

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEduc

Stela Maris Vaucher Farias

**TRABALHO COLETIVO E AUTONOMIA DE PROFESSORES: concepções e valores
em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas**

Porto Alegre

2017

STELA MARIS VAUCHER FARIAS

**TRABALHO COLETIVO E AUTONOMIA DE PROFESSORES: concepções e valores
em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Maria Luiza Rheingantz Becker

Linha de pesquisa: Aprendizagem e ensino –
epistemologia genética e práticas escolares

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Farias, Stela Maris Vaucher

Trabalho coletivo de professores: valores e concepções em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas / Stela Maris Vaucher Farias. -
- 2017.

233 f.

Orientadora: Maria Luiza Rheingantz Becker.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Autonomia. 2. Valores. 3. Epistemologia Genética. 4. Formação continuada. 5. Professores. I. Rheingantz Becker, Maria Luiza, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

STELA MARIS VAUCHER FARIAS

**TRABALHO COLETIVO E AUTONOMIA DE PROFESSORES: concepções e valores
em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 26 de janeiro de 2017.

Prof. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker – Orientadora

Prof. Dra. Maria Beatriz Titton – UNIRITTER

Prof. Dr. Fernando Becker - UFRGS

Prof. Dra. Darli Collares - UFRGS

A todos os professores que amam o que
fazem e aprendem o que ensinam.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Maria Luiza R. Becker que acompanhou a profusão de aprendizagens, de acontecimentos, de sentimentos, de dúvidas e de tomadas de consciência que mudaram a minha vida ao longo desse doutorado.

A todos os professores participantes desta pesquisa, pela generosidade e confiança depositada na pesquisadora.

Em especial, à minha filha Mariana que mais sentiu a minha falta.

À minha família que me amparou nesse percurso: meu pai José, minha mãe Elvira, minha irmã Patrícia, meu cunhado Vitor e meu sobrinho João Pedro.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa do NECAEA, em especial, às trocas intelectuais e afetivas entre estudantes do pós que fizeram parte da minha caminhada. Em especial, à Ana Maria Marcon – minha amiga de muitas jornadas. À Caroline do Amaral e à Daniele Cenci porque juntas descobrimos a força de uma cooperação entre pares.

Aos professores doutores Lia Freitas e Luis Armando Gandin que participaram de minha defesa do projeto, auxiliando na definição dos rumos desta pesquisa e das que ainda virão.

Aos professores que me introduziram no mundo da sociologia: Luis Armando Gandin, Neuza Chaves Batista, Vera Peroni.

À professora doutora Maria Beatriz Tilton por me acompanhar até o fim e aos professores doutores Darli Collares e Fernando Becker por aceitarem participar de minha banca final.

Às pessoas que compuseram o painel de revisão: Mariana Farias Puccinelli, Ana Maria Marcon e Lucas Mizusaki por me ajudar na rica aventura do grupo focal.

Aos colegas Alexandre Araújo e Luciana Boff Turchielo pelo auxílio e parceria na utilização do *software* NVivo 11.

À Simone Rocha da Conceição pelas trocas cooperativas para criar em conjunto as imagens da tese e à revisora Mariana Korman que aceitou um grande desafio.

Ao doutor Pablo Brea Winckler e a nutricionista Viviane Carvalho Franco que cuidaram da minha saúde.

Ao meu amado esposo Roman Jan Polanowski que cruzou o meu caminho durante o doutorado e, desde então, mudou a minha vida.

“Escolha é um ato de vontade dirigido a este objeto e não a outro qualquer. É livre essa escolha? Sim, na medida em que depende de nós. Não, na medida em que, precisamente, depende de nós. Toda escolha supõe um sujeito que escolhe, e que não escolhemos. Tente, só para experimentar, ser outra pessoa. Assim, nenhuma escolha é absolutamente livre; se fosse, já não poderíamos escolher.”

(COMTE-SPONVILLE, 2011, p. 200)

RESUMO

A presente tese de doutorado buscou averiguar como a autonomia intelectual e moral é possível no âmbito do trabalho coletivo de professores, considerando, os valores intrínsecos às suas condutas, como, explicações, trocas e ações, e suas reconstituições. A Epistemologia Genética de Jean Piaget (EGJP) constitui o seu aporte teórico principal. Optou-se, pela coordenação dos pontos de vista entre autores para compreender as relações entre a autonomia de professores, a profissionalidade e o significado social e político de seu trabalho. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa que está estruturada a partir de um estudo de caso único com duas unidades integradas: I e II. A metodologia desta pesquisa se caracteriza pela convergência de instrumentos: entrevistas semiestruturadas e observações participantes, acesso ao Plano Político Pedagógico das escolas e ao *Facebook*. O grupo focal (GF) foi utilizado como ferramenta de reconhecimento das expressões e das metáforas utilizadas pelos professores em suas explicações. Todos os dados foram transcritos, compilados com auxílio do *software* NVivo11. Os participantes são treze professores de escolas públicas que integram o projeto de extensão Trajetórias Criativas/UFRGS. Definiram-se duas categorias para a pesquisa: concepções de autonomia e coordenação das ações de planejamento/trocas. Na primeira, foram identificados os interesses e as concepções de autonomia dos professores, considerando-se o conjunto da entrevista concedida e as perguntas específicas que foram feitas sobre esses temas. Nesta etapa, foram encontrados seis modelos explicativos (MEs), a saber: a instituição e os fins da educação; hierarquia e coação na escola; êxito do estudante como objetivo; reciprocidade; coordenação das ações e cooperação; conhecimento e caminho da tomada de consciência. Os MEs revelaram totalidades conceituais elaboradas pelos professores e matizes de tendências que oscilaram da autonomia para heteronomia, como maior ou menor nível de complexidade conceitual. Três conjuntos de valores-guia foram encontrados, dentre os quais, escolha e conhecimento que se tornaram norteadores da análise da segunda categoria, por meio da qual foram elaboradas matrizes como ‘peregrinações’ realizadas pelos professores no período 2012-2015 na direção da autonomia. Os dados indicam que a autonomia do professor é encontrada no âmbito de uma grande oscilação de tendências opostas, ocorre em contextos desfavoráveis e pautados pela coação social, situação que exige um esforço afetivo muito maior do professor. A autonomia se processa de modo diacrônico e se apoia na coordenação de ações e na cooperação, podendo deixar marcas dessa peregrinação que revelam uma mudança de paradigma epistêmico para o professor. A pesquisa apontou caminhos para pensar um sujeito epistêmico da autonomia ao testar misturas entre metodologias qualitativas que pudessem auxiliar na busca dos processos de constituição valorativa dos professores.¹

Palavras-chave: **Autonomia. Valores. Epistemologia genética. Formação continuada. Professores.**

FARIAS, Stela Maris Vaucher. **Trabalho coletivo e autonomia de professores: concepções e valores em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas.** Porto Alegre, 2017. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2017

ABSTRACT

This dissertation aimed at verifying how intellectual and moral autonomy can be achieved through the collective work of teachers, considering the intrinsic values to each conduct. The Genetic Epistemology of Jean Piaget (GEJP) provided its primary theoretical contribution, along with other authors, to comprehend the relations among the teacher's autonomy, professionalism, and the social and politic meaning of their profession. This research has a qualitative approach as an unique case study with two integrated units: I and II. The methodology used is the convergence of the following instruments: semi-structured interviews, participant observations and accesses to the school's politics and pedagogical plan and Facebook. The focus groups (FG) were a tool to acknowledge the verbal expressions and the metaphors used by the teachers in their explanations. All data was transcribed and compiled using the software *NVivo11*. Thirteen public school teachers participated in the research project that was a part of an extension project called *Trajetórias Criativas* at UFRGS. Two categories were chosen: concepts of autonomy and action coordination for planning or exchanging. These six explanatory models were found: institution and its goals for education; hierarchy and coercion in school; success of the student as an objective; the reciprocity; coordination of the actions and cooperation; knowledge and path to achieve consciousness. We discover that they reveal conceptual totalities elaborated by teachers and tendencies that fluctuate between autonomy and heteronomy. The analysed data indicates that autonomy presents oscillation of opposite tendencies, occurring also in unfavorable contexts based on social coercion. Autonomy occurs in a diachronic manner and supports itself on the coordination of actions and cooperation, and may leave marks that reveal a change of epistemic paradigms for teachers.

Keywords: Autonomy. Moral Development. Genetic Epistemology. Continued Education. School. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Parcerias de trabalho segundo a proposta de ação educativa Trajetórias Criativas.....	30
Figura 2 — O caso: autonomia intelectual e moral dos professores no modelo de formação continuada Trajetórias Criativas/UFRGS e as unidades integradas de análise	84
Figura 3 — Fases iterativas da análise	86
Figura 4 — Concepções de autonomia – hierarquização NVIVO 11	88
Figura 5 — Hierarquia conceitual proposta para a segunda categoria no software NVIVO	89
Figura 6 — Valores-guia para os pares interativos nas escolas investigadas.....	97
Figura 7 — Valores implícitos nos interesses e nas concepções de autonomia – PAs/PLs – escola C	114
Figura 8 — Peregrinação C1 - Observável 2 – Planejamento da semana de 30/07/2012 a 03/08/2012: intencionalidade na construção do vínculo professor/estudante	128
Figura 9 — Peregrinação C1 - Observável 7 – Vinculação e as trocas de pontos de vista – OP – parte 2.....	134
Figura 10 — Valores implícitos aos interesses e às concepções de autonomia – PAs/PLs_A	142
Figura 11 — Peregrinação A1 - Observável 6 – Horário construído semanalmente pelos professores – 2015.....	189
Figura 12 — Valores em comum às escolas A, B e C.....	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Faixa etária dos professores participantes da pesquisa.....	72
Quadro 2 — Tempo de docência em sala de aula	72
Quadro 3 — Formação dos professores	73
Quadro 4 — Duração das entrevistas	78
Quadro 5 — Observações participantes das reuniões de planejamento	79
Quadro 6 — Número de valores implícitos nas concepções e nos interesses de professores – Escola C.....	124
Quadro 7 — Número de falas classificadas por MEs – professores Escola C.....	125
Quadro 8 — Número de valores implícitos nas concepções e nos interesses de professores – Escola A.....	179
Quadro 9 — Número de falas classificadas por MEs – professores Escola C	180
Quadro 10 — Dois extremos dos matizes de tendências presentes nos MEs elaborados para os interesses e as concepções de autonomia dos PLs e PAs	203

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAp	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
EAD	Educação à Distância
EGJP	Epistemologia Genética de Jean Piaget
EP	Estudo Preliminar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GFs	Grupos Focais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Le@d	Laboratório de Estudos em Educação à Distância
MEC	Ministério da Educação
MEs	Modelos explicativos
OP	Observação Participante
PIB	Produto Interno Bruto
PA	Professor Acompanhante – formador
PL	Professor Local - escolas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNEa	Plano Nacional de Educação
PNEb	Plano Nacional da Extensão
Pronasci	Programa Nacional de Segurança Pública
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação
SEDUC-RS	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	20
1.1 DA EXTENSÃO À PESQUISA	23
2 PROJETO DE EXTENSÃO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS	25
2.1 CADERNO 1	29
2.1.1 Parcerias de Trabalho e Gestão Compartilhada	29
2.1.2 Acompanhamento	31
3 REVISÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	32
3.1 CONSIDERAÇÕES	35
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	36
4.1 TEORIA MORAL DE JEAN PIAGET E AUTONOMIA: atualidade da obra	36
4.1.1 Compreensão do Conceito de Moral	36
4.1.2 Interacionismo e Moral	37
4.1.3 Moral Autônoma segundo Jean Piaget e o Conceito de Autonomia	44
4.1.4 Modalidades de equilíbrio e de interação social	50
4.1.4.1 Afetividade como Energética	50
4.1.4.2 Fator Social	51
4.1.5 Desentração e Reciprocidade	53
4.1.6 Trocas e Valores	55
4.2 OUTROS PONTOS DE VISTA	59
4.2.1 Contexto	59
4.2.2 Profissionalização e Profissionalidade	60
4.2.3 Diferentes Enfoques para a Autonomia do Professor	62
4.2.4 Contribuições de Stephan Ball e a Política com “p” Minúsculo	65
4.2.5 Considerações Sobre Concepções de Autonomia e Conhecimento Social	67
5 DELINEAMENTO DA PESQUISA	68
5.1 PROPOSIÇÕES	70
5.2 O PROBLEMA	71
5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	71
5.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	74
5.4.1 Grupo focal	74
5.4.2 Entrevistas	76

5.4.3 Observações participantes	78
5.4.4 <i>Facebook</i> e as suas possibilidades.....	80
5.4.5 Documentos	81
5.5 UNIDADE DE ANÁLISE.....	84
5.5.1 Procedimentos para Análise das Evidências	87
5.6 ETAPA PRELIMINAR.....	89
5.7 CUIDADOS ÉTICOS E A VERIFICAÇÃO COM OS ENVOLVIDOS	91
5.8 CATEGORIAS DA ANÁLISE.....	93
5.8.1 Concepções de autonomia	98
5.8.2 Coordenação das ações de planejamento e trocas	104
6 APRESENTAÇÃO DOS CASOS	105
6.1 ESCOLA C.....	106
6.1.1 Concepções de autonomia – escola.....	113
6.1.1.1 Por dentro dos Modelos Explicativos (MEs) de PL5_B e PL6_C	115
6.1.1.2 Por Dentro dos Modelos Explicativos (MEs) de PA2_CA e PA6_C.....	120
6.1.1.3 Análise 1: Concepções e Interesses da Escola C.....	124
6.1.2 Coordenação das Ações de Planejamento e Trocas.....	126
6.1.2.1 Peregrinação 1 – Escola C: “Vínculo”	127
6.1.3 Caminho Reflexivo 1	134
6.1.4 Relações Entre as Evidências da Escola C	136
6.2 ESCOLA A.....	137
6.2.1 Concepções de Autonomia dos Professores da Escola A	141
6.2.1.1 Por Dentro dos Modelos Explicativos (MEs) de PL1_A, PL2_A e PL7_A	143
6.2.1.2 Por Dentro dos Modelos Explicativos (MEs) de PA1_AC e PA4_A	157
6.2.1.3 Análise 3: concepções e interesses – escola A	179
6.3 Coordenação das Ações de Planejamento e Trocas.....	181
6.3.1 Peregrinação 2 – Escola A: “Autoria”	184
6.3.2 Caminho reflexivo 2	190
6.3.3 Relações entre as evidências da escola A.....	192
7 CONCLUSÕES.....	195
8 IMPLICAÇÕES DOS ACHADOS	206
REFERÊNCIAS	208
APÊNDICE A — Roteiro da entrevista clínica	218
APÊNDICE B — Resultado da busca no Banco de teses CAPES (1ºsem/2014).....	226

APÊNDICE C — Termo de Consentimento Livre e Informado (professores).....	227
APÊNDICE D — Roteiro do grupo focal.....	228
APÊNDICE E — Roteiro da observação participante	230
APÊNDICE F — Autorização (coordenadora do Projeto TC).....	231
APÊNDICE G — Resultado da busca no Banco de teses SciELO (1ºsem/2014).....	232
APÊNDICE H — Autorização (diretores das escolas).....	233

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida junto aos professores que integram o trabalho de formação continuada que faz parte do desenvolvimento de uma proposta teórico-metodológica de ação educativa específica denominada Trajetórias Criativas. Tal proposta encontra-se em processo de implementação desde 2012 em escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul que participam do Projeto de Extensão Trajetórias Criativas – UFRGS/CAP².

O objetivo desta tese é analisar como a relação interindividual entre professores formadores (acompanhantes - PAs) e professores locais (PLs) pode estar direcionada para o exercício da autonomia moral e intelectual em diferentes contextos escolares.

O Trajetórias, como é chamado entre os professores consiste em um trabalho prático embasado na metodologia criada por professores Colégio de Aplicação/UFRGS que tem o compromisso de construir alternativas no sentido de encontrar soluções viáveis para superar os empecilhos que, ao longo dos anos, têm mantido aproximadamente quatro milhões de jovens de 15 a 17 anos sem condições mínimas para alcançar o Ensino Médio e que, por múltiplas repetências e outros motivos, desistem de estudar (ESTRÁZULAS; FARIAS, *et al.* 2014, p. 3).³

Esta tese se justifica por estar inserida no âmbito das discussões dessas soluções viáveis. Acredita-se que elas requerem um redirecionamento da atenção para a melhoria da formação continuada e das condições de trabalho dos professores que atuam, não somente no Ensino Médio, mas também no Ensino Fundamental. Nesse espaço-tempo da escolaridade deveriam estar concentradas ações governamentais que representassem um esforço conjunto de políticas públicas no sentido do aprimoramento da qualidade do ensino e das condições de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas.

² O Projeto de Extensão Trajetórias Criativas será, ao longo da tese, denominado de ‘Trajetórias’. Essa ação extensionista foi criada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a participação de professores de seu Colégio de Aplicação (CAp) ligados ao grupo de pesquisa Laboratório de Estudos em Educação a Distância (Le@d) que findou suas atividades este ano e ao Projeto Amora que possui vinte e um anos de existência e atende até hoje estudantes do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental. O Trajetórias teve apoio da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

³ As escolas que participaram desta investigação estão situadas nos “Territórios da Paz”, que são áreas mapeadas em algumas cidades brasileiras que apresentam elevados índices de violência letal envolvendo jovens. Os estudantes do Trajetórias de 15 a 17 anos estão incluídos nesse grande grupo de jovens, que requer a atenção do poder público. No estudo realizado, foram identificadas áreas em Alvorada e, em Porto Alegre, nos bairros: Bom Jesus, Lomba do Pinheiro, Cruzeiro (bairro Santa Tereza) e na Restinga Velha. O Programa Nacional de Segurança Pública (PRONASCI), a partir da identificação dessas áreas, prevê diversas intervenções sociais de caráter preventivo para que a transformação dessa situação seja possível e, assim, tornem-se verdadeiros territórios da paz.

Esta pesquisa tem relevância porque indica possíveis caminhos para consolidar conquistas da educação como direito social em nosso país. Mais que nunca, é preciso reafirmar, a obrigatoriedade e a gratuidade previstas na legislação vigente e atentar com responsabilidade para desigualdades de aprendizagem e a qualidade de percursos dos estudante nas escolas, pois os sistemas avaliativos atuais denunciam enormes discrepâncias de resultados e explicitam “as desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso” (ARROYO, 2010, p. 1382). Para garantir o direito à educação de qualidade para esses jovens de 15 a 17 anos é preciso uma formação continuada de professores ajustada às suas necessidades e a dos estudantes.

Os dados revelados na quinta edição do *Relatório das Desigualdades na Escolarização no Brasil* (BRASIL, 2014c, p. 38), que compreendem a atualização dos indicadores construídos a partir das informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do EducaCenso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP/MEC) e de outras fontes oficiais, indicam que, no ano de 2012, 80% dos jovens entre 15 a 17 anos frequentavam a escola. No entanto, contrariando o que é esperado para a essa etapa, apenas 54% desses estudantes encontravam-se no Ensino Médio. O relatório citado indica, ainda, que o acúmulo de abandonos e reprovações tem atrasado a trajetória escolar desses jovens e que “enfrentar a baixa frequência líquida no ensino médio exige, portanto, não apenas melhorar a atratividade das escolas e dos currículos para os jovens, mas também seguir no enfrentamento dos problemas do ensino fundamental” (BRASIL, 2014c, p. 12).

Interessante verificar que o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), responsável pelas análises e pela publicação do referido relatório, é composto por diferentes segmentos da sociedade civil (empresários, reitores, presidentes de associações, sindicatos e empresas, professores, dentre outros) e ministros conselheiros do governo, à exceção do Ministro da Educação da época.⁴ Também é importante apontar que o CDES define a educação como “um direito humano [que] deve constar sempre como prioridade estratégica para o desenvolvimento brasileiro” (BRASIL, 2014c, p. 11) e, para esse campo, traça diretrizes:

4 A representação do MEC fica a cargo de uma **equipe técnica** do observatório da equidade: Barbara Cobo Soares – Gerência de Indicadores Sociais/IBGE; Carlos Eduardo Moreno Sampaio – Diretor de Estatísticas Educacionais/INEP; Divonzir Gusso – Coordenador de Estudos de Educação/IPEA; Marcelo Nicoll Pires – Consultor; Maria França e Leite Velloso – SEDES/PR; Paulo Meyer Nascimento – Técnico de Planejamento e Pesquisa/IPEA.

O objetivo de promover o acesso e a qualidade da educação, nos seus diversos níveis e modalidades, integra o esforço da busca pelo melhor atendimento na formação para a cidadania, nas necessidades sociais e econômicas, por maior capacidade de inserção na sociedade do conhecimento, para que a nação possa se adaptar as mudanças tecnológicas e culturais que se impõem com velocidade cada vez maior (BRASIL, 2014c, p. 11).

Modificar a situação atual desses milhões de jovens, garantindo os seus direitos, é um desafio que passa pela compreensão da correlação dos fatores históricos, sociais e econômicos e pelo compartilhamento de ações políticas no âmbito federal, estadual e nas universidades, sem esquecer, no entanto, que essa sinergia não prescinde daquele que está em contato direto com esses estudantes e, na maioria das vezes, sente-se pouco valorizado em seu trabalho – o professor.

Desse modo, além de garantir os direitos dos estudantes, deve-se dar atenção, na mesma medida, aos direitos dos professores, como o cumprimento das próprias normativas da Lei 9394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prevê a formação continuada de professores e a garantia de tempo destinado a estudos, planejamentos e avaliação integrados na carga de trabalho do docente (BRASIL, 1996). A importância desse tempo é ressaltada para pensar, trocar ideias e planejar.

Assim, toda atividade formadora, inclusive aquela construída entre pares, pode ser reconhecida, valorizada e repensada a partir do quadro teórico que aqui será apresentado e, talvez, das possíveis contribuições que esta pesquisa possa trazer, pois a “vergonha nacional” a que Arroyo (2010) se refere, no que tange aos estudantes, está diretamente conectada ao constrangimento que advém da realidade dos professores em muitos contextos educacionais brasileiros. Esta tese procurará mostrar que a formação continuada de professores deve abranger não só os conhecimentos científicos da área de sua atuação, na busca por sua competência e aprimoramento, mas também atentar para dinâmica das relações interpessoais na escola, principalmente, no tipo de sentimento que se produz.

Três escolas fizeram parte de todas as etapas da pesquisa. A escola A pertence à unidade integrada de análise I e as escolas B e C à unidade II. Em razão do volume de dados analisados optou-se em apresentar, nesta tese, o que concerne à escola A – como a representante da primeira unidade de análise e à escola C como representante da II. Os dados referentes à escola B aparecerão somente quando apresentarem algo inédito para a argumentação que não tenha sido possível buscar nas outras duas. No entanto, a síntese da

análise dos valores em comum desta escola será apresentada na figura número 6 (vide página 97) no sentido de mostrar o caráter comum dos valores encontrados.

Os participantes da pesquisa estão divididos em duas modalidades: professores locais (PLs) que trabalham nas escolas junto às turmas dos estudantes mencionados e os professores que desenvolvem a formação continuada dos primeiros que são denominados, no Trajetórias, como acompanhantes (PAs).

Esta tese investiga como a autonomia intelectual e moral dos professores acompanhantes e dos professores locais é possível, em diferentes contextos de relações interindividuais, no âmbito da formação continuada proposta pelo projeto de extensão Trajetórias Criativas?

No primeiro capítulo, será apresentada a trajetória profissional da pesquisadora e o modo como procedeu a transição de acompanhante à pesquisadora do Trajetórias e os seus desafios. O segundo capítulo é dedicado ao contexto da pesquisa: o projeto de extensão Trajetórias Criativas. Serão destacados alguns fatos acerca do modo como ele surgiu do ponto de vista da pesquisadora que, como já foi dito, participou da sua criação. No item 2.1, serão apresentados os aspectos da proposta de ação educativa do Trajetórias Criativas que interessam à tese. O destaque será dado às parcerias de trabalho, ao significado de gestão compartilhada e principalmente à atividade de acompanhamento dos professores locais. O terceiro capítulo consiste em um resumo da revisão de produções científicas que foi apresentado na íntegra no projeto de tese. Esta versão reduzida integrou a publicação de um artigo em congresso. No quarto capítulo, a fundamentação teórica está dividida entre o aporte teórico da Epistemologia Genética de Jean Piaget (EGJP) que ampara esta tese e a sua teoria moral, abrangendo os conceitos mais importantes para a pesquisa, a saber: afetividade, cooperação, autonomia, descentração, reciprocidade, trocas, valores, respeito e sentimento de obrigatoriedade.

Nessa mesma seção, serão apresentados outros pontos de vista teóricos que auxiliam na compreensão das relações entre a autonomia de professores, a profissionalidade e o significado social e político de seu trabalho. Essa subseção será iniciada com a definição do que é considerado o contexto para esta tese e será finalizada procurando situar a pesquisa dentro da variedade de investigações que abrangem os conhecimentos sociais.

O quinto capítulo é dedicado ao delineamento da pesquisa, demonstrando como a metodologia foi construída de maneira artesanal a partir de uma ‘mistura’ (YIN, 2006) organizada de métodos qualitativos em convergência no foco da pesquisa, quais sejam: observação participante e entrevistas a partir das diretrizes do método clínico piagetiano

(PIAGET, 2005b; DELVAL, 2002), grupo focal (BARBOUR, 2009) e análise documental (FLICK, 2009). Ao final desta seção, as duas categorias da pesquisa serão apresentadas: concepções de autonomia e coordenações das ações de planejamento/trocas, assim como os seis modelos explicativos (ME) encontrados a partir das respostas dos professores às perguntas da pesquisa que revelaram totalidades conceituais elaboradas contendo matizes de tendências que oscilaram da autonomia para heteronomia. Também foram observadas diferenças no nível de complexidade conceitual das explicações.

O sexto capítulo inicia a apresentação do primeiro caso: a escola C e depois a escola A. Cada escola será apresentada por meio das concepções coletivas presentes em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e das falas dos professores que complementam a caracterização do seu contexto⁵. No seguimento, serão detalhados os modelos explicativos (ME) dos interesses e das concepções de autonomia dos professores locais e acompanhantes, assim como, os valores comuns que foram identificados e tornaram-se guias para as análises da segunda categoria: coordenação das ações de planejamento/trocas. Após, será possível conferir uma das “matrizes” (YIN, 2016) que foram designadas como peregrinações e representam as condutas (práticas e verbais) dos professores em direção à autonomia, durante o período 2012/2015.

Na finalização do referido capítulo, serão apresentados os ‘caminhos reflexivos’ que resultaram de relações teóricas na direção de outras formas de compreender a autonomia no contexto da profissionalidade (CONTRERAS, 2012; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

O sétimo capítulo é dedicado às conclusões da pesquisa. São retomadas as premissas da pesquisa, uma a uma, considerando o conjunto da análise dos dados, os resultados e suas implicações para futuras pesquisas e para a formação de professores.

1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

A pesquisadora é graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialização em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do RS, mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu/UFRGS.

⁵ A escola B também teve o seu PPP analisado e organizado em formato de apresentação do contexto. Todo o trabalho feito para esta escola será integrado na escrita de um artigo.

No ano de 2016, completou trinta anos de experiência e de atuação em diferentes contextos educacionais. Nesse percurso profissional, trabalhou como professora na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio tanto como professora de educação física como professora regente de turmas nos anos iniciais. Também assumiu funções de coordenação e de assessoramento junto às Secretarias Municipais de Educação do RS para o desenvolvimento de formação continuada de professores de diferentes áreas do conhecimento que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O âmbito de atuação docente da pesquisadora integra escolas da rede particular e pública (municipal e federal) nas cidades de Brasília – DF e Porto Alegre – RS.

Durante a etapa dos estudos de mestrado, a pesquisadora trabalhou em dois contextos escolares bastante diversos: uma escola privada voltada no atendimento de estudantes das classes mais abastadas da cidade de Porto Alegre e outra escola pública da rede municipal no atendimento de estudantes provindos de comunidades periféricas da mesma cidade. Uma época de amadurecimento pessoal e profissional – momento da carreira em que importantes tomadas de consciência ocorreram quanto às desigualdades abissais existentes na educação brasileira, a falta de equidade de oportunidades e fundamentalmente, uma época para pensar quais os valores, as pretensões e qual o tipo de compromisso moral é assumido como profissional.

Nesse período, foram realizados os estudos de mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul que resultaram em pesquisa desenvolvida, durante dois anos, na escola pública na qual a pesquisadora atuava e na dissertação intitulada: *A gênese do espaço projetivo e as interações sociais nos jogos de regras e de construção* (2006). O contato com a sistemática e a condução do método clínico piagetiano (PIAGET, 2005a; DELVAL, 2002) foram iniciadas, em 2004, nos estudos preparatórios para a dissertação.

Nessa investigação, o interesse voltava-se para a construção da noção espacial de crianças e adolescentes em três estádios de desenvolvimento, focalizando o paralelismo entre o desenvolvimento intelectual e moral, os sentimentos produzidos e o modo como a interação se processava. Nessa época, a atenção foi despertada para as relações entre as aprendizagens desses estudantes e a realidade social na qual estavam inseridos.

No processo de conclusão da dissertação, algo chamou a atenção: cada vez que os olhares da pesquisadora e dos estudantes se encontravam, algo acontecia – um sentimento de compartilhamento inédito e uma relação profunda se constituíram. Difícil de descrever porque caracterizado pela sensação de conforto produzido por uma espécie de esvaecimento que não enfraquece porque não se deixa de ser quem se é, mas encontra amparo no outro para a

“expansão de si”, como produto da tomada de consciência de uma construção conjunta entre pesquisadora/professora/estudantes/participantes da pesquisa, fazendo com que, mesmo por breves segundos, se possa enxergar pelos olhos uns dos outros, sem se perder de si mesmo. Aquela impressão ficou guardada nas lembranças da pesquisadora ao longo do tempo – como um valor resultante do que foi vivido corporalmente a partir de um processo de tomada de consciência da interdependência entre os aspectos cognitivos-motores e a dimensão afetiva/moral na relação professor-estudante.

A partir dessa constatação, decidiu-se criar outras pesquisas relacionadas ao trabalho atual como professora de educação física junto às turmas do sexto e sétimos anos do Ensino Fundamental no Projeto Amora do Colégio de Aplicação/UFRGS⁶. Nessa escola, exerceu de forma compartilhada a função de coordenadora da Comissão de Ensino (COMEN). Foi uma experiência fundamental para a aprendizagem da cooperação. No CAP, participou da organização de eventos na UFRGS e de ações de extensão, dentre as quais, o Projeto de Extensão Trajetórias Criativas, projeto no qual desenvolve a pesquisa da tese. Nesse contexto, atuou como formadora em eventos (Seminários e Imersões) e no acompanhamento das escolas até o ano do seu afastamento (2013) para os seus estudos de doutorado. É coautora da proposta de ação educativa do Projeto de Extensão Trajetórias Criativas que consiste em sete ‘Cadernos teórico-metodológicos’ publicados, no ano de 2014, no site do MEC⁷.

6 Atualmente participa, como pesquisadora do NECAEA/UFRGS (Núcleo de Estudos sobre Coordenação das Ações e o Ensinar/Aprender). Participou do Le@ad/CAP/UFRGS que constituiu o grupo de pesquisa Laboratório de Estudos em Educação à Distância coordenado pela professora doutora Mônica Baptista Pereira Estrázulas até março de 2017. Realizou pesquisas como coordenadora, quais sejam: Formação continuada de professores e autonomia: primícias do projeto de extensão Trajetórias Criativas (TC) em escolas estaduais do Rio Grande do Sul e Processos de tomada de consciência, a educação física - reflexões a respeito de "valores" em jogos de regras de caráter coletivo (03/03/2009 a 03/03/2011). Essa última pesquisa contou com a participação de bolsistas do Ensino Médio do CAP/UFRGS. Também fez parte da pesquisa Projeto Amora (2009/2013); Contribuições da Epistemologia Genética para práticas escolares (em andamento); Intervenções online em projetos de aprendizagem na educação básica (2009/2011). Participou da organização de eventos: V Salão UFRGS Jovem (2010); VI Salão UFRGS Jovem (2011), Fórum: diálogos atuais entre pesquisa e docência (2015/2016). Participou em projetos de extensão: Formação de professores - Trajetórias Criativas uma proposta metodológica para o atendimento aos jovens de 15 a 17 anos (desde 2012 – em andamento), A aprendizagem no contexto escolar: possibilidades de construção (desde 2011 – em andamento); Educação ambiental vivenciada: experiências no Morro Santana (2009/2011); ICBS - circulando energia (2013) e realizou orientações de trabalho de conclusão de curso de especialização.

⁷ Disponível: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12624:ensino-fundamental> (acesso em 11 de dezembro de 2016).

1.1 DA EXTENSÃO À PESQUISA

O interesse em realizar esta pesquisa junto a professores, no âmbito da formação continuada desenvolvida no Projeto de Extensão Trajetórias Criativas, surgiu a partir do contexto descrito anteriormente, e, principalmente, a partir de inquietações de uma formadora (acompanhante) que começou a se questionar acerca do que representa o trabalho para a educação nacional. Nesse desafio atual, foi necessário construir relações junto aos professores investigados, conciliar tolerância para compreender ideias contrastantes, ter humildade para reconhecer que não se sabe tudo, demonstrar coragem para mostrar que também se tem dúvidas e disponibilidade ativa para escolher não agir como uma “turista” da metáfora da vida cotidiana de La Taille (2009, p. 20) que vai à escola para coletar dados, motivada por curiosidade científica, durante um curto espaço de tempo, e depois desaparece.

A transição entre a acompanhante e a pesquisadora, no entanto, não foi fácil e exigiu tempo. Para explicá-la, foram utilizadas indicações de leitura da banca de defesa do projeto. Melucci (2005) defende uma mudança radical de perspectiva para a sociologia do conhecimento ao apontar a necessidade da flexibilidade e da qualidade nas práticas de pesquisa. De acordo com o autor, o pesquisador não está separado dos atores sociais, pois há uma relação de interdependência definida por uma noção de sistema, que, segundo ele, torna-se sempre mais necessária para “interpretar as dimensões da complexidade e de interdependência que caracterizam uma realidade social diferenciada”. O autor prossegue, afirmando que “não é casual que [isso] emergja com grande relevância exatamente em correspondência às rápidas mudanças das últimas décadas” (MELUCCI, 2005, p.315-317).

Segundo Melucci (2005, p.318) o “campo interage com o observador: a realidade social inclui o observador, é processual e interage com o observador”. Na presente tese, a interação mencionada pelo autor será conceituada de maneira diferente, porém, sempre levando em consideração sua relevância.

Esta tese tem como base o conceito de interação aplicado na Epistemologia Genética de Jean Piaget (EGJP), que relaciona tal concepção aos processos de adaptação humana, afirmando que não há separação dos dois polos: o sujeito e o objeto, o organismo e o meio,

indivíduo e a sociedade – a pesquisadora e os participantes da pesquisa⁸. Há um jogo incessante de assimilações e acomodações em busca de um equilíbrio, que é sempre temporariamente encontrado. Sendo assim, “dessas ações mútuas, surge um *tertium* que não é nem o sujeito, nem o objeto, nem a soma dos dois, mas uma nova síntese” (BECKER; FERREIRA, 2012, p. 194).

Nessa perspectiva, a ideia de flexibilidade de Melucci (2005) estaria presente, nesta pesquisa, no momento em que o sujeito/pesquisadora assimila o que é construído em conjunto com o participante da pesquisa e reflete sobre o resultado dessa interação, repensando a si e seus conhecimentos prévios, por também ter sido acompanhante. Em outras palavras, a pesquisadora se torna o objeto de uma reflexão aprofundada de si mesma e de suas condutas. Com essa reflexão, existe a perspectiva de uma conscientização, considerada por esta pesquisa uma mudança de patamar cognitivo, em que o sujeito pode passar de uma assimilação dada em um nível de ações, com ou sem êxito, para um nível mais complexo, com base na assimilação alicerçada em conceituações.

Esse processo é a base necessária, apesar de insuficiente, para o ato moral exigido da pesquisadora ao longo de todo seu desenvolvimento, no sentido dos cuidados éticos para realizar a análise dos observáveis de maneira adequada. Além disso, tornou-se consciente a busca por um equilíbrio em relação ao que Melucci (2005, p.319) define como “opacidade do observador”, que consiste em manter uma “quota de obscuridade” compreendida e integrada à tese como o processo de legitimação da sua posição de pesquisadora/ex-acompanhante que, nas trocas estabelecidas ao longo da pesquisa, foi, paulatinamente, conferindo uma estabilidade na relação com os professores investigados. Foi um esforço constante para definir os procedimentos, os princípios partilhados e os acordos firmados entre as partes, que serão mencionados no capítulo do delineamento da pesquisa. Tais cuidados auxiliaram na busca de significados diversos a partir da mobilização entre as experiências próprias da pesquisadora e a dos participantes da pesquisa.

⁸ Melucci (2005), assim como diversos autores da sociologia, consideram os participantes da pesquisa como “atores sociais”.

2 PROJETO DE EXTENSÃO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS

O Projeto de Extensão Trajetórias Criativas – UFRGS/CAP integra uma proposta de ação educativa composta por um planejamento sistemático e um trabalho de formação continuada que se estrutura a partir da possibilidade de construir espaços de compartilhamento em uma “prática educativa aberta” (BRASIL, 2014a, p. 5) congregando professores, estudantes e rede escolar no estabelecimento de “parcerias de trabalho” (BRASIL, 2014a, p. 8). Salienta a “organização e a vivência de um ambiente pedagógico revitalizado, capaz de favorecer a realização de atividades que propõem desenvolver a autoria, a criação, o protagonismo e a autonomia”. Como já foi mencionado, o resultado desse trabalho foi publicado em Cadernos no site do MEC (BRASIL, 2014a, p. 01).

O início da criação dessa proposta remonta ao ano de 2011, quando, a pedido do Ministério de Educação brasileiro, um grupo de professores ligados à UFRGS/CAP/Le@d/CAP fez uma leitura crítica de um material elaborado por professores de outra universidade. O caderno teórico tornou-se um importante subsídio para os trabalhos desse grupo. No entanto, a partir da leitura crítica dos volumes com atividades práticas definidas e fechadas para aplicação direta junto aos estudantes, concluiu-se que não eram adequadas. Nesse percurso de trabalho e de negociações com o MEC, iniciou-se um árduo processo de cooperação intelectual para escrever a proposta de ação educativa do Trajetórias, baseado nas experiências exitosas dos projetos desenvolvidos em diferentes etapas de escolaridade no CAP, assimilando, principalmente, os conhecimentos teóricos-metodológicos estruturados por muitos professores que participaram, desde 1996, da criação e da atualização do Projeto Amora/CAP/UFRGS. É preciso mencionar que o referido projeto foi o primeiro implementado no CAP a definir, de modo explícito, a sua opção por um embasamento teórico pautado por pressupostos interacionistas que advém da Epistemologia Genética de Jean Piaget (EGJP) e de outras correntes teóricas⁹.

Sendo assim, a proposta do Trajetórias está inserida nesse pequeno fragmento da difusão das ideias de Jean Piaget no estado do Rio Grande do Sul. O modo como ela foi criada revela uma história interessante, pois, naquele mesmo ano de 2011, ocorreu a

⁹ Para maiores informações sobre o Projeto Amora CAP/UFRGS, consulte: <<http://www.ufrgs.br/projetoamora>>.

primeira **escolha**¹⁰ que pode ser considerada o gatilho de uma perspectiva de constituição valorativa.

Ao mencionar a referida **escolha**, é preciso falar em “valores” (PIAGET, 2014, p. 82). Nesta tese, “valor” é um conceito importante e diz respeito à dimensão geral da afetividade, e não a um sentimento específico, mas um “investimento afetivo que nos move ou que nos faz agir” (TOGNETTA; VINHA, 2009, p. 17, In: LA TAILLE, 2009). Esse conceito está relacionado à expansão da própria atividade do sujeito, a partir da sua mobilização na direção do mundo que o abrange, e como será possível conferir nesta tese, em suas diferentes manifestações, contornos e aprimoramentos. Por isso, não se deve pensar, de modo imediato, em seu formato final como uma definição filosófica, dentre as quais, destacamos a de Comte-Sponville (2011, p. 617), autor que será citado nesta tese e que se refere à **escolha** como contida na **responsabilidade**. O “Valor” deve, outrossim, ser considerado em seu caráter processual, em um percurso de uma possível constituição valorativa que pode estar na base dos princípios. Em uma palavra: busca.

A virtualidade do valor, por sua vez, é o aspecto mais importante a ser observado, pois ele se refere a tudo que não é a ação em si, que não é palpável, mas concebido pelo sujeito como algo que deve ser considerado relevante, como, por exemplo, a satisfação dos professores do CAP/UFRGS ao receber tal incumbência e, acima de tudo, a confiança do Ministério da Educação (MEC) para que criassem, com autonomia, uma proposta teórico metodológica que não fosse apenas mais uma “cartilha” com atividades pré-programadas a serem aplicadas de modo fechado pelos professores. Esses professores, após realizarem a leitura crítica, **escolheram** não referendar diretrizes fechadas, como livros de atividades prontas, em uma contraproposta ao MEC, com o intuito de criar um método flexível, para que os próprios professores das escolas de todo o Brasil também pudessem fazer suas próprias **escolhas**. O MEC aceitou.

A ação de apoio do MEC, por sua vez, gerou um sentimento de reconhecimento em relação à conduta diferenciada dos representantes da Secretaria de Educação Básica do MEC. Essa repercussão mobilizou os professores autores da proposta a fazerem o melhor que

¹⁰ Sempre que uma palavra for marcada em negrito se está utilizando-a no sentido de “valor” que provém da EGJP, que será descrito no parágrafo seguinte. O “processo de constituição valorativa” diz respeito às etapas desse processo, no qual um valor e seus diferentes contornos são identificados, de modo preliminar, nos modelos explicativos (MEs) das concepções de autonomia e interesses dos professores e, de modo abrangente, em suas condutas.

podiam, algo que pode ser uma representação do conceito de “valorização piagetiana”. Sendo assim, esse fato se tornou precursor de outras ações.

Em 2012, iniciou-se uma mobilização que contou não somente com os formadores, mas também com os professores acompanhados, em um grande engajamento. Autores e não-autores da proposta **escolheram** participar da ação do projeto. Com isso, os representantes da secretaria de educação estadual (SEDUC-RS), os diretores, os coordenadores, os estudantes e os familiares também entraram nesse fluxo e começaram a realizar outros tipos de ações, principalmente, valorizações. Esse ciclo de motivação ainda ocorre, mesmo com todos os problemas políticos econômicos do nosso país.

Além de atentar para a definição sucinta e exemplificada do mecanismo de trocas interindividuais dos valores (PIAGET, 1973, p. 119), os aspectos diacrônicos implícitos nesse processo são extremamente relevantes para compreender esta tese. A questão principal é em favor da possibilidade dos professores exercerem sua autonomia no Trajetórias.

Acredita-se que, no âmbito do trabalho conjunto e da cooperação que se instituiu no grupo de professores do Trajetórias, foi criado um contexto específico no qual a primeira **escolha** citada se tornou possível, resultando em um modo peculiar de fazer política com “p” minúsculo (BALL, 2013, p. 16-17), pois deflagrou um fluxo ininterrupto e poderoso de outras **escolhas** que puderam e ainda podem fazer diferença.

É preciso ressaltar, no entanto, que esta tese não se propõe a classificar sujeitos em níveis ou definir o que é uma **escolha** boa ou má, julgando-as e denotando uma abordagem moralista. O que se pretende é perscrutar os caminhos, as dificuldades reveladas e os desdobramentos dessas escolhas por meio de uma análise criteriosa das concepções sobre autonomia e, de maneira complementar, das condutas dos professores no modo como demonstraram o seu amor pela educação.

No final de 2011, a partir da finalização da escrita da proposta que seria publicada três anos depois, a SEDUC-RS aceitou o convite para participar da ação de extensão. A equipe diretiva e as escolas foram convidadas e aderiram voluntariamente. Em março de 2012, os professores iniciaram suas atividades junto aos estudantes de 15 a 17 anos que ainda não conseguiam entrar no Ensino Médio.

Desde então, a nova metodologia precisou ser adaptada às realidades de cada contexto e reconstruída pelo grupo de professores locais (PLs)¹¹ – transcurso que contou com o auxílio de formadores denominados acompanhantes (PAs)¹² que participaram das reuniões de planejamento quinzenalmente. A metodologia e os conceitos têm sido assimilados de modo bastante peculiar em cada um dos contextos escolares, fato que chamou a atenção da pesquisadora e auxiliou no delineamento da pesquisa de doutoramento.

O Trajetórias ainda não se constitui como pesquisa na Universidade, porém, acredita-se que essa ação de extensão poderá ainda transformar-se em um grande catalizador de outras tantas investigações. No entanto, o seu formato original, uma ação de extensão, lhe confere outras inserções importantes na sociedade.

No Plano Nacional da Extensão (PNEb) (BRASIL, 2001), a ação extensionista é considerada a “prática acadêmica” que visa interligar a universidade às demandas da sociedade por meio do ensino e da pesquisa. Nesse sentido, há um destaque para “o compromisso social da universidade como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social” (BRASIL, 2001 p. 5).

Acredita-se que as ações de extensão cumprem um papel importante no sentido de viabilizar uma escuta ativa em relação às necessidades e aos anseios da comunidade. O Trajetórias, como uma ação desse tipo, propicia a troca de pontos de vista entre os professores envolvidos na comunidade escolar e na Universidade, assim como no âmbito específico de estudantes e seus professores. Tal conjuntura tem chamado atenção de diferentes segmentos da comunidade escolar para os direitos não somente de uma juventude que não tem obtido muito sucesso nesse espaço de ensino e aprendizagem, mas também um professorado que tem se deparado com inúmeras dificuldades para encontrar caminhos que modifiquem a situação desses estudantes de 15 a 17 anos que ainda se mantêm retidos no Ensino Fundamental.

¹¹ Professores locais (PLs), para esta tese, representam todos os professores que implementam a proposta metodológica Trajetórias nas escolas desde 2012.

¹² Professores acompanhantes (PAs), para esta tese, representam todos os professores que realizam o trabalho de formação continuada com os professores locais (PLs) nas escolas participantes do Trajetórias.

2.1 CADERNO 1

O Caderno 1 é o material publicado no *site* do MEC que contém a proposta geral com os direcionamentos teórico-metodológicos do projeto Trajetórias Criativas e explicita o contexto da pesquisa. A seguir, serão destacados alguns de seus conceitos e os aspectos da proposta de ação educativa que mais interessam a esta tese:

- 1) Autonomia na visão do projeto;
- 2) Conceitos de autoria, criação, protagonismo;
- 3) Parcerias;
- 4) Gestão;
- 5) Formação continuada proposta que abrange a ideia de “acompanhamento em rede”.

O Trajetórias é definido no Caderno 1¹³ como proposta de ação educativa com uma abordagem teórico-metodológica que se propõe inspirar a comunidade escolar na redefinição de papéis, de espaços-tempos e de concepções que dialoguem com os interesses dos jovens estudantes de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2014a, p. 1)

A partir dessa abordagem, o Caderno destaca o seu caráter de trabalho interdisciplinar embasado no estabelecimento de relações colaborativas e cooperativas. Ele também defende o caráter sustentável e retroalimentado com toda a comunidade escolar, no sentido de operacionalizar ações educativas consideradas abertas, por serem adaptáveis às diferentes realidades do país. Dessa maneira, refuta-se a prescrição de conteúdos ou listas de objetivos, assim como a definição de estratégias de trabalho fechadas (BRASIL, 2014a, p. 3).

É assumida uma visão sistêmica para as ações educativas, tendo como propósito o desenvolvimento de uma noção de “autonomia complexa, que inclui maior consciência sobre sua condição de colaboradores em interdependência produtiva”. (BRASIL, 2014a, p.3)

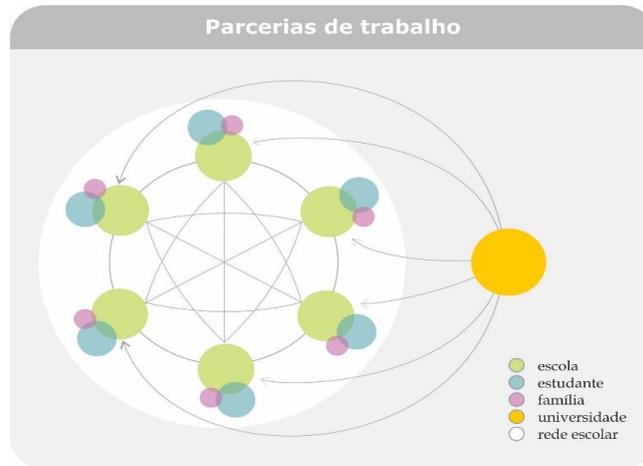
2.1.1 Parcerias de Trabalho e Gestão Compartilhada

Os Cadernos estabelecem uma relação íntima entre as “parcerias de trabalho” e a “gestão compartilhada” para efetivar as ações educativas. As parcerias são constituídas entre a universidade¹⁴, a rede escolar (rede pública de ensino), a escola pública, a família e o estudante. Na figura abaixo, é possível verificar a dinâmica das parcerias.

¹³ Os professores do Trajetórias em suas explicações referem aos “Cadernos”, pois além do Caderno 1 existem outros seis.

¹⁴ Quando citada a universidade, não é discriminada o seu tipo, infere-se que seja pública.

Figura 1 – Parcerias de trabalho segundo a Proposta de ação educativa Trajetórias Criativas



Fonte: Figura extraída do Caderno 1 (BRASIL, 2014a, p. 4)

Na figura 1, é possível verificar o modo como as parcerias articulam suas ações. Para esta tese elas podem ser interpretadas como totalidades sociais em interação, cada uma delas representada por pares ou grupos. A conjuntura dessas parcerias definidas no Caderno 1 não prevê conexões com empresas privadas ou fundações. Esse pequeno grande detalhe faz uma diferença enorme¹⁵.

A proposta defende uma gestão composta por compartilhamentos de papéis gestores entre si, abrangendo diferentes tipos de gestão: da proposta teórico-metodológica, da rede escolar, da escola, do currículo e das aprendizagens. Os compromissos dos parceiros são definidos a partir dos conceitos-chave da proposta: a *autoria* como corresponsabilidade na elaboração de algo ou como produto da sua implementação; a *criação* como ação de produzir, inventar ou criar; o *protagonismo* como a atuação dos parceiros para intervir no contexto social e a *autonomia* como “capacidade de auto-organização de um parceiro, de uma equipe, ou de uma instituição, com suas dependências e interdependências na relação das trocas que estabelece com o meio.” (BRASIL, 2014a, p. 5)

¹⁵ Espera-se que prerrogativa definida pelo Caderno 1 para parceria não seja modificada a despeito da conjuntura de poder em nosso país que, não só no atual governo, mas também no precedente tem aberto espaço e ampliado a influência de diretrizes mercadológicas dentro das escolas. Esse também é um dos motivos pelos quais foi decidido estruturar a tese como será apresentada. Acredita-se em uma escola pública de qualidade e no compromisso que a universidade pública tem para auxiliar nesse processo. No momento em que uma fundação privada entrar no âmbito das trocas mencionadas acima, acredita-se que toda a conjuntura desta política com “p” minúsculo será modificada. Espera-se que isso não aconteça. Aliás, a esperança também é o que move esta pesquisa.

2.1.2 Acompanhamento

O acompanhamento é a formação continuada que se insere na ideia de parceria descrita anteriormente em um sistema de trocas realizadas nas reuniões de periodicidade quinzenal. O acompanhamento desempenha um dos papéis de gestão da proposta teórico-metodológica, pois:

A universidade atua presencialmente e à distância, junto à equipe de professores da escola, mediante reuniões de estudos e planejamento ou via interações por meio da rede eletrônica. Nessas oportunidades, realizam trocas, esclarecimentos e orientações que contribuem para tomadas de decisão quanto aos processos criativos demandados pelo modelo teórico metodológico inicial e à sua plena apropriação pela escola. (BRASIL, 2014a, p. 11)

Nesses momentos, os professores intitulados “acompanhantes” participam da reunião de planejamento coletivo semanal dos professores locais. Além desse âmbito formativo, existem os grandes eventos, chamados “Seminários e Imersões”, que são periódicos, sistemáticos, visam “oportunizar uma mudança de paradigma frente à ação educativa. [...] um “mergulho” teórico-prático nos pressupostos da proposta apresentada. [...] [contribuindo] para a reformulação de concepções dos professores.” (BRASIL, 2014a, p. 8).

Os seminários se propõem a consolidar a proposta do Trajetórias por meio da disseminação de experiências dos docentes que inscrevem seus trabalhos acerca de uma ação específica, fundamentada nos conceitos citados anteriormente: autoria, criação, protagonismo e autonomia, assumindo a condição de aprendentes que desenvolvem ações recíprocas. (BRASIL, 2014a, p. 9).

A ideia de acompanhamento do professor formador se integra ao que foi denominado “acompanhamento em rede de processos e resultados” que incide sobre as atividades dos parceiros ao longo do tempo que têm uma referência na universidade.

3 REVISÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Os aspectos mais relevantes da revisão realizada foram agregados à escrita de um artigo publicado¹⁶ e serão apresentados em seguida.

A multiplicidade de significados atribuídos à palavra “autonomia” chama atenção por ser utilizada para designar perspectivas bastante diferentes, seja no cotidiano dos professores, seja no âmbito das publicações acadêmicas sobre a educação. O reconhecimento dessa polissemia foi importante para a elaboração da tese. Como estratégia inicial da revisão das produções acadêmicas, foi realizada uma busca não-sistemática na base de dados *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*¹⁷, com o objetivo de conhecer o funcionamento das bases, visualizar as possibilidades de cada um dos descritores separadamente e suas respectivas combinações, a fim de aprimorar o método de busca, criando uma sistemática.

Constatou-se que o descritor “epistemologia genética” é raramente utilizado. Ao buscá-lo, aparecem apenas quinze artigos no total, e quando é aplicado o filtro “últimos cinco anos”, restam apenas cinco. Apresento, a seguir, de modo sucinto, em ordem de relevância, os artigos encontrados por meio do descritor “epistemologia genética” na busca não-sistemática.

Os artigos encontrados versam sobre: a) as implicações pedagógicas da EGJP para a Educação Física, em Oliveira e Caminha (2012); b) o delineamento do percurso conceitual da cooperação piagetiana, em Camargo e Becker (2012); c) a construção do número por meio de uma comparação entre a abordagem da EGJP e outros estudos, em Nogueira (2011); d) a geometria na Educação Infantil, em Souza e Franco (2012); e e) os aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento adulto, em Silva e Frezza (2011).

A busca sistemática de produções científicas foi realizada no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁸ e na *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)* no período de 2010 a 2014. Essas bases de dados foram escolhidas por sua relevância no âmbito acadêmico, visando avaliar a gama de contribuições de diferentes autores sobre o modo como a autonomia foi concebida naquele período. Foram utilizados os descritores: autonomia, formação continuada, moral, desenvolvimento moral,

¹⁶ Título do artigo em coautoria com a professora doutora Maria Luiza R. Becker: “Autonomia do professor: sentidos, concepções e tendências polissêmicas”. Publicado nos anais do IV Colóquio de Epistemologia e Psicologia Genética e realizada uma apresentação oral. Disponível em: <<http://www.fundepe.com/piaget2016/anais/arquivos/112652.pdf>>. Acessado em 22/12/2016.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

currículo, *autonomy*, *moral development*, *permanent education*, *teaching learning* e suas combinações, integrando Educação, Psicologia e Sociologia.

A partir da revisão sistemática das produções acadêmicas, foi possível verificar que a ideia de “autonomia” foi empregada de modo diferente conforme a abordagem teórica da produção científica. As discussões e as diferentes significações encontradas abrangem, em um extremo, um sentido de reconhecimento, valorização e empoderamento do sujeito (professor e/ou estudante) ou da instituição escolar; em outro, revelam um sujeito deixado à própria sorte e, dessa maneira, responsabilizado por seu sucesso ou fracasso. Em certas situações, quando a autonomia está enfraquecida, transparece a noção da sujeição de uma instituição escolar que fica à mercê de diretrizes governamentais ou interesses econômicos locais e globais.

Das 1552 teses encontradas por meio dos descritores definidos para a busca, foram selecionados, lidos e catalogados os resumos de 86¹⁹. Dentre esses, apenas sete utilizaram o Estudo de Caso como metodologia e interessaram diretamente à pesquisa. Foram identificadas três teses por meio do descritor “autonomia” e quatro por meio de outros dois: “desenvolvimento moral” e “formação continuada”.

Nesses resumos, a palavra “autonomia” pode não ter sido citada, mas foram encontrados alguns outros vocábulos e expressões que contiveram aspectos semelhantes aos que a EGJP refere. Para Pires (2011), Isso ocorre quando abordam, por exemplo: a importância da “prática participativa”; para Aguiar (2011), a relevância da pedagogia que envolve crítica; para Silva (2012) o “diálogo como favorecedor do desenvolvimento lógico, cognitivo, estético-expressivo e ético-moral dos estudantes” e a importância da ampliação de espaços-tempos para os professores; Santos (2011) conclui que, a necessidade do professor “assumir de forma consciente e deliberada a autoria e o controle de seu próprio trabalho”, a premência das escolas estarem preparadas para acolher o “trabalho individual de cada professor e seu planejamento como parte de um trabalho coletivo institucional”; para Santos (2012) a importância da “reflexão e da formação continuada”; Para Novaes (2011), a valorização das concepções dos professores sobre um ensino específico ajudando a “reconstruir uma didática”; e para Peixoto (2011), a importância da “relação entre pares de professores” e do “compartilhamento” para promover o desenvolvimento pessoal, social e coletivo desses profissionais.

A partir dessa revisão, foram constatadas referências a situações vividas por professores que representam coação social, causando perda de autonomia, como, por exemplo: quando há

¹⁹ A tabela completa com os resultados numéricos se encontra no Apêndice A.

imposição de “receitas pedagógicas” (SILVA, 2012), quando existem “quadros prescritivos” ou quando há “separação entre o seu trabalho profissional e o da escola” (SANTOS, 2011, p. 248). Essas situações são referidas como desagradáveis para esses profissionais e são apontadas pelos pesquisadores como realidades a serem modificadas.

Para a busca na base de dados SciELO²⁰, os descritores utilizados anteriormente foram mantidos, enfatizando-se o descritor “autonomia”. No primeiro artigo selecionado, Morgado (2010) aponta a necessidade de modificar políticas e práticas curriculares para que a escola aumente suas “margens de autonomia”, assumindo decisões, tornando-se uma referência, ao lado de agentes comunitários, no processo de construção de um projeto pedagógico que coadune os propósitos nacionais aos interesses da comunidade. Para tal, uma (re)atualização constante de professores e a inovação das práticas curriculares são necessárias.

No segundo artigo, Zota, Fernández e Vergara (2012) apresentam a “*EtnoEducación*” como um “espaço que se constrói no seio dos desafios permanentes à autonomia, à equidade e ao pertencimento”, reafirmando a importância da multiculturalidade e destacando a riqueza étnica e cultural, o reconhecimento e o respeito dessas minorias e de seus valores para a viabilizar um sonho de paz e de convivência cidadã.

No terceiro artigo selecionado, Cunha (2011) procura contribuir para a análise de interferências mercadológicas nos currículos escolares, ressaltando que os legisladores brasileiros têm interferido em questões do currículo escolar relacionadas a diferentes temas. Desse modo, o autor assume a ideia de que existe uma “débil autonomia do campo educacional brasileiro [que] propicia a intervenção de forças externas a ele, [focalizadas em] duas vertentes das pressões dos mercados – a ideológica e a econômica – como relevantes para o entendimento da heteronomia do campo educacional [...]” (CUNHA, 2011, p. 587).

Ainda nesse artigo, Cunha defende uma autonomia educacional que não se revele de modo tecnicista, corporativista ou particularista, que tome interesses individuais defendidos em nome dos coletivos. Afirma que a construção de parâmetros e valores da “autonomização” não é tarefa solitária, mas coletiva, e que não prescinde das instâncias políticas do Estado brasileiro. O autor lembra que as discussões sobre a “autonomização no campo educacional” não é fato novo. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, já diagnosticava e propunha caminhos para a superação dos entraves causados pelo empirismo e pela improvisação desse campo.

²⁰ A tabela completa com os resultados numéricos se encontra no Apêndice I.

Barrios, Araújo e Branco (2011) abordam a formação de professores tematizando a maneira como devem construir competências para promover o desenvolvimento moral do estudante. Além disso, acreditam que é preciso permitir “uma análise crítica e reflexiva das crenças e valores sociomoraes que subjazem ao fazer pedagógico e à relação professor-aluno”. A motivação e a aprendizagem de práticas pedagógicas que conduzem ao desenvolvimento moral são, segundo as autoras, elementos essenciais para a formação dos professores, tendo em vista a conscientização do seu papel mediador no contexto escolar, pois os professores devem “administrar a heterogeneidade no âmbito grupal e atuar no sentido de desenvolver a cooperação [vista sob o aspecto cognitivo e social] entre os alunos” (BARRIOS; ARAÚJO; BRANCO, 2011, p. 95-97).

Nos artigos científicos encontrados, a falta de autonomia é utilizada para expressar os efeitos que as tensões externas (aspectos políticos, econômicos e sociais) produzem no cotidiano da escola básica e que podem reforçar a condição de heteronomia ou corroborar a ideia de “autonomia relativa” do professor e de outros atores que trabalham nessa instituição, algo preconizado por outros teóricos da área da educação (FARIAS, 2013, p. 544).

3.1 CONSIDERAÇÕES

A leitura desses artigos revelou que a Epistemologia Genética de Jean Piaget (EGJP) se insere no debate atual de modo restrito. A importância da escolha das palavras-chave como referência das teses e dos artigos foi perceptível pensando em como aparecerão nas buscas realizadas por leitores nessas bases de dados e na sua divulgação, porque, quando o descritor “epistemologia genética” foi associado aos demais com o conector “e”, não foram obtidos registros. Em consequência disso, optou-se por colocar esse descritor dentre as palavras-chave desta tese, a fim de conferir uma maior visibilidade à Epistemologia Genética de Jean Piaget (EGJP), facilitando o seu acesso no âmbito dos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa, como: educação, psicologia e sociologia com ênfase na formação continuada de professores.

Nesta tese, também serão compartilhadas preocupações constatadas dentre as produções científicas no que concerne às “receitas pedagógicas” (SILVA, 2012) e os “quadros prescritivos” (SANTOS, 2011 p. 20). Acredita-se que a presente investigação poderá trazer outros elementos para pensar um outro modo de enfrentar a “débil autonomia do campo educacional brasileiro” (CUNHA, 2011, p. 587).

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 TEORIA MORAL DE JEAN PIAGET E AUTONOMIA: atualidade da obra

Esta seção apresenta a teoria moral de Jean Piaget e a epistemologia que a fundamenta, com o objetivo de definir o conceito de autonomia e os outros princípios teóricos que serão adotados, delimitando, assim, as condições que orientam a busca de observáveis para a pesquisa. Para isso, foi realizada uma interlocução com autores contemporâneos que utilizam esse referencial para as suas investigações e cujas contribuições são importantes e complementares para ampliar a visão da teoria.

Considera-se que destacar a contemporaneidade dessas ideias e o modo como têm sido abordadas é profícuo para esta pesquisa, pois, assim como Freitas (2015), acredita-se que a produção de Jean Piaget para os estudos da moral pode ser considerada relevante, permanecendo atual, apesar de não ser recente²¹. Esse programa teórico tem contribuído de modo significativo para demonstrar que a investigação do pensamento da criança e do adolescente pode oferecer elementos de reflexão importantes para se conhecer com mais profundidade a moralidade humana.

4.1.1 Compreensão do conceito de moral

Não se pretende discorrer exaustivamente sobre o estudo da moralidade, mas será importante explicitar, de modo preciso, qual o entendimento adotado nesta tese. Para esse fim, serão discutidas as concepções de dois autores que introduzem um debate interessante e necessário para a pesquisa.

Comte-Sponville (2011, p.398) define a moral como “o conjunto de nossos deveres, em outras palavras, das obrigações ou das proibições que impomos a nós mesmos, independentemente de qualquer recompensa ou sanção esperada, e até de esperança”. Para

²¹ Destaque dado pela professora Lia Freitas em palestra proferida para o seminário avançado intitulado *Relações entre a inteligência e a afetividade*, ministrado por Maria Luiza R. Becker no ano de 2015. Nessa ocasião, ela afirmou que a teoria piagetiana, mesmo não sendo recente, permanece atual.

ele, a moral é o oposto do conservadorismo, do conformismo e do “politicamente correto”; é um processo histórico que se exprime como uma “lei que o indivíduo prescreve para si mesmo” na sua busca por uma autonomia relativa (COMTE-SPONVILLE, 2011, p. 398-399). Essa definição é bastante importante, mas apresenta uma explicação parcial, pois aponta para o ideal da moral da autonomia e para elementos possivelmente presentes nas etapas finais do desenvolvimento, e não para o processo que se desenvolve, anteriormente, até se chegar lá.

Piaget (1994; 2014; 1998a; 1998b; 1998d; 2005) atentou para o que ocorre ao longo desse percurso, pois reconheceu que há uma mudança no tipo de respeito presente no momento em que se observa a obediência às ordens ou às leis dos seres humanos. Existe um tipo de moral específica – a da heteronomia –, que pode se valer de recompensas ou sanções para obter um respeito que, nesse caso, é unilateral e gera obediência e conformismo, necessitando de uma superação em favor de um sentimento de obrigatoriedade pautado pelo respeito mútuo presente na moral da autonomia.

A abordagem de La Taille (2006), complementar à anterior, demarca o entendimento adotado por esta tese com a ideia de que, mesmo sabendo da multiplicidade de sistemas morais existentes no mundo, acredita-se que o sentimento de obrigatoriedade constitui o elemento comum a todas essas manifestações. Assim sendo, a relação interindividual estabelecida pode despertar um sentimento de obrigação que, como vimos antes, pode mudar de natureza do respeito, podendo mobilizar ativamente as pessoas para novas concepções e condutas.

4.1.2 Interacionismo e Moral

Para Piaget (1987), o desenvolvimento é um processo adaptativo. A construção de conhecimentos segue a mesma perspectiva e, por não consistir em cópia da realidade, ocorre apenas quando sujeito e objeto interagem e há interesse e esforço de apropriação em relação ao objeto que se quer conhecer, abrindo espaço para a compreensão de si mesmo e de outras coisas à sua volta. É um processo que não é passivo, pois supõe agir e transformar o seu mundo, modificando-se. Assim, o interacionismo piagetiano confere à inteligência um caráter adaptativo que a aproxima do funcionamento biológico.

Esse processo está pautado por duas noções básicas que constituem dois polos interdependentes: a assimilação que permite a integração do novo às estruturas e às

aprendizagens prévias do sujeito constitui a modalidade humana de agir sobre o mundo, que possibilita o estabelecimento de relações e a explicação de uma parte do mecanismo da inteligência.

Esse processo não ocorre de modo isolado, já que depende de seu polo complementar: a noção de acomodação que representa a outra parte desse mecanismo que se desenrola quando o sujeito realiza um ajustamento ativo de esquema, de estrutura, de conhecimento prévio ou de conduta, a partir da assimilação feita anteriormente. A implicação disso é uma decorrente modificação, pois o que baseia a acomodação é a possibilidade de diferenciar. Nessa perspectiva, o interacionismo supõe a interdependência e a mobilidade dessas duas noções (assimilação e acomodação) que estão na base da teoria piagetiana (PIAGET, 2003).

La Taille (2002) afirma que, no início do século XX, muitos pesquisadores foram influenciados pelas ideias de Levy-Bruhl e adotaram uma abordagem científica no estudo da moralidade, entre eles, Piaget, que utilizou tais contribuições acerca do tema. Em 1932, a obra “O Juízo Moral na Criança” corresponde à tentativa de submeter as ideias do autor à pesquisa empírica no âmbito da moral (FREITAS, 2002; LA TAILLE 2002), sendo considerada, por La Taille (1994, p.10), “um marco na história da reflexão humana sobre a moralidade”. Essa obra é utilizada como aporte para a presente tese, de modo articulado, a outras que também são importantes para o foco do estudo, quais sejam: Piaget (2014, 1973, 2005b, 2002), além dos textos inéditos, das décadas de 1930 a 1970, compilados por Parrat e Tryphon (PIAGET, 1998d, 1998e), que abordam aspectos educacionais de modo correlacionado à sua teoria moral. Esse constitui o programa teórico principal desta tese, que busca compreender se ou como a autonomia dos professores é possível.

À contribuição dos autores relacionados à sociologia será destinado um capítulo específico, devido à complexidade do tema e à necessidade de fechar a totalidade das contribuições do programa teórico referido anteriormente. Assim, serão estabelecidas outras conexões, pois acredita-se que a coordenação de pontos de vista conceituais é importante para compreender a heterogeneidade e, muitas vezes, a maleabilidade das relações interindividuais dos professores no âmbito de interações em uma sociedade em constante mudança.

É importante salientar que o programa teórico piagetiano tem feito parte de inúmeras investigações, sendo discutido por diferentes autores nos dias de hoje, entre os quais: La Taille (2002, 2006, 2007); La Taille e Cortella (2013); Freitas (2002b, 2003); Menin (1996,

2002c); Freitag (1992,) Souza (2012), Macedo (2012) e Carpendale (2009), de Wall (2006), Comte-Sponville (2011, 2016) e Lourenço (1998, 2006).

A atualidade das ideias de Jean Piaget se firma, primeiramente, pelo fato de que, até hoje, existem autores que enaltecem pressupostos aprioristas ou empiristas para os estudos da moral, assim como aponta Carpendale (2009). Outros problematizam a existência de uma crise de confiança nas relações entre todos na sociedade, um ceticismo nos valores como fator de mediação afetiva entre as pessoas e tudo que lhes é importante: os objetos, os outros, as ideias, os objetivos e o enaltecimento de uma cultura do individualismo (LA TAILLE, 2013)²².

Agora, para explicar a teoria moral piagetiana e quais são os elementos que embasam esta tese, é essencial citar que esse autor transitou por diferentes áreas do conhecimento, tanto na sua trajetória de estudos, quanto de trabalho, porém, o fundamento de suas investigações esteve sempre amparado pelo fator biológico, tanto na origem como no percurso de suas pesquisas. Sem superestimar esse fator, seu interesse constante foi o de buscar as raízes biológicas da conduta e o caráter universal da construção do conhecimento, apresentando o interacionismo como premissa básica.

De acordo com essa concepção interacionista, o universal de Piaget diz respeito à existência de mecanismos comuns (invariantes funcionais) que existem em todos os seres humanos, pois essas raízes biológicas, segundo ele, indicam que o desenvolvimento está alicerçado a um percurso rumo às diferentes modalidades de equilíbrio das estruturas cognitivas. Um transcurso pautado por um sistema de compensações das perturbações exteriores por intermédio das atividades do sujeito que podem representar modificações na conduta. Isso ocorre por meio de regulações ativas em certas etapas do desenvolvimento ou por meio da antecipação de transformações em outras, nas quais já é possível contar com as operações para conferir uma maior flexibilidade ao pensamento (PIAGET, 2005b).

Sua teoria moral, conseqüentemente, se insere no âmbito desse escopo teórico e de investigação, não devendo, portanto, ser analisada por meio de uma única obra, mas a partir da conjuntura conceitual constituída pelo autor ao longo do tempo, ou seja, considerando-a indissociável de seu projeto epistemológico (FREITAS, 2002; LA TAILLE, 2002, 1992; FREITAG, 1992).

²² Presente no prefácio do livro: MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, A. M. (Org.) *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013.

Segundo Ramozzi-Chiarotino (1998) e Freitas (2002), o “programa de pesquisa” de Piaget já estava assinalado desde muito cedo. Segundo as autoras, isso pode ser averiguado em uma de suas primeiras obras: *Recherche* (1918). Essa publicação não deve ser considerada uma simples autobiografia, porque ela, de fato, antecipou ideias que seriam desenvolvidas posteriormente pelo autor, entre as quais, aquela já referida anteriormente: a existência de diferentes formas de equilíbrio e a sua correspondência a estados de consciência normativa ou não – algo fundamental para a sua teoria moral (FREITAS, 2002a, 2002b).

Freitas (1999, 2002) considera que Piaget tinha a intenção de formular uma teoria sobre a moral mesmo antes de iniciar suas pesquisas experimentais. A autora pontua que suas ideias sobre o assunto se encontram dispersas em muitos de seus textos, e que a Psicologia, no âmbito de sua obra, deve ser considerada um meio e não um fim, pois o importante é delimitar qual a questão piagetiana presente em seus textos sobre a moral. A resposta à indagação de Piaget tanto pode ser definida como uma busca pela compreensão sobre como a consciência moral autônoma se desenvolve, quanto pelo seu interesse em determinar quais seriam as condições necessárias para isso, ou seja, as estruturas intelectuais que o sujeito constrói ao longo do desenvolvimento. Essas estruturas constituem a base indispensável para a elaboração de um sistema de regras, de princípios e de valores que, todavia, são insuficientes para que a ação moral aconteça. Segundo as autoras citadas, Piaget iniciou esse projeto, mas não o finalizou (RAMOZZI-CHIAROTINNO, 1984; FREITAS, 1999).

De modo complementar ao ponto de vista das autoras mencionadas, Carpendale (2009) reconhece que o problema piagetiano central, no âmbito da moral, foi conceber de que maneira a criança, ao longo de seu desenvolvimento, constrói e respeita normas morais e como a criança desenvolve progressivamente formas cada vez mais adequadas para compreender certos aspectos da moralidade relacionados à justiça e à honestidade. Esse propósito, segundo ele, pode ser reconhecido em seus principais trabalhos sobre o desenvolvimento moral²³ (CARPENDALE, 2009). Além disso, ele afirma que essa abordagem piagetiana é essencial para o desenvolvimento moral atualmente, pelo fato de inexistir nos debates correntes (CARPENDALE, 2009).

Embasado por argumentos e críticas do próprio Piaget que já foram direcionadas às teorias aprioristas ou empiristas para a construção dos conhecimentos, Carpendale (2009) problematiza as teorias morais contemporâneas, por ele intituladas “coletivistas” ou

²³ Carpendale (2009) se refere à edição americana da obra piagetiana *The moral judgment of the child*, de 1965 [1932] e à versão inglesa de *Sociological studies*, de 1995 [1965].

“individualistas”. O “coletivismo”, segundo esse autor, remete a Durkheim como o teórico representante da ideia de que a sociedade modela o comportamento individual e que a moralidade é imposta para as novas gerações por intermédio das predecessoras. Esse modelo existe na atualidade e pode ser exemplificado pela “abordagem narrativa da moralidade” de Day e Tappan (1996).

A primeira possibilidade de conceitualização da biologia relacionada à moral apresentada por Carpendale (2009) é relacionada ao que ele chamou de pressuposto “individualista” para a moral; algo que, segundo o autor, é bastante comum nos debates atuais e não é aceita por esta tese. Ou seja, pressupostos aprioristas de ênfase biológica que partem da ideia de que a moralidade é um aspecto da natureza humana que emerge e acontece a partir da perspectiva individual. Esse tipo de pressuposto é resumido pela convergência entre teóricos que argumentam que “intuições morais” são mais importantes do que razão/entendimento/julgamento²⁴, como em Haidt (2001) (CARPENDALE, 2009).

Carpendale (2009) concorda com de Wall (2006) ao defender a existência de raízes biológicas para a moralidade e para o fato de que elas abrem possibilidades diferentes no modo como a biologia pode ser conceitualizada, bem como, na maneira com a qual as interações sociais participam do desenvolvimento da moralidade. Carpendale (2009), assim como Wall (2006), assume a impossibilidade de pensar a moralidade humana de modo determinista, ou dada, a princípio, como uma “massa fina, debaixo da qual, fervem as paixões antissociais, amorais e egoístas”²⁵(de WALL, 2006, p. 10, tradução da autora).

Carpendale (2009) menciona também outros autores, como Greene e Haidt (2002), que, a partir desse mesmo pressuposto, tentam localizar as regiões cerebrais responsáveis por reações internas relacionadas às intuições. Esses autores da atualidade tornam o aspecto biológico exclusivista, reduzem o papel de outros fatores e, de um modo moderno, reafirmam o apriorismo tão rechaçado por Piaget.

A partir desse tipo de posicionamento individualista, Carpendale (2009) salienta que, para responder à questão da normatividade, as neurociências têm tentado construir uma ligação entre os processos neuronais relacionados à causalidade e ao lugar existente para a

²⁴ Do original: *reasoning*

²⁵ Do original: “[...] thin crust underneath of which boil antisocial, amoral, and egoistic passions” (DE WAAL, 2006, p. 10). Essa citação resume de modo simplificado a ideia principal da “Veneer theory” (Teoria do Verniz) de Huxley (1989 [1894]), que foi contemporâneo de Darwin. Suas ideias são valorizadas e divulgadas na atualidade por Williams (1988), Dawkins (1996) e Wright (1994). Consiste na negação do altruísmo como possibilidade humana, pois a natureza seria eminentemente voltada para o egoísmo e a competitividade; desse modo, ser moral só é possível na oposição à nossa própria natureza – um contrassenso, segundo de Wall (2016).

razão humana (CHANGEUX; RICOEUR, 2000). Para Carpendale (2009), esse caminho é pautado por um reducionismo por não levar em consideração o ponto de vista piagetiano que, há muito, atentou para as limitações do fator biológico e para a necessidade de observar também a equilibração e a coordenação das ações (CARPENDALE, 2009).

Nesta tese, será possível conceber outras relações ou aprofundar as já assinaladas por Carpendale (2009) e pelos demais autores citados, na medida em que se buscam elementos para as discussões sobre a moralidade dos professores, tendo como base os estudos piagetianos da moral e assumindo a existência de um processo de “evolução das adaptações, tais como reações emocionais [que] viabilizam as formas de interação social humana, nas quais, a moralidade pode se desenvolver”²⁶(CARPENDALE, 2009, p. 272, tradução da autora).

A abordagem desse autor está coadunada com o programa piagetiano que embasa esta tese e outras produções de autores brasileiros no que tange conceber a moralidade humana, demandando, além do desenvolvimento intelectual, um desenvolvimento afetivo que integra uma diferenciação de sentimentos entre intraindividuais e interindividuais: os afetos perceptivos, os intuitivos, os normativos e os sentimentos ideológicos (PIAGET, 2014), além de um sistema de valores hierarquizados e da vontade (PIAGET, 2014; FREITAS, 2003; LA TAILLE, 2006).

Segundo Carpendale (2009), o espaço que a biologia ocupa no âmbito da moralidade piagetiana é o das adaptações que possibilitam o desenvolvimento de interações sociais peculiares, por meio das quais a moralidade pode se desenrolar. A moralidade não pode ser encontrada e explicada, de modo exclusivo, a partir do coletivo ou do individual, mas ela se desenvolve por meio da relação interindividual entre as pessoas, sendo processada a partir de uma organização que parte das ações e se amplia por meio das operações (CARPENDALE, 2009).

Segundo o ponto de vista adotado pela autora da presente tese, o pensamento lógico-matemático não é inato na consciência individual e depende de um laborioso processo; a dinâmica que rege a lógica das relações interindividuais também não pode ser inata, pois, “no domínio moral, como no campo intelectual, só temos realmente o que conquistamos por nós mesmos” (PIAGET, 1994, p. 272). De fato, nessa citação, o processo que Piaget denomina

²⁶ Do original: “[...] evolved adaptations such as emotional reactions make possible the forms of human social interaction in which morality can develop” (CARPENDALE, 2009, p. 272).

como conquista pode ser compreendido por meio da ideia de uma construção que abrange as invariantes funcionais, pois, como afirma Carpendale (2009, p. 272), “um potencial de surgimento é que existe”, mas nunca uma estrutura finalizada. Esta tese não admite qualquer forma de apriorismo, ou seja, de estruturas cognitivas *a priori* ou inatas, mas considera que o funcionamento da inteligência e suas invariantes funcionais remetem à hereditariedade.

Em outras palavras, há no desenvolvimento humano uma dependência em relação às “conexões necessárias que só se impõem gradualmente, no decorrer da própria evolução”. *A priori*, para Piaget (1994, p. 297), “não é nem um princípio, do qual os atos reais possam se deduzir nem uma estrutura, da qual o espírito possa tomar consciência como tal, mas um conjunto de relações, implicando a distinção dos desequilíbrios de fato e de um equilíbrio de direito”.

Piaget circunscreveu sua pesquisa empírica no intitulado “sujeito epistêmico”. O sujeito epistêmico caracteriza o desenvolvimento humano de um modo geral, revelando os seus aspectos universais, ideais. Ele representa a “arquitetura geral do conhecimento” (INHELDER; CELLÉRIER, 1996, p. 8). O sujeito epistêmico, na verdade, pode ser observado em todos nós, pois Piaget descreveu características desse quadro para o desenvolvimento cognitivo e moral humano. Essas são formas de compreender o mundo que se modificam ao longo da vida, são disposições para organizar nossas ações e condutas que mobilizam o pensamento e a construção de estruturas que são comuns a toda espécie (INHELDER; CELLÉRIER, 1996).

Por outro lado, os “sujeitos psicológicos”, representados, por exemplo, pelos professores investigados nesta tese, revelam aspectos desse quadro normativo mencionado anteriormente, mas traçam percursos peculiares. Eles podem chegar mais ou menos longe, alcançar maior ou menor profundidade ou complexidade em suas construções, mas esses caminhos próprios e diversificados estão sempre pautados pelos aspectos universais, o que pode oportunizar uma coincidência no tipo de resultado final alcançado. Através deles, é possível perscrutar a dinâmica das condutas, suas intenções, suas descobertas, modalidades de construção de conhecimentos, o tipo de escolha, a coordenação de meios para obter fins, ou seja, o percurso percorrido por sua inteligência em seu âmbito lógico e moral. Vale lembrar que esse caminho nunca é solitário e se dá por meio de trocas, como produto coletivo (PIAGET, 1994). Em síntese, o conhecimento e a moralidade são sempre produtos sociais, realizados por indivíduos.

Existe uma complementaridade entre esses dois tipos de “sujeitos”, além de um aspecto em comum entre eles: a ideia que perpassa os dois é a de que o “sujeito ativo e construtor, que participa ativamente do conhecimento, não só do universo, mas de si próprio” (INHELDER; CELLÉRIER, 1996, p. 9). Há necessidade, no entanto, de se fazer uma importante ressalva: o foco nesta tese, diferentemente do foco desses dois autores citados, está em revelar os percursos que os professores trilham na direção do ideal de autonomia da EGJP de modo alicerçado ao quadro normativo, averiguando principalmente o funcionamento epistêmico.

4.1.3 Moral Autônoma Segundo Jean Piaget e o Conceito de Autonomia

Ao falar especificamente da moral da autonomia, Freitas (2003, p. 92) ressalta que, nos textos piagetianos, ela é indicada por uma terminologia diversa que integra os conceitos de cooperação, respeito mútuo, vontade e reciprocidade, designando-a de várias maneiras, tais como: “moral autônoma”, “da consciência autônoma”, “do bem”, “do sentimento do bem” e “moral racional”. Piaget (1994) afirma que há uma oposição entre a “moral da autoridade” e a da “solidariedade igualitária”, portanto, essa é uma definição que expressa um elemento importante, pois o desenvolvimento progressivo da autonomia se dá mediante a primazia da igualdade em relação à autoridade e a busca do bem comum.

Nessa perspectiva, a autonomia pode ser considerada, por um lado, a expressão ativa de um “autogoverno” que não pode ser confundido com “fazer tudo que se quer”, mas agir se orientando por certos princípios que são atualizados²⁷ a cada situação vivida no meio social. Em contrapartida, é o rechaço à condição de ser governado pelo outro, ou submetido às tradições ou senso comum. Todavia, é algo que não ocorre na solidão ou por meio de uma condição de independência pura, mas se desenvolve em profunda conexão com as pessoas e com o contexto que as abrange.

Nesse sentido, a corresponsabilidade se consolida ao partilhar o que se tem, sejam ideias, sentimentos, pensamentos ou coisas, revelando um sujeito profundamente implicado com o que está fora de si, com o que pertence ao seu mundo em relação ao qual se apropria. A

²⁷ Piaget (1983, p. 57), ao tratar do construtivismo, da criação de novidades em contraposição à predeterminação, refere-se aos termos “possível” e “atualização”, afirmando: “[...] o possível não é reconhecido de modo autêntico a não ser retroativamente uma vez realizado, e esta atualização comporta uma interação necessária com as circunstâncias contingentes do meio”. Essa definição é importante, pois, nesta tese, o uso da palavra “atualização” sempre irá remeter a esse processo cognitivo que vincula as possíveis ideias dos professores aos limites e perspectivas de seu cotidiano.

“autonomia”, portanto, é entendida por Piaget (1973, 1994, 1998a, 1998b, 1998d), como um processo que não se constitui para a pessoa ensimesmada, egocêntrica, ou a partir de uma coação que tolhe e não liberta, mas que exige uma emancipação conquistada por meio de interações entre pares. No entanto, não há ilusões, não é algo fácil ou corriqueiro. A autonomia supõe uma construção laboriosa no rompimento de condutas heterônomas em favor de “um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação” (PIAGET, 1994, p. 276).

Esse “poder” se consolida no caminho de um pensamento que pode realizar operações mentais em conjunto, buscando o equilíbrio mencionado anteriormente, que depende de uma organização derivada das regulações, compensações e reversibilidade, ou seja, da constituição de um instrumento pautado pela reciprocidade, tendo a cooperação como método (PIAGET, 1998d). Isso é algo que confere uma mobilidade crescente para o raciocínio das crianças, dos adolescentes e que pode ser consolidada, ampliada e aplicada em diferentes âmbitos da vida dos adultos, possibilitando a eficácia e a coerência ao pensamento, tornando-os capazes de pensar de modo aprofundado com maiores possibilidades de alcançar patamares de equilíbrio superiores (equilíbrio majorante), pautados por reflexões cada vez mais significativas e abrangentes.

Essa condição cognitiva é fundamental para a moral da consciência autônoma, pois ela:

[...] limita-se a obrigar os indivíduos a “se situarem” uns em relação aos outros, sem que as leis de perspectiva resultantes desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares. [...] [Pois existe um] paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual. [Há um] parentesco que existe entre as normas morais e as normas lógicas: a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação. (PIAGET, 1994, p. 295).

Ao estabelecer analogias entre lógica e a moral, Piaget define lógica como o conjunto de regras que a própria inteligência usa para se normatizar, afirmando que a moral realiza um papel correlato no que concerne à vida afetiva. Ao reconhecer que a “lógica é a moral do pensamento assim como a moral é uma lógica das ações” (PIAGET, 1994, p. 295), está reunindo várias de suas ideias e conceitos em uma frase que já foi citada e discutida por autores ligados à epistemologia genética no passado e ainda suscita reflexões na atualidade. A lógica é construída de modo contínuo, a partir da organização de ações sucessivas que são exercidas sobre os objetos e, a partir disso, a sua interiorização se torna possível. As

abstrações reflexionantes e as tomadas de consciência fazem parte desse processo. Não existe, portanto, desenvolvimento moral sem desenvolvimento cognitivo.

No cerne dessa frase, está a existência de um paralelismo genético entre a constituição da lógica e da consciência moral. Além disso, a indispensabilidade de um processo organizador e da busca de coerência, que se inicia muito antes da linguagem e se prolonga pela vida toda, remete às ações, às operações e à existência de uma “lei funcional de equilíbrio” (PIAGET, 1994, p. 295-297).

Carpendale (2009) é um dos autores que estabelece analogias entre a lógica e a moral, citando a frase em sua obra. O autor traz um aspecto que se agrega ao que foi pontuado anteriormente, referindo-se à noção de justiça e afirmando que “a moralidade é a lógica da ação no sentido que decorre da coordenação de perspectivas conflitantes”²⁸(CARPENDALE, 2009, p. 272-273, tradução da autora). Essa perspectiva parece bastante apropriada para esta pesquisa, pois, assim como na vida, as ações, a lógica e a consciência moral estão sempre se reconstituindo e sendo postas à prova no cotidiano dos professores. Assim, a moral se atualiza, é vivificada, decorrendo da “coordenação de perspectivas conflitantes” a que o autor se refere.

Como se pode observar, não é nada fácil assumir essa lógica da ação na vida que considere o outro, que se oriente por valores que podem ser legitimados por princípios pautados pela reciprocidade, pelo respeito mútuo e pela busca do bem comum. Mario Sérgio Cortella, em seu diálogo com Yves de La Taille no livro ‘Nos Labirintos da Moral’ (2013, p. 19), faz uma afirmação sobre a liberdade que também pode ser válida para a autonomia: “[...] a minha liberdade não acaba quando começa a do outro; acaba quando acaba a do outro. Se algum ser humano não for livre, ninguém é livre”. Considera-se que a autonomia, assim como a liberdade, requer uma busca contínua para exercê-la. No entanto, a autonomia não pressupõe solidão: a pessoa autônoma está profundamente conectada e comprometida com o outro. A autonomia se constrói no seio da cooperação e supõe um apoio recíproco entre os que participam desse processo, podendo ser ampliada e potencializada na relação com o outro.

Para isso, é imprescindível construir estruturas cognitivas à altura do pleno desempenho da racionalidade humana: a chegada a um pensamento hipotético-dedutivo que supõe reversibilidade, flexibilidade, coerência, requinte, criticidade; que se expressa por meio

²⁸ Do original: “Morality is the logic of action in the sense that it follows from coordinating conflicting perspectives” (CARPENDALE, 2009, p. 272).

de uma disponibilidade ativa para raciocinar por si e construir novas formas de pensar e conhecer, ou seja, obter autonomia intelectual, algo essencial no amparo às **escolhas** que o sujeito faz na sua vida. Mesmo sabendo que isso tudo não é garantia de uma ação moral, Piaget (2015) acredita que, além de toda a construção de estruturas cognitivas, é possível ocorrer, em paralelo, mas de maneira interdependente, a organização ou o refinamento de sentimentos, a descentração e a vontade, amparando o percurso na direção do ideal piagetiano de autonomia.

O otimismo revelado nos parágrafos anteriores não é apenas um sonho irrealizável ou uma demonstração de ingenuidade: ele está apoiado no programa teórico de Jean Piaget (EGJP) que confere subsídios para construir caminhos possíveis para esta tese. Antes de finalizar esta seção, é preciso ressaltar outras considerações presentes em um artigo publicado pelo referido autor na década de 1930, que irão constituir um todo em relação ao que foi abordado anteriormente, direcionando esta pesquisa de modo mais adequado e preciso.

Piaget, após a Segunda Guerra Mundial, ao refletir acerca das relações conflituosas entre as nações do mundo e a sua interdependência, levantou a questão sobre o que seria necessário modificar na educação das novas gerações. Constatou que ainda não havia sido encontrada, na época, uma “ferramenta, [um] instrumento intelectual que nos permita coordenar os fenômenos sociais entre si, nem a atitude moral que nos permita dominá-los pela vontade e pelo coração” (PIAGET, 1998d, p. 99).

O autor sugere a implementação de uma pedagogia pautada pela criação de uma nova atitude, um “instrumento novo de natureza simultaneamente intelectual e moral” (PIAGET, 1998d, p. 100). Infere-se, portanto, a partir dessas afirmações, que esse método de coordenação de operações é interno e se expressa por meio de condutas autônomas nos âmbitos moral e intelectual, sendo reflexo de uma autonomia que se desvela nesses dois âmbitos. Piaget afirma que esse novo instrumento intelectual só pode ser reconhecido a partir de seus aspectos exteriores e de certas condições de adaptação ao mundo social. Essas condições interessam aos propósitos da tese, pois norteiam a busca de observáveis junto aos professores investigados.

Para tanto, a primeira condição é a de ruptura do egocentrismo intelectual que se manifesta em todos os níveis de pensamento e em todas as idades. Isso pode ser reconhecido quando o sujeito imagina que ele, suas ideias, estão no centro de tudo, convocando todos a sua volta a pensarem de maneira idêntica. Nesse pensamento autocentrado, que não supõe

autonomia, o sujeito nem mesmo se dá conta de seu próprio egocentrismo. Essa situação é definida como “a indiferenciação do ponto de vista próprio e dos outros, ou da atividade própria e das transformações do objeto” (PIAGET, 1999, p. 77), e que para Piaget (1966) trata-se de um ato que denuncia empecilhos para a modificação da perspectiva cognitiva de uma pessoa, assim como para a reformulação dos pontos de vistas iniciais em que o sujeito acreditava e que agora estariam ultrapassados.

Na trajetória dos conhecimentos acumulados pela humanidade, esse mesmo processo se repete, pois, existem sistemas explicativos, designados “quadros epistêmicos”, que se transformam ao longo da história. Eles resultam em um novo “paradigma epistêmico”²⁹ constituído por normas estabelecidas de maneira aparentemente “natural” e sem imposições. No entanto, elas acabam por definir o tipo de concepção de ciência de um determinado período, algo que é passível de ser transmitido de uma geração a outra e de influenciar a concepção³⁰ de mundo das pessoas e as suas condutas (PIAGET; GARCIA, 2011, p. 336-338).

Para ilustrar, Piaget usa o exemplo de quando se acreditava que a Terra era o centro do universo. Essa crença carregava um conjunto de ideias, opiniões e uma noção da dimensão do espaço que foram consideradas válidas por muito tempo, afetando o modo de pensar de gerações. Depois da descoberta de que o Sol é o centro, uma outra sistemática explicativa foi construída. Atualmente, quando se pensa na existência de mais de 100 bilhões de galáxias, testemunha-se uma nova mudança desse “quadro epistêmico”. Esses são exemplos dos processos de descentração³¹ concernentes ao pensamento científico, que revelam a complexidade das interações e a complementaridade entre “fatores sociais e as exigências internas do próprio sistema cognitivo” (PIAGET; GARCIA, 2011, p. 347), que podem ser reforçadas reciprocamente ou atenuadas.

Como segunda condição de adaptação ao mundo social, o autor destaca a necessidade de que haja uma libertação das coações sociais. Segundo o dicionário Aurélio (1986, p.419), uma das acepções da palavra “coação” refere-se ao “estado de quem se vê coagido”. Esse

²⁹ Piaget diferencia o “paradigma epistêmico” de outro: o “paradigma social” que remete à fatores exógenos ocorre de modo arbitrário e se refere a “disposições orientadas por exigências externas impostas pela sociedade”. Os dois paradigmas, social e epistêmico, se desenrolam no seio de um mesmo “quadro epistêmico” (PIAGET; GARCIA, 2011, p. 336). Com isso, pode-se compreender que há mobilização de fatores exógenos no paradigma social e de fatores endógenos no paradigma epistêmico e que eles se inter-relacionam.

³⁰ A questão das concepções será retomada oportunamente na terceira categoria da pesquisa, que diz respeito às concepções de autonomia dos professores investigados.

³¹ O conceito de descentração será explicitado com detalhamento no capítulo 4.1.5.

significado se aproxima do que a teoria piagetiana se refere por “situação de heteronomia”, que integra um aspecto subjetivo representado pelo respeito unilateral, fazendo com que as pessoas sintam imobilidade para questionar velhas tradições, compreendê-las ou mudá-las, podendo ser associado ao medo em relação ao novo, por exemplo.

Nesta tese, será utilizada a locução “coação social” para designar “toda relação social na qual intervém um elemento de autoridade, [que por não resultar], como a cooperação, de pura troca entre indivíduos [que se consideram] iguais”, implica em “conformismo obrigatório” (PIAGET, 1994, p. 253-258). Esse tipo de relação desigual pode ser desencadeado de duas formas. Uma delas seria por meio das imposições e opressões sofridos em função de acontecimentos do passado e das tradições do grupo social como um todo, refletindo elementos do quadro epistêmico em vigor, que irá, de algum modo, participar das relações entre as pessoas. A outra, por sua vez, se apresenta por meio da desigualdade expressa de modo mais direto, no cotidiano das relações interindividuais vividas na esfera profissional (algo que será retomado em outra seção). É preciso frisar que, tanto no primeiro tipo de manifestação, quanto no segundo, o que efetivamente interessa é o efeito disso no sujeito, ou seja, se essa coação social é compreendida por ele como provocadora do respeito denominado unilateral ou se ocorre como o engendramento de uma indiferença.

A terceira condição de adaptação ao mundo social é o método da reciprocidade. Piaget destaca a necessidade de situar o próprio ponto de vista no âmbito dos outros possíveis sem o abandono da perspectiva particular do sujeito, porque ela representa algo muito importante: a conexão com o seu próprio mundo (real).

Até agora, procurou-se situar o leitor no âmbito geral da teoria moral piagetiana. Foi apresentado um conjunto de conceitos considerados fundamentais para compreender o alcance teórico piagetiano para as explicações da autonomia dentro do seu programa e algumas condições para que ela seja exercida. Nas próximas seções, serão explicitados os fatores de desenvolvimento e as modalidades de interação social que existem, para, então, chegarmos aos conceitos mais importantes da tese, que são: reciprocidade, descentração, valores e as trocas.

4.1.4 Modalidades de Equilíbrio e de Interação Social

Na seção anterior, a teoria moral de Jean Piaget foi explicitada, destacando a sua atualidade e um importante aspecto: a ênfase na ideia de gênese que é um processo de construção que não tem começos absolutos, mas ocorre por derivações de uma gênese anterior, sendo válida para as dimensões biológica, cognitiva, afetiva, social e, como foi destacado anteriormente, para a moral. Agora, é necessário ressaltar que o referido autor também defende a indissociabilidade entre gênese e estrutura e, dessa maneira, reiterar que não pode existir apenas uma dimensão inata, construída e pronta e, menos ainda, a probabilidade de uma explicação marcada pela exclusiva pressão do meio para a constituição de novas estruturas que amparam as ações, os pensamentos e as condutas.

A partir dessa perspectiva, procurar-se-á definir, nesta seção, qual a participação da afetividade como fator “dinâmico” (PIAGET, 2001, p. 135) nesse processo. Essa explicação se agrega ao que já foi referido anteriormente acerca das condições de evolução social, lembrando quais sejam: a saída do egocentrismo, a liberação das coações sociais e a instituição de um método de reciprocidade.

Nesse transcurso moral, Piaget definiu fases de heteronomia e de autonomia; a anomia representou, nesse âmbito, uma etapa que antecede o ingresso no universo da moralidade. Outro aspecto importante de sua teoria a ser destacado diz respeito à existência de uma continuidade funcional e de diferenças nas estruturas cognitivas que integram essas fases, assim como particularidades no modo como o sujeito age (a prática das regras) e como compreende (a consciência das regras) (PIAGET, 1994).

4.1.4.1 Afetividade Como Energética

O conceito de afetividade, para Piaget (2001), é compreendido como a energética das condutas que abrange “os aspectos afetivo e cognitivo, ao mesmo tempo, inseparáveis e irreduzíveis” (PIAGET, 2001, p. 135). Nessa mesma ideia, Souza (2012) salienta que ambos aspectos citados seguem caminhos correspondentes sem se confundirem, pois as metas seriam definidas pela afetividade, e os meios para obtê-las seriam definidos pela inteligência³².

³² Souza (2016), em conferência realizada no IV Colóquio de Epistemologia e Psicologia Genéticas, retoma esta ideia para afirmar a interdependência entre afetividade e inteligência, ressaltando que as metas e os meios sempre estão carregados, tanto por afetividade, quanto por inteligência; o que parece mais adequado para evitar dicotomias entre esses dois âmbitos.

Desse modo, o que interessa à tese são os valores comuns identificados nas concepções dos professores e dos possíveis modelos explicativos (MEs) que elaboram, considerando os dois aspectos citados, afetivo e cognitivo, não sendo conveniente ou mesmo oportuno classificar as pessoas como autônomas ou heterônomas, mas focalizar as condutas.

Esta tese compreende a conduta como uma adaptação em decorrência de uma necessidade que mobiliza o sujeito a reestabelecer um reequilíbrio (PIAGET, 2014, p. 41). Tanto a criança, quanto o adulto só agem de modo externo ou mesmo interno se instigados por algum motivo, alguma necessidade que seja a expressão do próprio desequilíbrio que impulsiona o reajustamento das condutas. As condutas observadas e analisadas dos professores dizem respeito às suas falas, compreendendo as explicações, os argumentos, as reconstituições das trocas, as memórias de fatos e as trocas estabelecidas entre pares acompanhadas *in locus* na reunião de planejamento ou via *Facebook*.

Acredita-se que um mesmo professor pode evidenciar condutas que se voltam para a autonomia em seu cotidiano de trabalho e, para a heteronomia, em outros. Do mesmo modo, a sua prática pode estar em consonância ou dissonância em relação à reflexão que consegue realizar, podendo ser capaz de alcançar diferentes patamares de compreensão reveladores de maior ou de menor apropriação de suas ações, por exemplo. Esses parâmetros e suas possíveis transformações instigam a busca de observáveis junto aos professores.

4.1.4.2 Fator Social

Para Piaget (1994, p. 78), em seus estudos sobre o desenvolvimento moral, “o [fator] social não é uno”, porque contempla todos os tipos de relações interindividuais intermediários entre aquelas que são orientadas por um extremo de egocentrismo reforçado pela coação social e heteronomia e aquelas que se voltam para a busca de um equilíbrio ideal norteado pelo já referido método da reciprocidade implícito na cooperação e na autonomia.

Identificar esse processo, considerando sua heterogeneidade, ao mapear as diferenças e atender para os conflitos e contradições presentes nas relações, foi a maneira que o autor encontrou de abordar o fator social adotando o ponto de vista do sujeito nessa explicação. É isso o que a diferencia, significativamente, de outras interpretações, pois é como se Piaget procurasse compreender uma guerra a partir de seus guerreiros (LA TAILLE, 1994, p. 20 apud PIAGET, 1994).

Dessa maneira, as fases heterônomas e autônomas não se restringem apenas às crianças e aos adolescentes, mas também podem apresentar aspectos correspondentes na moralidade de adultos, trazendo elementos e indagações importantes para analisar o raciocínio, a maneira como os professores agem e tomam consciência de suas ações e quais são os valores que regem suas concepções e condutas no cotidiano de trabalho e na busca por uma formação continuada, no caso dos professores locais e no desenvolvimento do trabalho de formador, no caso dos PAs.

É necessário lembrar que a palavra “valor” será utilizada, nesta tese, com o sentido específico conferido pela epistemologia genética de Jean Piaget a ser desenvolvido em outro capítulo. De modo resumido, para não gerar compreensões equivocadas, o significado de valor será descrito a partir da interessante síntese feita por Souza (2012, p. 146), que considera “valor” como uma expansão da atividade do ser humano, na direção da conquista de seu próprio mundo ao longo de toda sua vida. O conceito é visto como um intercâmbio afetivo com o exterior que abrange não só os objetos, mas principalmente as pessoas e os valores a elas atribuídos que são o ponto de partida para os sentimentos. Ele representa também a expressão qualitativa e direcionada de um interesse humano.

Os dados da tese indicam que não existem posições absolutas entre os dois extremos de conduta – um heterônimo e outro autônomo. Entre os adultos que trabalham juntos, podem existir pressões exercidas pelos próprios representantes desses coletivos em relação aos hábitos instituídos e à figura de autoridade ali presente (PIAGET, 1994).

Nessa perspectiva, os processos de desenvolvimento moral descritos por Piaget para a criança reverberam no adulto. Há uma diferença de natureza, mas também existem correlações entre o que ocorre em ambos, pois as atitudes e as crenças que a criança pode provavelmente superar por meio do seu desenvolvimento intelectual, muitas vezes, reaparecem no adulto com uma “diferença de qualidade global, visto que o espírito³³ é um só” (PIAGET, 1994, p. 75). Portanto, é importante conhecer os processos das crianças e dos adolescentes para compreender também as transformações que ocorrem nos adultos, levando em conta suas diferenças, pois os adultos, segundo Piaget, costumam passar por um processo de consolidação da maneira de operar sobre a sua própria realidade, sem a criação de novas modalidades de cognição comum nos jovens.

³³ Para Piaget (1994), o “espírito” deve ser interpretado como a mente.

Tais correlações e afinidades entre o que ocorre ao longo do desenvolvimento cognitivo e moral e a consolidação na fase adulta podem ser melhor compreendidas quando Piaget afirma que:

[existe um] egocentrismo resultante da desigualdade entre a criança e o ambiente adulto que exerce pressão sobre ela, mas que pode ser encontrada no adulto, em particular nas sociedades conformistas e gerontocráticas. [...] Em certas circunstâncias, no decorrer das quais experimenta novas condutas, cooperando com seus semelhantes, a criança já é adulta. O adulto todo já está na criança, a criança toda também está no adulto. (PIAGET, 1994, p. 75).

O transcurso de desenvolvimento moral humano, ou seja, a saída de uma anomia por meio do ingresso no universo moral e a transição de uma condição de heteronomia para a de autonomia, é uma perspectiva comum à espécie humana. Esse processo se constitui por meio de diferentes níveis de equilíbrio e de totalidades ao longo das etapas da vida. Sendo assim, a caracterização dos mecanismos das crianças pode nos ajudar a compreender um pouco melhor os processos dos professores investigados. Por meio do estabelecimento dessas relações, será possível explorar como o egocentrismo, a coação social e a cooperação podem influenciar no modo como o sentimento de respeito é compreendido e legitimado pelos professores investigados nas duas fases mencionadas anteriormente.

Esta tese assume os aspectos da teoria moral piagetiana, a partir dos destaques elaborados por La Taille (2006), Carpendale (2009) e Freitas (2003), entre outros autores referidos na seção anterior. A proposta é investigar a autonomia dos professores a partir do modo como as relações interindividuais se configuram e como o respeito se manifesta em relação às regras, às normas e aos princípios que fazem parte do cotidiano dos professores, investigando o tipo de valor que representam. Essas relações podem ser bastante diversas, ora pautadas por sentimento de igualdade, ora por obediência, submissão e transgressão, gerando diferentes tipos de respeito. Esses diferentes planos de relações interindividuais podem revelar possibilidades e obstáculos para professores exercerem a sua autonomia na escola em seu cotidiano profissional.

4.1.5 Descentração e Reciprocidade

A descentração é a marca operatória de uma conduta, que faz o sujeito ver uma situação ou resolver um problema levando em conta mais de uma variável e compondo um

todo integrado. Em outras palavras, a descentração ocorre quando é possível engendrar uma modalidade de pensamento permeada pelo estabelecimento de relações, não mais centrada em um aspecto único de uma dada situação, ou seja, é o momento em que o sujeito, ao colocar em relação diferentes variáveis, sobrevém uma conservação que se torna dominante, em oposição às ilusões da configuração momentânea” (PIAGET, 2014, p. 242). Isso denota uma espécie de cenário diferenciado, pautado por um outro nível de complexidade de raciocínio, que permite elaborar variações para sua conduta ao organizar o seu real.

A descentração não é apenas cognitiva, mas também afetiva, pois está relacionada ao processo de mudança do interesse para novas fontes de impressões e de emoções: “[...] fontes doravante concebidas como estímulos da própria atividade e como início do estabelecimento de relações de troca, e não mais simplesmente relações de não diferenciação ou de simbiose com própria atividade” (PIAGET, 2014, p. 135).

A reciprocidade e a descentração estão relacionadas entre si e, essencialmente, implicadas na dinâmica das operações como uma transformação reversível que depende de “noções ou esquemas de conservação” que constituem as “invariantes” consideradas “indícios psicológicos do remate de uma estrutura operatória”. (PIAGET, 2001, p. 83).

Esse incremento na flexibilidade do pensamento decorre, de modo complementar da descentração afetiva, o que torna possível “reviver os valores ou antecipar os valores posteriores, mas vivendo-os igualmente” (PIAGET, 2014, p. 244). Não se trata exclusivamente de uma evocação representativa, mas sim, da possibilidade de reencontrar e de reconstituir sentimentos, regulando-os a partir de um poder operatório que permite reunir essas representações em um todo coordenado, fazer comparações, utilizando outros patamares de reflexão.

Ao alternar valores, em diferentes planos, ou seja, em diferentes patamares de prioridades, o sujeito, amplia o campo das comparações possíveis, por meio da “vontade”, ou seja, por intermédio do “poder da conservação dos valores” (PIAGET, 2014, p. 248), interferindo na ênfase das tendências em jogo, afetando a estabilidade desses mesmos valores que compõe o seu “quadro de referência”, as suas escalas. (PIAGET, 2014, p. 247-248).

Piaget refere-se a “planos” para indicar as modificações em termos das tendências em conflito. O primeiro plano diz respeito às tendências inferiores que se conectam às vontades mais imediatas, ligadas aos impulsos iniciais e às percepções, como ceder à vontade inicial de sair à noite, no lugar de finalizar a escrita de um artigo, por exemplo. No segundo plano, por

outro lado, há uma inversão dessas tendências e as superiores prevalecem e, por exemplo, a pessoa abdica de sair em favor da conclusão do artigo. Há prevalência do que é mais duradouro e implicação de uma escolha que tem um certo custo. Assim, a alternância desses planos requer descentração e a mobilização das escalas de valores dos sujeitos, pois são confrontados de modo direto em relação a esse quadro referencial e desafiados a reviver e **escolher** (PIAGET, 2014, p. 247).

No caso dos adultos, os valores são passíveis de serem revividos por meio de um jogo de abstrações, no qual, as “coordenações de ações” integram um processo de “reflexionamento”, ou seja, a “projeção sobre um patamar superior daquilo que foi tirado do patamar inferior e, de outro lado, uma ‘reflexão’ (*réflexion*), entendida como reconstrução e reorganização sobre o patamar superior” (PIAGET, 1995, p. 274). A mobilidade desse ato mental, pautada pela descentração, é fundamental para a construção, modificação ou consolidação dos valores em suas respectivas escalas.

4.1.6 Trocas e Valores

A partir do contato com os outros, construímo-nos como seres sociais. O outro nos ajuda a tomar consciência de nós mesmos. As trocas desempenham um papel fundamental e são definidas para esta tese como modalidades de relações interindividuais. Segundo Piaget, todos os níveis de troca, desde os mais elementares, são “fontes de regulações” (PIAGET, 1973, p. 58) que se prolongam tanto no plano afetivo, quanto no cognitivo (PIAGET, 2014, p. 92).

Essas relações de trocas se desenvolvem de modo diferente ao longo da vida. Estão alicerçadas às possibilidades do aparato cognitivo/afetivo construído pelo sujeito ao longo da infância e da adolescência, com perspectivas de ser ampliado e consolidado quando se atinge a vida adulta. A qualidade e o tipo de troca estabelecida estão diretamente relacionados às estruturas cognitivas que partem de uma perspectiva intuitiva e perceptiva, se desdobrando em operações concretas e abstrações que se desenvolvem nos diferentes patamares alcançados pelo sujeito ao longo de toda sua vida. No entanto, é importante ressaltar que essa constituição intelectual e afetiva não garante que o sujeito se torne autônomo, que assimile e viva princípios e regras morais orientados pela igualdade, pela equidade e pelo respeito. São, na verdade, condições necessárias, apesar de insuficientes, para o ato moral.

Os desafios da descentração adulta não são menores, pois, mesmo teoricamente sendo capazes de alcançar os padrões formais das operações, as experiências dos adultos e as suas condições sociais podem variar, interferindo no modo como o pensamento se manifesta nos domínios específicos de sua atividade profissional ou em outros mais afastados desse contexto (LOURENÇO, 2007, p. 450).

Por meio da descentração do professor é possível compreender como ele situa os acontecimentos e as condutas atuais, dentro de um contexto mais amplo de relações com o real, sejam físicas, sociais ou afetivas, transcorridas no espaço e no tempo. Dito de outro modo, é importante para esta pesquisa conceber como a descentração se expressa, considerando o que é revelado na observação do cotidiano das condutas e por meio da identificação de seus valores subjacentes que podem ser conectados e comparados a valores anteriores, a projetos e às perspectivas futuras, pessoais ou coletivas.

Percrutar o a maneira como a descentração ocorre pode revelar uma historicidade importante na organização das condutas para a compreensão de como e/ou se o professor pode coordenar diferentes perspectivas e exercer a sua autonomia. Esse processo está amparado em operações e na interferência de um sistema transformador, no qual, a configuração atual das trocas e condutas dos adultos e de seus valores pode ser colocada em relação ao conjunto de outras configurações possíveis, condição básica para os “atos de vontade” (PIAGET, 2014, p. 243-244).

As trocas podem, por um lado, evidenciar um caráter espontâneo, suscetível a desigualdades, a desgastes e a valores esquecidos, (PIAGET, 2014, p. 166) implicando uma reciprocidade apenas vivida e intuitiva. Por outro, as trocas evoluem quando pressupõem um elemento de obrigação ou de dívida e um equilíbrio mais durável, que exige uma “reciprocidade normativa”, que é comparável à reversibilidade operatória que tende à conservação de valores. (PIAGET, 1973, p. 140)

Na obra *Estudos sociológicos* (1965), para explicitar o esquema de troca interindividual já permeada pela conservação, Piaget apresenta um modelo geral, a partir de um jogo de valorizações entre duas pessoas: x e x' . O autor chama a ação que se desenrola entre eles de “serviço”, entendida como uma ação $r(x)$, ou seja, que x dedica a x' , como por exemplo: um trabalho, o seu próprio tempo, algum objeto ou ideia. Essa ação pode gerar ou não uma satisfação em x' , que é codificada como $s(x')$. Quando não há satisfação, resulta em $r(x')$, sendo possível que surja $s(x)$, algo que evidencia uma troca recíproca imediata atual,

porque se baseia em um valor real. (PIAGET, 1973, p. 59). Esse modelo representa o surgimento de uma “valorização recíproca” como base inicial das trocas interindividuais. (PIAGET, 1973, p. 131)

No entanto, sabe-se que o efeito produzido por uma troca nem sempre tem resultados imediatos, como no exemplo acima. Se existe a perspectiva de durar no tempo, o valor pode se tornar virtual. Isso acontece quando a satisfação atual de x' é transformada em dívida concebida $t(x')$ em relação à x . Ao mesmo tempo, essa dívida se desdobra em um crédito $v(x)$ constituído para a pessoa beneficiada. Em toda troca, é possível que aconteça a reciprocidade, ou seja, que haja também uma dívida concebida $t(x)$ em relação à x' . Esses dois valores virtuais de dívida podem tomar a forma de gratidão ou reconhecimento, que institui o caráter de obrigação agora inaugurado na troca interindividual.

A relação social, nesse âmbito das trocas, se caracteriza de modo diferenciado dependendo do tipo de sentimento que a define. Se pautadas pelo respeito unilateral, há preponderância da heteronomia e a produção de condutas mais egocêntricas por reforço da coação. Nesse caso, há uma situação de desigualdade entre aquele que respeita a regra, norma ou acordo e aquele que a criou, a impõe ou sempre dá uma palavra final. No caso dos professores, eles podem se submeter, geralmente contra sua própria vontade, a algo pronto e acabado que lhes é imposto e exige a sua participação. Da mesma maneira, eles também podem se submeter à coordenação de pontos de vista do grupo de professores que criam tais acordos ou regras, situação que poderia torná-los partícipes e corresponsáveis.

Em outras situações, também pode ser identificada a prevalência do respeito mútuo como amparo de condutas cooperativas e, portanto, de uma tendência voltada para a autonomia. A cooperação, nesse contexto, consiste em igualdade, em equilíbrio ideal, em oposição à desigualdade e à instabilidade que as relações pautadas pela coação promovem. Co-operar é agir com o outro, isto é, realizar operações em conjunto (PIAGET, 1972, p. 12). Há uma circularidade nesse processo, pois “a inteligência que anima a cooperação, necessita desse instrumento social para construir-se ela própria” (PIAGET, 1994, p. 137) e, quando as regras, os acordos e as normas advém dessa cooperação podem se transformar em leis ou princípios. Desse modo, a cooperação tal como instrumento social é algo relevante para os professores em nível profissional e pessoal.

Para Piaget (1973), o ponto de partida para o desenvolvimento moral é a existência de uma “afeição mútua” como algo que constitui a base das relações interindividuais com mais

probabilidade de se dirigirem para uma moral do bem. As trocas entre os professores podem ter essa condição primordial com perspectivas de haver uma tendência mais voltada para o ideal da autonomia, mas também, em outro extremo, podem se voltar para a heteronomia que subsiste na moral do dever.

Com isso, é possível compreender o que move os professores e os valores envolvidos nas trocas, ou seja, o que os mobiliza afetivamente (PIAGET, 2014, p. 82) e o modo como a reciprocidade e a descentração se revelam nesse processo. (PIAGET, 2014, p. 150). A partir das reconstituições de trocas do passado, assim como projeções de trocas para o futuro, levando em conta o “ir e vir” no tempo, é possível acessar valores que podem ser revividos e atualizados pelos professores.

Nesse contexto de intercâmbios, o interesse desta pesquisa está em acompanhar como ocorre esse processo, como os valores que se constroem, se modificam ou se mantêm conservados no momento em que são partilhados no âmbito de uma “classe de co-valorizantes” e como algo mais duradouro pode emergir nesse contexto.

Em algumas situações, as trocas revelam certo caráter normativo, enquanto, em outras, revelam espontaneidade, dependendo dos valores que as integram e de como o processo regulador da vontade intervém (PIAGET, 2014, p. 243/244). Assim, as trocas interindividuais caracterizadas como espontâneas pressupõem uma reciprocidade dirigida pelo caráter intuitivo, quando uma simpatia ou antipatia estão envolvidas e, por exemplo, os professores não conseguem ir além disso. Esse processo inicial, no entanto, não deixa de ser algo importante, já que o cotidiano dos professores também é permeado por trocas dessa natureza.

As trocas de caráter normativo, por outro lado, distinguem-se das anteriores, como o próprio nome sugere, pois integram valores da mesma natureza, mas são situações em que há reciprocidade e têm condições de se conservarem no tempo, adquirindo uma permanência que vai além de uma satisfação imediata ou da falta de compromissos. Sendo assim, é uma espécie de troca que pode gerar obrigações e respeito mútuo entre os professores, revelando uma tendência mais voltada para a autonomia.

A partir da apresentação inicial dessas diferenças, é possível reconhecer que os dois tipos de trocas e os dois modos de construir acordos regras e normas se misturam constantemente no cotidiano dos professores, e isso pode favorecer ou obliterar o exercer da autonomia desses profissionais.

4.2 OUTROS PONTOS DE VISTA

A EGJP configura o aporte teórico principal para esta tese, amparando conceitualmente esta pesquisa. No entanto, o contexto atual de trabalho do professor é bastante complexo e desafia a pesquisadora a buscar outros pontos de vista que auxiliem na compreensão da profissionalidade do professor (CONTRERAS, 2012, p. 82), situada em uma sociedade que o submete a pressões, a viver em um mundo desigual e cheio de contradições, onde precisa se posicionar de modo crítico.

4.2.1 Contexto

As totalidades sociais que integram o Trajetórias, os professores acompanhantes (PAs), os professores locais (PLs) e as escolas, são concebidas a exemplo da própria sociedade como o que:

[...] transforma o indivíduo em sua própria estrutura, porque não somente o obriga a reconhecer fatos, mas lhe fornece um sistema de signos completamente construídos que modificam seu pensamento, propõe-lhe valores novos, e impõe-lhe uma cadeia indefinida de obrigações. É, portanto, evidente que a vida social transforma a inteligência pelo trespasse intermediário da linguagem (signos), pelo conteúdo das permutas (valores intelectuais), pelas regras impostas ou pelo pensamento (normas coletivas, lógicas ou pré-lógicas). (PIAGET, 1958, p. 201)

A relação entre indivíduo e sociedade mencionada na citação acima remete às publicações de Jean Piaget dos anos 1940. Acrescenta-se a esse ponto de vista do autor as suas próprias reorganizações da teoria que foram realizadas em parceria com Rolando Garcia presentes na obra póstuma *Psicogênese e história das ciências*, publicado originalmente em 1983.

A presente pesquisa pauta-se nesse triplo aspecto que transforma a inteligência mencionado por Piaget. Assim, buscou-se as tendências voltadas para a autonomia ou para a heteronomia nas concepções e condutas dos professores por meio de seus modelos explicativos (MEs), de seus valores subjacentes e das trocas, procurando situá-los no conjunto das concepções coletivas inerentes aos Planos Políticos Pedagógicos (PPPs).

É importante ressaltar também que o contexto caracterizado pela pressão transformadora não prescinde do sujeito que resiste, age, assimila e acomoda, podendo transformar e ser transformado, já que as forças em jogo não têm um sentido único. O contexto, para esta tese, integra as totalidades relacionadas que coabitam no âmbito de um quadro epistêmico que, em cada sociedade, é produto de um paradigma social considerado como fator exógeno que impõe ao sujeito um “conjunto de disposições orientadas por exigências externas impostas pela sociedade” (PIAGET e GARCIA, 2011, p. 338).

A partir desse paradigma, outro se origina: o epistêmico que se torna vigente e é considerado um fator endógeno, quando concepções e conhecimentos são aceitos “naturalmente”, sem a menor necessidade de imposições, passando de geração a geração, por meio da fala ou da escrita, e se tornam “verdades” para os sujeitos que compõem uma totalidade social. Em outras palavras, os paradigmas social e epistêmico se relacionam para formar o quadro epistêmico considerado válido pela sociedade ou por suas diferentes totalidades sociais em determinado momento da história (PIAGET e GARCIA, 2011, p. 338). Nessa perspectiva, o trabalho do professor contido no Projeto de Extensão Trajetórias Criativas se situa em um quadro epistêmico³⁴ da educação dos dias de hoje.

4.2.2 Profissionalização e Profissionalidade

A profissionalidade, segundo Contreras (2012, p. 82-92) refere-se à qualidade da prática profissional, não somente ao desempenho, mas à expressão de valores e ao que se quer alcançar ao exercer a profissão. Para o referido autor, profissionalidade envolve três dimensões: (1) a obrigação moral como um compromisso com (2) a comunidade que conecta o professor, que o responsabiliza publicamente e envolve uma questão política. De modo coerente e interdependente à essas duas dimensões, está (3) a competência profissional, que confere um contorno final à profissionalidade.

³⁴ Como exemplo, é possível imaginar o quadro epistêmico da época em que a Terra era o centro do universo. Isso carregou consigo todo um conjunto de ideias, opiniões e uma noção da dimensão do espaço que foram consideradas válidas por muito tempo, afetando o modo de pensar de gerações. No momento em que o Sol passa a ocupar o lugar de destaque, uma outra sistemática explicativa foi construída. Atualmente, quando se pensa na existência de mais de 100 bilhões de galáxias comprovada pela utilização de telescópios cada vez mais potentes, testemunha-se uma nova mudança do “quadro epistêmico” (PIAGET, 2011, p. 340). Os professores verbalizaram que trabalhar o Trajetórias é mudar de paradigma.

Além dos conceitos citados nas seções anteriores e da abordagem do autor supracitado, é imprescindível abordar a maneira com a qual o ofício do professor se estrutura no decurso da tradução de uma política pública. Para desenvolver essa questão, serão agregadas as contribuições presentes no livro *Políticas Docentes no Brasil: Estado da Arte* (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Nessa obra, para discutir a formação de professores, Gatti, Barretto e André descrevem “profissionalidade” como “o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional” e “profissionalização” como “a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 93). Esses dois conceitos são intercambiáveis e expõem a complexidade do ofício do professor, pois, em seu trabalho, muitas vezes não há espaço para transitar nesses “espaços autônomos”, e o docente parece limitado apenas a reproduzir currículos, programas escolares já ordenados previamente e referenciais teórico-práticos.

Os conceitos de “profissionalização” e “profissionalidade” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 93) estão diretamente relacionados ao tipo de formação que os professores adquiriram antes de iniciar sua carreira e à maneira como administram sua formação continuada. As autoras afirmam que “não se têm detido na questão das conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente que acontece nas escolas, em que pesem as diretrizes educacionais para essa formação [...]” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 90). Nesse sentido, elas defendem uma “mudança epistemológica” que apresente um “terceiro espaço” de reconhecimento da maneira como múltiplos discursos produzem elementos para que o indivíduo constitua um sentido no mundo (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011), além de reafirmarem que é preciso destacar o sujeito como centro de seu processo de formação.

Essa maneira de pensar a formação do professor como um “espaço” de reconhecimento da capacidade de se constituir ao se situar no mundo parece ter impactos consideráveis no ofício desse profissional, modificando a maneira com a qual o currículo é significado e utilizado. As autoras afirmam que há o predomínio e a insuficiência da formação acadêmica, pois esta se constitui de maneira mais abstrata e genérica em relação às possibilidades que poderiam ser alcançadas por meio de uma aliança entre esse tipo de formação, o que provém da profissão e das experiências vividas no cotidiano da escola básica.

Elas também concordam com a abordagem de Tedesco (2010), quando ele afirma que a elaboração de soluções, na área da educação, não leva em conta os problemas concretos de ensino, ou seja, a existência de um quadro de não-aprendizagem dos estudantes e os enormes níveis de desigualdade nos resultados de suas aprendizagens. Desse modo, o autor reitera que a descentralização, a autonomia, a própria escola e a sua gestão, não são centrais ou essenciais, pois mudam de sentido conforme os interesses em jogo e a diversidade dos movimentos histórico-sociais.

Em contrapartida, acredita-se que não é possível desconectar o conjunto de tais fatores no processo de elaboração de soluções viáveis para as escolas e a tradução da política pública para os jovens de 15 a 17 anos. É imprescindível destacar a dimensão interativa que integra professores e estudantes e o contexto social que os abrange nesse processo e perguntar como a experiência vivida por professores, ao exercer ou não a sua autonomia intelectual e moral, produz efeitos no currículo desenvolvido e em sua formação continuada.

4.2.3 Diferentes Enfoques para a Autonomia do Professor

Esta tese assimila as contribuições de Tardif e Lessard (2011) porque defendem que é preciso atentar para a complexidade do trabalho escolar e docente e, também, para os seus padrões de organização. Ao abordar a questão da profissionalização do ensino, afirmam que os professores oscilam entre duas “posições identitárias”: o agente da organização, como um executante que admite certo distanciamento, e o ator do cotidiano, que é invadido de forma pessoal por seu trabalho ao tentar corresponder às exigências contraditórias, assumindo tensões, riscos e, conseqüentemente, seus dilemas (TARDIF; LESSARD, 2011).

Nesse sentido, apontam para a “certa autonomia” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 78) que os professores têm por acreditar que ela oscila entre uma posição mais autônoma e uma posição na qual se tornam meros executantes. Isso ocorre porque a escola, na maioria das vezes, persegue fins gerais ou mesmo antagônicos, busca uma missão moral de socialização, tem uma cultura distinta da comunidade e se estrutura a partir de ambientes controlados no espaço e no tempo, e os professores devem criar meios para atingir esses fins, lidando, integrando a individualidade dos estudantes a um processo de ensino que se pauta por diretrizes gerais, por exemplo.

Eles examinam detalhadamente o processo de escolarização, analisando o que realizam os “atores”³⁵ em seu trabalho cotidiano, estudando a docência “compreendida como forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana [...]” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 8). Reivindicam o reconhecimento da peculiaridade do exercício do magistério, pois creem que é necessário defini-lo como uma profissão pautada por interações humanas que clama por uma formação específica. Por “interativo”, compreendem todo trabalho “sobre e com outrem” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 9) – nesse sentido, o ensino é concebido como “uma atividade entre parceiros cujas ações se definem umas em relação às outras, o que caracteriza a própria essência da situação social” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 169).

Tardif e Lessard (2011) realizam uma severa crítica às visões normativas e moralizantes da docência, pois acreditam que seja mais importante conceber o que os professores realmente são e fazem do que definir o que deveriam fazer ou não. Afirmam que há uma retórica dominante da cientificidade e da administração que representa poderes simbólicos que mascaram as reais atividades materiais desses trabalhadores – assim, reivindicam uma pesquisa pautada nos processos de caracterização do cotidiano.

É interessante o destaque dado para a intrincada organização escolar que integra o professor como um “executante autônomo” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 108) cujo trabalho é considerado laborioso e fundamentalmente “artesanal” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 190) e está submetido a um controle de regras institucionalizadas, burocratizadas, e à natureza dual e, muitas vezes, ambígua do trabalho – o currículo participa dessa perspectiva.

Ocorre que, por um lado, há uma rigidez e estabilidade de normas e controles institucionais e, por outro, há uma flexibilidade expressa pela dinâmica das interações entre os denominados atores. É um trabalho marcado por dilemas, pois se torna paradoxal e ambíguo em função das escolhas cotidianas que têm custos muitas vezes imprevisíveis, mas que são assumidos por esses profissionais.

Nóvoa (2013) complementa essa noção de aparente contradição ao definir três dilemas presentes na identidade profissional dos docentes. Ele aponta para o fato de que os professores, hoje em dia, são chamados a construir um laço forte ou relação social com o espaço comunitário, e isso constitui o primeiro dilema a ser enfrentado. Assim, o “dilema da

³⁵ Para Tardif & Lessard (2011), “atores” não são apenas os professores, mas também os estudantes e outros membros da comunidade escolar que participam do processo interativo – concepção que se aproxima de Ball, Maguire e Braun (2012).

comunidade” marca a redefinição do trabalho docente no espaço público da educação e a importância de saber relacionar e saber relacionar-se (NÓVOA, 2013, p. 228).

O “dilema da autonomia” surge, em segundo lugar, porque o trabalho docente é visto sob a lógica de um projeto coletivo, ou de colegialidade docente, que remete a competências coletivas como algo além da soma das competências individuais e que insere princípios a serem seguidos na cultura profissional dos professores (NÓVOA, 2013, p. 231) – com destaque à importância de saber organizar e organizar-se. Por último, o autor destaca o “dilema do conhecimento”, que implica a necessidade de reconstrução do conhecimento profissional por meio da reflexão e do caráter deliberativo. Esse caminho proposto supõe espaços de discussão da prática na correlação de pontos de vista diferentes, o que possibilita ao professor analisar e saber analisar-se.

Barroso (1996, p. 11) amplia a discussão ao afirmar que, para estudar a autonomia da escola, é preciso concebê-la como uma “construção social” que não pode ser decretada e que corresponde a um jogo de interdependências entre os membros da referida instituição e os de fora dela, na confluência de várias lógicas e interesses. Considerando as diferenças epistemológicas o referido autor e, também, para Piaget (1973, 1994, 1998a, 1998b, 1998c).

[...] a autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do **equilíbrio de forças**, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (interna e externa), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. [...] A autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola

(BARROSO, 1996, p. 11, grifo da autora).

Nessa perspectiva, acreditamos que a dinâmica interindividual de docentes e estudantes que procuram construir e afirmar sua autonomia na escola, no fluxo dos acontecimentos históricos, entra nesse contexto dos fatores em busca de equilíbrio destacados por Barroso (1996). Há uma conexão direta entre o que a legislação atual preconiza, o que as publicações propõem para a educação – como resultado de processos históricos de conquista dos direitos sociais – e o que acontece no cotidiano escolar no momento em que uma nova proposta de ação educativa chega à escola pela “mão” de professores formadores provindos da universidade.

4.2.4 Contribuições de Stephan Ball: a Política com “p” Minúsculo

O primeiro conceito relevante é o de “heterarquia” (BALL, 2013), que pode ser definido como um grande processo de coação social que se manifesta atualmente. Se pensarmos na realidade da escola, a “heterarquia” expressa um tipo de organização que afeta e “coloniza” a representação de professores e estudantes, pois os insere em um contexto de competitividade, no qual cidadãos e trabalhadores se tornam parte de uma grande rede de atores ativos e envolvidos na configuração e distribuição das políticas e das “novas formas de poder, autoridade e subjetividade [que] são empregadas na formação de esferas governáveis e pessoas governáveis” (BALL, 2013, p. 181).

A “heterarquia” é uma forma de organização entre hierarquia e rede que aproveita diferentes ligações horizontais, as quais permitem que diferentes elementos do processo político cooperem (e/ou se completem), ou mesmo que, individualmente, utilizem diferentes critérios de sucesso (BALL, 2013, p. 178). O autor afirma que essa estratégia de relações estabelecida em “rede”, através de novas comunidades políticas, possibilita a “produção de uma nova capacidade de governar e aumentar a legitimidade das ações e intervenções políticas” (BALL, p. 180). Essas estratégias são definidas, em parte, por interesses comerciais que apresentam uma fronteira “borrada”, dividindo-se entre relações contratuais e financeiras e compromissos sociais.

Essa nova modalidade de organização das relações interfere diretamente no tipo de interação que é estabelecida entre todas as pessoas que circulam na escola. Os professores e os estudantes não são excluídos desse fluxo, pois são “atores” (TARDIF; LESSARD, 2011; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), sensibilizados e afetados subjetivamente, sentindo-se participantes, autores, criativos, protagonistas e autônomos em um processo que, contraditoriamente, na maioria das vezes, é autoritário e coativo.

As alternativas entre os extremos de coação, que consideram ou não a possibilidade de exercer a autonomia, encaminham-nos aos conceitos³⁶ da proposta de ação educativa Trajetórias Criativas e ao modo como ela tem influenciado as condutas de professores locais e seus acompanhantes no processo de implementação ou, mais especificamente, da “atuação” da política para os jovens de 15 a 17 anos que permanecem no Ensino Fundamental.

³⁶ Os conceitos são: autoria, criação, protagonismo e autonomia, foram destacados no capítulo 2 de contextualização da pesquisa.

Ball, Maguire e Braun (2012) afirmam que a implementação de uma política tem um caráter operacional baseado na efetividade de textos e legislações prescritivos que podem ser inseridos diretamente na prática do professor. Para eles, isso não ocorre de fato, e o termo mais adequado para expressar a complexidade de todo o processo seria “*policy enactment*”, que compreende as políticas educacionais elaboradas pelos governos e que implica negociação, contestação e embates entre diferentes grupos. Assim, a política seria sempre atuada, e não implementada, como os autores afirmam no trecho a seguir:

As políticas normalmente não lhe dizem o que fazer; elas criam as circunstâncias em que o leque de opções disponíveis para decidir o que fazer é estreitado ou alterado, ou determinado por objetivos ou resultados [...] a aplicação destas políticas é um processo criativo, sofisticado e complexo. O trabalho da política tem seus prazeres, satisfações e seduções e constitui alguns benefícios pessoais.
(BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 8 – tradução da autora).³⁷

Portanto, ocorre uma encenação que traz consigo uma dinâmica contextual histórica e psicossocial expressa nos textos e regulamentos criados para possibilitar as ações e as atividades da política a ser “encenada”. É coletiva, lida com diferentes forças contraditórias e, ao mesmo tempo, conciliáveis que mesclam o criativo e o restritivo, as (im)possibilidades do trabalho excessivo, satisfatório e suficiente. Na complexidade desse processo, a sala de aula é integrada às abstratas prioridades dessas políticas.

O conceito de “interpretação”, apresentado por Ball, Maguire e Braun (2012), denota um engajamento com as linguagens dessa política – o modo de ler e compreender os materiais produzidos pelos governos, por exemplo. É uma decodificação que reúne duas dimensões: uma retrospectiva e outra prospectiva em sua relação direta com a cultura, a história das instituições e a biografia política dos atores mais importantes envolvidos. A “interpretação” representa, segundo os autores, um processo de construção de significado entre as prioridades institucionais e as necessidades políticas, constituindo um compromisso (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

De maneira interdependente e complementar, a “tradução” (BALL, 2013, p. 45) consiste em um espaço entre a política e a prática que é rico na constituição de valores simbólicos. Trata-se de um processo interativo de elaboração de textos institucionais e de

³⁷ “Policies do not normally tell you what to do, they create circumstances in which the range of options available in deciding what to do are narrowed or changed, or particular goals or outcomes are set [...] and that putting policies into practice is a creative and sophisticated and complex process. Policy work has its pleasures, satisfactions and seductions and form some it has personal benefits.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 8).

colocação destes em ação no âmbito do processo mais abrangente de encenação explicitado anteriormente. Para tanto, são utilizadas táticas diversas, tais como: encontros, discursos, planos, eventos, produção de artefatos físicos e virtuais, aconselhamento e apoio de professores mais experientes, assim como a abertura de um modelo persuasivo que prima pela busca incessante de uma maior produtividade e criatividade.

4.2.5 Considerações Sobre Concepções de Autonomia e Conhecimento Social

Como salientado em capítulos anteriores, segundo Piaget (1973), a vida em sociedade é considerada um fator essencial. A criação e a gênese dos conhecimentos não ocorrem de modo individual, pois dependem das trocas ativas na vida social, no coletivo, por serem compartilhadas. Desse modo, todo conhecimento pode ser considerado social.

No entanto, sob a “etiqueta” de conhecimento social, três tipos de problemas podem ser estudados: o primeiro se refere ao conhecimento dos outros e de si mesmo (propriamente psicológico); o segundo, ao conhecimento e ao uso de normas que regulam as relações com os outros (referindo-se à moral ou às convenções sociais, a exemplo de Piaget e Kohlberg); e o terceiro, ao conhecimento das “relações sociais que transcendem os indivíduos” e as instituições sociais (DELVAL, 2008, p. 462).

Para esta tese, os conhecimentos sociais são considerados os resultados das trocas interindividuais que ocorrem em totalidades sociais, resultando em sistemas formais, determinados por acordos firmados em convenções, mas também podem se modificar e apresentar diferenças conforme a coletividade que o engendrou. Assim, sistemas de regras, de leis e de valores de um grupo específico, são considerados conhecimentos sociais.

Com essa definição presente, é preciso lembrar que o foco da pesquisa não está, de modo específico, nesses conhecimentos, mas sim nos processos de relacionamento interindividual dos professores; principalmente, no tipo especial de relação mais equilibrada que pode ocorrer: a relação que, por ser pautada pela cooperação, possibilita a autonomia.

No entanto, mesmo não havendo interesse direto em aprofundar essa questão na presente pesquisa, os professores, ao serem questionados sobre sua concepção de autonomia, explicitaram conhecimentos sociais, inserindo-os em um plano de reflexão e relacionando às suas experiências profissionais e aos seus próprios valores e condutas. Não obstante, o foco

desta pesquisa ser outro, é possível dizer que os MEs (modelos explicativos), identificados nas falas dos professores e que serão apresentados, contêm elementos que remetem aos três tipos de problemas “etiquetados” por pesquisadores como concernentes aos conhecimentos sociais. O que mais chamou a atenção da pesquisadora foi o destaque que os professores deram às relações sociais que transcendem os indivíduos por abrangerem as instituições sociais. Ficou bastante clara a importância que os PAs e PLs conferem às hierarquias presentes nas escolas e ao tipo de conduta dos professores que ocupam cargos de chefia como coordenador e diretor (gestor) das escolas quando são solicitados a pensar na sua autonomia moral e intelectual.

5 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009; STAKE, 2011; YIN, 2016) e estruturada como um estudo de caso único (YIN, 2015), com duas unidades integradas de análise. A metodologia definida se caracteriza pelo enquadramento de diferentes instrumentos, que convergem nos propósitos da pesquisa. Desse modo, foram utilizadas falas advindas das sessões de grupo focal (GF) para compor as entrevistas semiestruturadas e as observações participantes realizadas a partir das diretrizes do método clínico piagetiano (PIAGET, 2005b; DELVAL, 2002). Acredita-se que por meio desse enquadramento, por uma maneira peculiar de combinar métodos qualitativos, é possível que “emergem a relevância e a realidade de uma ampla variedade “misturas” (YIN, 2006, p. 42).

Nessa perspectiva, o tema central do estudo de caso é a autonomia intelectual e moral dos professores no modelo de formação continuada do projeto de extensão Trajetórias Criativas/UFRGS. Esse tema representa um fenômeno contemporâneo e relevante para a educação brasileira atual, devendo ser melhor compreendido na especificidade contextual que o integra, a partir do modo como se define o “quadro epistêmico” (PIAGET; GARCIA, 2011, p. 338) que abrange a pesquisa. Nesse sentido, a opção pelo estudo de caso na estruturação da pesquisa se justifica e o objetivo principal é analisar se/como a relação interindividual entre professores acompanhantes e professores locais pode estar direcionada para o exercício da autonomia moral e intelectual em diferentes contextos escolares;

A partir do objetivo mais amplo, foram traçados alguns outros, que demonstrarão os rumos percorridos pela tese, que são:

- a) Identificar os interesses e as concepções sobre autonomia dos PAs e PLs;
- b) Definir os modelos explicativos (MEs) construídos pelos professores em suas concepções e o modo como expressam valores;
- c) Perscrutar o processo de construção de valores comuns no âmbito dos pares interativos compostos por professores acompanhantes (PAs) e/ou locais (PLs);
- d) Indicar os valores-guia de cada uma das escolas a partir do processo de busca da constituição valorativa entre pares interativos e que se tornou uma referência para esta tese;
- e) Identificar relações entre as tendências voltadas para a autonomia reconhecidas nas condutas (ações, falas e reconstituições) dos professores e as inovações criadas no cotidiano do Trajetórias;
- f) Criar caminhos reflexivos pautados pela consciência crítica da realidade educacional brasileira, para que os professores da escola básica pensem juntamente com a autora.

Nesta pesquisa, foram adotados três tipos coordenados de triangulação que auxiliaram na validade do construto:

1. Triangulação de dados, em sua variedade, que corroboraram para um foco único: reconhecer a possibilidade de exercer a autonomia nos professores do Trajetórias;
2. Grupos focais e painéis de revisão, em que colegas de doutorado leram e relataram pontos de vista em relação aos dados obtidos em pesquisa;
3. Verificação dos dados com os professores entrevistados no grupo de pesquisa (STAKE, 2011).

Esses processos coordenados são uma maneira de respeitar os diversos pontos de vista, tornando a triangulação uma modalidade de diferenciação, porque “ela pode nos dar mais confiança de que determinamos corretamente o significado ou pode nos dar mais confiança de que precisamos analisar as diferenças para enxergar aos significados múltiplos e importantes” (STAKE, 2011, p. 139).

A triangulação qualifica as análises realizadas na presente pesquisa, na medida em que o compartilhamento (item 2) permite a entrada de diferentes pontos de vista. O mesmo ocorre com a possibilidade de haver a verificação dos resultados com os envolvidos, quando há o compartilhamento da análise bruta dos dados com os próprios participantes investigados (item 3).

5.1 PROPOSIÇÕES

As proposições teóricas definidas na etapa do projeto de pesquisa orientaram diferentes etapas do trabalho: na coleta, na análise dos dados, nas sucessivas decomposições e recomposições de dados feitas para buscar padrões, na triangulação e na contraposição e checagem dos resultados finais. Essa base teórica serviu como uma referência e um rumo específicos para o início do caminho de busca das evidências para distinguir o seu nível de relevância e conservar a investigação dentro de um contorno viável (YIN, 2015). Com base no aporte teórico apresentado, destacam-se as seguintes proposições:

- a) Ocorrem mudanças nas condutas dos professores no que tange à construção da autonomia moral e intelectual (PIAGET, 1973, 1994, 1998a, 1998b, 1998d), independentemente do modo peculiar de organização e de funcionamento da proposta de ação educativa e da conjuntura das parcerias que a rede escolar e a universidade conseguem construir, manter ou romper no Trajetórias;
- b) Um processo específico de formação continuada agregado às modificações implementadas na ação docente dos professores do Trajetórias é capaz de produzir um impacto nos professores investigados, resultando em transformações nas condutas (interesses e concepções) com perspectivas de se voltarem mais para a autonomia;
- c) Se os professores podem exercer sua autonomia em momentos definidos de sua atuação profissional, e isto pode ser mapeado a partir de observáveis, então, é possível que se construam valores (PIAGET, 1973, 2005a, 2005b) e que, ao se tornarem coletivos, exercendo uma interferência ativa na política com “p” minúsculo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Tal fato poderá representar uma nuance diferente e/ou importante em relação à “certa autonomia”, defendida por Tardif e Lessard (2011), ou a uma “autonomia relativa”, de Barroso (1996), podendo também representar uma significativa expressão dessa relatividade;
- d) A possibilidade de buscar e de exercer autonomia é fundamental para a “profissionalização e profissionalidade” dos docentes e para a qualidade do trabalho que é desenvolvido com estudantes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; CONTRERAS, 2012).

Tais proposições estão fundamentadas na estrutura teórica organizada nos capítulos anteriores e, a partir desses pressupostos, buscaram-se generalizações analíticas. Em outras palavras, os resultados concernentes à autonomia intelectual e moral dos professores poderão “ser estendidos a situações fora do estudo de caso original, baseando-se na relevância dos conceitos ou princípios teóricos semelhantes” (YIN, 2015, p. 245).

A metodologia desta pesquisa foi como um laborioso trabalho artesanal (BECKER, 1993b), utilizando-se de um ponto de vista particular de imersão no objeto de investigação e na trama social que o abrange. Essa imersão ocorreu devido a tomada de consciência de que era preciso conhecer profundamente o contexto social das escolas, respeitando a lógica de relações e os saberes ali presentes.

Em função da atividade profissional da pesquisadora, outro aspecto importante foi o desenvolvimento de uma descentração que a fizesse focar na dinâmica das relações interindividuais nas três escolas participantes e no entendimento do contexto e, assim, buscar mais diretamente a resposta para o problema da pesquisa, evitando mudanças de rumo.

5.2 PROBLEMA

Como é possível haver autonomia intelectual e moral dos professores acompanhantes e dos professores locais, em diferentes contextos de relações interindividuais, no âmbito da formação continuada proposta pelo projeto de extensão Trajetórias Criativas?

5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram investigados treze professores, sete professores locais e seis acompanhantes. Os seus nomes foram trocados por códigos para preservar sua identidade. A escolha do código revela algumas informações sobre o participante da pesquisa. A sigla PL indica que é um professor local, ou seja, que trabalha nas escolas junto aos estudantes de 15 a 17 anos. A sigla PA indica um professor acompanhante, ou seja, o professor formador que vai às escolas e participa da reunião de planejamento, assim como das Imersões e dos Seminários.

As outras letras agregadas às duas citadas referem-se à escola em que trabalha, por exemplo: PL3_B é um professor local que trabalha na escola B. Para os acompanhantes é o mesmo, à exceção de dois professores que tem duas letras para indicar a ordem das escolas em que atuaram como formadores, por exemplo: PA1_AC – é um professor que trabalhou no início do Trajetórias na Escola A e, mais recentemente, na Escola C.

Outros dois detalhes são importantes: somente os professores da Escola A participaram da etapa preliminar da pesquisa, existindo dados que remontam dois anos. Os estudantes não participaram da pesquisa em nenhum momento, mas foram citados por PAs e PLs. Não se fará distinção de gênero e todos serão denominados “professores”.

Quadro 1 – Faixa etária dos professores participantes da pesquisa

Idade	Código
25 – 35 anos	PL3_B; PL6_C
36 – 45 anos	PA1_C; PL1_A; PL7_A; PA5_B
46 – 55 anos	PA2_AC; PA3_B; PL4_B; PL5_C; PL2_A
56 – 65 anos	PA4_A; PA6_C

Fonte: Acervo da pesquisadora (2015).

Como se pode conferir na tabela acima, foram encontrados professores em todos os patamares de idades definidos, há variação e uma maior concentração entre os 36 e os 55 anos de idade, prevalecendo, no entanto, professores locais dentre os mais jovens, e acompanhantes dentre os mais velhos. A média de idade entre todos os professores é de 46,4 anos; dentre os PLs é de 42,5 anos, e dos PAs é de 51 anos.

Quadro 2 – Tempo de docência em sala de aula

Tempo de docência	Código
1 – 5 anos	PL6_C
6 – 10 anos	PL4_B; PL2_A; PL3_B; PA4_A.
11 – 15 anos	
16 – 20 anos	PL7_A; PL5_C.
21 – 25 anos	PA3_B; PA1_AC.
26 – 30 anos	PA5_B; PL1_A.
31 – 35 anos	
36 – 40 anos	PA6_C

Fonte: Acervo da pesquisadora (2015).

Chamou a atenção o fato da totalidade dos professores mencionarem que gostam muito do seu trabalho e a constatação de que existem professores que, apesar de ter mais idade, são iniciantes na profissão, tais como: PL4_B, PA4_A e PL2_A (seis a dez anos de docência) com, respectivamente, 51, 60 e 52 anos. Foi constatada, também, a existência de professores que com experiência prévia em outras áreas de trabalho, tais como: PA4_A, PL4_B, PA1_AC, PA3_B e PA5_B. Algo importante de ser mencionado: PL6_C, o professor mais jovem, afirma que, mesmo tendo consciência de que o seu salário na comparação com o dos seus colegas não seja tão inferior assim, não sabe por quanto tempo irá permanecer na profissão. Essa pequena mostra parece revelar uma tendência atual de grande mobilidade e fluxo de professores que **escolhem** ou desistem da docência. É preciso notar o importante fato de que há um número maior de professores com mais idade, provenientes de outras profissões, **escolhendo** tardiamente a profissão, do que de jovens **escolhendo** investir nesse ofício.

Quadro 3 – Formação dos professores

		Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
ESCOLA A	PL1_A	1	1	-	-
	PL2_A	1	2	-	-
	PL7_A	1	2	-	-
	PA1_AC	2	Não informado	1	1
	PA4_A	2	Não informado	1	-
ESCOLA B	PL3_B	1	-	-	-
	PL4_B	1	1	-	-
	PA3_B	1	Não informado	1	1
	PA5_B	1	Não informado	1	1
ESCOLA C	PL5_C	1	2	-	-
	PL6_C	1	-	-	-
	PA2_CA	1	Não informado	1	1
	PA6_C	1	Não informado	1	-

Fonte: Acervo da pesquisadora (2015).

Todos os professores investigados têm, no mínimo, graduação na área específica de atuação. Apenas dois PLs, os mais jovens, não têm outros cursos, a maioria tem um ou dois cursos de especialização. Dois PAs têm mestrado e, dentre os seis, quatro também têm doutorado. Ressalta-se que há uma diferença na significação do que é uma formação para o professor, pois PL5_C, quando perguntado sobre, de modo imediato, apontou a que recebeu

de seus familiares porque, mesmo sem um nível escolar alto, a educação sempre foi valorizada – isso fez a diferença.

5.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Com um problema de pesquisa bastante complexo, deixou-se de lado a opção por transposição de técnicas ou por procedimentos únicos e específicos, optando-se por um processo artesanal e laborioso de estruturação da pesquisa a partir da correlação de uma hierarquia para a utilização e trato dos dados inerentes aos instrumentos e às estratégias metodológicas previstas.

No primeiro momento, foram adotados o método clínico (PIAGET, 2005b; DELVAL, 2002), as observações participantes (OPs) (YIN, 2015, BECKER, 1993b, MACEDO, 2012) e a análise do Plano Político Pedagógico (PPP) das escolas. Esse último é considerado um revelador de concepções e valores coletivos. Por meio desses instrumentos, o foco de atenção da pesquisadora foi redobrado, no sentido do aprofundamento das análises.

Os grupos focais de Barbour (2009)³⁸ foram utilizados de modo complementar, não como um método específico com finalidades próprias, mas como um recurso auxiliar na etapa preparatória para a pesquisa. Foi realizada uma sessão em cada uma das escolas da unidade integrada II, e duas sessões na escola da unidade integrada I. As atas das reuniões de planejamento foram acessadas em um terceiro momento. Todos os dados foram digitados e compilados e decompostos seguindo codificações, sendo acessadas quando sugeriam uma evidência fundamental.

5.4.1 Grupo Focal

A primeira sessão de GF (BARBOUR, 2009) ocorreu durante a etapa preliminar (EP) (2014), logo após as primeiras observações participantes feitas na Escola A. A sessão contou com a participação de quatro professores locais dessa escola, dois acompanhantes do Trajetórias, um moderador (a presente pesquisadora), um observador (colega do grupo de estudos e pesquisas Le@ad/UFRGS, que cronometrou a sessão e registrou seus comentários e impressões acerca das condutas e falas, localizando-as no tempo de gravação) e uma

³⁸ O roteiro do GF pode ser conferido no APÊNDICE B.

interjuíza (estudante de psicologia da UFCSPA, colaboradora voluntária que apontou os aspectos gerais da sessão e realizou uma avaliação do desempenho do moderador – a pesquisadora). As sessões ocorreram na sala de reuniões dos professores; foram gravadas e se desenrolaram segundo o roteiro presente no Apêndice B que assimilou aspectos do delineamento da pesquisa já descritos anteriormente.

O GF, utilizado como instrumento do estudo de caso, superou as expectativas, auxiliando enormemente na aproximação em relação às concepções e aos interesses (crenças espontâneas) dos professores investigados, mostrando-se um recurso bastante rico, no sentido de possibilitar a utilização de expressões, de pensamentos, de metáforas próprias de um grupo social na composição das questões da entrevista semiestruturada, além de servir como subsídio para elaborar as contraposições feitas pela pesquisadora no desenrolar da mesma (crenças desencadeadas).

Quanto às atividades e dinâmicas utilizadas durante a sessão de GF, tomou-se consciência de que, quanto mais aberta a proposta para os professores, mais ricas se tornavam as trocas e mais elementos para a composição da entrevista surgiam. Desse modo, a ideia dos dilemas^[1] que foi apresentada no projeto de pesquisa não foi muito efetiva.

Além da sessão do GF em 2014, foram realizadas mais três sessões em 2015, uma em cada escola. Elas foram gravadas, transcritas, codificadas e totalizaram 333 minutos de gravação assim distribuídos:

- Escola A – 140.71 minutos (duas sessões);
- Escola B – 93.49 minutos (uma sessão);
- Escola C – 98.29 minutos (uma sessão).

A duração de cada sessão, aproximadamente uma hora e meia, foi adequada aos propósitos da pesquisa. É preciso mencionar que a realização do GF causou um impacto positivo na maioria dos professores. Muitas trocas foram rememoradas de modo espontâneo pelos participantes em suas entrevistas. O número de sessões utilizado foi adequado aos propósitos da pesquisa, no entanto, viu-se que seriam necessárias mais sessões para explorar de maneira ampla a riqueza do método na investigação das trocas e da cooperação intelectual entre os professores.

5.4.2 Entrevistas

O Método Clínico (MC), criado por Jean Piaget em 1926, é divulgado e publicado, na atualidade, por Juan Delval (2002) e muitos outros pesquisadores que abordam aspectos cognitivos, dentre os quais destacam-se: Castorina, Lenzi, Fernández (1988), Carraher (1989) e Correia (1991). Com outra abordagem, Alencar e Ortega (2003) utilizam o referido método para abordar aspectos morais. Ao rememorarem os estudos presentes na obra *O Juízo Moral na Criança* (PIAGET, 1994), afirmam que o enfoque atribuído pelo autor, para tal, “não [foi] estudar os fatos morais ou a prática moral da criança de forma direta”, não sendo possível estudar esses dois âmbitos do mesmo modo, “uma vez que um problema moral submetido à criança está muito afastado de sua prática moral” (ALENCAR; ORTEGA, 2003, p. 128).

É preciso ter consciência dessa imensa distância entre a prática e o juízo moral. Esta pesquisa não tem pretensão alguma de explorar essa complexa questão, mas, como foi explicado no início do delineamento da pesquisa, acredita-se que, para investigar a possibilidade de autonomia de adultos professores, é necessário circundar suas condutas, falas e representações, reunindo diferentes evidências de modo convergente (YIN, 2015). Dessa maneira, justifica-se a combinação de métodos/instrumentos definidos por esta tese.

A utilização de entrevistas semiestruturadas apoiadas no MC (PIAGET, 2005b; DELVAL, 2002) se destaca por seu caráter construtivo e processual, visto que a observação, a experimentação e a intervenção estão presentes na perspectiva interacionista, que traz uma abordagem bastante peculiar para examinar o modo como os professores compreendem as perguntas feitas ao buscar a lógica de seu raciocínio e a causalidade de suas respostas (ALENCAR; ORTEGA, 2003).

Nessa perspectiva, as entrevistas amparadas no MC foram conduzidas por meio da exploração crítica (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977), que consiste em perscrutar a natureza das convicções e das condutas dos professores, buscando a lógica, as regulações ativas e os percursos de uma possível tomada de consciência, sem julgar a ação moral do professor.

Acredita-se que, ao longo das diferentes etapas da pesquisa, ao colocar em prática o MC a partir de sua perspectiva crítica agregada, a pesquisadora e os participantes trilharam caminhos de tomada de consciência. Esse processo foi se desenrolando na medida em que as falas do GF mobilizaram as ideias prévias e as hipóteses dos próprios professores (crenças

espontâneas). Assim, a partir da flexibilidade do pensamento adulto, outras crenças foram sendo desencadeadas, confrontadas, novas contraposições, novos desequilíbrios e assim por diante, em um processo contínuo de reflexão. Em alguns casos, foram observadas reafirmações de pontos de vistas, mudanças de opiniões, organização coerente do pensamento e tomadas de consciência e, em outros momentos, contradições, diferenças entre a concepção e a reconstituição da conduta feita pelo próprio professor ou falta de coerência nas respostas.

Tentou-se, ao máximo, evitar as crenças sugeridas. Mesmo com uma certa experiência na condução do método clínico, isso não foi totalmente evitado, mas as incidências foram reduzindo ao longo das entrevistas. Tomou-se consciência dos acertos, dos erros e, principalmente, dos desafios que a pesquisadora ainda tem para qualificar-se cada vez mais nesse tipo de condução.

Assim como a literatura preconiza, tornou-se importante manter a hipótese sempre presente para evitar os referidos erros. A saber: a coação social oblitera a autonomia intelectual e moral, segundo Piaget (1994), mas talvez existam mecanismos construídos por meio da relação interindividual dos professores que lhes permitem exercê-la de modo efetivo. Dessa maneira, ela se faz possível nas três escolas independentemente do nível de coação social vivido, compreendido ou não, pelos professores. Além da presença dessa hipótese, procurou-se sempre agregar novas questões, como: “se isso é possível, em cada escola, existiria uma caracterização diferente desse exercer autônomo?”.

Como já foi referido anteriormente, foram assimiladas às questões da entrevista, falas (principalmente metáforas) registradas no GF que evidenciaram elementos significativos sobre a autonomia/heteronomia dos professores, com potencial para serem discutidas individualmente³⁹ e para trazerem um pouco do contexto de cada escola.

A entrevista⁴⁰ se pautou por um eixo norteador comum que definiu o seu ordenamento e a sua estrutura. No início, foi feita uma apresentação das falas do GF para cada um dos participantes. Estruturou-se uma subdivisão por itens relacionados a conceitos teóricos para cada pergunta elaborada a partir das falas de colegas no GF. Em seguida, foram colocadas questões finais com o foco da entrevista para todos: (1) “a partir dessa nossa conversa, o que você acha que é a autonomia do professor?”; (2) “antes de concluir, gostaria de saber se há algo que você acha importante colocar sobre a busca de autonomia do professor no

³⁹ Por exemplo: uma *corrente* que limita ou que tem seus elos abertos, o “*pulo do gato*”, para referir uma mudança de paradigma para a ação docente, as “*vassouras velhas e novas que varrem juntas no Trajetórias*”.

⁴⁰ Vide exemplo de entrevista no Apêndice K.

Trajetórias, algo que não foi abordado em nossa entrevista”; e (3) “por que você quis ser entrevistado? ”.

Quinze entrevistas foram realizadas, totalizando 1.339.64 minutos, gravadas em áudio, transcritas e compiladas no banco de dados no *software* NVivo 11, que constituíram o cerne das análises, ao lado das observações participantes.

Quadro 4 – Duração das entrevistas

		Duração da entrevista (minutos)
ESCOLA A	PL1_A*	176.02
	PL2_A	60
	PL7_A	91.40
	PA1_AC*	168.73
	PA4_A	87.13
ESCOLA B	PL3_B	120.34
	PL4_B	62.20
	PA3_B	108.31
	PA5_B	93.42
ESCOLA C	PL5_C	100.47
	PL6_C	120.14
	PA2_CA	68.21
	PA6_C	83.27
Total		1.339.64

Fonte: Acervo da pesquisadora (2015).

A entrevista mais curta contabilizou uma hora de duração, e a maior, duas horas. Dentre os professores, apenas dois foram entrevistados duas vezes. A próxima seção será dedicada às observações participantes (OPs).

5.4.3 Observação Participante

O observador participante tem condições de assumir funções dentro do estudo de caso, participando dos acontecimentos que são investigados, o que oportuniza “apreender a realidade a partir de um ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo, o que corrobora para um retrato mais acurado do fenômeno” (YIN, 2015, p. 121).

Acredita-se que, na observação participante, o equilíbrio adequado entre as oportunidades criadas e os problemas que podem surgir é buscado no próprio aprimoramento do ato de observar, porque não é dado, mas sim aprendido, visto que observar “produz

conhecimento, exige uma atividade nada passiva de interpretar aquilo que é dado contemplar. A observação é condição para a arte do refletir” (MACEDO, 2010, p. 113). Há um esforço reflexivo envolvido no sentido de deixar-se tomar pela perspectiva do outro para compreendê-la sem, no entanto, abandonar totalmente a sua. Carraher (1989) afirma:

Para estudar pensamentos, intenções e valores precisamos encontrar o significado do que o sujeito faz e diz. [...] interessa descobrir sua perspectiva de mundo, seu modo de operar no mundo, os significados que ele atribui às pessoas e às coisas. Estas não são observações diretas, [...] mas observações refletidas que fazemos sobre os nossos sujeitos. (CARRAHER 1989, p. 10).

Foram realizadas vinte e uma observações participantes das reuniões de planejamento dos professores das escolas. Nessas oportunidades, foi possível observar a dinâmica sistematizada pelos professores, acessar documentos da história do Trajetórias, como por exemplo, o primeiro planejamento coletivo dos professores da Escola C, que previa o desenvolvimento dos vínculos entre professores e estudantes. Nessa escola, havia um período semanal destinado a esse tipo de trabalho. Por meio da OP, entrou-se em contato com os instrumentos de apoio ao trabalho de autoria de um ou mais professores, como formulários de avaliação dos estudantes, fichas de orientação dos estudantes para a Iniciação científica, acompanhamento de como se processa a recepção dos professores novos na escola A, além de observar a diferença da sistemática de composição do horário dos professores em cada uma das escolas, pois a agenda dos professores é totalmente alterada a cada semana.

Quadro 5 – Observações participantes das reuniões de planejamento

Contexto da reunião de planejamento	Datas Duração das reuniões: 4 horas
Escola A	16/06/2014 - 30/06/2014 - 30/03/2015 - 11/05/2015 8/06/2015 – 13/07/2015 – 15/06/2015;
Escola B	30/03/2015 – 07/04/2015 - 14/04/2015 - 28/04/2015 05/05/2015 - 15/06/2015 - 23/06/2015 - 14/07/2015
Escola C	01/04/2015 - 06/04/2015 - 08/04/2015 - 15/04/2015 - 15/06/2015 - 06/07/2015

Fonte: Acervo da pesquisadora (2015).

O mais importante nessas OPs foi atentar cuidadosamente para todos os detalhes a partir do momento em que se estabeleceu esse primeiro contato telefônico com a direção da escola, desde o tipo de recepção, os diálogos estabelecidos, as pessoas, o cheirinho da comida, a organização do local e a estrutura física. As evidências obtidas foram relacionadas e dizem respeito à realidade cotidiana da escola. Em seguida, elas foram comparadas com os observáveis de outros instrumentos utilizados, compondo matrizes explicativas que revelaram os caminhos para observar as tendências mais voltadas para a autonomia.

5.4.4 Facebook e suas Possibilidades

O acesso ao *Facebook* particular⁴¹ dos professores, mesmo como recurso auxiliar, revelou-se extremamente relevante para os professores da Escola A, pois foi possível acessar o histórico das trocas na maneira como professores acompanhantes e os professores locais constituíram vínculos afetivos e profissionais e como estabeleceram um intercâmbio de ideias na coordenação de suas ações de planejamento, amparando-se de modo recíproco em um contexto referido como de coação social na unidade integrada de análise I. Esse potencial, todavia, não foi observado nas outras duas escolas (B e C), nas quais, as interações via *site* de relacionamentos pautaram-se por trocas espontâneas, não justificando uma análise tão detalhada como a que foi feita na Escola A.

A análise do *Facebook* da Escola A foi trabalhosa e volumosa, contabilizando mais de cem páginas compartilhadas com os professores para que pudessem autorizar a sua utilização por se tratar da veiculação de dados de uma página particular. Ao final desse exaustivo trabalho, chegou-se a um nivelamento das trocas (nível de interesse básico, nível 1, 2 e 3), conforme o tipo de repercussão e de valor que as inspirou. Da mesma maneira, concluiu-se que havia sido constituído um método a ser utilizado em outras investigações. Tomou-se consciência de que a sua utilização teria sido melhor aproveitada se tivesse realizada antes de qualquer instrumento de pesquisa na etapa preliminar, porque trouxe muitos elementos para conhecer as relações interindividuais na escola.

⁴¹ Cada escola participante do Projeto de Extensão Trajetórias Criativas mantém um *Facebook* oficial para a divulgação dos trabalhos pedagógicos. No entanto, eles não foram considerados interessantes em termos de trocas, pois limitam-se à publicação de fotos dos trabalhos escolares e divulgação de leituras e vídeos para a formação continuada.

5.4.5 Documentos

O PPP é concebido por Vasconcellos (2014) como um dos produtos da ação de planejar em uma escola. Isso interessa à tese, na medida em que esse documento, de algum modo, pode explicitar se/como o desenvolvimento da autonomia é compreendido pelo coletivo dos professores, se é assumido como um compromisso (meta coletiva) e quais ações (meios) que serão empregados para atingi-la. Assim, isso pode ser relacionado às ideias, às condutas e, principalmente, aos interesses e às concepções que os professores investigados elaboraram sobre a sua própria autonomia. Buscou-se em Vasconcellos (2013, 2014), Gandin (2013a) e Rossetto (2006), as referências para compreender o que representa esse documento, suas possibilidades, possíveis relações com as coordenações de ações de planejamento.

No PPP estão situadas as concepções coletivas dos professores que explicitam um contexto a ser constantemente observado, uma referência para que possam ser reconhecidas as disposições ou os empecilhos às eventuais transformações que ocorreram a partir do momento da implantação da proposta de ação educativa que busca atender jovens de 15 a 17 anos retidos no ensino fundamental – o Trajetórias. A totalidade social que compõe o âmbito de atuação do Trajetórias e a PPP das escolas são intercambiáveis.

As totalidades sociais representadas pelas concepções coletivas que integram o Projeto de Extensão Trajetórias Criativas e os PPP no seio das relações interindividuais do grupo de professores locais e de acompanhantes são concebidos a exemplo da própria sociedade e a vida social (PIAGET,1958) com perspectivas de transformar o indivíduo em sua própria estrutura sem negar o aspecto interativo e a atividade do sujeito como já foi mencionado no contexto da pesquisa.

Esta pesquisa procurou encontrar alguns elementos para compreender como certos signos, as permutas e as regras lógicas impostas ao pensamento transformam a inteligência (PIAGET,1958) – nesta tese: os valores, os modelos explicativos (MEs) dos professores, as trocas, e as concepções coletivas inerentes aos PPPs. Reitera-se que o contexto caracterizado pela pressão transformadora mencionada acima não prescinde das ações do sujeito.

Nessa perspectiva, é necessário relembrar que o conceito de contexto, para esta tese, integra essas totalidades relacionadas que coabitam no âmbito de um quadro epistêmico que, em cada sociedade, é produto de um paradigma social com um fator exógeno que impõe ao

sujeito um “conjunto de disposições orientadas por exigências externas impostas pela sociedade” (PIAGET; GARCIA, 2011, p. 338).

Em Flick (2009) e Yin (2015), buscou-se as diretrizes para processar a leitura, selecionar e organizar os elementos que fazem parte das concepções coletivas de cada Comunidade Escolar, a partir de seu PPP. Nos documentos, são encontradas representações de fatos ou da realidade dotados de um objetivo específico capazes de construir realidades sociais e devem ser concebidos como um meio de comunicação. A autoria e a forma de acesso são importantes. Existem critérios que devem ser considerados ao optar pela análise documental: a autenticidade e o caráter genuíno, a credibilidade e a possibilidade de conter erros, a representatividade, é um documento típico dentre os PPPs que existem e a sua significação, ou seja, se é claro, compreensível e a quem se dirige (FLICK, 2009).

No PPP, estão expressas as diretrizes, os princípios gerais e as políticas que norteiam e conferem identidade, sentido e dinamismo às ações e às intenções do coletivo de uma escola. A escolha teórica da instituição pode ser revelada pelo modo como a organização administrativa e curricular são expressas no documento. No entanto, é produto das condições históricas de um dado momento e, por isso, está em constante mudança e, mesmo sem prescrever condutas individuais, os seus desdobramentos no cotidiano escolar e sua organicidade dependem tanto da vontade e do compromisso ético individual, quanto da assunção coletiva de todos que compõe a comunidade escolar (ROSSETTO, 2006).

As ideias de Rossetto (2006) vem ao encontro da presente tese, portanto, algumas delas serão destacadas. A primeira delas afirma que, mesmo não prescrevendo condutas, o PPP não prescinde da participação individual dos professores, integrando a ideia de um compromisso – esse é o ponto que se pretende explorar – a via de acesso desta pesquisa. A outra ideia é a de que isso está em constante mudança.

Em vista disso, a ideia de caracterização de cada escola passa pelo destaque dos princípios e das ênfases que podem ser identificadas no PPP e pelos destaques das considerações que os professores participantes da pesquisa teceram. Há uma mescla de perspectivas individuais e coletivas de abordar o ensino e a aprendizagem a partir das relações interindividuais, do fator social e da maneira como concebem a moral da autonomia em seu PPP.

Ainda que, a maioria dos professores investigados não tenha tido acesso ao PPP, é possível pensar numa dinâmica de “atualização” (PIAGET, 1985, p. 132) do referido

documento por meio da relação desses destaques, revelando as transformações implícitas nesse processo. Para fazer isso, foram realizadas várias leituras desse documento, destacando os fatos históricos relevantes e as partes que remetiam ao foco da pesquisa. Em seguida, foram buscadas quais as palavras, as locuções ou as frases que poderiam estar mais especificamente relacionadas à moral da autonomia, a fim de averiguar, de maneira pontual, como essa temática é abordada pelo coletivo de professores e como podem ser prospectadas as ações para a sua viabilização. Por fim, buscaram-se as possíveis conexões desses destaques com as ideias dos professores a respeito da escola, a fim de compor a caracterização de cada instituição⁴². Esse processo serviu de contexto para a análise das concepções de autonomia dos professores investigados, algo que será apresentado nas seções: 6.1. (Escola C) e 6.2 (Escola A).

A cada nova escola apresentada, toma-se consciência da importância de se conhecer esse contexto como conjuntura coletiva peculiar de trabalho de uma “totalidade social” (PIAGET, 1973, p. 70), que abrange os interesses, as concepções e as condutas dos professores investigados. Assim, as concepções dos professores podem estar em discordância ou se ampararem, coordenando-se com as ideias presentes no PPP. Em todas as escolas investigadas, a proposta de ação educativa do Trajetórias está cumprindo algumas das metas ali presentes e algumas transformações foram identificadas.

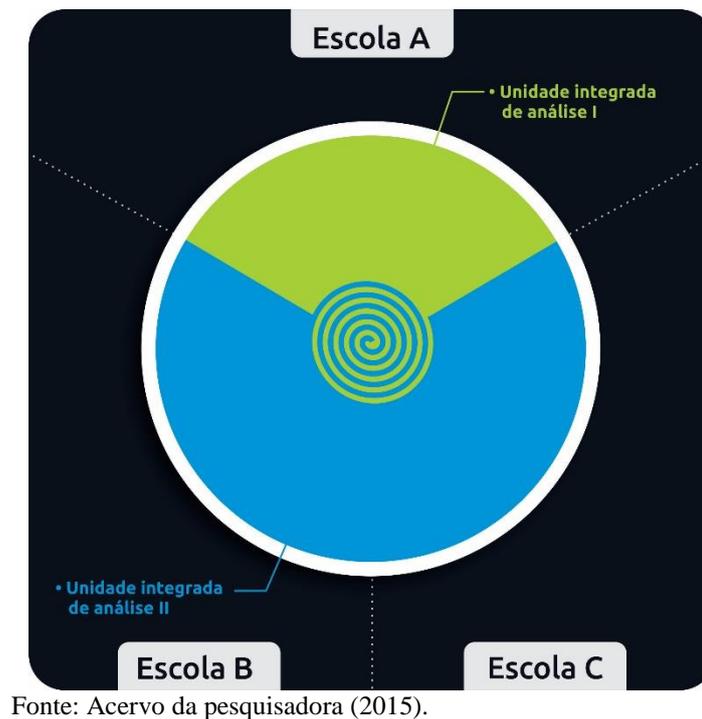
Os dados presentes no Regimento Interno (RI) foram utilizados de modo complementar e acessados em casos específicos, principalmente nas situações em que as informações do PPP não eram suficientes para esclarecer qual é sentido a autonomia moral e intelectual para o coletivo da escola, ou para reconhecer o lugar do instituído para o planejamento, por exemplo. É necessário pontuar também que, durante a entrevista, não foram feitas perguntas específicas sobre o PPP, o RI ou sobre a opinião de PAs ou PLs sobre as escolas de um modo geral. Porém, ao responderem outros tipos de perguntas, algumas falas atualizaram os referidos documentos e representaram o ponto de vista individual acerca da instituição, muitas vezes, confirmando seus aspectos, outras os contrapondo ou complementando. O PPP foi o documento priorizado para a apresentação das escolas e para compreender o contexto de cada escola.

⁴² Vide seções: 6.1 (Escola C) e 6.2 (Escola A).

5.5 UNIDADE DE ANÁLISE

A partir do problema das proposições e dos instrumentos da pesquisa apresentados até então, torna-se necessário demonstrar como foram articulados nas duas unidades integradas de análise (YIN, 2015).

Figura 2 – O caso: autonomia intelectual e moral dos professores no modelo de formação continuada Trajetórias Criativas/UFRGS e as unidades integradas de análise



Cada uma das unidades integradas de análise do estudo de caso foi constituída levando em consideração a característica do contexto social das escolas, mas, principalmente, concentrando-se no modo como os professores (PLs) poderiam ser capazes de exercer sua autonomia a partir da relação interindividual com os seus pares nas escolas e com os acompanhantes.

Na unidade integrada de análise I, existe a Escola A que esteve em processo inicial de implementação da proposta de ação educativa Trajetórias Criativas no ano de 2014. Nesse período, os professores compreendiam a coação social como um empecilho importante para o seu trabalho. Essa escola foi acompanhada durante dois anos e, como foi dito anteriormente, o *Facebook* de seus professores foi amplamente analisado, gerando um volume grande de dados e análises. Será apresentada uma síntese desse processo.

A unidade integrada de análise II, por outro lado, foi composta por duas escolas (B e C), que, desde 2012, obtiveram um nível satisfatório na implementação das mudanças propostas pelo projeto segundo a avaliação dos professores acompanhantes e, assim, conseguiram consolidar e, no caso específico da escola B, ampliar o Trajetórias para outros níveis de escolaridade. Em lugar de menções à coação social que atrapalha, foram registrados comentários positivos em relação ao ambiente de trabalho, ao apoio da direção e de outros setores administrativos. Seria inviável apresentar todos os resultados das análises feitas nas três escolas devido ao volume dos dados e das análises que foram geradas. Desse modo, optou-se por apresentar a análise da escola C na íntegra, para representar o que foi replicado na escola B, cuja análise será base para a elaboração de um artigo futuro.

Ressalta-se que, mesmo no contexto considerado mais favorável ao desenvolvimento de condutas autônomas da unidade integrada II, as modalidades de coação social que sempre existem nas escolas podem ou não ser reconhecidas ou sentidas pelos professores, e isso afeta diretamente o exercer da autonomia dos profissionais. Em outras palavras, as relações interindividuais se configuraram diferentemente entre os pares considerados iguais ou não, e as autoridades (coordenação e direção), não apenas na escola A, mas também na B e na C. Da mesma maneira, variou o modo de lidar com a coação social, compreendida ou não.

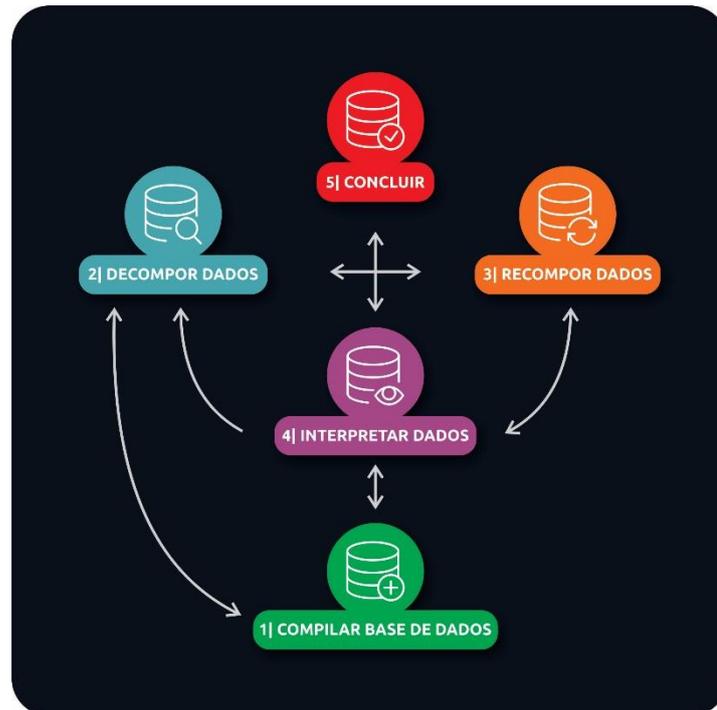
Nesse contexto de diferenças na relação interindividual dos professores, o espiral posicionado ao centro da figura 3 indica a hipótese de que a autonomia intelectual e moral pode ser exercida nas três escolas, independentemente do nível de coação social vivido, compreendido ou não, pelos professores, sendo construída de modo peculiar. Assim, duas instigantes perguntas sobrevieram:

- Se a autonomia é possível, como seria afetada pela coação social?
- Se a autonomia é possível, não poderia ser impulsionada pela própria coação social?

A estratégia metodológica foi aplicada primeiramente na escola A (etapa preliminar, em 2014). Depois de um ano, ela foi replicada nas três escolas (A, B e C) de modo coordenado durante a etapa de coleta de dados (2015), seguindo uma ordem específica: realização do GF, OPs intercaladas com entrevistas, acesso ao *Facebook* e acesso aos documentos.

A partir da dinâmica utilizada para a metodologia, foram definidos procedimentos para a análise dos dados baseando-se em Yin (2016), conforme a figura a seguir, que apresenta repetidas decomposições e recomposições dos dados.

Figura 3 – Fases iterativas da análise



Fonte: Esquema inspirado em Yin (2016).

A análise seguiu a perspectiva qualitativa para a realização de quatro etapas definidas por Yin (2016), amplamente recursivas:

- Compilação dos dados: trato dado às transcrições das entrevistas, do GF e das OPs a partir de leituras e releituras, seleção, ordenação e classificação dos excertos das falas pelo tipo de tendência que prevaleceu, heteronomia ou autonomia. Nessa etapa, o *software NVivo 11* foi utilizado para organizar e codificar os excertos das falas, facilitando o acesso aos dados e composição de combinações entre eles;
- Registro de memorandos contendo as relações entre a teoria e as evidências encontradas ao longo de toda a pesquisa, inclusive com as tomadas de consciência da pesquisadora;
- Decomposição de todos os dados em unidades mais específicas e hierarquizadas pelo aprofundamento da análise. Por exemplo: dentre os valores normativos e espontâneos, perscrutou-se o que podia representar um sentimento de obrigatoriedade ou de força de vontade piagetiana. Essas ações exigiram nova recomposição em outras totalidades, como a criação de uma matriz para a análise do *Facebook* (tabela *Excell*) e a confecção do texto de análise por pares interativos (PLs e PAs), por exemplo. Nesse momento, também foram elaboradas tabelas no *software Word* para exploração dos

modelos explicativos dos professores (MEs) e esboços de imagens representativas para os valores-guia.

A pesquisadora sentiu a necessidade de organizar também uma pasta por escola, na qual pudesse fazer apontamentos como síntese de todos os dados decompostos e recompostos iterativamente e assim “manusear” os dados de outra maneira. Foram feitas anotações e esquemas úteis para a etapa final;

- d) A partir das sínteses elaboradas, primeiramente com o *software* NVivo e com as tabelas *Word* e *Excell*, perpassados o tempo todo pelos memorandos e registrando em cada uma das pastas organizadas por escola, iniciou-se o processo de interpretação como a arte de dar significado aos dados recompostos e os seus arranjos (YIN, 2016, p. 185). Foi a etapa mais desafiante e custosa para a pesquisadora. Nessa etapa, surgiram os modelos explicativos (MEs) perpassados por valores-guia em cada escola. Uma *designer* criou imagens em cooperação com a pesquisadora para representar os achados, algumas das quais serão mostradas ao longo da tese. A seguir, foram criadas matrizes baseadas nos valores-guia que coordenaram os observáveis ao longo do tempo, surgindo as denominadas “Peregrinações”. Uma delas foi destacada por escola e, ao ser relacionada aos valores-guia identificados, serviram como a base empírica para os resultados finais. Pela enorme quantidade de dados, levou-se muito tempo nessa fase até se encontrar uma maneira de integrar o todo da pesquisa em uma interpretação como totalidade conclusiva.

5.5.1 Procedimentos para Análise das Evidências

Na Figura 4, nota-se a organização elaborada para a categoria 1: concepções de autonomia. Na coluna à esquerda, estão os nós (*nodes*) que correspondem ao título da categoria e, logo abaixo, as subcategorias: os interesses e as tendências autônomas e heterônomas nas concepções dos professores. A segunda coluna mostra o número de fontes ou arquivos de dados catalogados, coletados nas entrevistas e nas reuniões de planejamento, por exemplo. A terceira coluna mostra o número de excertos de falas de todos os professores que foram selecionados em cada um dos nós criados.

Figura 4 – Concepções de autonomia – hierarquização NVIVO 11

	Fontes/arquivos	Falas selecionadas
Concepções sobre autonomia	16	235
O interesse	15	98
Tendências autônomas	16	84
Tendências heterônomas	13	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa - *software NVivo 11*.

A pesquisadora compilou todos os arquivos de dados, decompondo-os em excertos divididos nos “nós” definidos para cada categoria. Foram constituídos também “nós” para cada um dos professores participantes, desse modo, foi possível ter maior flexibilidade de acesso e combinação de dados presentes não só nas entrevistas, como nos outros instrumentos da pesquisa, a fim de tratá-los de modo articulado, acessando também o que concerne especificamente a cada professor ou modalidade de professores – local ou acompanhantes. Por meio dessa primeira etapa de compilação e recomposição dos dados, foi possível obter relatórios que mostrassem os interesses de todos os PAs ou PLs ou de cada um de modo específico, as falas que evidenciaram diferentes tendências, por exemplo.

No entanto, a decisão de utilizar o *software*, assim como Yin (2015) alerta, não dispensou todo o processo artesanal da análise que se tornou cada vez mais complexo por meio de etapas sucessivas de “decomposição” (YIN, 2016, p. 159) que consistiram na exploração ativa desses relatórios (*outputs*) citados, nas quais, foram amplamente estudados para identificar “padrões significativos” (YIN, 2015, p. 138). Assim, atribuíram-se outros significados às totalidades mais específicas que foram surgindo e instigando a pesquisadora, trabalhados fora do *software* como foi referido nos itens b, c e d da seção anterior.

Assim como na primeira categoria, também foi constituída uma hierarquização para o *software NVIVO* que integra a categoria ‘Coordenação das ações de planejamento/trocas’. Outras subcategorias foram definidas em planos diferenciados como se observa na figura abaixo:

Figura 5 – Hierarquia conceitual proposta para a segunda categoria no *software NVIVO*

Coordenação das ações de planejamento	16	173
Coação social_desigualdade	16	116
Método da reciprocidade_igualdade	16	59
Trocas	16	310
Os valores normativos	16	246
Sentimento de obrigatoriedade	16	194
Vontade	14	81
Valores espontâneos	13	73
Tendências inferiores	11	45

Fonte: Banco de dados da pesquisa - *software NVivo 11*.

A partir da figura que representa a ordenação dos “nós” no *software* citado, é possível verificar que as ‘coordenações de ações de planejamento’ encontram-se em primeiro plano. As subcategorias compreendem o conceito de cooperação que integra o método da reciprocidade e da igualdade. Observáveis sobre a desigualdade nas relações sociais entre os professores e a coação social também foram identificados, assim como o modo como as regras, as normas e os acordos na dinâmica do planejamento coletivo dos professores são realizados. Outros observáveis sobre os ‘valores normativos’, o ‘sentimento de obrigatoriedade’ e a ‘vontade’, ou melhor, força de vontade também foram codificados. A partir dos ‘valores espontâneos’ foram acessadas as ‘tendências inferiores’, ou seja, quando um professor cede ao primeiro impulso ou ao que demanda menos energia ou empenho – como faltar ao trabalho sem pensar muito sobre os estudantes e os colegas.

5.6 ETAPA PRELIMINAR (EP)

Com o objetivo de procurar soluções viáveis no contexto desta pesquisa e atentar para os diferentes fatores de erro, foi realizada uma etapa preliminar (EP), no período de junho a agosto de 2014, na Escola A. Naquela oportunidade, foi solicitada autorização para a realização do estudo na instituição, e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram assinados. Os propósitos da investigação foram explanados em uma entrevista agendada com a diretora da escola, no primeiro caso, e na reunião de planejamento coletivo semanal dos professores, no segundo. Desde a primeira comunicação realizada com a Escola A, ficou

bastante clara a necessidade de atentar para todos os detalhes: o primeiro contato, tipo de recepção, o interesse pela pesquisa, os diálogos estabelecidos, as pessoas, a organização do local e a estrutura física.

Na EP, foram experimentados os protocolos e os procedimentos metodológicos planejados para o projeto de tese, com vistas à composição e à organização dos casos, buscando torná-los mais consistentes. Assim, foram realizadas três observações participantes que se revelaram muito importantes para o processo inicial de adaptação da pesquisadora ao contexto escolar e para refletir acerca de alguns possíveis direcionamentos⁴³ na busca de evidências e na definição de quais escolas deveriam participar da pesquisa.

A partir de tudo que foi realizado na EP, foi possível identificar ajustes necessários para as entrevistas, como a adoção de um roteiro mais estruturado e pautado pelas falas dos professores no GF, consideradas mais relevantes por evidenciarem uma variação de conceitos atribuídos ao termo “autonomia”, que oscilaram entre concepções científicas e de senso comum. Observou-se também que, quando os professores abordam a questão, a ênfase das discussões está voltada para a perspectiva da autonomia do estudante, e não para a sua. Tornou-se necessário, portanto, salientar essa diferença, fomentando esse tipo de tematização.

Na verdade, a maior tomada de consciência que ocorreu na EP foi a constatação de que a Escola A não poderia participar apenas dessa etapa, contrariando a estratégia pensada anteriormente que era realizar a EP na Escola A e, em seguida, focar em contextos mais favoráveis à autonomia dos professores. Desde o primeiro momento, tomou-se consciência de que o contexto de coação social compreendido pelos professores restringia suas ações, mas ao mesmo tempo, impulsionava-os a criar estratégias entre colegas considerados iguais com o objetivo de resistir às imposições.

5.7 OS CUIDADOS ÉTICOS E A VERIFICAÇÃO COM OS ENVOLVIDOS⁴⁴

⁴³Os direcionamentos na busca de evidências surgiram a partir das observações realizadas na EP.

⁴⁴Acerca desta temática, a pesquisadora apresentou um painel no Fórum NECAEA 2016 - Diálogos Atuais: pesquisa e docência, com o título: Trabalho coletivo de professores Trajetórias Criativas: autonomia e as relações pesquisador/participantes.

Na seção 1.1, foi revelado o percurso trilhado na passagem da condição de autora dos Cadernos e de acompanhante para a de pesquisadora, com destaque ao tipo de conduta escolhida, que opta em não ser uma “pesquisadora turista”. Desse modo, buscou-se a coordenação de duas perspectivas: a de “olhar para ver” (PIAGET, 1987, p. 252) e a de “escutar profundamente” (FISCHER, 1999, p. 10), que conferem outro significado à conduta referida e até mesmo à análise dos dados, pois introduzem uma complementaridade de pontos de vista entre os professores investigados e a pesquisadora que deve ser respeitada. Ao assumir essa premissa, constatou-se que o caminho se tornou, aos poucos, diferente e muito mais trabalhoso, pois as visitas às escolas continuaram e começou-se a prestar mais atenção nas relações entre o que acontecia antes da pesquisa ser iniciada e o que poderia ser produzido após a sua finalização.

Na tentativa de compreender melhor esse processo desafiador, consultou-se a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (2016), que versa sobre a ética na pesquisa, pautada pela afirmação da dignidade, da liberdade e da autonomia do ser humano, prevendo diretrizes mais atuais e adequadas às concepções e às práticas da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Tal normativa considera que a relação pesquisador-participante “se constrói continuamente no processo de pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas” (BRASIL, 2016)⁴⁵.

Além de considerar as normativas dessa Resolução, foram buscados em Stake (2011), Yin (2015), Fischer (1999), La Taille (2006, 2009) e Comte-Sponville (2016), subsídios para organizar e ajustar os cuidados éticos de forma mais adequada. Ao relacionar aspectos encontrados nessas referências, constatou-se que a pesquisa qualitativa em educação pode variar enormemente de acordo com o tipo de relação estabelecida entre o pesquisador e os seus participantes – diversidade que influencia no modo como são examinados os fatos, como os espaços onde se pode “olhar” e “escutar” os professores são criados e utilizados a fim de entender a dinâmica de suas interações sociais.

Chegou-se à conclusão de que os cuidados éticos deveriam ser tratados como um processo abrangente, que não é finalizado com a simples assinatura de um termo, tornando-se algo que necessita ajuste, que é construído e atualizado ao longo de todas as etapas da

⁴⁵ A Resolução nº 510 do dia 17 de abril de 2016 foi disponibilizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS pelo *site* da universidade. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cep/resolucoes/resolucao-510-de-07-de-abril-de-2016-2013-ciencias-sociais-e-humanas/view>>. Acesso em: 04 de junho de 2016.

pesquisa. Diante disso, para esta tese, foram tomadas algumas providências, dentre as quais destacam-se:

- a) A apresentação da pesquisa por meio de uma explicação detalhada dos seus objetivos e fins para todos os professores e gestores envolvidos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi lido, esclarecendo-se o seu conteúdo, reiterando que o direito de não participar seria respeitado em todos os casos. Ao final, os professores foram convidados a assiná-lo;
- b) A elaboração de diferentes modalidades de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a fim de adequá-los aos cargos ocupados pelos professores na escola ou ao tipo de participação na investigação: completa ou parcial (sendo facultada alterações);
- c) A composição de dois tipos de autorização: uma direcionada à mantenedora, outra, à coordenação do projeto de extensão; juntamente com a prestação dos esclarecimentos necessários, assim como a reafirmação, em momentos específicos, do direito que desfrutam de retirar o seu consentimento;
- d) A “verificação com os envolvidos” (STAKE, 2011, p. 142) foi integrada ao método, além dos cuidados básicos. Assim, as transcrições das entrevistas e dos grupos focais, os registros das observações participantes e as versões preliminares de análise eram apresentadas para os participantes da pesquisa. Nesse trâmite, os documentos foram entregues por e-mail ou presencialmente durante as visitas às escolas;
- e) A solicitação de retorno quanto à sua fidedignidade e adequação, bem como sugestões para possíveis modificações ou supressão de falas consideradas inadequadas.

Esse conjunto de cuidados se revelou bastante rico, fazendo com que a pesquisadora sentisse ter feito não somente o que era possível, mas, principalmente, o que era necessário para se ter grande tranquilidade na publicação dos resultados da tese. Além disso, as trocas se ampliaram, resultando no estabelecimento de um canal de comunicação⁴⁶, no melhor entendimento dos dados para a análise, em processos de tomada de consciência dos

⁴⁶ Um grupo no *WhatsApp*, aplicativo para *smartphones*, foi criado para facilitar a comunicação. No entanto, o seu conteúdo não foi utilizado, pois isso não estava previsto no Termo. Foi surpreendente verificar, no entanto, que ele se tornou um espaço de trocas interessantes. Pelo canal, foram enviadas as imagens obtidas e os convites para participação em eventos. Professores participantes compartilharam citações de Piaget, por exemplo. Tomou-se consciência da abrangência desse aplicativo e que, em estudos futuros, poderão ser integrados de modo inicial à pesquisa.

professores envolvidos e, principalmente, da pesquisadora, que se descobriu uma “peregrina”, e não uma “turista” (LA TAILLE, 2009, p. 20).

5.8 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Os conceitos selecionados do programa teórico da EGJP seguiram o foco da pesquisa: descentração, egocentrismo, reciprocidade, cooperação, autonomia e valores, detalhados no capítulo que discorre sobre a teoria moral. Com isso, foi possível fundamentar as duas categorias de análise definidas para a pesquisa:

- a) As concepções de autonomia;
- b) A coordenação das ações de planejamento/trocas.

A partir da categoria sobre concepções de autonomia, foram identificados seis modelos explicativos (MEs) utilizados pelos professores. MEs, para esta tese, são as totalidades de compreensão elaboradas que apresentaram elementos (palavras, expressões e metáforas) e relações, compondo uma totalidade conceitual, indicando as diferentes matizes entre uma tendência voltada para a autonomia ou para a heteronomia, assim como uma maior ou menor complexidade conceitual. A seguir, será feita uma descrição de cada ME resultante da análise inicial de todos os excertos das concepções dos professores codificados inicialmente. Depois dos MEs definidos, todas as falas dos professores foram novamente analisadas e codificadas com a presença do tipo de ME predominante⁴⁷.

O primeiro deles é o **ME1: instituição e fins da educação**. As respostas classificadas nesse modelo demonstram que a definição de autonomia pode dizer respeito tanto ao que acontece em sala de aula, quanto ao que acontece entre as pessoas da escola: a administração, a burocracia, o trabalho em grupo, a gestão e a coordenação, podendo implicar uma visão mais abrangente, incluindo um maior número de variáveis, e a capacidade de remeter à coordenação de ação que acontece entre pessoas na escola. Nesse ME, encontra-se uma explicação mais ampla a respeito do trabalho do professor, abrangendo aspectos institucionais, como a administração, os desafios impostos pela burocracia e até mesmo o trabalho em grupo. Nesses casos, o gestor e o coordenador são lembrados.

⁴⁷ Nos quadros em que serão destacadas as falas dos professores, existirá a indicação do tipo de ME utilizado. Vale ressaltar que o primeiro da lista é o que prevalece.

As explicações desse ME1 também contêm ideias sobre a valorização social do trabalho do professor, o modo como consideram o fator social e o tipo de compromisso social que ele tem em relação aos fins de sua profissão – os direitos e deveres são lembrados. Nesse modelo, a concepção de professor pode remeter à ideia de uma rede que supõe uma interdependência entre a autonomia institucional e a sua própria.

O ME2: hierarquia e coação social na escola, abrange as relações de autoridade/autoritarismo, compreendendo dois planos: o primeiro deles se refere à compreensão de relações de igualdade ou desigualdade no âmbito das relações interindividuais em seu trabalho e como a coação social participa disso. Neste plano, é mencionado o modo como os professores se reportam aos seus superiores e vice-versa, bem como o tipo de respeito presente nessas trocas. Os professores também problematizam a existência de lideranças legitimadas ou não pelo grupo e o tipo de compromisso assumidos por elas. As relações de poder também são referidas como escolhas, as divisões de funções e tarefas e a tomada de decisão são construídas, ou seja, discute-se se elas são impostas unilateralmente ou são o resultado de um acordo mútuo. Também há reflexões sobre o que significa a autoridade do professor para o estudante.

No segundo plano do ME2, as explicações sobre autonomia podem abranger a memória de condutas, ou mesmo a sua projeção como algo “possível” (PIAGET, 1985 p.133). Seria uma coordenação de meios para obter fins, no sentido de contrapor as desigualdades, as imposições que surgem e as barreiras que são encontradas e os tipos de enfrentamentos que fazem parte de seu cotidiano que, muitas vezes, são impeditivos ou constrangedores para os professores, implicando um conformismo obrigatório. Certas explicações dos professores, no âmbito da hierarquia entre pares ou entre as pessoas que ocupam diferentes cargos na escola, podem revelar situações vividas favoráveis à sua autonomia, mas, em outras ocasiões, a hierarquia pode não ser tematizada ou mesmo identificada pelos professores, sendo um empecilho ou um problema.

O ME3: êxito do estudante como objetivo, abrange a ideia de que um trabalho pautado por esse objetivo é algo que participa da autonomia do professor, porque ele se sente autônomo para planejar e reconhece que a relação interindividual envolve responsabilidade. A sua autonomia é explicada por meio da oportunidade de construir um currículo, administrar a aprendizagem, escolhendo conteúdos e criando atividades pensando na realidade desses estudantes, trabalhando “com” e não “para” ele. As falas dos professores revelam que a autonomia está no poder de decisão imediato para optar e aplicar sanções e premiações em termos do comportamento do estudante, mesmo correndo o risco de errar. Por outro lado, PAs

mencionam que, nesse sentido, existem diferenças de concepções que são capazes de criar abismos entre as diferentes maneiras com que os professores PL e PAs tratam os estudantes.

No **ME4: reciprocidade**, há alusões a efeitos recíprocos que acontecem quando o professor atenta para pontos de vista diferentes dos seus. Nessas situações, apontam para o retorno, para o efeito produzido no próprio professor; mencionam a existência de uma “faixa de duas vias” ou algo que “vai em duas direções”, abrangendo professores e estudantes. Os professores com maior conhecimento da EGJP não utilizam imagens ou metáforas, mas se referem à própria “reciprocidade”. Eles também apontam para a igualdade nas relações interindividuais, identificada pelos professores no momento em que suas ideias são acolhidas, em que há um “encorajamento recíproco” que produz um sentimento de satisfação nos profissionais. Salientam, da mesma forma, situações em que as pessoas são afetadas mutuamente, de modos diferentes, como no momento em que afirmam que um professor (PL) tem a mesma capacidade que o outro (PA) para fazer algo, e que não há uma superioridade entre essas duas modalidades. Em certos casos, a reciprocidade é vista como um “toma lá, dá cá”, como no momento em que um professor reage à conduta de um aluno, em um “revide”, “devolvendo na mesma moeda”. Em situações que a reciprocidade não ocorre, quando as opiniões e ideias não são consideradas equitativamente, gera-se um desconforto gerado: as hierarquias prevalecem, e as desigualdades se aprofundam.

No **ME5: coordenação de ações e cooperação**, há uma complexidade maior, pois as explicações ressaltam objetivos comuns e a importância da cooperação no grupo de colegas. O âmbito coletivo pode ser preponderante em relação aos interesses e ações individuais; referem-se à necessidade de o professor abrir mão de seu desejo e aceitar as decisões do grupo, se amparar nele, abastecendo-se de ideias no mesmo. São destacadas as parcerias que inspiram os outros, o apoio dos colegas em contraposição à constituição de privilégios, a criação de algo a partir do “pensar junto”, as concepções conjuntas, a importância de aprender a colaborar e a cooperar, assim como, o surgimento de um sentimento que conecta, compromete os professores no planejamento, para que ele não seja “quebrado”.

Nesse mesmo modelo, salienta-se a relevância de se mostrar o valor do trabalho ao compartilhar e considerar pontos de vista na composição de acordos e consensos que, em função disso, podem ser considerados maleáveis. As explicações enfatizam a indispensabilidade de existir um fórum de discussão, de reflexão e de uma lógica de trocas, sendo que a autonomia é vista como algo que depende “um pouquinho de tudo e de todos”. O professor menciona que autonomia envolve o êxito de um trabalho que depende do grupo e de uma liberdade de ação e mobilidade tanto na sua área do conhecimento quanto na do colega,

mencionando o conceito de interdisciplinaridade. Como contraponto a essas descrições, os professores mencionam a rigidez dos acordos, as situações em que seu próprio egocentrismo prevaleceu ou as situações observadas em colegas, nas quais há uma imposição de um ponto de vista, de interesses pessoais e dos interesses de uma área do conhecimento/disciplina em detrimento dos objetivos do grupo ou de um processo de ensino e aprendizagem mais amplo.

No último modelo, o **ME6: conhecimento e caminho da tomada de consciência**, as explicações incluem questionamentos, conceitos, teorias e novos conhecimentos que podem ser elaborados em diferentes patamares de reflexão, níveis de apropriação da ação docente e reconstruções. Menciona-se o surgimento de uma condição de maior consciência para fazer escolhas, tomar caminhos e decisões com confiança e segurança ou para fazer o que acreditam, assumindo erros e acertos. Enfatiza-se a importância do respeito à autoria dos professores e comenta-se acerca de transformações, ressaltando a coerência e o amadurecimento para lidar com erros e insucessos.

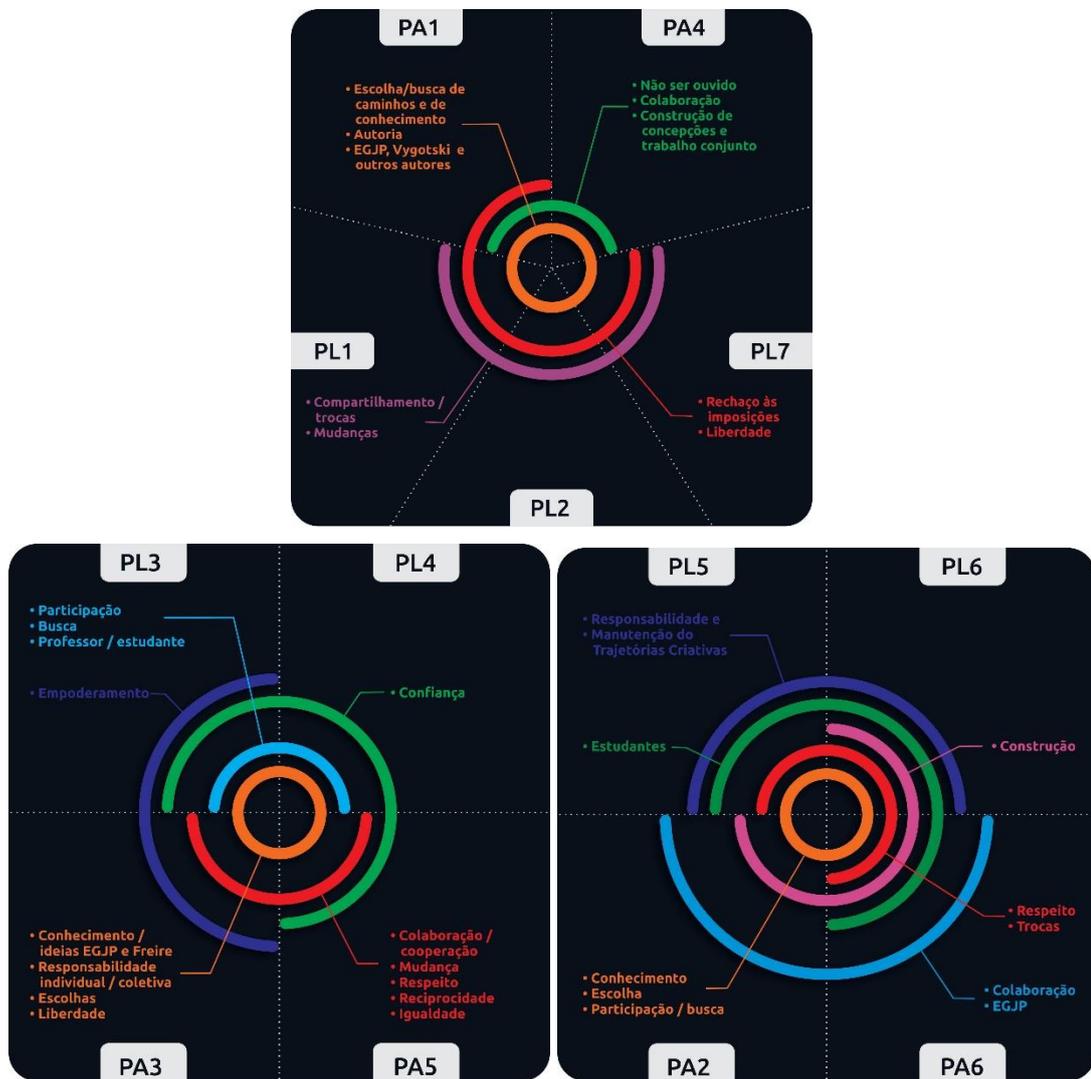
A identificação dos MEs consistiu em uma etapa necessária e, apesar de bastante rica, se mostrou insuficiente para compreender os valores implícitos nas concepções abordadas nessa tese. Assim, ainda foi necessário proceder a uma nova decomposição dos dados para perscrutar, no âmbito do processo de descentração de cada professor, o que pôde ser considerado comum/similar ou diferente/peculiar nos MEs abordados anteriormente.

Por meio desse longo processo, foi possível conhecer um pouco das condutas dos participantes da pesquisa e das suas concepções e interesses, no que concerne aos aspectos comuns/similares e às diferenças/peculiaridades de suas ideias, opiniões, lembranças e perspectivas projetadas para o futuro e, principalmente, os valores que perpassaram seus MEs e que foram identificados como comuns (PIAGET, 2014) a cada classe de covalorizantes constituída pelos professores do Trajetórias em cada escola investigada.

O aprofundamento analítico da categoria referente às concepções de autonomia resultou na identificação dos valores-guia dos professores das três escolas, como mostra a figura a seguir. Os valores comuns tornaram-se guias, tanto para compreender um pouco melhor os valores coletivos e as metas presentes nos PPPs, quanto para direcionar o aprofundamento analítico da segunda categoria: a “coordenação das ações de planejamento/trocas”. Em síntese, por meio da primeira categoria, “concepções de autonomia”, chegou-se à definição dos MEs e dos valores-guia.

Figura 6 – Valores-guia para os pares interativos nas escolas investigadas

Escola A



Escola B

Escola C

De posse dos valores-guia como mostra a figura anterior, eles foram coordenados a outros observáveis que representaram as principais trocas no âmbito dos pares interativos (PAs/PLs), além dos acontecimentos pontuais dos documentos, o modo de organizar o cotidiano, as mensagens, as explicações e as reconstituições de trocas feitas pelos professores, consideradas indicativas de presença da autonomia. Esse conjunto de observáveis traçou os momentos da “peregrinação” que os professores realizaram buscando exercer a própria autonomia e que perpassa a coordenação das ações de planejamento. Foram traçadas várias peregrinações, mas, nesta tese, será apresentada a construída pelos professores da escola C e A.

A criação da peregrinação foi inspirada nas “matrizes” (YIN, 2016, p. 173) como recurso de recomposição de dados, o que permitiu organizar e situar diacronicamente os observáveis, constituindo uma base empírica para maior compreensão da pesquisa como um todo, amparado pela totalidade conceitual presente no aporte teórico, capaz de subsidiar a interpretação e compor os resultados finais da investigação.

Corbellini (2015, p.15) buscou algo semelhante em sua pesquisa através de sequências de trocas intelectuais virtuais entre os sujeitos investigado, chamando as mesmas de “rotas”, e as unidades de interpretação, “mapas”. Em resumo, considerando a elaboração da pesquisadora mencionada acima, optou-se utilizar “matrizes” (YIN, 2016, p. 173) denominadas, nesta tese, por peregrinações que, não integram somente as trocas, mas fatos em uma organização espaço-temporal.

5.8.1 Concepções de autonomia

[...] o professor que a gente é, é a pessoa que a gente é também. É uma coisa que se mistura, são concepções. Aquilo que eu faço, de concepção de vida, de mundo, é também. [...] Só que isso tem uma construção que [é] de vida. (PA6_C)

Esta seção introduz o contexto de análise formulado para esta tese, ao averiguar como os PAs e PLs definem a sua autonomia e quais as relações e os elementos presentes nas explicações elaboradas ao responderem as duas últimas perguntas da entrevista: 1) “a partir dessa nossa conversa, o que você acha que é a autonomia do professor?” e 2) “antes de concluir, gostaria de saber se há algo que você acha importante colocar sobre a busca de autonomia do professor no Trajetórias, algo que não foi abordado em nossa entrevista”.

Os interesses dos professores também foram rastreados ao longo da entrevista e, ao final da mesma, eles foram questionados de maneira específica: “Por que você quis ser entrevistado?”. Nesta categoria, essa última pergunta tem um caráter complementar às duas primeiras, objetivando a ampliação da compreensão das explicações dos professores e o suscitar de outros observáveis a partir de uma pergunta inusitada para os participantes da pesquisa.

Nesta perspectiva, os interesses, as relações e os elementos⁴⁸ presentes nas respostas importam à tese por revelar o tipo de argumentação utilizado, levando em conta os valores e o nível de descentração alcançados. Desse modo, as concepções dos professores, em cada escola, foram analisadas individualmente e no âmbito da modalidade de professor à qual pertencem, ou seja, acompanhantes ou locais. Ao final, foram elencados valores comuns a todos os professores das escolas e, por fim, pode-se verificar a ressonância desses valores no panorama que representa o PPP das instituições investigadas.

Como já foi demonstrado em seção anterior, a revisão de produções acadêmicas que antecedeu a elaboração do projeto de tese foi fundamental para tornar visível a diversidade de sentidos atribuídos à palavra autonomia, constatando-se que as falas cotidianas dos professores, de modo geral, oscilam entre concepções científicas e de senso comum, e que a maioria dos artigos e teses tratam a respeito da autonomia do estudante, e não do professor.

Certas produções acadêmicas revisadas indicam a existência de documentos, parâmetros e artefatos que impactam o ofício do professor. A partir disso, a atenção da pesquisadora foi direcionada para o modo como as referências apresentadas puderam ser identificadas nas concepções de autonomia dos professores ou no modo como exercem o seu próprio ofício e organizam o trabalho a partir de um planejamento coletivo.

Assim, as concepções de autonomia assumiram uma importância peculiar para esta tese. Elas são tomadas a partir do programa teórico piagetiano, inspirando-se em pesquisas desenvolvidas por Delval (2002), pois, segundo esse autor, os “sujeitos vão formando concepções do mundo que aplicam aos diferentes domínios”. Tais concepções são compreendidas como parcelas do conhecimento que se diferenciam e se hierarquizam nas explicações dos sujeitos sobre o mundo social. Além das diferenças nas manifestações dos sujeitos, Delval identificou tendências gerais nas respostas, reconhecendo um caráter universal e uma sequência evolutiva nas explicações (DELVAL, 2012).

Na última etapa do desenvolvimento cognitivo preconizada por Piaget, o período operatório formal é iniciado com a possibilidade de “raciocinar sobre problemas abertos”, não mais exclusivamente sobre o real, mas sobre o “possível”, o “puramente hipotético”. Segundo o referido autor, a partir do momento em que se pode usufruir dos “instrumentos intelectuais” característicos do adulto em nossa sociedade, há um refinamento dos conhecimentos, a

⁴⁸ Os elementos para esta tese dizem respeito às palavras ou locuções específicas que o professor lança mão para explicar algo, construir significados, como por exemplo, a ideia de ‘rede’ para exemplificar os diferentes âmbitos e implicações da autonomia, segundo PAI_AC.

aquisição de novas técnicas de pensamento e maior agilidade e familiaridade na resolução de determinados problemas, no entanto, pondera que as formas básicas de os abordar serão as mesmas (DELVAL, 2012, p. 219-221).

Considera-se que tais formas básicas do operatório formal conferem uma maior flexibilidade no pensar do adulto e consistem, em princípio, na base de seu raciocínio no momento em que são solicitados a definir o que é autonomia. Desse modo, as concepções podem apresentar explicações que integram elementos, relações e argumentos que variam em consistência, coerência e complexidade, podendo expressar modelos explicativos que demonstram como se situam na profissão e na vida.

A existência de um contexto de “traços comuns”, similaridades e de peculiaridades, nas explicações dos professores, permitiu comparações e uma possível gradação qualitativa das explicações individuais dos professores investigados. Igualmente, pôde-se compreender como as concepções individuais dos professores encontraram, ou não, sustentação ou amparo no PPP de cada escola. Para tal, foi necessário acessar os “valores implícitos” (PIAGET, 1973, p.138) nos MEs identificados para as concepções dos professores. Essa estratégia analítica também ofereceu subsídios para compreender, de modo mais amplo, o contexto de relações interindividuais estabelecidas no Trajetórias desde o princípio do projeto.

Existe todo um conjunto de ideias, de opiniões e de pressupostos veiculados na sociedade que podem ser assimilados às concepções dos professores, sem que engendrem reflexões aprofundadas ou até uma compreensão adequada, resultando em explicações aceitas como naturais ou como a resultante de um convencimento, indicando uma superficialidade de raciocínio, a presença de aspectos figurativos, de equívocos, de contradições ou de fragmentação em suas concepções.

Ao mesmo tempo que é explorado o grau de reflexão alcançado pelos professores em suas explicações, um aspecto normativo pode advir dessas definições e revelar no modo como relacionam a autonomia aos compromissos que assumem, à eficácia de seu trabalho e ao equilíbrio adaptativo no seu âmbito profissional. Desse modo, considerando todos os aspectos que já foram apresentados até agora, é provável que hajam matizes⁴⁹ de explicações, contendo nuances sutis ou marcantes, dependendo do alcance intelectual e do tipo de sentimento e valores que inspiram.

⁴⁹ A palavra ‘matiz’, para esta tese, é a que parece melhor definir a vasta gradação de ‘cores’ que as tendências da conduta humana, nesse caso, dos professores, podem revelar, ao longo do percurso árduo e sem fim, que é romper um extremo de heteronomia e buscar um ideal de autonomia.

Em um extremo do matiz, a concepção de autonomia do professor pode se pautar por um raciocínio mais aprofundado, orientado pela dinâmica da reciprocidade e pode revelar uma sofisticação do pensar, com o qual o professor se coloca no ponto de vista de outrem e, ao fazer isso, demonstra que as relações podem ser pautadas pela igualdade – uma condição que conecta pessoas e pode se desdobrar no estabelecimento de um compromisso com o outro, com a coletividade ou com a idealização de uma conduta pautada pela busca ativa de tal condição. Neste caso, podem ser encontrados observáveis que indicam diferentes graus de participação do respeito mútuo, da descentração, do sentimento de obrigatoriedade e a existência de metas pautadas pela ética e solidariedade.

No outro extremo desse matiz, por outro lado, as explicações podem estar pautadas por um pensamento autocentrado que restringe as construções citadas anteriormente, afastando o estabelecimento de relações amplas e variadas, assim como a assimilação de pontos de vista diferenciados, causando a prevalência do ponto de vista próprio e do respeito unilateral, que é motor de situações que envolvem aceitação e obediência passivas em relação às regras e às imposições sociais que se apresentam aos professores. (PIAGET, 1973, p. 37).

A partir desses dois matizes, é possível verificar que as explicações também podem revelar uma orientação básica em dois grupos de respostas: as direcionadas para si próprio, apontando para o egocentrismo, e as que se dirigem para o “outro”, para o coletivo, apontando para a descentração. Essa divisão coincide com os resultados das pesquisas de Dias e Vasconcelos (1999) e de Santos (2012) sobre a concepção de autonomia de professores e serão um ponto de partida importante para descobrir como ocorrem os possíveis matizes entre esses dois grupos.

De um modo geral, as concepções podem expressar uma variedade de conhecimentos, dentre eles, os sociais (CASTORINA, 1997; DELVAL, 2002). Eles podem ser conciliáveis com as condutas dos professores ou anunciar a antecipação de novas condutas possíveis, revelando transformações. Esses diferentes tipos de respostas interessam aos objetivos desta tese.

A ideia de rastrear a “globalidade” das respostas dos professores aparece na tese a fim de compreender as suas concepções, não só a partir das respostas às duas perguntas, mas também do contexto geral da entrevista, buscando conexões com o PPP das escolas, com os observáveis que provêm de outros instrumentos da pesquisa e com a observação participante das reuniões de planejamento, tratando o conjunto de observáveis de modo articulado. A

possível gradação qualitativa das explicações dos professores poderá sinalizar uma hierarquização das respostas.

Para esta tese, o interesse está no mecanismo de ligação entre a disponibilidade, a intenção e as escolhas que os professores realizam e a regulação interna que disso resulta. Portanto, o foco está relacionado à finalidade da ação (valores implícitos), aos motivos (necessidades) e aos esforços que mobilizam os professores, assim, podendo adquirir uma complexidade crescente e integrar sistemas intelectualizados que se situam na base das escalas de valores desses profissionais (PIAGET, 2014, p.160).

Os interesses dos professores são relevantes, pois, ao acessá-los, é possível ir ao encontro de dois sistemas distintos e complementares da conduta do profissional: o de valorização, pertinente aos valores envolvidos em suas ações, seus projetos e suas escolhas, e o de regulação energética, referente àquilo que move esse profissional nas direções escolhidas (PIAGET, 2014).

Desse modo, para Piaget (2005b), o adulto, assim como a criança, só realiza suas ações físicas ou mentais no momento em que é instigado por algum motivo ou necessidade, o que pode oportunizar um reajustamento da conduta, pois “o interesse é o prolongamento das necessidades. É a relação entre um objeto e uma necessidade, pois um objeto torna-se interessante na medida em que corresponde a uma necessidade. Assim sendo, o interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental” (PIAGET, 2005, p. 37).

Em resumo, os interesses dos professores e as explicações que formulam, serão discutidos, perscrutando-se as diferenças ou semelhanças nas relações construídas e nos tipos de elementos que as constituem. O objetivo foi buscar observáveis que indicassem a descentração do professor, levando em conta o modo como explicitam o seu posicionamento em termos de uma obrigação moral e quais os argumentos e as possíveis contradições, a fim de situá-las em um amplo matiz de tendências, podendo oscilar entre um extremo de heteronomia e um ideal de autonomia. É importante buscar a “coerência interna em suas respostas”, considerando cada professor uma “unidade”, pois, respostas isoladas concorrem para uma fragmentação (DELVAL, 2002, p. 220). Em uma palavra, cada uma das concepções dos professores será vista em sua unidade e coerência. Elas são constituídas por MEs que são aplicados em certos “domínios” (DELVAL, 2002, p. 212), como, por exemplo, o relativo ao contexto profissional e/ou pessoal. Essas concepções dos PLs e PAs explicitam valores e/ou princípios que podem estar em consonância com o PPP ou RI de cada uma das escolas.

Ao longo das análises da categoria concepções de autonomia, será possível verificar a importância conferida à autoria pelos professores investigados. Na Escola A, é um valor comum a todos os seus professores, sejam eles PAs ou PLs. Para esta tese, autoria é compreendida, essencialmente, a partir do referencial da EGJP com inspiração em Souza, A. (2009), Souza, E. (2009) e Nornberg e Silva (2014), pesquisadores que se dedicaram a pensá-la no âmbito da formação continuada de professores. A perspectiva dos referidos autores aliada à da pesquisadora demonstra que a autoria pode ser considerada uma construção do sujeito que integra um processo interativo que abrange “totalidades sociais” (PIAGET, 1973, p. 40) e é expressa não só por meio da escrita, mas também da oralidade (falas e metáforas) e das ações. A autoria envolve o aspecto cognitivo e moral (o compromisso, a responsabilidade e a coerência), assim como a afetividade dos professores e os processos da tomada de consciência do autor. Esses aspectos, em coordenação, revelam-se muito importantes para a formação inicial e continuada de professores.

Cadernos do Trajetórias, publicados pelo MEC (BRASIL, 2014a), são considerados autorais, assim como tudo o que se produz nos acompanhamentos e tudo que é construído por pares e grupos interativos no modelo de formação continuada no projeto de extensão Trajetórias Criativas. A partir dessa maneira de pensar, existe um processo de autoria engendrado também no âmbito do que se desenrola na “classe” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 72), ou seja, no momento em que PLs e seus estudantes interagem. Acredita-se que o resultado desse trabalho autoral não é muito visível, assim como ainda é um desafio dar visibilidade às construções realizadas nos acompanhamentos, no momento em que PAs e PLs interagem e engendram novidades.

A complexidade dessa dinâmica autoral e, principalmente, de aprofundamento na reflexão, também ocorre nos outros MEs, mas destacado no quadro anterior os professores nomeiam o tipo de conhecimento que é agregado e, ao refletir sobre a sua autonomia, afirmam que “se dão conta” de algo. É importante pontuar também que, nesse ME, nem sempre a tomada de consciência do professor repercute em algo que o mobiliza para a ação ou para encontrar “brechas” e agir em prol dos objetivos educacionais. Muito pelo contrário: pode causar imobilidade, como o “esquivar-se” e o “driblar” situações ou até naturalizá-las como algo impossível de ser modificado.

Antes de mostrar o resultado dessa construção, será apresentada a segunda categoria da pesquisa e os aspectos teóricos que a embasam: a coordenação das ações de planejamento e trocas.

5.8.2 Coordenação das ações de planejamento e trocas

Esta seção investiga a produção dos professores a partir do modo como organizam no planejamento coletivo realizado em reuniões semanais para criar e concretizar suas ações docentes. O foco específico está nas coordenações de ações implícitas nas trocas realizadas, lembradas ou prospectadas e na existência de valores normativos em formação. Nesses intercâmbios, é interessante observar a organização e a sistemática adotadas, os encaminhamentos que resultam na materialidade das ações (os acordos, as regras, as normas), as prospecções, e não o registro do planejamento em si (plano de estudo ou plano de trabalho⁵⁰). Em outras palavras, a forma como fazem, não o seu conteúdo específico. Assim, foi importante reconhecer a maneira como preveem, ordenam e decidem o que querem fazer, operacionalizando suas ações, porque “planejar [...] é definir o que se vai fazer e o que se vai ser.” (GANDIN, 2013b, p. 40).

Desse modo, o foco das análises são as condutas (falas, reconstituições e movimentos corporais) que evidenciem valores que podem ser conservados ao longo do tempo. Ao pautarem-se pelo respeito mútuo, implicando reciprocidade ou reconhecimento de uma mobilidade reversível inscrita em “um sistema de operações efetuadas em comum” (PIAGET, 1973, p.194), evidencia a existência da cooperação e uma tendência mais voltada para a autonomia, pois essa condição moral dos professores só pode subsistir “na e pela cooperação” (PIAGET, 1994, p.263).

Tem-se consciência de que existem tantas outras situações intermediárias entre os dois tipos de relação social tratados nesta categoria: a coação e a cooperação (PIAGET, 1994, p. 58), aqui representados por meio de dois “nós”, cujo objetivo é abordar o processo de constituição das regras, dos acordos e das normas, e descobrir como são construídos, reconhecidos, lembrados e considerados válidos e obrigatórios no âmbito de uma “classe de co-valorizantes” (PIAGET, 1973, p. 131-132).

O objetivo foi auxiliar na compreensão de como as relações sociais se desenrolam nas escolas investigadas e como a noção de respeito participa desse processo, “porque é a partir

⁵⁰ Na rede pública de ensino, o “plano de estudo” representa o plano anual curricular, e o “plano de trabalho” é o plano individual de cada professor na sua área do conhecimento.

do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva” (PIAGET, 1994, p. 64), e o respeito unilateral dá lugar ao mútuo.

Nesta tese, será apresentada a análise dos interesses e das concepções de autonomia com a indicação dos valores-guia. Em seguida, haverá a descrição de uma “peregrinação” em cada escola, relevante por evidenciar valores normativos ou indícios da passagem de um valor espontâneo ou semi-normativo para normativo. A ênfase estará no âmbito das coordenações de ações do planejamento coletivo, ou seja, de tudo relacionado ao trabalho preparatório que se desdobra ou pode se desdobrar em ações concretas no trabalho cotidiano dos professores, como elaboração de projetos, de aulas disciplinares ou interdisciplinares e saídas a campo.

6 APRESENTAÇÃO DOS CASOS

Cada caso será apresentado, inicialmente, por meio do Plano Político Pedagógico (PPP)⁵¹ das escolas. A ordem em que isso será feito segue a ordem inversa das unidades integradas de análise: primeiro a que se refere ao contexto mais favorável à autonomia – unidade integrada II e depois ao menos favorável: unidade integrada I. Dessa maneira, a escola C será a primeira a ser conhecida e depois a escola A. Ao longo da apresentação do contexto de cada escola, algumas falas dos professores e registros das observações participantes foram selecionados para mostrar as suas peculiaridades e o modo como o Trajetórias está nelas inserido, considerando-se o foco desta tese.

Ao entrar em contato com essa documentação, tomou-se consciência de que era preciso prestar atenção no primeiro aspecto destacado no PPP pois ele, em todas as três escolas foi revelador de informações sobre as características do contexto. No PPP da escola C, como será visto, o seu documento contando com detalhes a história da instituição, as influências políticas e as conquistas alcançadas pelo coletivo da escola e da sociedade no estado. A escola B dá um enfoque no aspecto material da escola e a escola A introduz o seu documento com o nome do diretor.

⁵¹ O PPP foi o documento priorizado para a apresentação das escolas. Os dados presentes no Regimento interno (RI) foram utilizados de modo complementar, principalmente para acessar informações sobre os tipos de planejamento que são utilizados. É necessário pontuar também que, durante a entrevista, não foram feitas perguntas específicas sobre o PPP ou sobre a opinião de PAs ou locais sobre as escolas de um modo geral mas, ao responderem outros tipos de perguntas, algumas falas puderam ser relacionadas a esses dois aspectos.

Essa peculiaridade na introdução chamou atenção, assim como, o que há de exclusivo em cada um deles. Na escola C, há um rico destaque da história da escola abrangendo os grandes acontecimentos da política educacional no estado que inclui o reconhecimento das pessoas que fizeram a diferença ao longo do tempo. Na escola B, há um cuidado na descrição das condições materiais que são reconhecidas na própria escola pelo acompanhante PA5_B e ao final do PPP é possível conferir a existência de uma proposta para as “classes de aceleração” que manifesta uma preocupação não encontrada nas outras duas, ou seja, uma referência registrada em documento oficial e, portanto, anterior ao Trajetórias, que revela a clara intenção e uma ação definida para o atendimento dos jovens de 15 a 17 anos que ainda permanecem no Ensino Fundamental.

6.1 ESCOLA C

O Plano Político Pedagógico da Escola C se divide em dois marcos e suas subdivisões. O Marco Referencial abrange dois outros: o Marco Situacional e o Marco Doutrinal. O Marco Operativo integra as dimensões pedagógica, comunitária e administrativa, além do diagnóstico, objetivo e prioridades elencadas.

A Escola C foi inaugurada em 1985, como consequência da criação de uma nova comunidade que surgiu na cidade na qual está localizada. Inicialmente, o nome que a escola recebeu fez alusão ao bairro no qual está situada. Ao longo do tempo, tornou-se uma das maiores instituições de ensino do Estado, atendendo mais de 3.000 estudantes. O primeiro PPP foi elaborado em 2001, sofreu críticas e foi retomado em 2005-2006. O Regimento Interno (RI) foi aprovado parcialmente em 2003, e a versão disponibilizada define a filosofia da escola a partir da seguinte frase: “Construindo o conhecimento, com respeito, responsabilidade, senso de justiça, não violência, solidariedade, participação, diálogo, cooperação e generosidade”.

O PPP da Escola C evidencia características peculiares. É possível verificar ênfase que é conferida aos esforços de determinados profissionais que ali trabalharam ao longo de sua história. São ressaltados os desafios e os fatos marcantes da trajetória da escola, dentre os quais, destacam-se: a elaboração de um Plano Global da Escola e a implantação do Conselho

Escolar⁵² (1993); o crescimento desordenado da comunidade e o período conturbado enfrentado no momento em que o Calendário Rotativo⁵³ foi instituído, assim como, o processo de readaptação quando da reunificação posterior dos calendários escolares (1993-1995). Na reformulação do PPP, em 2005, houve a manutenção de muitos aspectos elaborados durante a Constituinte Escolar (1999-2000). A afirmação de que “a caminhada da Constituinte Escolar⁵⁴ representou nossa autonomia” chamou atenção da pesquisadora pelo fato de ter sido essa a única vez que a palavra “autonomia” é citada no PPP e, quando ocorre, está relacionada a um tipo específico de política pública estadual, que buscou reestruturar a escola a partir de uma participação efetiva pautada por ideais democráticos, no sentido de ampará-la, de modo mais explícito, procurando uma participação efetiva, para priorizar o atendimento e a promoção de uma educação de melhor qualidade para as classes menos favorecidas da sociedade. Chamou a atenção o fato dessa palavra não aparecer, nesse documento, conectada ao ideal de autonomia do estudante ou do professor, como poderia ser esperado.

Esse sentido ausente no PPP aparece no Regimento Interno. A palavra “autonomia” é citada em um dos objetivos do Ensino Médio (EM): “Aprimorar a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. É possível conjecturar que uma ideia de paralelismo entre o desenvolvimento intelectual e moral pode estar implícita nesse objetivo que também se aplica aos jovens do Trajetórias Criativas em função da idade desses estudantes retidos no ensino fundamental.

⁵² O Conselho Escolar é a entidade superior para a tomada de decisões em uma escola. Em composição, são reunidas as famílias, os estudantes, os professores, gestores, funcionários e, em certos casos, a comunidade externa. No site oficial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, foi possível conferir que promove cursos de formação de Conselheiros Escolares em parceria com o Ministério da Educação (Grupo de Fortalecimento do Conselho Escolar (Gafce)). (Disponível em: <<http://conselhoescolar.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21/12/2016). Segundo o Regimento Interno da Escola C, o Conselho Escolar tem um caráter normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador.

⁵³ O Calendário Rotativo foi criado na gestão do Governador do Rio Grande do Sul Alceu Collares (1991-1995), por meio da, então, Secretária de Educação, Neuza Collares. Objetivou a ampliação do número de vagas para estudantes de escolas públicas estaduais. Consistia em uma distribuição das turmas em três anos-letivos que se ocorriam em períodos diferenciados, ocupando todos meses do ano e, aumentando assim, o número de vagas. Foi considerado polêmico e gerou resistências entre professores e o sindicato da categoria. Interessante verificar o quanto foi impactante para a Escola C, sendo mencionado no seu PPP como gerador de uma situação desafiante para os professores.

⁵⁴ A Constituinte Escolar (1999 a 2002) é criada quando o Partido dos Trabalhadores (PT) assume o governo do Estado do Rio Grande do Sul e o governador Olívio Dutra a institui como uma das políticas públicas voltada para a melhoria e a democratização da educação no Estado, pautando-se pelo estímulo à participação ativa e crítica dos cidadãos, reforçando o caráter público da educação e promovendo uma ampliação do acesso aos direitos sociais, assim como um maior controle do Estado por parte da população.

O PPP enfatiza os Orçamentos Participativos de 2002 e 2003, porque, nesses anos, a participação da Comunidade Escolar fez com que conquistassem o direito à construção de dois novos prédios. Porém, com a mudança de governo no Estado, “essas conquistas não foram respeitadas pelos administradores” (PPP da Escola C, 2005-2006, p. 4), agravando a situação ao final de 2003, quando o prédio foi interditado após a queda de um professor nas fendas do assoalho de uma sala de aula. Nesse mesmo ano, destaca-se a primeira vez que a instituição elege um diretor pelo voto universal em atendimento aos pressupostos da LDB.

No marco doutrinal de seu PPP, reaparece a ênfase no caráter coletivo das discussões e decisões que abrangem a Comunidade Escolar, e também é ressaltada a relevância para abordar a visão do aprender/ensinar desejada, para construir conhecimento com liberdade e responsabilidade, para elaborar uma teoria de produção de conhecimento que possa ser vista como processo social, coletivo e participativo que integra os conflitos existentes e que alicerça uma linha de ação que visa o diálogo buscando o conhecimento (PPP da Escola C, 2005-2006).

Na seção dedicada ao marco doutrinal, a palavra “respeito” é utilizada para referir um dos focos das novas propostas e das ações pedagógicas que se propõem a criar e utilizar na transformação da realidade vivida.

Nessa mesma seção, a palavra “troca” aparece pela primeira vez, revelando uma intenção de trabalho pedagógico da escola que considera o fator social e histórico, além de estabelecer uma correlação entre a dimensão intelectual e moral. Essa ênfase no coletivo reaparece no marco operativo, que está subdividido nas dimensões pedagógica, comunitária e administrativa. Em todas elas, aparece a ideia de diálogo e de construção coletiva. O planejamento se insere nesse âmbito, sendo considerado importante para “modificar atitudes, aprofundar reflexões e estudos teóricos, para que [se possa] construir e instaurar em cada indivíduo da escola atitudes interdisciplinares” (PPP da Escola C, 2005-2006, p. 6).

Mas, em que medida as considerações dos professores se relacionam a elementos destacados no PPP e que tipo de atualização (PIAGET, 1985) e caracterização das escolas é possível fazer a partir disso? Essa é a história que a Escola C mostrou. Segundo os professores locais e o acompanhante PA2_CA, a gestão ofereceu as condições e os materiais necessários para a realização do projeto. Além disso, mesmo com a troca da direção, até 2016, tem-se mantido a carga horária dos professores, fato que possibilita a docência compartilhada e o

trabalho de iniciação científica, que são planejados em conjunto e que exigem mais de um professor atuando, ao mesmo tempo, na sala de aula.

Nesse aspecto, no PPP, quando é mencionado que a intenção de “instaurar em cada indivíduo uma atitude interdisciplinar” depende de um planejamento que pode modificar, aprofundar reflexões e estudos, parece que a escola se propõe a buscar isso de diferentes maneiras e que o Trajetórias está, de algum modo, fazendo parte dessa perspectiva. No entanto, não fica claro, no PPP, se esse “indivíduo dotado de uma atitude interdisciplinar” é compreendido como alguém que assume essa atitude e se torna capaz de atuar sozinho ou se é algo que se constrói na relação com o outro, por meio do compartilhamento de ideias e ações conjuntas.

Na transcrição, é possível verificar maiores detalhes por meio da fala do acompanhante PA2_CA que, em 2012, participou do início das atividades de formação continuada junto a esse grupo de professores.

PA2_CA [...] não sei se você conhece a história do diretor, quando ele assumiu a escola.

– Entrevistadora nega.

– Na primeira e na segunda visita que a gente foi, ele saiu caminhando com a gente, assim, pela escola e ele disse: “quando eu recebi essa escola, ela era um lixo”. Tinha, no meio, onde tem aquele ‘quiosquezinho’, tinha um pavilhão todo destruído e um “monturo” [= um monte de coisas] ali. Aí, ele disse que entrou em um projeto, não lembro agora se era do banco X e ganhou um dinheiro grande. Ele pegou todo aquele dinheiro e botou a escola para cima – reformou, pintou. Tudo aquilo lá bonitinho foi obra da gestão dele. Disse que [...] chamou as famílias, fez reunião e falou as coisas que ele estava fazendo. Disse que conseguiu envolver a comunidade e eles não picharam mais os muros, não depredam mais a escola. E, ao contrário, quando havia pichação nos banheiros ou na escola, dentro, eles denunciavam. Os próprios estudantes, porque eles abraçaram aquilo ali como deles assim, não é? Então, eu vejo que ele como gestor fez muita diferença ali naquele grupo.

Nesta fala, alguns elementos já mencionados do PPP podem ser identificados. Em primeiro lugar, ela reafirma a importância e o compromisso de certos profissionais em relação à execução de um projeto coletivo da escola e a coordenação de suas ações para a superação do desafio encontrado para “colocar a escola para cima”.

Na comparação desses dados apresentados anteriormente com os elementos da fala de PA2_CA, depreende-se que a política educacional da Constituinte Escolar (1999-2002) teve um efeito, ao longo do tempo, porque existe uma intenção expressa, no PPP de 2005-2006,

para engajar os profissionais em ações coletivas. Ainda segundo o relato de PA2_CA, o desrespeito à conquista da escola no OP teve impactos consideráveis, pois fica notório que o investimento público não foi suficiente para que a escola se mantivesse ou resolvesse os problemas do próprio patrimônio, sendo necessário que gestor recorresse à iniciativa privada para sanar tais dificuldades.

Não cabe a essa tese explorar as parcerias público privadas, mas chama atenção o modo como os fatos históricos registrados no PPP e as falas dos professores da atualidade se fundem, tornando as fronteiras pouco precisas. Existe a participação de um coletivo atuante na escola, fruto de um processo histórico permeado, dentre outros fatores, pelos efeitos daquela política educacional da Constituinte Escolar que, na verdade, busca legitimar a entrada de recursos da iniciativa privada em uma escola pública. Isso causaria, no mínimo, um certo estranhamento alguns anos atrás, mas é fato: a escola é extremamente importante para a vida dessa comunidade e foi “colocada para cima”, porém, infelizmente, não contou apenas com recursos públicos. Essa é uma triste realidade, que não acontece só nesta escola. Na transcrição, PA2_AC relembra aspectos do início das atividades do Trajetórias na Escola C, ao fazer uma comparação com a realidade que ele tem observado, na Escola A, onde é acompanhante atualmente.

PA2_A/C – É, a diferença de uma escola para outra é bem gritante, não é? Agora que eu estou lá na Escola A, eu estou vendo quanto o pessoal, na Escola C, [...] teve sucesso no projeto porque eles [...] tiveram essa liberdade de poder se constituir enquanto grupo, de fazer as coisas que eles acreditam, de serem entendidos. [...] No início, nas reuniões de acompanhamento, o diretor ficava conosco. Depois, ele foi vendo como era a proposta, e ele foi dando estrutura para eles. Inclusive, a sala que eles têm hoje ali, ele foi, logo em seguida, assim que o projeto começou a funcionar, ele mandou fazer as divisórias e já mandou fazer a salinha para eles, porque eles ficavam fazendo reunião [...] até no banheiro! Sabe, a sala dos professores ali, você conhece? – entrevistadora afirma que sim – Às vezes, eles se ‘socavam’ [em] uma salinha pequenininha ali do outro lado, perto de onde era o SOE. Então, eu fui nessa salinha pequenininha um dia, não tinha nem onde sentar, uma coisinha assim. E o diretor foi observando o trabalho deles e tudo e, no início, ele ficava nas primeiras reuniões com a gente e, em seguida, ele já providenciou uma acomodação melhor para eles. E isso foi sempre assim.

Nesse espaço conquistado, os professores constroem o seu planejamento individual e preparam as atividades a ser desenvolvidas, têm acesso a computadores e a uma impressora, recebem visitas e atendem estudantes atuais ou egressos. A maioria deles permanece lá

durante o seu recreio, principalmente, quando são feitas as comemorações para os aniversariantes do mês.

As atividades docentes são desenvolvidas sob a coordenação dos professores da escola, uma pessoa respeitada pelo grupo, referência forte e presente, considerada importante e que é sempre lembrada. Para melhor compreender como foi sendo constituída a dinâmica de trabalho coletivo nesse grupo, um excerto do registro de uma das observações participantes realizadas na Escola C pode ser observado na transcrição.

Os professores me contaram como era o início do Trajetórias. Vinham todos os dias, pela manhã e pela tarde e havia dois professores atuando juntos em cada turma. Fizeram essas reuniões sistemáticas para se apropriarem da nova metodologia, momentos em que liam o material disponibilizado como referência, estudavam como fazer mapas conceituais. O professor B menciona: “nos primeiros meses, trabalhávamos sem folga e isso foi necessário para organizar, ninguém reclamava. Cada escola construiu o seu modo de implementar com suas próprias características. Quando a Secretaria de Educação fala que só tem que ser nomeado: ‘o Trajetórias’ [de um modo geral], é incorreto, porque nós temos o nosso modo de fazer”. [...] Professor S complementa: “Realmente é diferente, pois existiu um professor supervisor, no primeiro ano de funcionamento do Trajetórias, em 2012, que não dava aula. Era interessante, pois ele vinha solicitar algo e tudo já estava pronto”.

No PPP e no RI dessa escola, a figura do supervisor é normatizada, como um serviço profissional com atribuições específicas de coordenação das atividades pedagógicas, além de ser um membro oficial integrante do Conselho de Classe. A reconstituição na transcrição anterior mostra uma importante transformação no trabalho coletivo desses professores, explicitando alguns observáveis do processo de conquista de autonomia desses professores. A partir do segundo ano, a supervisão foi dispensada e instituiu-se outra figura que ainda não consta dos documentos oficiais: a do coordenador. Assim como já foi demonstrado nas seções anteriores, essa figura tem um papel relevante que, na Escola C, toma uma característica um pouco diferente, como será possível conferir ao longo da análise.

A Escola C aderiu à proposta de ação educativa Trajetórias Criativas em 2011. Atualmente, os professores encontram-se em processo de consolidação da metodologia. Em 2015, existiam quatro turmas de jovens entre 15 e 17 anos ainda retidos no ensino fundamental participando do Trajetórias Criativas, totalizando 100 estudantes.

A escola optou por não disseminar o Trajetórias para outras turmas e níveis de escolaridade, mas, segundo relato de seus professores, têm procurado, sempre que possível, engajarem-se no trabalho que acontece em outros níveis, procurando uma aproximação que viabilize a divulgação da metodologia que está sendo desenvolvida. Na transcrição, um dos professores ressalta a meta principal de trabalho dos professores do Trajetórias:

Entrevistadora - Que metas você vê nesse grupo do Trajetórias da Escola C? **PL5_C** - Em que sentido?
Entrevistadora - As metas que o grupo tem. Você consegue identificar alguma meta comum do grupo?
PL5_C - A meta comum é manter o Trajetórias. Porque troca de governo e tudo mais, daí gerou muito debate e muita insegurança, principalmente, para colegas..., não para mim... assim, [de modo] pessoal. Mas, quanto ao Trajetórias, sim. Para os colegas e tal. Então, assim, [a meta] é manter vivo, manter esse projeto. É uma meta, assim, principal do grupo. A gente quer manter.

A fala desse professor demonstra também que, mesmo existindo um esforço na sua divulgação na Escola C e uma meta comum para mantê-lo em funcionamento, não há consensos quanto ao lugar que o Trajetórias deve ocupar dentro da escola, assim como revelado na transcrição.

Entrevistadora - E no seu cotidiano, você já fez alguma coisa contra a sua vontade? Assim, que lhe afetou? Alguma coisa que não concordavas, mas fez. Que você ache que é importante relatar. **PL5_C** - [breve pausa] Sim. [risos] Tem uma coisa que eu acho que é... [interrompe] Hoje já não [acho], mas acho que um tempo foi contra a minha vontade, assim. O Trajetórias Criativas... e isso eu sou contra, tá? Ele é muito separado da escola. E eu sempre fui contra, sabem disso e eu sempre coloquei que não, o Trajetórias ele é dentro da escola, ele é da escola. Ele é um projeto dentro da escola e ele faz parte da escola. Então, acontecia uma coisa assim... a escola vai soltar às três da tarde. Os alunos todos vão embora por alguma reunião que vai ter lá do regular, ou sei lá... algum evento e tal. O Trajetórias não. O Trajetórias fica até às cinco.

Por meio desse relato, verifica-se que tal situação causa um certo desconforto para esse professor e indica que o Trajetórias é um “lugar” diferenciado dentro da própria escola e que tem algumas regras especiais, diferentes das que regem o restante da escola. Mas será que os princípios que regem esses diferentes “lugares” que coexistem na Escola C são tão diversos assim? Novamente, o PPP auxilia um pouco essa explicação, pois os destaques documentais anunciados anteriormente tendem a afirmar que não, e que há importantes aspectos em comum. Vale ressaltar, no entanto, que o PPP da Escola C, mesmo tendo a indicação, ao final, de que seria retomado em dois anos, foi realizado seis anos antes do início das atividades do Trajetórias, portanto, não contém nenhuma referência direta a esse novo “lugar”. Por outro lado, no subitem das “prioridades elencadas” desse documento, a palavra “progressão”

aparece ao lado de “laboratório de aprendizagem”, mas sem um detalhamento específico que seja relacionado com a proposta do Trajetórias. Em outro item, é enfatizado que a escola se compromete a “construir novas propostas e ações pedagógicas para transformar a realidade de vida” (PPP da Escola C, 2005-2006, p.6).

O compromisso de construir de mudanças pedagógicas previsto no PPP está se efetivando por meio de algumas novidades no Trajetórias. Os professores têm três turnos de planejamento semanal e todos têm dedicação exclusiva. Essa é uma realidade bastante incomum na rede pública estadual de ensino, que também não corresponde à realidade dos outros segmentos da própria escola.

Durante as reuniões de planejamento, a entrada e a saída de estudantes atuais ou egressos na sala de reuniões é recorrente. Eles batem à porta para abraçar e conversar com seus professores. Os professores do Trajetórias da Escola C comentaram frequentemente que, no início das atividades, optaram por não usufruir de suas folgas para realizar turnos extra de planejamento. Eles afirmaram que agora isso não é mais necessário, porque construíram uma sistemática de trabalho que tem facilitado. Os professores relataram também que a comunidade reconhece o valor do seu trabalho, mencionando com orgulho que há uma psicóloga nas proximidades, que encaminha alunos para estudar no Trajetórias da Escola C.

6.1.1 Concepções de autonomia da Escola C

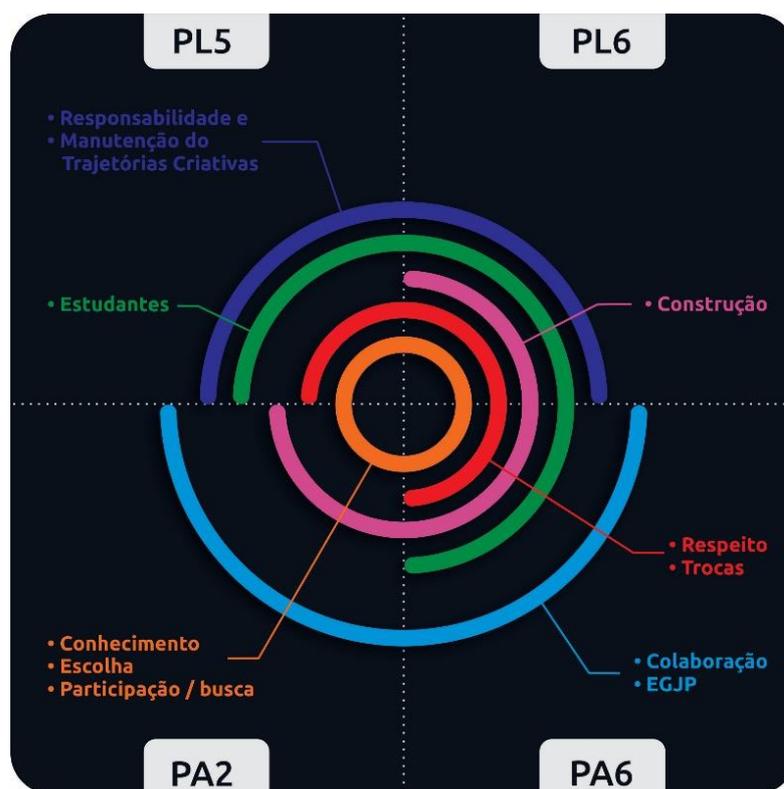
Nesta seção, a análise focaliza o que há nos meandros desses MEs encontrados para os professores da escola C, ou seja, o que há de comum/similar e o que pode ser considerado diferença/peculiaridade nas respostas e os valores comuns identificados.

Importante ressaltar que foram consideradas as explicações elaboradas do conjunto das falas de cada professor, o que representa uma grande diferença, porque dessa maneira foi possível agregar outros elementos para além da resposta específica que o professor elaborou para as perguntas sobre interesse e concepção de autonomia, tornando a análise mais laboriosa e completa para compreender o aspecto cognitivo e moral dos professores.

No início de cada seção de análise, serão apresentados os valores comuns encontrados em cada escola que se tornaram guias (valores-guia) para compreender se/como a autonomia dos professores é exercida em cada escola.

Como uma síntese do que foi abordado até aqui, reapresenta-se a figura que mostra os valores que são comuns a todos os professores da escola C (centro) e os que são partilhados por duplas ou trios de PAs e/ou PLs considerando as MEs que elaboraram.

Figura 7 – Valores implícitos nos interesses e nas concepções de autonomia – PAs/PLs – escola C



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)⁵⁵.

Na figura 7, as linhas coloridas evidenciam a distribuição geral dos valores. Por meio delas é possível observar a concentração de valores em cada quadrante destinado aos professores: na parte de cima PLs e, na de baixo, PAs. É possível verificar que PA6 apresenta um número maior de valores em comum com todos os professores e PA2, um número menor. De modo específico, vê-se que, no centro da figura (laranja), estão os três valores comuns às concepções dos quatro professores: 1) **conhecimento**, 2) **escolha** e 3) **participação/busca**. Outros, no entanto, são partilhados conforme a modalidade de professor: PL ou PA. Enquanto os PLs partilham a 4) **responsabilidade** e o intuito de 5) **manutenção do Trajetórias**

⁵⁵ Todas as figuras da tese foram elaboradas pela pesquisadora a partir dos resultados das análises realizadas. Foram esboçadas imagens que pudessem expressar com maior clareza e precisão a síntese desse processo analítico. Os esboços foram adaptados para a linguagem gráfica por meio do auxílio de Simone Rocha da Conceição – uma profissional do design artístico. Essas imagens serão inseridas nos futuros artigos a serem publicados e nas apresentações de divulgação e compartilhamento da pesquisa.

funcionando na escola C (azul escuro), os PAs têm a 6) **colaboração** e as ideias da 7) **EGJP** como valores em comum (azul claro). Outros valores aparecem em concepções de trios de professores: os 8) **estudantes**⁵⁶, o 9) **respeito** e as 10) **trocas** para dois PLs e um PA (vermelho e verde); acreditar em um processo de 12) **construção** é comum para dois PAs e um PL (rosa).

Para dar continuidade às análises, os três valores-guias comuns a todos os professores desta escola, quais sejam: **escolha**, **conhecimento** e **participação/busca** serão evidenciados a partir dos principais MEs elaborados pelos professores.

6.1.1.1 Por Dentro dos Modelos Explicativos (MEs) de PL5_B d PL6_C

Todos os professores participantes da pesquisa da escola C, se conheceram ao longo do processo de implementação do Trajetórias. PL5_C é um professor entusiasmado com o seu trabalho, muito querido pelos estudantes e respeitado por seu colega por “*mudar a vida dos estudantes*”. PL6_C é o mais novo de todos, disponível e interessado no trabalho. É um professor que, no entanto, não sabe se pretende continuar dando aula daqui a dez anos: “*mas agora eu quero fazer isso. Agora é interessante*”. Para esse par interativo, foram identificados cinco valores em comum no âmbito de seus interesses: a (1) **troca**, o (2) **respeito** em relação ao trabalho do colega e ao seu próprio que se desdobra no reconhecimento da importância do bem-estar e do êxito dos (3) **estudantes**, da busca pelo (4) **conhecimento** e da meta comum de (5) **manutenção do Trajetórias**. Na transcrição abaixo, será possível verificar alguns aspectos dessa constatação.

⁵⁶ Interessante observar que o valor “**estudantes**” não apareceu para PA2_CA em suas concepções e interesses, mas, como se verá na Peregrinação 1 da escola C, irá ser destacado na segunda categoria ‘coordenação das ações de planejamento’.

Entrevistadora - O que você recebe com isso [com a entrevista]?

PL5_C - Eu estou podendo participar, você entendeu? Como assim o que eu recebo? Acho que essa **troca**. Entendeu? [...] E você vê, assim... pô, eu poderia estar aqui, eu, meus alunos e meus colegas. Mas não. [...] Eu estou aqui contigo. **(MEs/interesse: coordenação das ações e cooperação)**

Entrevistadora [01:57:03] – Por que você quis ser entrevistado?

PL6_C [01:57:28] – Achei, achei. Achei bem legal. Eu e o PL5_C, nós discordamos bastante, assim. Nós temos a nossa formação histórica... ambos, nós, somos marxistas, né. Mas ele é mais a análise e eu sou materialista histórico. Então... a gente tem esse ponto de vista diferente.

Entrevistadora [01:57:50] – Mas alguma coisa une vocês...

PL6_C [01:57:52] – Sim, sim... eu respeito demais o trabalho dele. Eu acho o trabalho do PL5_C excelente, ele traz esse diferencial. E o aluno que participa do trabalho dele, ele se torna um aluno diferente, ele muda. Muda. Isso não é pouca coisa. Você poder dizer que mudou a vida de um ser humano. É uma coisa que só um bom professor pode fazer. Nós conseguimos fazer isso, nós somos importantes para eles. Eu lembro dos meus professores que foram importantes para mim, eu lembro. Lembro de todos eles. Eu não lembro daqueles que foram neutros, daqueles que não foram importantes ou daqueles que eu não gostava. Mas eu lembro de todos os que foram importantes. **(MEs/interesse: instituição e fins da educação; coordenação das ações e cooperação)**

Chamou a atenção o fato de que o interesse pela entrevista se refere ao valor que ambos conferem à troca – algo que será retomado na próxima categoria para a questão do planejamento. Ao mesmo tempo que PL6_C menciona o respeito que tem pelo trabalho do colega, reconhece as suas próprias qualidades, indicando algo que os une – a compreensão de que são importantes para os estudantes. PL6_C faz referência à troca de um modo complementar em relação ao seu colega porque, nas suas explicações sobre autonomia do professor, refere-se à capacidade “de usar os espaços da escola” e não receber “não” dos colegas e de “trabalhar com os outros professores, do outro professor lhe receber” – ou seja, uma capacidade de buscar a reciprocidade nas relações de trabalho. A partir disso, infere-se que o aceite por parte desses dois professores para participarem desta etapa da entrevista, também carregou esse valor da troca, pois PL6_C, quando é questionado sobre a sua autonomia, de modo imediato lembra das trocas que realiza com seu colega PL5_C.

PL5_C considera a entrevista uma troca que proporciona “experiência” válida em função de seus projetos de busca pelo conhecimento. Destaca o fato de ser “curioso”, afirmando que é “bom refletir”. Quando diz: “[...] de repente, quem sabe, amanhã ou depois, eu não vou fazer isso [uma pesquisa] também”, demonstra um interesse focado em si, que faz planos de aprofundamento de seus estudos e que a participação na pesquisa tem um intuito pessoal. Por outro lado, esse PL menciona os empecilhos que existem para realizar as trocas entre os colegas da Escola C, pois, segundo ele:

PL5_C – Tipo assim, eu adoro o professor S, então, com ele eu faço uma aula bem compartilhada. Mas eu não gosto muito do PL6_C, então com o PL6_C eu quase nunca faço, só se eu tiver que fazer. Existe isso ainda, entendeu? [...]

Entrevistadora - Simpatia e antipatias?

PL5_C - É, e eu estou me incluindo nisso. Não estou me deixando de fora. Então, isso aí tem que melhorar. Tem que mudar. A gente tem que conseguir quebrar isso aí, entende? Isso é mais profissional. **(MEs/concepções: coordenação das ações e cooperação e conhecimento e caminho da tomada de consciência)**

Este professor demonstra que ainda existem muitos desafios para que as trocas e os compartilhamentos não estejam amparados somente por valores espontâneos, mas que a requerida profissionalidade de PL5_C se expresse por meio de valores normativos, transpondo a tendência de pautar as relações pela simpatia ou antipatias. Algo importante e diferenciado na explicação desse professor é o fato dele se incluir nessa sua constatação – ele também age por meio de valores espontâneos, no entanto, parece ter tomado consciência disso – reconhecendo uma conduta sua que não voltada para a autonomia. Isso se diferencia de outros professores que, nem ao menos, se apercebem desse fato. No entanto, como será possível verificar, a partir da análise das próximas categorias, os dados são insuficientes para dizer se essa tomada de consciência reverberou em mudança na conduta ou não.

Como complemento dos outros valores comuns já elencados para os interesses, também foram encontrados outros três nas concepções desses dois professores que complementam os anteriores: (6) **escolhas**, que envolvem uma (7) **responsabilidade**, que pode resultar em (8) **participação/busca** que os leva a ‘brigar’ pelos ideais.

O primeiro desses três valores foi abordado de modo diferente pelos dois professores locais. PL6_C, ao se autodenominar “*materialista histórico*”, defende a importância de o professor escolher um referencial teórico. PL5_C relaciona escolha aos outros dois valores mencionados acima como será possível conferir no quadro a seguir:

PL6_C – [...] a gente não pode brincar só de senso comum, eu acho que, não vamos chegar a lugar nenhum, vai ficar todo mundo perdido tentando se achar, tem que ter referencial teórico. [...], quando você escolhe um referencial teórico, você está direcionado. [...] Não se posicionar, é escolher um lado. Quando você não se posiciona, você concorda com quem está ganhando. Então a neutralidade, ela é uma escolha, é a escolha de um lado. **(ME/concepções: conhecimento e caminho da tomada de consciência)**

PL5_C – Mas parece que o Trajetórias me trouxe mais responsabilidade. Na hora de avaliar o aluno, na hora de planejar. De pensar mais [ênfatisa] no aluno. Acho que eu penso muito. Sempre pensei no aluno, mas hoje eu penso mais no aluno. Eu acho que isso é autonomia também. Porque vai fazer com que eu participe mais. [...] Quero dar uma sugestão [para o planejamento:] ah, a sugestão do colega é legal, vai ser bom para o planejamento assim, assim. Eu não sei, me traz a participação essa responsabilidade, que acho que é autonomia também, não é? Me faz ser mais participativo. Hoje eu penso dez vezes antes de faltar. Ah, eu tenho que um dentista e ele só tem tal horário, mas nesse horário eu tenho aula. Talvez em uma época até [eu diria:] ah, levo atestado e deu. Hoje não. [Eu penso:] não... mas eu tenho aula, os alunos estão me esperando, os professores... a gente planejou tal coisa, se eu não for vai quebrar. Acho que isso é autonomia também. De escolher. Aquela escolha que eu falei. Eu acho que o Trajetórias me trouxe isso, sim. Muita coisa boa. Brigar pelas coisas. Já sou brigão por natureza. Aí vou brigar mais ainda. **(MEs/concepções: coordenação das ações e cooperação; reciprocidade; êxito do estudante como objetivo; conhecimento e caminho da tomada de consciência)**

Duas importantes dimensões da escolha são apresentadas e remetem aos “atos de vontade” (PIAGET, 2014, p. 229) que indicam uma “força”, um movimento de readaptação desses professores que não se contentam mais com as ideias do senso comum ou com a confortável condição de faltar ao trabalho, ou de apresentar um atestado sem se sentir incomodado com isso. Na verdade, esses professores locais mostram como ocorre uma conservação de valores – algo muito importante quando se pensa nas transformações das condutas que, segundo eles, devem ser baseadas pela definição de ‘posições teóricas’ e abandono do senso comum. Para PL6_C, e para PL5_C no “*pensar*” mais e “*o todo*” [coletivo] para fazer escolhas, sendo mais ‘*participativo*’.

Para finalizar, será destacada uma explicação bastante ampla de PL6_C que contém diferentes MEs reunidos em um item só, falando de algo que também abrange um valor comum às concepções dos PAs: o caráter de **construção** que a autonomia tem, segundo eles. O referido professor comenta os efeitos que a leitura do livro ‘Pedagogia do Oprimido’ de Paulo Freire lhe causou e revela um pouco da sua concepção de autonomia: “O aluno, ele não é um cliente. Ele é uma pessoa que está construindo o conhecimento dele, e esse nosso sistema faz o contrário. Nosso sistema oprime, se tem uma relação de poder”. Na transcrição a seguir, o restante de sua explicação aprofunda também o sentido que é para esse professor e seus colegas da Escola C ter o êxito do estudante como um valor.

PL6_C – Como diz naquela música do Pink Floyd, um sarcasmo negro, não é? [...] O professor está ali na frente, ele é severo, ele é dono do conhecimento.... o aluno não sabe nada, o aluno que não quer aprender a fazer. [...] Ele é um preguiçoso. Ele não tem respeito, ele não me respeita. É bastante ruim quando você vê isso acontecendo, às vezes, se vê isso acontecendo. Você vê um professor humilhando um aluno, isso acontece, isso acontece. [...] vai acontecer do aluno testar, do aluno desafiar, do aluno desrespeitar. Mas você tem que pensar também que pode haver um motivo para isso acontecer, ele pode não ter uma referência em casa, ele pode, simplesmente, não estar afim. Você tem problemas pessoais, eu tenho problemas pessoais. [...] Isso vai acontecer com o aluno também, e o aluno do Trajetórias [...] tem essa questão de poder se expressar. [...] ele pode chorar. Ele sabe que se ele chorar na sala de aula, o professor vai amparar ele, o professor não vai xingar. O professor vai levar ele para a sala do Trajetórias, ele vai ser ouvido, vão conversar com ele... Tanto que os nossos alunos que tem esse problema, os ex-alunos do Trajetórias, quando eles precisam chorar, eles vão para sala do Trajetórias, eles vão lá nos procurar, eles vão lá nos pedir ajuda. Ou quando eles têm algum motivo para se orgulhar, ou fazem alguma coisa que as pessoas se orgulhem dele, eles vão lá nos mostrar. Eles têm essa relação mais próxima conosco. Então, eu acho que foi o primeiro contato que eu tive com essa noção que o aluno ele não é um computador, não. Ele é uma pessoa. **(MEs/concepções: hierarquias e coação social na escola; reciprocidade; êxito do estudante como objetivo e conhecimento e caminho da tomada de consciência)**

Se os estudantes egressos retornam à sala do Trajetórias para compartilhar sentimentos com seus professores, é bem provável que se tenha processado uma modificação duradoura na relação interindividual, pois valores continuam válidos para professores e estudantes mesmo após a conclusão da etapa escolar. Uma mudança que implica respeito não somente direcionado ao próprio trabalho e ao do colega, como foi mencionado antes, mas se projeta na relação que estabelecem com os alunos, no momento em que são considerados uma ‘pessoa’ que ‘constrói conhecimento’.

Em suma, foram identificados, até aqui, sete valores comuns aos dois professores locais da Escola C: PL5 e PL6 que versam sobre: troca, respeito, estudantes, projeto de extensão Trajetórias, conhecimento, escolhas, responsabilidade e participação/busca e um particular deste último professor: construção. Processos de transformação nas condutas também foram observadas a partir das explicações dos PLs: (1) há mudanças na vida dos estudantes e o grupo de docentes Trajetórias, na Escola C, participa disso; (2) os professores começam a repensar condutas do passado ou de outros professores e se perguntam: “Como ir ao encontro dos colegas? ”, “como devo agir? ”, “que caminho seguir? ”. Essas reflexões têm um impacto nas escolhas que fazem; pois, (3) há uma alteração no nível de engajamento no trabalho.

Mas, isso ocorre do mesmo modo com os PAs? Quais são os seus interesses e concepções? Serão iguais?

6.1.1.2 Por Dentro dos Modelos Explicativos (MEs) de PA2_CA e PA6_C ⁵⁷

Foram identificados três valores comuns implícitos aos interesses de participação na pesquisa para os PAs: a oportunidade de (1) colaboração na construção teórica com uma contrapartida de aquisição de mais (2) conhecimento, que pode se desdobrar em maior vinculação e compreensão das (3) ideias da EGJP. Na transcrição abaixo, vê-se como a colaboração é concebida como valor nas respostas à pergunta: “por que você desejou ser entrevistado?”.

PA2_A/C– Porque você [...] está em uma fase super importante que é o doutorado, e você está se capacitando e eu estou colaborando com você. Eu acho que é meu dever até, colaborar com você, nesse sentido. **(MEs/interesses: reciprocidade; coordenação das ações e cooperação)**

PA6_C – Por que que eu desejei? Porque eu achei muito interessante participar desse momento, dessa produção. Eu acredito tanto nessa questão da construção teórica, que eu acho que a riqueza do que você vai produzir, eu acho que vai trazer muita contribuição nova. E fazer parte disso, de ajudar nisso... eu vou ficar na expectativa... Para mim, é um lugar muito especial, poder colaborar porque, com certeza, eu acho que você vai trazer muitas contribuições nessa sua produção, com certeza. **(MEs/interesses: reciprocidade; coordenação das ações e cooperação)**

Os MEs desses professores indicam que os seus interesses coincidem, pois eles o pautam pelo “outro”, ou seja, a importância da colaboração, da reciprocidade e da possibilidade de cooperar ficam evidentes nessas explicações. PA2_CA menciona, inclusive, o sentimento de obrigatoriedade que o impele a ajudar o ex-professor acompanhante, sua colega que agora é pesquisadora, e parece não estar esperando nada em troca. PA6_C mostra que a pesquisa cria uma expectativa de retorno, ou seja, uma contribuição teórica como contrapartida, elemento que despertou a sua vontade de participar.

A existência de certos princípios teóricos da EGJP nas falas selecionadas para a pesquisa chamou a atenção, pois é algo que demonstra a circulação no âmbito do Trajetórias e remete às experiências prévias dos PAs e PLs. Os pressupostos teóricos da EGJP não são exclusivos, mas existe um interesse em conhecer o seu significado e a razão de serem utilizados por alguns professores que, segundo alguns acompanhantes, os “dominam” com maior aprofundamento e isso lhes traz um certo “poder”, instituindo uma hierarquia entre professores, algo que será apresentado ao longo das análises das outras escolas também.

⁵⁷ Para lembrar: PA2_CA foi o acompanhante do início do Trajetórias na Escola C, atualmente, trabalha com a Escola A. PA6_C é o acompanhante atual da Escola C. Além desses dois, existe um terceiro acompanhante: PA1_AC, que iniciou suas atividades na Escola A e trabalhou pouco tempo na Escola C, por isso, os seus dados serão analisados juntamente com os dos professores da Escola A, na qual, permaneceu mais tempo e criou um vínculo aprofundado com os professores locais: PL1_A, PL2_A e PL7_A.

Na transcrição a seguir, será apresentado um excerto de uma longa história profissional de quarenta anos que revela não só um interesse, mas uma busca ativa desse referencial teórico. Durante o tempo que PA6_C trabalhou em uma escola pública, teve conexões com o Projeto Y, conhecido no âmbito educacional e embasado, dentre outras abordagens teóricas, pela EGJP. PA6_C compara o Trajetórias ao trabalho que desenvolvia nessa rede de ensino, nas turmas de progressão do terceiro ciclo de escolaridade (CPs), que acolhem jovens estudantes em defasagem idade/ano advindos das turmas do sétimo, oitavo e nonos anos do ensino fundamental na mesma situação impeditiva de acesso ao ensino médio.

PA6_C – Se fazia formação, [se] faziam encontros de estudo... nós tínhamos grupos de estudos na Faculdade de Educação, que a gente se reunia... sempre me vi vinculada.

Entrevistadora – Durante muitos anos?

PA6_C – Muitos anos, é. E ali, com aquela experiência do Projeto Y, eu me aventurei... eu estudava de uma forma meio marginal, mas eu estava sempre olhando e acompanhando o trabalho deles. Eu disse: “eu vou fazer isso também lá, minhas experiências com minhas CPs, progressões de terceiro ciclo. Progressão C que chamavam. E aí eu comecei a fazer a experiência de trabalhar com projetos, com os interesses desses adolescentes que eram muito difíceis. [...] Então, eu fazia lá e, no grupo de estudos, [eu] dizia: “olha, está acontecendo isso”. A gente trocava, o pessoal ia fazer palestras com alguns professores que aderiram comigo, e, naquela época, eu conseguia fazer também, naquela escola, um grupo de estudos para a gente tentar, que vingou um pouco... Então, assim, que professora eu tinha que ser? E isso começou a me incomodar muito. E a pressão, aquela situação dos ciclos, [com] propostas diferenciadas... só que faltava, eu sempre disse, [n]os ciclos faltava aquele trabalho direto do aluno, [por]que esse não vinha nas formações oferecidas pela mantenedora (Smed). Esse era nosso compromisso. Tinha toda uma concepção, mas a proposta, [interrompe], aquela construção no ‘chão da escola’, toda aquela questão da pesquisa sócio-antropológica...Ok, [era] para conhecer o contexto, para levantar conceitos, mas...[eram] questões para serem trabalhadas, sociais, enfim, culturais. E aí, naquilo, eu vi a grande possibilidade do projeto Y, do trabalho que o pessoal fazia no projeto Y, e eu disse: “é por aqui que eu vou também”. **(MEs/interesses: êxito do estudante como objetivo; coordenação das ações e cooperação e conhecimento e caminho da tomada de consciência)**

Essa fala é bastante rica, porque, além de mostrar as características pontuais da difusão da EGJP em escolas da rede pública no Brasil, evidencia o compromisso do professor em relação aos jovens estudantes, que pôde ser reconstruído e reafirmado, ao longo dos anos, evidenciando a existência de valores normativos para PA6_C.

PA6_C, mesmo não trabalhando diretamente no Projeto Y, esteve de maneira “marginal” bastante próximo às ideias e às concepções desse projeto, buscando soluções para problemas semelhantes aos que PL5_C e PL6_C têm enfrentado na educação dos jovens de 15 a 17 anos da atualidade. A fala de PA6_C mostra que, até hoje em dia, a EGJP integra conceitos e princípios que são tematizados, discutidos e partilhados no Trajetórias por meio

da relação interindividual de PAs e PLs. Esse contexto de difusão revela valores relacionados à autonomia, pois as pessoas se conectam e trabalhos coletivos são (re)elaborados ao longo do tempo, ocorrendo a disseminação de ideias, de conceitos e de concepções.

Nessa perspectiva, vale lembrar que PL6_C acredita na construção de conhecimento pelo aluno, que não é um computador, mas uma pessoa e, nesse sentido, PA6_C nutre a esperança de: “[...] que eles [professores locais] se apropriem, que eles consigam, daqui a pouco, andar sozinhos. Nós não queremos ser acompanhantes, nós queremos deixá-los, daqui a pouco, para eles continuarem essa caminhada, se juntarem a outros grupos, disseminarem, enfim, concepções”. PA6_C destaca o caráter de disseminação das concepções, mostrando que o “andar sozinho” significa seguir uma caminhada de compartilhamento que não necessita da presença de acompanhantes. Para esse professor local, a ideia de independência para a autonomia está presente, mas tem aspectos diferentes do que se observa no senso comum.

Foram encontrados três valores comuns nas concepções sobre autonomia para esses dois PAs. Os dois primeiros coincidem com os valores já identificados para os PLs: a (1) **escolha** e (2) **participação/busca**. Em terceiro lugar, aparece a (3) **construção**, que já foi mencionada anteriormente como valor particular de PL6 no ME que integra o processo de aprendizagem e do êxito do estudante, mas que agora será explicitada a partir do ponto de vista dos PAs, que incluem construções realizadas pelo próprio professor.

PA2, ao ser questionado sobre a própria autonomia, estabelece relações a partir de si, por meio de sua “história de vida”, e remete às suas escolhas, pois é preciso ter “segurança nas decisões tomadas” e “lidar bem com o erro e a falha”, o que implica “estar consciente” e “fazer o que se acredita”. PA6, por sua vez, estabelece relações a partir da interação que estabelece com os outros, pois o sentimento de ser autônomo ocorre por ter suas ideias respeitadas no grupo de acompanhantes. Segundo ele, há uma “lógica de trocas” que é das escolas onde trabalham, mas é também de pensamentos, ideias e experiências. Esse professor destaca a força das escolhas no momento em que, para ele, a “transgressão” se faz necessária: “[...] nisto a gente vai se modificando, certo? Quando você dá um passo, assim, que se está meio assim [em dúvida], mas [decide] – eu vou!”.

Os observáveis indicam que a “escolha”, como valor, perpassa as explicações de todos os professores da Escola C, e denota coragem e verdadeiros “atos de vontade”;

independentemente se for para escolher e continuar buscando uma teoria que embase suas ações (PL6), para priorizar o estudante, e não a si próprio, no momento em que escolhe não faltar ao trabalho (PL5), para tomar uma decisão com segurança, assumindo qualquer tipo de consequência (PA2) ou para tentar transgredir, vencendo receios e medos (PA6).

As falas de PA2 e PA6_C evidenciam os valores de “construção” e de “participação/busca” no momento em que estabelecem relações entre a sua vida e a atuação autônoma do professor: PA2_CA afirma que “a autonomia se constrói. [...] se dá na questão pedagógica, na questão da pessoa enquanto indivíduo. [...] está ligada muito à história de vida das pessoas”. Isso, portanto, implica não somente “amadurecimento” e “construção de uma consciência”, mas também depende da “construção de estruturas” que, segundo ele, é anterior. PA6_C compartilha a mesma ideia do colega, pois, para ele, “o professor que a gente é, é a pessoa que a gente é também. É uma coisa que se mistura, são concepções. Aquilo que eu faço, de concepção de vida, de mundo, é também. [...] Só que isso tem uma construção que [é] de vida”.

No quadro abaixo, a fala de PA2_CA demonstra como a construção e a participação/busca são importantes, ao reconhecer a autonomia dos professores locais quando constroem um currículo guiado por um pensamento que “vá nas duas direções” (do professor e da realidade do estudante).

PA2_CA – [...] [os professores locais] têm autonomia para construir o currículo, eles têm autonomia para olhar, a liberdade para olhar a realidade deles, o contexto dos estudantes deles e, a partir daí, então, criar esse currículo diferenciado que vai fazer com que eles se interessem mais, que eles busquem, que eles se interessem na escola, que eles vejam um espaço diferenciado em que eles podem ser ouvidos, onde eles podem participar do processo de aprendizagem efetivamente. Não aquela coisa que vai só numa direção, mas que vai nas duas direções, não é? Então, essa construção dessa consciência, ela é um processo que não é muito fácil, né, assim, da gente se libertar, mesmo porque a gente é formado para pensar diferente. **(MEs/concepções: êxito do estudante, reciprocidade e conhecimento e caminho da tomada de consciência)**

Essa explicação de PA2_AC integra três modelos que evidenciam um raciocínio pautado pela reciprocidade e pela descentração. Para esse professor, os PLs conquistaram uma autonomia de recriar o currículo. Segundo ele, isso foi alcançado quando surgiu uma maneira de pensar diferente daquela que advém da formação inicial que os professores têm. PA2 também elenca outras transformações ao afirmar que o trabalho de acompanhante trouxe uma contrapartida de aprendizagem, pois foi considerado, por ele, sua própria “educação continuada”, algo que se desdobra em uma busca para “entender”, “estudar” e “ter coerência no que a gente está dizendo”. Outra transformação do mesmo tipo ocorreu, segundo

PA6, pois ele afirma que o Trajetórias o faz pensar “sempre para uma outra realidade”, ou seja, há sempre um esforço de descentração.

6.1.1.3 Análise 1: Concepções e Interesses da Escola C

O Quadro abaixo expõe, em termos numéricos, o que essa valorização em comum representa para as explicações que cada professor elabora.

Quadro 6 – Número de valores implícitos nas concepções e nos interesses de professores – Escola C

	PL5	PL6	PA2	PA6
1. Valores em comum	3			
2. Valores em comum com certos colegas	5	6	3	6
Total	8	9	6	9
Valores em comum por pares interativos:				
PL5/PL6 – 8				
PA2/PA6 – 6				
PL5/PA6 – 6				
PL5/PA2 – 3				
PL6/PA6 – 7				
PL6/PA2 – 4				

Fonte: Acervo da pesquisadora (2015).

O quadro 6 e a Figura 10 demonstram que, à exceção dos três valores partilhados por todos, existem outros comuns a diferentes pares de professores. Nesse âmbito, algo que chama a atenção são as diferenças entre os valores implícitos nas explicações de PA2 e de PA6. Enquanto o primeiro professor tem um valor comum com PLs, além dos três que já foram apontados como comuns a todos, PL6 tem mais quatro, totalizando sete valores comuns entre um acompanhante e os PLs.

A existência de valores comuns é algo que impulsiona esses professores. A princípio, é possível considerar isso apenas uma coincidência, mas esse não é o ponto de vista defendido nesta tese, pois acredita-se na construção peculiar que se desenrola nessa “classe de covalorizantes” (PIAGET, 1973, p. 131-132) de professores da Escola C, um processo que tem

história e características definidas e que aponta para etapas importantes na autonomia desses professores.

Vale ressaltar, novamente, que se está considerando o que foi mencionado de modo explícito nos excertos das falas dos referidos professores para as suas concepções e interesses. Desse modo, não quer dizer que PA2_C ignore certos valores que aparecem na no quadro 6, mas sim que esse professor enfatiza certos aspectos em detrimento de outros. Não há julgamento ou classificação de professores, visto que o relevante são os valores em comum e a sua relação com os MEs que formulam. A tabela abaixo sintetiza de maneira quantitativa a concentração de modelos explicativos que são elaborados por professores.

Quadro 7 – Número de falas classificadas por MEs – professores Escola C

ESCOLA C	ME1 Instituição e os fins da educação	ME2 Hierarquia e coação na escola	ME3 Êxito do estudante como objetivo	ME4 Recipro cidade	ME5 Coordenação das ações e cooperação	ME6 Conhecimento e caminho da tomada de consciência	TOTAL
PL5	-	1	2	1	5	3	12
PL6	2	2	3	4	2	2	15
PA2	1	-	1	3	1	3	9
PA6	2	-	3	3	2	3	13
Total	5	3	9	11	10	11	49

Fonte: Acervo da pesquisadora (2015).

A Tabela 7 indica que as respostas abrangem uma quantidade significativa de MEs e que, nessa escola, PA2 utiliza um número menor de MEs nas suas respostas, fato que poderia ter sido esperado para os PLs, mas não ocorreu. De modo geral, há uma distribuição equitativa sem diferenças gritantes entre PLs e PAs para os modelos das explicações. Chama a atenção a superioridade numérica dos MEs (três contra seis) para as explicações de todos, prevalecendo o estudante, a reciprocidade, a coordenação de ações e cooperação, o conhecimento e o caminho da tomada de consciência bastante presentes nas falas. Outro aspecto a salientar é a inexistência do ME2 nas explicações dos PAs, indicando que a hierarquia e a coação na escola são tematizadas e relacionadas à autonomia por professores acompanhantes.

Todas as transformações elencadas pelos professores e destacadas nesta seção incluíram um aspecto de aprimoramento no ato de pensar e um aprofundamento da reflexão. Os dados até aqui indicam que há um processo construtivo de valores em comum que se desenrola nos diferentes pares interativos formados desde o início do projeto de extensão Trajetórias nas escolas.

Agora será explorado o âmbito da coordenação das ações de planejamento desses professores da escola C para reunir mais alguns outros subsídios para aprofundar tais reflexões. Assim, para concluir a análise desta escola será apresentada a primeira peregrinação⁵⁸ escolhida para esta tese.

6.1.2 Coordenação das Ações de Planejamento/Trocas

Observou-se que a dinâmica de cada reunião de planejamento, nas três escolas investigadas, é bem diferente. Segundo Vasconcellos (2013), a reunião de planejamento é um espaço importante para formação continuada do professor e algo a ser conquistado, mas sobretudo, ocupado. A escola C mostrará, nesta seção, uma maneira de fazer isso de modo dinâmico e repleto de trocas interindividuais, não só entre os colegas, mas também entre os estudantes.

Na escola C, como citado na apresentação do PPP, houve uma conquista importante de espaço-tempo para o planejamento coletivo dos professores: três turnos e uma sala de reuniões para os professores do Trajetórias. A coordenação das ações nesses turnos de planejamento se processa de modo bastante dinâmico, e não se caracteriza por professores sentados a manhã toda ao redor da grande mesa de reuniões. Os professores entram e saem, alguns permanecem a maior parte do tempo realizando várias atividades. O coordenador, que também é professor das turmas, está sempre presente e é respeitado por todos. Ele congrega os professores no momento em que é preciso decidir algo em conjunto ou comunicar algo para o grupo. Foi possível constatar que há uma distribuição de tarefas entre os professores que já faz parte de uma sistemática assimilada por todos. As trocas são intensas, nem sempre os pontos de vista conseguem ser coordenados entre os colegas, pois existem opiniões

⁵⁸ Relembrando que, a partir dos valores-guia identificados para a escola, foi composta a peregrinação que os professores realizaram na direção do exercer da autonomia e que perpassa a coordenação das ações de planejamento a partir de diferentes tipos de observáveis: as principais trocas no âmbito dos pares interativos (PAs/PLs), os acontecimentos pontuais, os documentos, o modo de organizar o cotidiano, as mensagens, as explicações e as reconstituições dos professores.

diferentes abertamente manifestadas. Alguns se posicionam de modo mais imperativo, outros menos, e alguns se calam nessas discussões, mas sempre é dada a continuidade ao trabalho.

Em certa OP, depois de muitas trocas verbais, de muitos “entra e sai”, em um dado momento, os professores se reuniram rapidamente em torno da mesa, sistematizaram algumas ações e um dos professores, a partir do que haviam discutido, registrou o horário e o colocou no mural, surpreendendo a pesquisadora.

Nessa escola, aparece um aspecto interessante de uma reunião de planejamento. Ao mesmo tempo que coordenam suas ações no ato de planejar, trocam ideias sobre os mais variados assuntos e, nesses turnos, alguns estudantes se disponibilizam a estar na escola em horário extra para desenvolver atividades com alguns professores, como a manutenção de uma horta, por exemplo.

A peregrinação desta escola é intitulada “Vínculo”, porque, desde a primeira visita à escola, eram recorrentes os comentários acerca da importância de estabelecer um contato mais próximo com os estudantes. Dessa maneira, serão apresentados observáveis registrados ao longo do tempo que irão mostrar as diferentes faces do que representa o vínculo para esses professores e o modo como um dos acompanhantes de 2012 (PA2_CA) também se tornou “vinculado”.

6.1.2.1 Peregrinação 1 – Escola C: “Vínculo”

Em primeiro lugar, destaca-se o contato do acompanhante com a escola C em 2012 e, em seguida, o registro do primeiro planejamento construído coletivamente pelos professores para as turmas do Trajetórias no início das atividades com os estudantes (julho/agosto de 2012).

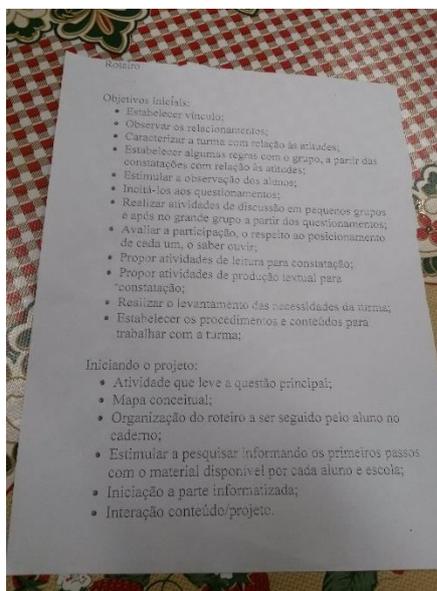
Peregrinação C1 - Observável 1 – Primeiro contato de PA2_CA com a escola

Dia 11/05/2012 – PA2_CA – mensagem em arquivo Docs – “Primeiro contato com os professores da Escola C foi durante a Imersão realizada no museu da universidade e na Escola Y. Ficou combinado que os professores fariam uma primeira reunião para fazer um levantamento das suas demandas e depois deverão contatar conosco para marcar um encontro presencial. Avisamos que o melhor horário para as nossas reuniões é nas terças-feiras à tarde.”

A2_CA registrou todos os acontecimentos e mensagens trocadas com a coordenação do Trajetórias da escola C na época. Foram identificadas mensagem de e-mail solicitando indicação de livros de apoio ao trabalho do professor, comunicações acerca das atividades

feitas pelos professores e conversas sobre problemas como o abandono escolar, dentre outros assuntos.

Figura 8 Peregrinação C1 - Observável 2 – Planejamento da semana de 30/07/2012 a 03/08/2012: intencionalidade na construção do vínculo professor/estudante



Fonte: acervo da pesquisadora

O roteiro que aparece na imagem Observável 2 foi entregue à pesquisadora em uma das observações participantes. Mais tarde, constatou-se que ele representava uma publicação feita no Fórum construído no *site* do Trajetórias destinado a favorecer a comunicação entre PAs e PLs. Alguns elementos sócio-afetivos desse planejamento chamaram a atenção: o “estabelecimento de vínculo” como a primeira meta do trabalho, o destaque dado à “observação dos relacionamentos dos estudantes”, “caracterização da turma quanto às atitudes”, a previsão de “discussões em pequenos e grandes grupos”, avaliação acerca do “posicionamento de cada estudante” e do “saber ouvir”.

Outros elementos cognitivos de construção dos conhecimentos são aspectos importantes da iniciação científica, tais como a “constatação da produção textual e da leitura”, a composição da “questão inicial” e “o mapa conceitual”. Esse planejamento coletivo evidencia a conduta observadora dos professores e a preocupação, desde o início, com as trocas entre os estudantes e o grande grupo. Esses focos e intenções foram mantidos ao longo dos anos e aprimorados, a exemplo de um mapa conceitual especial que será mostrado adiante.

Peregrinação C1 - Observável 3 – Criação da sala de reunião dos professores 03/09/2012

Dia 03/09/2012 – PA2_CA – mensagem em arquivo Docs – “Relatos da segunda visita a escola B em 03/09/2012. A Direção da escola providenciou a criação de uma sala para os professores do Projeto Trajetórias no prédio novo. Realizamos a nossa segunda reunião nesse espaço diferenciado e foram feitos relatos gerais do andamento das aulas. Estavam presentes na reunião os Professores N, PL6_B, Professor S, Professor X, Professore B, Professor Y, PL5_C, Professor C. Representando a SEDUC, a professora M e R ... A professora N relatou dificuldades com o início das atividades de Iniciação científica com os alunos...”

A direção criou melhores condições para o trabalho dos professores do Trajetórias. O fato de terem conquistado esta sala teve um impacto importante no exercer da autonomia dos professores, tornando-se um ponto de encontro para a criação do trabalho, mas fundamentalmente, para a criação de vínculos entre estudantes e professores e entre colegas, mesmo com as diferenças existentes, como será possível verificar no observável 5 da peregrinação.

Peregrinação C1 Observável 4 – Trocas na sala de reunião dos professores 06/04/20115

OP 06/04/2015 (PLs) – O grande foco de trabalho é a questão da violência.

Professor S e Professor I: “Quem sabe, sobre a palestra, nós mesmos podemos compor o grupo de palestrantes?”

PL5_C: “Eu não sei falar sobre isso”. Relatam a retirada de um aluno que havia fumado maconha. **Professor B:** “Vocês não fizeram ata?”

Professor N: “Como vou fazer ata sobre o cheiro?”. Quando os professores disseram que não iriam registrar, os alunos se abriram e falaram que os pais sabem, que foi a primeira vez.

Professor I fala da importância de ter essa abertura com os alunos.

Professor S: “Isso não ficou em branco”.

Professor N afirma que não houve problema de comportamento.

Professor B aponta que há vários alunos que querem entrar no projeto: “Por que focar nesses alunos que têm problema de drogas?”

Professor N: “Esses alunos não têm comportamentos agressivos”.

Professor I e Professor N: “Chegamos à ideia de passar vídeo sobre drogas”.

Professor O afirma que é “uma cadeia que começa com álcool, maconha – coca!”

Professor B: “No ano passado, o problema era pior, nós precisamos de alunos/pessoas mais comprometidas”. Enquanto isso, o Professor V está fazendo um trabalho fora na horta.

PL5_C: “Eu não sei falar sobre isso [drogas]. Planejam outra oficina para fazer sabão e juntar dinheiro”.

Professor B apoia dizendo que é importante fazer saber, pois é possível vender.

PL5_C me mostra uma foto de açoitamento de um negro nos EUA e a atividade que foi desenvolvida a respeito. Os professores dividem suas opiniões pois há diferentes pontos de vista sobre as cotas raciais e sobre os estudantes envolvidos com as drogas. **PL5_C e PL6_C:** “É necessário a igualdade de oportunidade...”. **Professor N:** “Não é preciso ter cotas”. Não chegam a um acordo e voltam o assunto para a questão das drogas. Entram mais alunos na sala, o sentimento é de felicidade recíproca entre professores e estudantes. A reunião vai se desenrolando com um entra e sai: os professores planejam e saem para contatar os estudantes aqui e ali. A horta é um ponto de convergência entre os professores, que entram e saem, fotografam a horta, colocam as fotos no *site* do Trajetórias [existe uma pessoa responsável para fazer isso]. O professor me explica o foco da reciclagem de materiais, a compostagem, hidroponia. Professor V é o professor do prático, segundo eles.

A questão do vínculo é tematizada na prática, não é dada, nem compreendida do mesmo modo, ela é tensionada. Deve-se focar nos estudantes envolvidos com drogas ou abrir espaço para tantos outros que querem estudar lá? Não é fácil, mas trata de **escolha**, decisões discutidas diariamente em grupo a partir da organização dos pontos de vista. Não se trata de um discurso vazio sobre a vinculação.

É interessante sinalizar que a escola C consubstancia diferentes tipos de reflexão no espaço da reunião. A “reflexão para a ação”, a “reflexão na ação” e a “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão para e na ação” (VASCONCELLOS, 2013, p. 123), que ocorrem respectivamente antes, durante e após as práticas. Isso é inovador: ocupar uma sala e criar uma reunião de planejamento ampla o bastante para abranger/vincular os estudantes e os professores.

Peregrinação C1 - Observável 5 – O vínculo entre os professores – GF – Escola C

GF 06/04/2015 (PLs +PAs)

Professor B – Eu, eu escolhi a palavra vínculo certo, mas eu não pensei no vínculo do professor com o aluno, no projeto, todo mundo sabe que melhora bastante. Eu pensei com relação aos professores, certo, tanto os professores da universidade X como os professores do projeto também. O projeto permitiu a criação de um vínculo, uma coisa natural, não é uma amizade; tanto é que aqui, poucos frequentam as suas casas, aqui não tem amigos, mas gerou um profissionalismo muito grande e uma relação, assim que, você passa esse vínculo. Você permite conhecer, respeitar e aprender com o trabalho dos colegas. Eu acho que isso, isso que se fez aqui, que se faz. É aquela coisa assim: “o homem faz a coisa e a coisa faz o homem”. Você se transforma.

Professor N – Aluizio de Azevedo?

Professor B – Não, isso é Vinícius de Moraes.

Professor N – Não, professor, é Aluizio de Azevedo: “o homem transforma o meio, o meio transforma o homem”.

Professor B – Não, é o operário em construção.

Professor N – Ah, bom, então, não é. Estamos falando duas coisas diferentes.

Professor B – “O homem faz a coisa, e a coisa faz o homem”. E eu acho que, em relação ao grupo de trabalho com a universidade X, conosco aqui, esse vínculo foi muito forte, a unidade, manutenção do grupo. A gente passa a conhecer o trabalho respeitar e aprende – o que é mais importante – com os colegas. Eu acho que aprendi muito com esse processo.

O professor B, durante a sessão do GF, destaca o vínculo entre os professores como algo relacionado ao profissionalismo, integrando os PAs em sua explicação. São citados o “respeito mútuo” e a “aprendizagem”. Trata-se de uma reunião em que vínculos são construídos e as trocas e diferenças de pontos de vista enriquecem e tornam-se complementares, evidenciando que a ideia de “aprender com os colegas” é o que se desenrola na interação, pois a prática sem a reflexão é limitada e exige o atravessamento de uma visão crítica (VASCONCELLOS, 2013, p. 125).

A construção do vínculo não para por aí. No momento em que o estudante de 15 a 17 anos ainda está no Ensino Fundamental, mesmo tendo contato esporádico com o acompanhante, revela que o ciclo dessa vinculação se fecha.

Peregrinação C1 - Observável 6 – O ciclo de vinculação se fecha e segue – PA2_CA - Entrevista

Entrevista – 22/06/2015

Entrevistadora – E porque trabalhar com esses jovens agora? – segundos de silêncio. – [...]

PA2_A/C – É. Mas na verdade eu não vejo assim. Você pode achar engraçado isso que eu vou dizer. Eu não vejo que eu estou trabalhando com os jovens, eu estou trabalhando pelos jovens. [...] Eu curto muito, ver que eles curtem também, eles gostam.

Entrevistadora – Eles valorizam?

PA2_A/C – Eles valorizam. E é engraçado porque eles, às vezes, foram poucas vezes, acho que foram umas duas ou três vezes que a gente teve atividade com eles. E eu me lembro que eles tinham uma coisa com a gente, que parece que eles já nos conheciam. [...] Eles vinham e falavam com a gente como se a gente fosse professor, eles não ficavam numa postura de estranhamento. Achei tão interessante aquilo. E eles chegavam meio perto da gente assim, uma coisa tão engraçada, não é? Como se já conhecesse, eu achei coisa mais querida. Então, eu acho que de uma forma ou de outra, um fluxo de energias se estabelece – de afinidades, como é que eu vou te dizer?

Entrevistadora – De valor?

PA2_A/C – É. Porque assim, ó: quando você tem uma coisa que não está sintonizada, você registra. E o jovem, a criança eles são muito sensíveis, então eles percebem a suas intencionalidades, não é? E eu acho que é isso que traz essa afinidade que é recíproca, que é da gente para eles e deles para nós. E isso uma coisa que não tem explicação, material ou lógica – ambas riem – É uma coisa mental, espiritual assim, né? É diferente.

O ciclo da vinculação é “não tem explicação material ou lógica”, é “uma coisa mental, espiritual” e “diferente”. Esta tese defende a ideia de que isso tem uma explicação. PA2_CA, apesar de afirmar que não, já a explicou do seu modo. Esta é a primeira vez que um professor do Trajetórias exemplifica a afeição mútua recíproca, demonstrando como pode ser “o ponto de partida daquela moral do bem que veremos desenvolver-se à margem daquela do dever e que triunfará completamente em alguns indivíduos. O bem é um produto da cooperação” (PIAGET, 1994, 154-155).

Peregrinação C1 - Observável 7 – Vinculação e as trocas de pontos de vista – OP – parte 1

OP 06/07/2015 (PLs+PAs)

Professor B: “Sua pergunta, Professor N... fico pensando o que fica de tudo que foi vivido por um estudante do [ensino] regular?” [continua sua fala respondendo à sua pergunta:] “o que fica é o que foi vivido na prática e que envolve o estudante na prática, eu acho. Tudo que foi construído por esses alunos, por exemplo, o conceito de uma casa sustentável. Seria possível pensar uma avaliação diferente?”.

Professor N: Eles vêm para o Trajetórias e eles se encontram!”.

Professor B: “O que foi Professor N?”.

Professor N: “Eu estou me mandando calar a boca!”.

Professor S: “Eu não vejo assim como o Professor N”.

Professor N: “Os estudantes chegam Trajetórias e se encontram, e quando vão para o Ensino Médio se destacam”.

Professor B: “Qual é a sua preocupação, Professor N, se eles não têm dificuldade no Ensino Médio?”.

Professor I: “Eu acho que não vai ser tão dinâmico. Muitas vezes, os professores do Ensino Médio, com um período, não conhecem o estudante, [não constroem] o vínculo”. **Professor S:** “O vínculo...”.

PA6_C: “Os resultados positivos têm que ser divulgados!”. O professor acompanhante destaca a formação do trabalho feito por estudantes em uma ONG e afirma: “ Isso ajuda a construir certezas”.

Professor B: “Não seria possível a psicopedagoga da comunidade vir ao seminário?”.

Professor S: “Sim, mas ela tem agenda cheia”.

PL5_C: “E agregar outros depoimentos”.

PA6_C: “É necessário encolher o outro modelo [regular] e ampliar o novo... É isso”. **Professor I:** “É interessante como os alunos reconhecem o valor do trabalho [oficina de sabão]. O trabalho pesado da horta todos querem fazer”.

PL5_C: “Isso se aproxima da solução da educação integral”.

Professor I: “Saí podre na sexta!”.

PL5_C: “Há conexões com o Politécnic”.

Professor B: “Há o mesmo envolvimento nas aulas de sala de aula?”.

Todos: “Sim!”.

Professor B e Professor N: “Voltando à sua questão, a passagem por este lugar o transforma e se leva junto essa transformação”.

Professor S: “Assim como o professor”.

Professor B: “É interessante pensar que aqui todos estão bem convencidos de que a proposta é relevante e agora é que se faz necessário a expansão, pelo Politécnic, com ampliação do número de horas de planejamento. É interessante regimentar isso”. **Professor B:** “Não sei como eles

Esta OP é bastante rica: ela permite verificar a relação interindividual PAs/PLs e as intervenções que são feitas para desequilibrar as concepções de avaliação dos PLs, além da troca de pontos de vista em relação à caracterização das etapas escolares. As opiniões peculiares são complementares e importantes para compreender os desafios da educação

atual. O professor N não compreende qual a razão de existirem diferenças teórico-metodológicas tão acentuadas entre a realidade do Trajetórias para os jovens estudantes e o sistema de ensino, chamado por eles de “regular”, mas, na verdade, os excluiu e irá recebê-los novamente no Ensino Médio. No outro ponto de vista apresentado, PA6_C afirma acreditar na transformação que gera generalização, ou seja, as aprendizagens desses estudantes seriam aplicadas no contexto do Ensino Médio. Já PL5_C, por sua vez, acredita que as mudanças construídas pelos professores no Trajetórias se “aproximam da educação integral”. Os professores I e S destacam a importância da construção do vínculo também no Ensino Médio. O engajamento de todos esses professores é perceptível. Eles são inquietos, estão dentro de hierarquias, não concordam uns com os outros e não se calam, acreditam que a valorização da comunidade (psicopedagoga) é importante de ser mostrada.

Infere-se, a partir dessa OP, que as transformações geradas pelos professores não são só para esses jovens, pois são importantes demais para se restringirem aos cem estudantes do Trajetórias. Acredita-se que devem ser ampliadas. No entanto, PAs crêem que é necessário “encolher o outro modelo e ampliar o novo” mudando, inclusive, o modo de avaliar. Os PLs, por outro lado, acreditam que a avaliação no formato atual, como um “provão”, é um instrumento de preparo para enfrentar no Ensino Médio. É interessante pontuar que, algum tempo atrás, esse tipo de tensionamento não existia. Isso é resultado de uma construção.

Infelizmente, não há dados para verificar o que aconteceu após a pesquisa, mas até o presente momento, o processo mostrou que existem hierarquias e opiniões diferentes que não modificam, mas, apesar disso, mantem-se a troca ampla entre todos, mesmo que mandem alguém que quer muito falar “calar a boca”. Os outros também querem expressar seu pensamento, e isso é muito rico. Há um oscilar de tendências, ora voltadas para a autonomia, ora para a heteronomia, mas o importante é que há esse movimento todo nessa mescla de tendências, pois esse é um observável da mudança.

Ao final dessa OP, o Professor N me conta as suas experiências como orientador de estudantes que fazem iniciação científica. Mostra com muita satisfação o mapa conceitual a seguir, feito só com a utilização de imagens. Essa foi a maneira que o professor encontrou para ir ao encontro das possibilidades desse estudante com muitas dificuldades na escrita.

Figura 9 Peregrinação C1 - Observável 7 – Vinculação e as trocas de pontos de vista – OP – parte 2



E agora, o último observável da peregrinação 1 – Escola C será conectado ao primeiro ‘caminho reflexivo’ que reunirá o ponto de vista de autores da sociologia que colaboram para a compreensão das relações políticas que atuam diretamente na escola, mas por meio de mecanismos inovadores que procuram atuar como uma nova ‘roupagem’ de um “paradigma social” (PIAGET e GARCIA, 2011, p. 338). Ressalta-se que nas seções de análise das escolas B e A também serão apresentados outros caminhos reflexivos com outras contribuições e aprofundamentos que procurarão auxiliar nesse mesmo sentido.

6.1.3 Caminho Reflexivo 1

Peregrinação C1 - Observável 8 – O ciclo de vinculação se fecha – PA2_CA

(Entrevista – 2015) PA2_A/C – Eu acho que o que nos une... eu vejo um grupo muito idealista. Muito crente num ideal, numa coisa que a gente é capaz de fazer alguma coisa que pode mudar a vida de outras pessoas, que tem um potencial para fazer a diferença na vida desses estudantes, desses professores.

Entrevistadora – Isso faz você escolher permanecer no Trajetórias?

PA2_A/C – É. Eu já houve uma época que a gente até teve um dilema, eu me lembro quando o professor D saiu [do Trajetórias], não sei se você lembra. E o professor F também. Aquele discurso mais político assim, não é? [Simulando a fala do colega:] “Ah, a gente está reforçando um sistema político”. Na verdade, você mesma, muitas vezes, argumentou ali com a gente. Não sei explicar direito. Essa coisa da exploração de trabalho.

Entrevistadora – A questão da política?

PA2_A/C – É. Eu me lembro que, naquela época, quando eu ouvi os professores M2 e J falarem, eu fiquei pensando assim: “É, por um lado eles tem razão mas por outro se a gente também não fizer nada, então, qual é o valor?” Eu me retirar e não trabalhar por alguma coisa, se eu não apresento uma outra proposta? Então, a crítica pela crítica ela também não constrói. Então, pelo menos, sei lá, não sei se a gente está fazendo certo ou errado, mas eu estou vendo um resultado, não é? Vendo jovens dando depoimentos que a vida deles mudou, eu estou vendo professores falando que estão mais felizes fazendo aquilo ali. Então, para mim o que tem valor é isso. Agora se tem uma questão política, social, eu não consigo ainda dimensionar isso porque eu não sou estudiosa nessa parte. **Entrevistadora** – Existem diversos lados? **PA2_A/C** – É, sabe? Então assim: “Bom, se esse lado não é legal, então apresenta outra proposta que seja legal, que a gente possa sair desse sistema que é injusto, que é isso, que é aquilo. Mas bom, o que a gente pode fazer?”

Dois PAs que pararam de trabalhar no Trajetórias e apresentaram as suas razões fizeram PA2_CA se questionar: afinal, os professores do Trajetórias estariam “*reforçando um sistema político*”? A pesquisadora também partilha desse questionamento, visto que a própria proposta do Caderno 1 contém a palavra “gestão”, apesar de utilizada com um significado diferente daquele referido por PA2_CA, que remeteria ao citado sistema político pautado no tripé: formas de mercado, gestão e performatividade. Será que, mesmo assim, uma modificação profunda na maneira de ensinar e na subjetividade do professor está se desenrolando por meio do imperativo de diretrizes de gestão que enfatizam a performance, a qualidade, e a excelência, introduzindo os imperativos do mercado, tais como a competição e a livre escolha para dentro da escola? (BALL, 2013, p. 56).

A resposta pode ser não e sim. É preciso ficar muito atento, porque o “não” pode se tornar “sim”: as fronteiras não são claras. A **escolha** já foi destacada como um dos valores-guia para os professores da escola C e, como poderá ser visto, será um valor comum a todos os professores das três escolas. Será que a livre escolha de mercado se coaduna à escolha dos professores ou são diferentes? Vê-se o quanto é complexa esta questão trazida por PA2_CA.

De fato, para a escola C, os três valores em comum identificados para os profissionais foram: **conhecimento, escolha e participação/busca**, o que evidencia um certo perfil de professores. São professores que procuram ir além do senso comum, demonstrando que prestam atenção às decisões tomadas em sua profissão e têm engajamento na tarefa de educar.

Porém, em que medida esse tipo de conduta embasada por tais valores pode se diferenciar de um perfil de profissional que perde sua autonomia e se submete ao imperativo da “performatividade” definida por Ball (2005, p. 543) como uma cultura de controle que regulamenta, compara o desempenho e julga a produtividade dos professores, instituindo o “gerencialismo” (BALL, 2005, p. 544) na escola, introduzindo a lógica de competição empresarial para o setor público? Será que outros professores se perguntam sobre isso?

Por outro lado, esses professores não estariam apontando um caminho a partir desses valores em comum, como uma possível resposta de resistência por parte desses profissionais em relação ao crescente processo de perda de sua autonomia do professor e a da escola? Não estariam apontando caminhos para superar os desafios que enfrentam na atualidade, como: a diminuição crescente do investimento em educação, a precarização do trabalho e a culpabilização dos professores perante os resultados dos estudantes, o estímulo à competitividade, ao individualismo e, de modo simultâneo, ao isolamento? Ou estariam se isolando mais ainda, visto que o Trajetórias desenvolve suas atividades para quatro turmas e não para a totalidade de estudantes da escola C? O que ocorre nas outras duas escolas?

Não existem respostas simples para tais questões, mas a pesquisadora concorda com PA2_CA quando afirma que algo está transformando as pessoas. Acredita-se, nesta tese, que esse professor e os que virão podem mostrar um caminho, porque exercem a sua autonomia.

6.1.4 Relações Entre as Evidências da Escola C

É preciso salientar que as concepções coletivas dos professores da escola C, presentes no PPP e no RI constituem um terreno fértil para que esses professores “lancem novas sementes” na busca por um ideal de autonomia. Nesses documentos, como já foi exposto anteriormente, há uma preocupação em destacar a participação ativa, os atos de vontade, o pensamento crítico, o rechaço às coações sociais sofridas ao longo dos anos, a relevância da construção do conhecimento, a liberdade, a responsabilidade, a valorização das trocas e do planejamento, assim como a reafirmação constante de que intenções e ações dos professores devem ser gestadas e executadas de modo coletivo.

Esse breve resumo das diretrizes presentes nos referidos documentos reforça a ideia de que o Trajetórias auxiliou na concretização de transformações importantes, entretanto, a história das concepções coletivas da escola C não deve ser colocada em segundo plano, pois desempenhou um papel importante, revelando uma provável razão para que, por exemplo, os gestores não obliterassem a implantação e criassem as condições adequadas os professores exercerem a sua autonomia, cumprindo muitas metas definidas no próprio PPP.

Os valores comuns identificados e a prevalência de determinados MEs nas concepções de autonomia e nos interesses dos professores corroboram para a definição de circunstâncias favoráveis às trocas, aos compartilhamentos e aos intercâmbios cooperativos, condição *sine qua non* para a autonomia. Do mesmo modo, o reconhecimento de uma valorização em comum ao ser coordenada com os detalhes dos âmbitos dos MEs revelou um nível de aprofundamento intelectual e moral alcançado por esses professores.

Como foi possível verificar, a estratégia analítica descrita para a escola C e o modo como foram apresentados os resultados para as duas categorias da pesquisa tornaram-se referência para as três escolas.

6.2 ESCOLA A

Do mesmo modo como foram introduzidas as outras duas escolas, a Escola A também será apresentada por meio de seu PPP. É preciso salientar que o PPP da Escola C compreende o biênio 2005-2006, o da Escola B, 2011-2012, e o da Escola A, 2015. O motivo da Escola A não compreender um biênio é por ter sido criado por um grupo específico de professores, e não de modo coletivo com toda a Comunidade Escolar, como seria de se esperar. Todavia, foi entregue à pesquisadora como o documento oficial da Escola A para representar o “plano global da instituição” (VASCONCELLOS, 2013, p. 17). Por isso, toma-se tal documento como válido para representar as concepções coletivas desta escola e assume-se o seu caráter genuíno e de representatividade pelo fato de não apresentar uma construção típica de PPPs em comparação como os outros dois estudados.

O fato de apresentar uma distorção no modo como foi elaborado não invalida a sua utilização, pois indica um nível de participação como produto de uma lógica peculiar das relações interindividuais próprias àquele contexto. Isso constitui um fator observável importante que não pode ser ignorado, conferindo amparo à decisão de tornar a Escola A protagonista da unidade integrada I, constituindo-se uma referência e, ao mesmo tempo, um contraponto às análises das outras duas escolas. No entanto, é preciso ressaltar que:

A identidade se constrói na alteridade, e não na confusão de ideias, posicionamentos e personalidades. Cada instituição deverá traçar o seu caminho; porém, este caminho poderá ser tanto mais interessante quanto maior a oportunidade de diálogo com outros sujeitos também posicionados. (VASCONCELLOS, 2013, p. 17).

Do modo como foi elaborado, constitui-se em um “meio-termo” entre um PPP⁵⁹ e um plano de gestão que, segundo Gandin (2013a), deve estar concatenado ao primeiro, sendo considerado o seu “plano setorial” para a concretização das ações priorizadas pelo coletivo da escola.

O PPP da Escola A, assim como o das outras duas, apresenta uma organização bastante distinta. O panorama delineado contém informações importantes para a compreensão do contexto de trabalho dos professores investigados, pois “o perfil da escola”, conforme o documento, sempre evidencia as metas, os desafios e aspectos promissores. Dentre as

⁵⁹ Os autores eleitos para embasar a tese nessa questão denominam: “[...] plano político-social” (GANDIN, 2013a, p. 71) e “plano político-pedagógico” (VASCONCELLOS, 2014, p. 169).

finalidades do PPP, destaca-se a defesa de que constitui um canal de participação efetiva na superação de imposições ou disputas de vontades individuais, porque é construído e assumido coletivamente – um instrumento de luta (VASCONCELLOS, 2013).

Sobre o documento da Escola A, pode-se afirmar que a data é 2015, bastante atual em relação às outras escolas. Na sua capa, lê-se uma citação que aponta para a ideia de respeito às diferenças entre as pessoas e as suas transformações: “[...] as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou”⁶⁰. Ele está dividido em 13 seções⁶¹, mas a ênfase estará naquelas que apresentaram informações relevantes para a pesquisa.

Logo na segunda folha, a equipe diretiva é identificada por nome, há uma de professores de cada setor e menções à inexistência de profissionais em certos cargos: “Serviço de supervisão escolar SSE: duas professoras como coordenadoras pedagógicas; Serviço de orientação educacional SOE e biblioteca: acéfalo” (PPP da Escola A, 2015, p. 2). São indicados, também, o número de professores em cada etapa da escolaridade, de funcionários e a existência do Conselho Escolar e do Círculo de Pais e Mestres. Chamou a atenção a indicação dos professores do Trajetórias na contabilidade feita – algo que não apareceu em nenhum dos outros PPPs analisados.

Segundo o PPP, em 1988, a escola foi construída como um anexo de outra instituição de ensino no momento em que foram edificadas três pavilhões de madeira ao lado de uma escola do bairro. Primeiramente, as atividades foram iniciadas junto a estudantes dos anos iniciais (da primeira à quarta séries). No ano subsequente, a partir da contratação de mais professores, foi possível abrir mais turmas, atendendo também à quinta e à sexta séries. Em 1990, a escola transferiu-se para o prédio novo, que existe até hoje e, a partir de 1993, deixa de ser um anexo para constituir-se escola independente sob o seu nome atual.

As características físicas da escola são descritas com ênfase no tamanho da área do terreno de 8.300 m² e de construção, que totaliza 3.124,08 m². É ressaltada a existência de “uma cancha de vôlei e futebol em concreto e pátio para recreação equipada com bancos de

⁶⁰ Trecho da obra ‘Grande Sertão Veredas’, de João Guimarães Rosa.

⁶¹ Na ordem apresentada no PPP, as seções incluem: as pessoas que compõem a equipe diretiva, a menção ao corpo docente, os funcionários e o colegiado; a folha de identificação; a distribuição das turmas por turnos; a missão; as estratégias; a descrição da realidade; o marco operacional; a gestão democrática; a história; a área física; o quadro funcional; os princípios de convivência e suas medidas; o perfil da escola (pontos fortes e fracos) e a sala de recursos.

praça. No canto lateral direito de quem entra, uma pracinha completa” (PPP da Escola A, 2015, p. 3). A escola tem aproximadamente 800 alunos. Há menção ao número de turmas e distribuição dos alunos. O PPP da Escola A foi o único que mencionou explicitamente o Trajetórias Criativas como etapa integrante da escolaridade, com indicação das suas cinco turmas, dos 130 alunos (maior número em relação aos outros níveis) e dos oito professores, as 36 horas semanais de trabalho de cada um, à exceção de um coordenador que tem quarenta horas. É ressaltado que todos concluíram o curso de Licenciatura Plena em componente curricular correspondente e três assinaram contrato emergencial. Essas informações denotam a valorização do Trajetórias por parte do coletivo de professores autores do documento.

Na seção dedicada à descrição da realidade, é descrito o que representa a inserção da escola em uma sociedade capitalista e globalizada. São destacados aspectos bons, tais como os avanços tecnológicos, as preocupações com a preservação ambiental e o surgimento de sentimentos de aversão às guerras e à corrupção. O lado ruim é referido como a pobreza, falta de preparo da mão de obra, diminuição da oferta de trabalho, padrão de vida consumista. A seção finaliza com a ideia de que a Escola A está “conectada” a uma sociedade em constante mudança e “valoriza a multiplicidade de relações através da observação e do diálogo constante em sala de aula”, a “consciência da cidadania” e a “participação da comunidade” (PPP da Escola A, 2015, p. 04).

As relações e os valores também são tematizados em certos pontos do PPP. Na seção dedicada às estratégias, há indicação da “promoção de relações humanas”, um ensino baseado em “valores humanos e cristãos para preparar um cidadão competente, íntegro e atuante na sociedade” (PPP da Escola A, 2015, p. 05).

No Marco Operacional, defende-se a ideia de que “a educação não pode mudar a sociedade, a cultura, até porque é parte dela” e somente uma escola diferente poderia “fomentar” um clima favorável e a transformação da sociedade, contribuindo para uma “conscientização da dominação e da violência com vistas à sua coibição” (PPP da Escola A, 2015, p. 05). Torna-se importante refletir: se a educação não pode mudar a sociedade, qual seria o seu sentido? Esta tese não tem o objetivo de analisar com profundidade o PPP das escolas, no entanto, a primeira frase destacada no parágrafo anterior chamou a atenção, pois, nesta tese, acredita-se que a escola pode fazer a diferença e transformar.

Dentro do PPP da escola A (2015), a palavra autonomia é mencionada duas vezes. Na seção intitulada Missão, faz referência à garantia de uma aprendizagem para a “formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, possibilitando-os atuar com competência, buscando transformar a sociedade em que vivem e da qual espera ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas” (PPP da Escola A, 2015, p. 04).

Na seção intitulada Gestão Democrática, são indicadas as prioridades que o gestor/diretor deve ter para que esse tipo de ação se concretize. É interessante verificar que, na elaboração destas prioridades foram utilizadas palavras e expressões que remetem tanto à moralidade do professor quanto ao seu trabalho intelectual, como: “[...] cooperação, confiança, ideias e informações compartilhadas, acompanhamento contínuo das atividades escolares, delegação de funções, responsabilidades assumidas em conjunto e ênfase nas relações humanas” (PPP da Escola A, 2015, p. 03). O gestor ou o diretor tem um conjunto de prescrições que parecem representar o que os autores do documento esperam dele.

Nesta mesma seção, surge a segunda menção à palavra autonomia. Afirma-se que é necessário o “incentivo ao trabalho dos colegiados”⁶² e a “descentralização do poder” para assegurar a “autonomia da instituição escolar”. É explícita a defesa de uma gestão democrática e de uma “concepção democrático-participativa”. Além disso, aponta-se para a existência de uma “relação orgânica” entre a equipe diretiva e a Comunidade Escolar e defende-se uma “tomada de decisões” públicas (PPP da Escola A, 2015, p. 05).

A partir dessas colocações, é possível dizer que há uma disposição anunciada para o fomento da participação como um valor importante para o coletivo da Escola A, no entanto, segundo relatos dos professores do Trajetórias, tem se enfrentado obstáculos no cotidiano para cumprir as metas dos PPP.

Na transcrição a seguir, apresenta-se uma Menção à coação social na Escola A, do professores PL1_A e PL2_A:

⁶² Os “colegiados” são: o Conselho Escolar, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários, o Grêmio Estudantil e o Conselho de Classe, que, segundo o PPP da escola, devem contar com o respaldo do Regimento Escolar.

PL1_A (2015) - O que, para nós, é a nossa maior dificuldade é a instância maior, ou seja, no momento em que o grupo decide: “Está ok, fechou todas, fechou nós, fechou o aluno”. Aí partimos para direção, e lá a porta é fechada. E aí? O que você vai fazer? Se a instância maior decide que vai ser assim, por mais que a gente tente, se ela decidiu, está decidido.

PL2_A (2014) – [...]porque tira o pé fora da sala de aula, a coisa continua, continua exatamente igual. Até, dando um exemplo de que nunca ninguém, de nenhum setor da escola veio saber o que eu estou fazendo agora com os alunos. Eles vieram, sim, por exemplo, me ensinar a preencher o caderno de chamada, como se isso fosse o mais importante que tem que acontecer dentro de uma escola.

A partir de tudo que foi apresentado até aqui, nota-se o quanto o PPP pode revelar as características e a dinâmica das relações interpessoais de uma escola. Os relatos dos professores indicam a existência de uma hierarquia forte que afeta de modo coercivo os professores. O fato de o PPP ter sido realizado por um grupo reduzido de professores aponta para os grandes desafios que essa escola tem para efetivamente ir ao encontro do que o documento refere.

6.2.1 Concepções de Autonomia dos Professores da Escola A

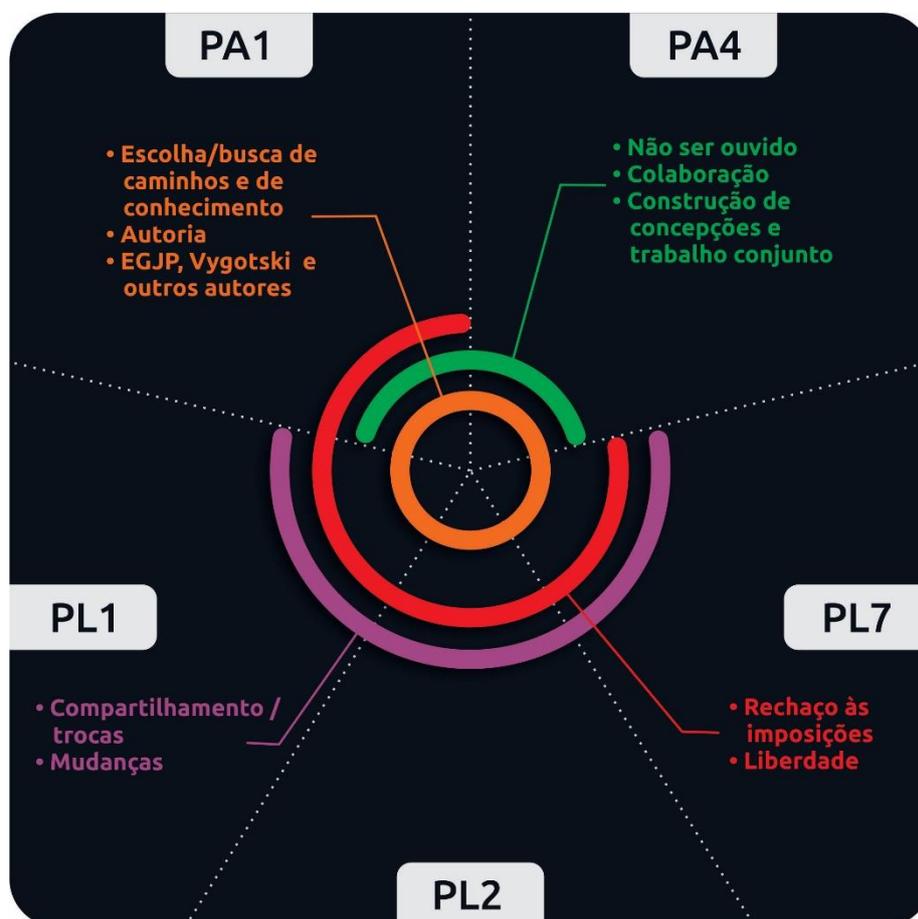
A coação social foi um fator que marcou os relatos dos professores da Escola A, que explicitaram como identificaram, compreenderam e reagiram ou não a ela. Esse movimento reativo foi algo observado de modo claro nesta escola, o que não ocorreu de modo tão explícito nas outras duas (B e C).

Para análise das concepções dos professores, são priorizados os dados das entrevistas, mas outros instrumentos serão agregados para explicar melhor a origem e o desenrolar das concepções. Com esse propósito, serão apresentadas as falas de dois grupos focais (GF), a fim de explorar observáveis de 2014 e 2015 que revelam uma gênese e apontam algumas transformações.

A figura abaixo representa a síntese de todos os valores encontrados em comum para os professores da Escola A. Ao centro, em laranja, os que foram comuns a todos. Os demais valores são partilhados por duplas, trios ou quartetos de pares interativos, considerando os MEs que elaboraram. A concentração de valores pode ser vista em cada quadrante destinado aos professores: na parte de baixo, PLs e, na de cima, PAs. É possível verificar que não existe uma diferença significativa no número de valores compartilhados, pois PA1_AC é o único

que apresenta oito valores compartilhados, enquanto os demais professores compartilham sete ou seis.

Figura 10 – Valores implícitos aos interesses e às concepções de autonomia – PAs/PLs_A



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015).

No centro da figura (em laranja), estão os três valores comuns às concepções dos cinco professores: (1) **escolha/busca de caminhos e de conhecimento**, (2) **autoria** e (3) **EGJP, Vygotski e outros autores**. Os que são partilhados conforme a modalidade de professor são, para os PLs (lilás): (4) **compartilhamento/trocas** e (5) **mudanças**. Os PAs compartilham (em verde) o (6) **não ser ouvido**, (7) a **colaboração** e (8) a **construção (concepções/trabalho conjunto)**. Outros valores aparecem em concepções de um quarteto de professores (vermelho): (9) o **rechaço às imposições** e (10) a **liberdade**.

Os PAs da Escola A e da Escola C têm a “colaboração” como valor em comum, algo que se revela e une esses profissionais no âmbito dos acompanhantes. PA1_AC enfatiza principalmente a relação com os professores das escolas, em que se sente útil, buscando

estabelecer relações mais equitativas. Enquanto a Escola C tem a **EGJP** como um valor partilhado somente entre os acompanhantes, na Escola A todos os professores (PLs e PAs) o têm em comum, evidenciando uma difusão efetiva dessas ideias.

Na análise referente às concepções da Escola A, destaca-se a presença de valores que remetem à possível coação social compreendida pelos professores dessa instituição: **não ser ouvido e rechaço às imposições**. Todavia, encontrou-se uma coincidência importante de valores entre os professores das três escolas: a **escolha** e o **conhecimento**.

Percebe-se, a partir disso, que os valores construídos nas outras duas escolas também são construídos aqui e, mesmo compreendendo a coação social e recorrentemente referindo-se a ela, os PAs e PLs da Escola A não se sentem inertes ou acomodados, mas, pelo contrário, permanecem ativos, agindo e encarando os desafios que aparecem, mesmo que em um contexto de relações sociais diferenciado.

6.2.1.1 Por Dentro dos Modelos Explicativos (MEs) de PL1_A, PL2_A e PL7_A

PL1_A é um professor que trabalha há mais tempo na escola do que seus outros dois colegas, é experiente, bastante dinâmico, disponível, conhecido pelos estudantes e pela comunidade escolar. Manifesta suas opiniões com firmeza, decisão e não esconde o que pensa. É um professor articulador na escola, participa de movimentos sociais e batalha fortemente pela melhoria de suas condições de trabalho e os seus direitos. PL2_A é atuante da mesma maneira, coordena suas ações com os outros dois colegas, busca informações para compartilhar com eles. Ele é um professor que fala pausadamente, as suas explicações são abrangentes e as suas opiniões são críticas, verbalizadas com calma e tranquilidade. PL7_A é, da mesma maneira um professor ativo, que busca saídas para os problemas, é metucioso, organizado, crítico e também tem opiniões fortes, importantes para o grupo. Todos se conheceram em 2012 quando o Trajetórias começou a desenvolver suas atividades na escola.

Foram identificados dois valores em comum para os PLs da Escola A no âmbito dos interesses: (1) **compartilhamento/troca** e (2) **busca de caminhos e de conhecimento e autoria**. O quadro abaixo mostra os interesses de dois PLs em 2014.

PL2_A – Essa reverberação é que tinha que acontecer mais: esse ‘de fora para dentro da escola’, o tempo todo – que é a qualificação do professor – essa busca contínua, que não existe. Ou que existe muito pouco, não que não exista. Existe muito pouco e que o Trajetórias fez nascer isso dentro de mim de novo. Eu sempre quis estudar, mas nunca como agora. (MEs/interesses: **instituição e os fins da educação e conhecimento e o caminho da tomada de consciência**)

PL1_A – Do mesmo jeito que nós mudamos o olhar para o nosso aluno, nós também deveríamos ser olhados de uma outra forma e ser valorizados de outra forma, porque isso, também, está faltando. A gente sente isso. Nós nos sentimos um pouco assim, essa coisa da valorização. Nós estamos nos dedicando, mas o profissional também precisa, não só a atenção, mas investimento em formação, como teve a questão do pós, mas que tenha uma continuidade, que tenha mais formações. Que se valorize este profissional para que não aconteça aquilo que a gente falou, daqui há pouco, ele cansa e ele para. E aí, você vai começar do zero com outros? (MEs/interesses: **coordenação das ações e cooperação e conhecimento e o caminho da tomada de consciência**)

Para PL2_A, estudar sempre foi importante, mas o Trajetórias trouxe a possibilidade de retomar esse valor e reposicioná-lo de outra maneira em sua escala pessoal, recolocando-o em um lugar de prioridade, fato que o mobilizou para uma ação efetiva, pois esse professor participou do mesmo curso de especialização que PL1_A. Seguindo um rumo similar, PL7_A também voltou a estudar. Ao participar desse curso, PL2_A lembra os momentos em que tentou compartilhar suas novas aprendizagens com os colegas e não foi muito bem recebido, evidenciando que esse valor é partilhado pelos três professores locais participantes da pesquisa, mas não pela totalidade de profissionais do Trajetórias na Escola A.

Assim como as escolas precedentes, a possibilidade de (3) **escolha** é um valor que se revela tanto por meio dos interesses, quanto pelas concepções específicas sobre autonomia dos professores que serão analisadas mais a seguir. Em uma longa explicação na entrevista de 2014, ele demonstra que o seu interesse por **conhecimento** e sua formação esteve marcado pela EGJP e por uma **escolha** autada inicialmente por um valor espontâneo. PL1_A relata a dificuldade de cursar uma disciplina de um curso de pós-graduação no excerto do quadro a seguir.

PL1_A – Escolhi porque eu achei bonitinho o que estava escrito ali; estava escrito: criatividade, a palavra criatividade. Ai que lindo, tem tudo a ver comigo, criatividade. Fui lá e pensei em fazer a cadeira de Criatividade, sim, porque eu sou uma pessoa criativa, não é? Então, eu vou fazer. Fiz a disciplina e aí, vai ler Piaget! O primeiro livro de Piaget, odiei! O segundo, odiei também! Eu pensei: não consigo entender nada que este homem diz. Aí eu comecei a separar. Não, eu vou ler devagar, pensar a respeito, vou escrever. [...] Fiz testes com meu filho em casa. [...] Quando eu conheci o Trajetórias e eu escutava as falas, eu pensava assim: tá, mas eu já ouvi isso. [risos] Eu já ouvi isso em algum lugar. Ai, que legal! É, tem uma relação daquilo que eu ouvi com aquilo [que foi dito]. E depois do Trajetórias, eu voltei a ler algumas coisas. [...]

Entrevistadora – Você procurou?

PL1_A – Eu procurei. Eu pensava, no início, que não entendia nada do que estava ali. E, de repente, eu fiz o Trajetórias, fomos nas reuniões, as falas que eu ouvia, tanto de vocês, ou dos colegas e, daqui há pouco, eu comecei a pensar que eu tinha [como] voltar, lá atrás, e dizia assim: “Espera aí, mas isso eu já ouvi e que relação tem isso?” Voltava e lia de novo e, assim, voltei a ler outros livros. [...] E agora, tem coisas que eu leio e, para mim, elas são simples de entender, porque eu percebi na prática aquilo que antes eu tinha uma dificuldade enorme de entender. [...] Eu vejo o quanto isso faz a diferença no meu trabalho, que antes eu não percebia, porque, para mim, não era importante. Eu acho que isso me ajudou. **(MEs/interesses: instituição e os fins da educação e conhecimento e o caminho da tomada de consciência)**

A fala de PL1_A evidencia a relação entre três valores comuns a todos os professores da escola (**escolha/busca de caminhos e de conhecimento, autoria, EGJP, Vygotski e outros**) e, principalmente, o suceder de transformações importantes. A **escolha** pela EGJP como possibilidade de formação continuada e como **busca por conhecimento** é feita de modo espontâneo, pois “acha bonitinho o nome da disciplina”. No entanto, a teoria escolhida é complexa e desafia o professor a tal ponto que o mobiliza para o estudo para vencer as dificuldades encontradas. PL1_A não desiste e, com isso, o valor espontâneo inicial modifica-se, pois não pode mais ser simplesmente esquecido, abandonado ou substituído por algo mais interessante, acessível ou “bonitinho”. Ele se conserva e gera um sentimento diferenciado que o obriga a retomar, ir mais devagar, fazer estudos adicionais em casa, para compreender. Nesse caso, há a prevalência da “vontade” (PIAGET, 2014, p. 239). O resultado desse esforço não desaparece e, nas formações do Trajetórias, PL1_A estabelece relações entre o que havia estudado e as falas dos acompanhantes e dos colegas. Nesse momento, há um reposicionamento daquele valor que talvez tenha ficado em segundo plano por um tempo. As relações elaboradas entre a teoria e a prática colocam a sua compreensão acerca da teoria em outro patamar e, paralelamente, há um refinamento desse valor normativo.

Em 2015, destacam-se duas outras falas sobre os interesses dos professores para a participação na pesquisa:

Entrevistadora – Então, a última pergunta. Por que você quis ser entrevistado novamente?

PL1_A – De novo?

Entrevistadora – Duas vezes – ri.

PL1_A – Porque eu faço reflexões depois das pesquisas, entrevistas que você faz. [...]. Às vezes, são pontos que você pergunta que eu não havia parado para me perguntar e que me ajudam nas próximas reuniões que eu vou participar. [...] A partir das coisas que a gente conversou aqui, eu retomo ou passo a pensar. (MEs/interesses: coordenação das ações e cooperação e conhecimento e o caminho da tomada de consciência)

PL1_A – Acho que para contar para alguém, porque eu acho que alguém tinha que saber de tudo isso. Acho que a gente não pode vir para vida e levar tudo embora com a gente, sabe? (MEs/interesses: coordenação das ações e cooperação)

Na transcrição acima, PL1_A demonstra que continua interessado em refletir sobre aspectos da pesquisa e que isso tem se prolongado no tempo e produzido um efeito prático, pois o ajuda nas reuniões, ou seja, certas ideias advindas da entrevista entram no conjunto das discussões, o que aponta para um intercâmbio de certos valores na troca de ideias entre colegas.

PL7_A destaca um interesse voltado para o compartilhamento de **conhecimentos** acumulados por um profissional ao longo de sua trajetória. Essa ideia é também retomada por PL1_A, pois ele acredita ser importante a “troca, um momento de discussão” dos resultados da pesquisa e também “de valorização do próprio colega, para que ele seja capaz de dizer: “não, olha, eu fiz isso. E eu acho que também o valoriza como profissional”. Essa fala de PL1_A, em 2015, repete os mesmos argumentos daquela de 2014, no que diz respeito tanto ao seu interesse em buscar formação e trocar ideias, quanto à valorização do professor por meio de uma autoria que deve ser divulgada, segundo ele.

A seguir, as análises voltam-se para os valores presentes nas concepções desses professores, deixando os seus interesses em “modo de espera”. Ressalta-se que não foi esquecida, no entanto, a dimensão de **autoria** revelada a partir dos interesses dos outros dois professores locais. Para PL2_A os conceitos de **autoria** e **escolha** se mesclam. A de PL7_A será destacada na na seção destinada à segunda categoria, porque este professor a relaciona ao documento de avaliação criado e utilizado nas reuniões de planejamento. Na seção dedicada aos PAs, também será possível conferir o modo como a **autoria** se revela enquanto valor comum aos acompanhantes e, conseqüentemente, a todos os professores desta escola.

Foram identificados outros três valores em comum nas concepções de autonomia dos PLs que complementam os enumerados anteriormente: (3) as **escolhas**/decisões conscientes, (4) as **mudanças** e (5) o **rechaço às imposições**.

No âmbito desses valores, PL2_A, ao ser questionado sobre o que é autonomia do professor, relaciona **liberdade** à “**escolha** de conteúdos junto com os alunos” ao fato de não precisar pedir licença à direção para “fazer uma experimentação” junto a eles, à possibilidade de “ser **autor** de uma metodologia” e de poder transitar dentro dos parâmetros curriculares, escolhendo o que fazer, pois eles “dão uma amplitude tão grande que você pode combinar coisas com todos os colegas e ainda, assim, fica dentro [do que é preciso desenvolver em sua área]”.⁶³

Em 2014, quando PL1_A foi questionado sobre a autonomia, dividiu sua resposta em duas partes. Na primeira, identificou os momentos em que se sente autônomo. Na segunda, reconheceu o que oblitera suas ações. Primeiramente, o professor reconheceu o caráter imediato das decisões que tomava junto aos estudantes, seja em termos das “questões pedagógicas”, seja em questões comportamentais. Nesses casos, PL1_A concebeu autonomia como “empoderamento”, de certo modo, aproximando-o da concepção elaborada por PL2_A, que associa a autonomia às ações na sala de aula. PL1_A remete à força que, em certos momentos, é preciso exercer sobre os seus estudantes, as “decisões” que precisa tomar sozinho no calor da situação vivida em sala de aula evidenciando uma hierarquia existente, que é ampliada nesse momento: “[...] eu vejo muito esta questão da autonomia, porque a decisão tem que ser imediata, mesmo que ela não seja certa. [...] Porque a gente corre o risco, nós somos humanos. Mas, naquele momento, eu tenho que tomar esta decisão. Eu acho que esta autonomia nós temos”⁶⁴.

As explicações de PL1_A remetem ao ponto de vista de Tardif e Lessard (2011) e Tardif (2014), devido ao fato dos autores terem dedicado durante muitos anos à investigação de professores conectados à realidade de seu trabalho cotidiano, facilitando assim, a identificação de similaridades e a elaboração de relações entre as explicações elaboradas pelos professores e a abordagem teórica que os referidos autores defendem.

⁶³ A fala de PL2_A inclui os MEs/interesses: instituição e os fins da educação, êxito do estudante como objetivo e o caminho da tomada de consciência.

⁶⁴ PL1 - MEs/concepções: hierarquia e coação na escola.

Tardif (2014) afirma que os fundamentos da ação de ensinar estão amparados na pluralidade de “saberes” dos professores que formam uma espécie de “reservatório de certezas, modelos, razões e motivos que validam os seus julgamentos em função das suas ações”. Ele chama de “intuição intelectual” do professor o resultado de um processo de raciocínio que, de tão repetitivo, se torna rotineiro e implícito à ação docente (TARDIF, 2014, p. 210).

A autonomia é vista, por Tardif e Lessard (2011), como “relativa”, e o professor é considerado “executante autônomo”. Acredita-se, com base nessa perspectiva, que o acesso ao “reservatório” e o livre fluir de uma “intuição intelectual” carregam uma ideia de autonomia do professor pautada por esse poder de deliberação ou decisão (**escolha**) imediatas que, em certos casos, parece estar desprovida de reflexão, como consequência de automatismos da conduta.

Talvez essa seja uma possível explanação para a concepção de PL1_A, no entanto, por meio da EGJP, é possível compreendê-la de um modo diferente. Há um longo processo envolvido na constituição de uma espécie de “reservatório”, que seria a metáfora para todas as construções do professor ao longo da vida. Como adulto, ele teria a chance de continuar construindo enquanto aprende e, refletindo e reorganizando suas condutas, também haveria a chance de modificá-lo. Esse “reservatório” é tão imenso que o âmbito dessas construções abrange os aspectos cognitivos, sociais, morais e, além de tudo, de acordo com Piaget (1994), exige afetividade.

Os observáveis indicam que, por meio das concepções sobre a autonomia dos professores, é possível acessar condutas, valores e, especialmente, conhecimentos sociais construídos. Estabelecer uma relação interindividual é algo que se aprende ao longo da vida. Dessa maneira, uma conduta docente de sucesso durante muitos anos pode não ser a resultante de uma reflexão mais aprofundada ou da tomada de consciência. Em termos morais, pode estar focada exclusivamente no professor, o que remete a um reforço da heteronomia do estudante e a um incremento das desigualdades entre os dois nesse par interativo, resultando em uma interação automatizada, generalizada.

É interessante notar que esse é o tipo de conduta de mediação ou intervenção a que certos estudantes estão acostumados e que, no cotidiano, esperam de seus professores. O foco desta tese não é simplesmente identificar condutas pautadas por diferentes tendências,

rechaçando ou recriminando algumas e não outras. O que se perscruta é compreender o processo e as mudanças, pois há transformações em curso para esse professor e para os outros investigados na escola.

Considerando a base teórica desta tese, explicar autonomia como “empoderamento”, é, na verdade, a expressão de uma autoridade realizada de maneira incisiva por parte do professor que pode propiciar uma tendência heterônoma por parte de seus estudantes, como no caso da interação entre PL1_A e seus colegas. Essa afirmação causa um certo estranhamento à pesquisadora pela facilidade da análise, porque, na fala destacada de PL1_A sobre suas decisões junto aos estudantes, existem dois valores comuns aos PLs: como pode haver **rechaço às imposições** se as **escolhas** de PL1_A aproximam-no de uma conduta impositiva?

Segundo Tardif (2014), o professor deve ser capaz de conduzir uma classe de modo a atingir os objetivos da aprendizagem, ao mesmo tempo que negocia o seu papel e demonstra capacidade de identificar comportamentos, modificando-os em uma certa medida (TARDIF, 2014, p. 210). Dito isso, todo professor que trabalha em escolas semelhantes às que fazem parte desta pesquisa, sabe que existem certas exigências utilizadas para avaliar os profissionais a respeito do conjunto de competências que caracterizam o domínio do “ensinar”.

Acessar o denominado “reservatório” ou ter “intuições intelectuais”, às vezes, não dá conta de uma competência complexa como essa. Os observáveis que advêm dos dois anos de pesquisa revelam que não é simples, e que é preciso avançar na análise, pois, na segunda parte da resposta de PL1 para a autonomia, é referido que ela é somente “no papel”, pois, “o poder de decisão vai até aqui, a partir daqui a decisão não é mais do professor”. Conclui-se que há um “empoderamento” exercido também por outras pessoas nessa escola, fato que indicam que talvez exista uma tendência voltada para a heteronomia em outros lugares. No quadro abaixo, mais detalhes dessa fala:

PL1_A – Quando a **PL2_A** se levanta e diz: “se eu soubesse o valor do Trajetórias, porque ele é contínuo, não para no momento em que o aluno saiu daqui, porque nós criamos um vínculo com ele. Ele passa a gostar da escola e ele vê a escola de outro jeito, então, ele vem nos procurar, ele volta para a escola. Ele vem nos ver, ele quer saber como é que o projeto está andando. E não é um, não são dois, vários e o que acontece? Ele é barrado no portão, ele não pode entrar. No dia seguinte [à realização do GF], tinha uma fala de um aluno que é pai agora; os dois eram nossos alunos no Trajetórias. Os dois casaram, têm um bebê de um ano. Eu perguntei quando eles iriam trazer esse bebê para a gente ver. Ele disse: “Não. Nós já estivemos na escola, mas não nos deixaram entrar”.
(MEs/concepções: coordenação das ações e cooperação e hierarquia e coação na escola)

Nessa fala, PL1_A evidencia os limites das ações dos professores e aponta para a falta de compreensão sobre a importância da vinculação que coincide com o foco da Peregrinação 1 da Escola C. O vínculo é construído pelos professores Trajetórias, mas não é compreendido por todos da escola da maneira como eles gostariam. Infere-se que PL1_A é um professor que se “empodera” ao decidir o que é melhor para os estudantes em sala de aula e reconhece o risco de “errar”, mas também constrói vínculos com alunos.

Por outro lado, funcionários ou professores, na escola, também se empoderaram e barram a entrada de estudantes egressos, imaginando, talvez, que essa seja a melhor decisão. Eles poderiam também estar cumprindo ordens sem pensar, já que há (e sempre haverá) diferenças de escalas de valores morais gritantes descritas no ambiente escolar.

As explicações sobre autonomia elaboradas por PL7_A, o terceiro professor dessa escola, complementam a discussão, pois também remetem ao que Tardif e Lessard (2009) apontam como caráter de emergência sempre presente nesse ofício: decidir/deliberar o que fazer e, para PIAGET (2014), o valor implícito nas **escolhas**:

PL7_A – Autonomia é poder fazer escolhas conscientes e produtivas. Sim, porque, você tem que ter de tudo um pouquinho. Você tem que ter um pouquinho da Academia, um pouquinho do aluno, um pouco de você mesmo, e um pouco da realidade que a vida te impõe. Você não pode entrar numa sala de aula e esquecer que a vida lá fora está acontecendo. Que você não tem dinheiro, que o aluno também não tem o que comer, mas você também tem que pensar assim: “não, mas eu amo o que eu faço”. Eu acho que é a vontade de viver e a humildade, juntas. **(MEs/concepções: instituição e os fins da educação, reciprocidade, conhecimento e tomada de consciência)**

Para PL7_A, as “escolhas conscientes e produtivas” envolvem também um aspecto moral, pois dependem de uma correlação de fatores que compreende a consciência acerca do contexto de vida das pessoas envolvidas no processo educacional, dos valores que o profissional adota e a sua vontade (PIAGET, 2014, 2005b) em optar por um caminho mais

custoso, mas que, segundo a sua avaliação subjetiva, é profícuo, carregado de sentido e de valor.

Em 2014, durante a sessão de grupo focal (GF1) realizada, na Escola A, PL1_A utilizou pela primeira vez algumas metáforas que representaram o modo como esse professor compreendia as limitações que se interpuseram na busca de ampliação de suas ações e sua autonomia nessa escola. Assim, PL1_A sintetizando o pensamento dos seus colegas, mencionou que: “[seria] como se fosse uma ‘bolha’. Eles abrem o espaço – ou uma ‘corrente’, mas você vai até ali. [...] Se for muito, então, por mais que você queira [ser], esse autodidata que, de repente...corre atrás, vai atrás; mas só posso correr até ali – dali, não pode passar”. O fato desse professor utilizar metáforas para expressar-se chamou atenção da pesquisadora, principalmente, porque essa conduta se manifestou em outros momentos da pesquisa e para outros professores também (PL7_A, PA1_AC e PA4_A). Assim, buscou-se averiguar tal conduta de modo específico e intencional, no caso de PL1_AC, por meio dos instrumentos utilizados, pois pareceu um caminho promissor.

Entrevistadora - A autonomia é possível nessa ‘corrente’, nessa ‘bolha’ [mencionada no GF anterior]?

[silêncio]

PL1_A (1) - Eu não sei se a visão que eu tenho de autonomia, nesse caso, ela também não se confunde com questões de setores. Eu também, como professor, eu tenho determinados direitos e deveres, do mesmo jeito que tem outros setores e que, na verdade, não me cabe. Mas, eu percebo que, na verdade, a autonomia, ela incomoda aqui, eu percebo muito isso. [...]Eu percebo isso, muito, no setor administrativo, não no grupo Trajetórias; aquela coisa assim: “não, essa ideia aqui vai confundir a cabeça dos outros, ela vai gerar críticas, ela vai gerar conflitos, então, é melhor não”. Nesse ponto, eu acho que a autonomia é podada. (MEs/concepções: instituição e os fins da educação; hierarquia e coação na escola)

PL1_A – Em relação à autonomia do adulto, em relação a do grupo, somos oito professores. Eu acredito que esta autonomia também existe. Por que todas as decisões que a gente toma, elas são sempre em comum acordo e levando muito em conta o que cada um pensa. Se aborda as ideias de todos, para se entrar em um consenso. Então, eu acho que a autonomia existe sim, porque, no momento em que eu tenho abertura para colocar o que eu penso, no grupo, isso me dá autonomia. (MEs/concepções: coordenação das ações e cooperação e reciprocidade)

Na primeira fala, PL1_A faz reflexões acerca do que representa a sua autonomia ao referir a coexistência de uma “autonomia de ideias” ideal e uma autonomia “podada”. Sua explicação indica a existência dessa combinação de influências contrárias, sendo uma que mobiliza os PLs e outra que causa desconforto e o incomoda. Infere-se, por meio da primeira fala, que o “setor administrativo” é, na verdade, composto por pessoas que ainda não compreenderam adequadamente as “ideias” deste grupo. Ao refletir sobre isso, PL1 lembrou-

se dos “direitos e deveres”, mostrando que há professores que ocupam cargos diferentes e que têm atribuições e que devem seguir regras, justificando condutas diferenciadas por parte dos mesmos conforme a sua hierarquia. Supõe-se que haja uma coexistência de diferentes tipos de respeito, o unilateral, na primeira explicação de PL1_A, e o mútuo, na segunda, pois mostra que há decisões que são o resultado de acordos construídos pelo grupo de professores. Porém, não é sempre que isso acontece, como poderá ser averiguado ao longo desta seção.

Os observáveis demonstraram que a relação interindividual dos PLs da Escola A com outros colegas hierarquicamente superiores se configurou de modo diferente em relação às duas outras escolas que compõem a unidade integrada II (Escolas C e B), porque, como se vê, ao contrário dessas, o referido professor não sente um estímulo efetivo para criar algo diferente em relação ao que as pessoas integrantes dos “setores” da Escola A estão acostumadas a conceber.

A segunda fala aborda o modo como os PLs decidem o seu trabalho e entram em consenso. Isso é considerado por PL1_A uma expressão de autonomia. A essência dessas duas falas remonta à realidade de 2014, sendo retomada, em 2015, com a inclusão de novas reflexões. Assim, a falta de compreensão dos “setores” causa alguns impactos ao longo do tempo, pois, um ano após essa entrevista de 2014, durante o segundo GF realizado em 2015, PL1_A traz novamente a metáfora da corrente, sem ao menos ter sido lembrado pela pesquisadora acerca disso: “[é] muito forte, depende de uma ação conjunta e, se uma das partes abre espaço, é como um elo de uma corrente: se um abrir, aquela corrente, você pode até juntá-la de novo, de outro jeito, por outro lado, mas já não vai ser aquela formação que estava ali antes [...]”. PL1_A reinterpreta a metáfora sob um novo formato, pois não é dada uma ênfase na ideia de estar acorrentado e com movimentos limitados devido ao comprimento da corrente, como ocorre na coação social compreendida, mas a atenção se transfere para os elos, remetendo ao trabalho coletivo que depende de todos.

PL1_A aponta para a fragilidade dessas conexões que parecem representar o respeito aos acordos e às combinações entre colegas, que seriam os elos de uma corrente, indicando que, mesmo no quarto ano de atividades do Trajetórias, isso ainda é um desafio, e que as suas ações também podem evidenciar falta de coesão. Por outro lado, há uma mudança de foco bastante relevante, algo que também foi explorado na entrevista subsequente em 2015.

Entrevistadora [...] Antes a corrente era imaginada como alguma coisa que estava presa em você. **PL1_A** – Limitada. **Entrevistadora** – E você podia ir até um certo ponto, mas não podia ir mais além. **PL1_A** – É... **Entrevistadora** – No GF de 2015, a corrente foi trazida para falar sobre os elos, quando os elos estão bem fortalecidos, ou quando há algum pedaço da corrente aberto que enfraquece. O que você acha que mudou nesse ano, como tem sido a sua experiência a esse respeito? **PL1_A**– Se eu comparasse a primeira fala [corrente que limita] com a segunda [corrente para falar da resistência dos elos] eu ia dizer para você o seguinte: que essa limitação ela continua. – entrevistadora interrompe. **Entrevistadora** – A respeito da primeira fala da liberdade de ação com a da corrente? **PL1_A** - É. Acho que a gente continua indo até onde a gente pode. De repente, a gente dá uns passinhos a mais do que a gente deu no primeiro momento. Acho que essa corrente a gente conseguiu dar uma esticadinha. **(MEs/concepções: instituição e os fins da educação; hierarquia e coação na escola)**

O relato de PL1_A evidencia o cenário de coação social dessa escola, ou seja, coloca a ênfase nas desigualdades e nas hierarquias, que continuam constringendo, afetando diretamente os professores, que citam a citam recorrentemente nas entrevistas. Houve, no entanto, um processo de tomada de consciência, pois PL1_A aponta para a importância do trabalho coletivo dos professores e para a força disso, no sentido de contrapor essas limitações, pois, mesmo que ainda haja “correntes”, PL1_A imaginou uma ampliação do espaço de atuação desses professores (a “esticadinha na corrente”), o que, nesse contexto escolar, representa muito.

Nessa mesma entrevista, PL1_A, ao responder o que é autonomia, evidencia novas reflexões.

PL1_A – “[...] eu acho que é uma liberdade de ação não só dentro da disciplina dele, mas que ele possa ter essa mobilidade [...] como liberdade na disciplina do colega. Sem interferir, entendeu? [...] essa liberdade de transitar, essa autonomia, eu acho ela importante. E a escola permite isso, porque, às vezes, depende da escola, às vezes não depende. Depende da forma como essa escola é administrada porque, daqui a pouco, para a escola, não é interessante que esse grupo entre num consenso. Porque tu sabes, no momento em que o grupo entra em um consenso, ele se fortalece, e quando ele se fortalece, ele se fortalece para outras coisas também. Ele não se fortalece só dentro da disciplina na forma de dar aula, ele também se fortalece no comportamento, em decisões à nível de escola que, às vezes, podem mudar caminhos, que, de repente, a administração não queira que o grupo seguisse... e eu percebo isso. O Trajetórias mostra força também. [...] **Entrevistadora** – Então, falar de autonomia... **PL1_A** – Eu acho que é isso. **Entrevistadora**– ...é falar na força dos acordos? **PL1_A** – Exatamente. **Entrevistadora** – A partir também dessa possibilidade de fazer trabalhos interdisciplinares, seria isso? **PL1_A** – Essa autonomia. De poder transitar com liberdade, sabe? Não só na tua disciplina, mas com os outros colegas também. **(MEs/concepções: coordenação das ações e cooperação; reciprocidade e conhecimento e caminho da tomada de consciência)**

PL1_A traz a ideia de “liberdade de ação” e “força dos consensos”. Em 2014, os acordos foram tematizados, no entanto, agora esse professor começa a conceber o alcance que representa um grupo que se une, formaliza acordos e entra em consenso, demonstrando a

existência de um sentimento de obrigação desses profissionais que, em 2015, se torna passível de ser exercida em outros momentos e lugares na escola. PL1_A reconhece isso no momento em que os professores cooperam para realizar uma atividade interdisciplinar, por exemplo, e essa força pode repercutir além do grupo Trajetórias, promovendo “mudança de caminhos” na própria escola, uma declaração diferente em relação ao ano anterior, que agora indica uma busca por ampliação do espaço de atuação desse professor.

No entanto, em outra parte da entrevista, PL1_A se refere à fixidez exagerada com que os acordos e os consensos podem ser considerados por certos professores: “[...] mas a gente pode mudar, essa opinião ela pode ser maleável. E a dificuldade é de ficar preso àquela coisa, que é do regular, que a gente tinha antes: não, não, foi decidido isso e não vamos voltar atrás, porque, se voltarmos atrás, os alunos...”. PL1_A aponta que a característica do trabalho dos professores no Trajetórias tornou-se diferente em relação ao do sistema “regular”, no qual os professores parecem evitar mudanças. Os dados da pesquisa não oferecem elementos para afirmar quais seriam as razões que levam os professores a considerar as mudanças impossíveis ou descobrir se isso realmente ocorre no resto da escola, pois sempre podem existir muitos trabalhos de qualidade e flexibilidade que evidenciam mudanças significativas no próprio sistema intitulado “regular”.

Assim, é possível inferir que, em sua explicação, PL1_A reivindica a necessidade do professor ter ou desenvolver um raciocínio, crítico, flexível e, portanto, refinado para conceber alternativas, criar outros possíveis atualizando os acordos e os consensos a partir das demandas do cotidiano e, principalmente, da realidade dos estudantes, como se poderá verificar na continuidade da explicação de PL1_A iniciada no quadro anterior.

PL1_A – Para começar os alunos mudam a cada ano, cada grupo que tivemos foi diferente. Então, a gente já sabe que não adianta usar a metodologia que a gente usou no primeiro, nem no segundo e, nesse ano, a gente vai ter que mudar uma série de coisas. Por quê? Porque o aluno mudou. E nós também temos que mudar isso, aceitar. A gente percebe que existe uma resistência para algumas coisinhas. E esse grupo [de alunos] que a gente tem agora está provocando muito isso. **(MEs/concepções: coordenação das ações e cooperação; reciprocidade e conhecimento e caminho da tomada de consciência)**

Nesta explicação, PL1_A defende o valor que representa compreender que as **mudanças** são parte do processo educacional, e que os estudantes desse ano têm demandado cada vez mais essa conduta de abertura por parte dos professores, algo que parece ser uma realidade que ainda gera resistências entre os docentes, e que exige, além de uma

grande disposição para tal, e o refinamento de raciocínio, com avanços em termos de autonomia moral e intelectual.

PL2_A mostra outro aspecto da **mudança** como um valor. Durante o GF de 2014, afirmou que o Trajetórias seria uma “possibilidade de mudança na educação. E com o passar do tempo, percebi que a mudança foi mais em mim do que propriamente na escola”. Esse professor aponta algo interessante, pois lembra que havia uma expectativa de mudança focada em fatores externos, como se, de repente, a escola se transformaria por si, a partir da chegada do Trajetórias. Essa fala indica uma importante tomada de consciência por PL2_A, que reconhece a existência de uma mudança interna que esteve amparada por colegas, por um grupo que “topou a ideia” de fazer coisas diferentes.

No quadro abaixo, por meio da explicação de PL2_A, será possível verificar novas reflexões sobre o valor **mudança** também para PL7_A. As falas ocorreram após os GFs, em 2014, para PL2_A e, em 2015, para PL7.

PL2_A (2014) – Não queria dar aula dentro da sala de aula, tem outras possibilidades. Tá, mas você fica fazendo coisas que parecem que são para se exibir quando você não tem o apoio de outros. [...] E ocorre isso, sabe? Quando você acha um grupo enfrenta isso contigo, é mais fácil. Por isso que eu digo que é uma transformação pessoal, no sentido de que bom, você vai, você se encorajou a fazer aquilo que sempre quis fazer e encontrou apoio dos outros, então, é muito mais fácil. Todos, o mesmo anseio – um encorajando o outro. **(MEs/concepções: coordenação das ações e cooperação, reciprocidade, hierarquia e coação social na escola e conhecimento e caminho da tomada de consciência)**

Entrevistadora (2015) – No GF, lembro da metáfora da corrente trazida por PL1_A para mostrar sentimentos, o que une os professores. E que você contrapôs essa ideia trazendo outra metáfora: a rede. O que mudou nesse tempo em relação a isso? Porque a gente está pensando nessa questão da liberdade. O que mudou? **PL7_A** – O que mudou foi minha consciência de ter me dado conta de que eu sempre ocupei esses espaços, porque eles não surgiram agora. O que surgiu foi meu nível de consciência, a sala de aula sempre foi essa: corredor, pátio, saídas a campo, conversar com os colegas – sempre existiram essas possibilidades. Mas o meu estado de consciência que surgiu e eu me dei conta de que, queira ou não, o que movimenta, o que permite a movimentação dessa liberdade de ação e autonomia é a gestão. Você pode ter o melhor grupo de professores, mas se houver um impedimento de gestão, não vai. **(MEs/concepções: hierarquia e coação social na escola, conhecimento e caminho da tomada de consciência e instituição e os fins da educação)**

Na primeira fala, PL2_A mostra que a sua mudança interna esteve relacionada ao modo como se desenvolveu a cooperação entre professores: o surgimento de uma correlação de forças, de um apoio e de um “*encorajamento*” recíproco, capaz de constituir valores em comum, amparando transformações pessoais com potencial de repercutirem na própria escola,

porque, segundo a fala exibida na outra transcrição, houve uma clara resistência à coação exercida não somente por outros funcionários da escola, mas também, muitas vezes, pelos próprios colegas.

PL7_A no início de sua explicação, diz que houve uma mudança de “consciência”. Ele complementa a argumentação de PL2_A, utilizando a metáfora de uma “rede” para contrapor a “corrente” de PL1_A, apontando as possibilidades e os limites da sua autonomia, pois defende que são necessárias conexões, não só entre os colegas professores, mas também entre os responsáveis pela “gestão” da escola e que não são considerados iguais, mesmo sendo professores, como todos. Desse modo, ele acaba concordando com o colega PL1_A, ao afirmar de modo categórico que, se houver um “impedimento de gestão”, as limitações se impõem e inviabilizam o trabalho.

A escola é sustentada por um sistema hierárquico, porém, acredita-se que os professores locais da Escola A demonstraram reações a esse “impedimento”, definido por PL7_A, com a criação de caminhos de busca para exercer uma autonomia entre pares com potencial de proliferação de condutas e com a mobilização de outros colegas professores. Por outro lado, as suas concepções mostram também que há idas e vindas nas condutas desses professores e, portanto, esse não é um processo linear. Nada é simples, e há que salientar a relevância das tomadas de consciência descritas por esses PLs. Porém, como a EGJP pode ajudar um pouco mais nessa interpretação?

Segundo Piaget (2014), a autonomia se explica a partir da existência de igualdade entre os parceiros e do respeito mútuo, pois, “contrariamente ao respeito unilateral, que impõe a norma de uma só vez, a reciprocidade supõe uma adaptação contínua de normas, isto é, uma criação contínua de novas normas, [...] em cuja elaboração os parceiros colaboram, ao invés de recebê-las prontas” (PIAGET, 2014, p. 260-261). Portanto, acredita-se que a garantia de uma reunião de planejamento coletivo semanal, conquistada desde 2012, possibilitou que a coordenação das ações e a cooperação se amplificassem, provocando importantes desequilíbrios com potencial desafiador para o raciocínio e para transformação de condutas pautadas por tendências mais heterônomas em favor da perspectiva autônoma.

Com os relatos dos professores, observa-se que não há pasmaceira, mas um movimento contínuo de diferenciações e integrações de novas ideias e concepções com

perspectiva de transformação. Mas quais serão os interesses e concepções de autonomia dos professores acompanhantes da Escola A? O que eles têm a dizer?

6.2.1.2 Por Dentro dos Modelos Explicativos (MEs) de PA1_AC e PA4_A

A1_AC é um professor crítico, contestador e, assim como PL1_A, procura expor seu pensamento de maneira autêntica. PA4_A, por sua vez, descreve a si mesmo da seguinte maneira:

“Eu me considero uma pessoa que observa mais do que se expõe. Então, eu acredito que por esse fato eu me torno menos acessível, mas não que isso seja uma maneira de eu me esquivar, não! Eu sou assim! Sou de observar. E depois faço lá minhas reflexões. Mas se precisar, estou aberto”.

Em relação aos acompanhantes, foram identificados dois valores em comum para os PAs da Escola A no âmbito dos interesses: (1) o aprofundamento teórico (**EGJP**, dentre **outros autores**) e (2) a **colaboração**.

PA4_A relaciona a autonomia à possibilidade do professor de viabilizar a sua formação continuada, encontrando “muito tempo”, “lendo muito” e “sendo humilde para continuar buscando”. Ele não foi coautor dos primeiros Cadernos Teórico-Metodológicos do Trajetórias, mas suas explicações indicam que demonstrou interesse em participar, de algum modo, pontuando que já havia feito alguma coisa, mas “gostaria de ter feito mais” (colaboração). Quando a entrevistadora pergunta se um professor autônomo necessita de tempo, ele responde: “É difícil achar o tempo. [...]. Se sabe que a maioria [dos professores], hoje em dia, quem não está em duas escola, [está em] três, uma é aqui e a outra lá. Vai parar quando para se formar mais?”. Apesar de destacar os motivos que inviabilizam uma tentativa de formação, ressaltou o valor da sua participação em diferentes atividades de formação no Trajetórias, incluindo esta pesquisa, como uma das oportunidades de formação continuada que complementam os esforços que têm feito nesse sentido.

No quadro a seguir, é possível verificar que outros detalhamentos do seu interesse estão em consonância com o que já foi apresentado a respeito dos quatro outros professores acompanhantes e também irão coincidir com o interesse de seu colega PA1_AC, último acompanhante a ser apresentado.

PA4_A – [O nome de] vários autores que foram citados nas nossas reuniões [de acompanhamento], eu anoto num cantinho ali depois eu vou buscar para ver. [...] A gente tem muitas leituras [simula o seu pensamento durante uma reunião]: “olha ele falou de novo [sobre] Vygotsky!” Eu adorava Vygotsky. “Vou procurar de novo!” [...] algumas coisas assim que eu já tinha passado [lido:] Piaget, Vygotsky. Logo que eu cheguei no Trajetórias, para mim, foi um susto, uma coisa, porque eu peguei um momento em que estavam sendo construídos os Cadernos (segundos de silêncio). Nossa! Quanta leitura em casa para poder depois chegar lá e ficar quieto na minha: “ah não, agora ele está falando isso que tem relação com aquele outro”. **(MEs/interesses: conhecimento e caminho da tomada de consciência)**

PA4_A relata o momento em que um valor é reposicionado em sua escala, assim como PL2_A contou-nos na seção anterior. Desde que chegou ao Trajetórias, lembrou autores, sentindo-se desafiado a refazer leituras. Demonstra que, durante as reuniões de planejamento dos PAs, são feitos comentários sobre as ideias de autores e sobre o conteúdo dos “Cadernos”, e isso parece ser um fator importante para o reposicionamento do valor de **conhecimento** por parte desse professor. Mesmo PA4_A que não tenha produzido os “Cadernos”, essa dinâmica de discussões chamou a sua atenção, mobilizando-o a reler autores, estabelecer relações e, mesmo que tenha guardado as reflexões para si, esse é um valor que dura no tempo e tem sido compartilhado entre professores acompanhantes de um modo geral, não só desta escola. Infere-se que outros professores, além dos PAs investigados, participam dessa classe de “co-valorizantes” (PIAGET, 1973, p. 131-132).

PA4_A demonstra ser um professor interessado, mas que pouco se expõe. Chamou a atenção, durante sua entrevista, o modo como esse engajamento foi exemplificado por ele, ao projetar uma conduta considerada ideal que deveria ser desenvolvida por PLs no enfrentamento de situações adversas e na disseminação de “novas ideias” na Escola A.

A situação tematizada por PA4_A, durante a entrevista, ocorreu na sessão de GF, em 2015, no momento em que os PLs comentavam acerca de uma situação vivida, na qual, sentiram-se contrariados quando um estudante que acreditavam merecer avançar para o Ensino Médio foi reprovado. Isso deveu-se à falta de consenso entre os professores no processo de votação durante um Conselho de Classe (CC), no qual, as epistemologias dos PLs foram, certamente, colocadas em ‘xeque’. Em resumo: os professores tentaram entrar em um acordo, no entanto, a decisão foi resolvida de outro modo, por meio de votação, na ausência de certos professores favoráveis ao avanço do estudante.

Tomar-se-á a liberdade de utilizar o comentário que o acompanhante formulou acerca dessa situação suscitada no GF para, em primeiro lugar, revelar um pouco do que parece

significar sua própria disponibilidade ativa e interesse, além da maneira como espera uma conduta de ‘convencimento’ por parte dos PLs em relação aos colegas que não pensam como eles na Escola A. Essa análise permitirá, em segundo lugar, ir mais a fundo na discussão das tendências heterônomas e autônomas implícitas nas concepções dos professores e suscitará questões a serem discutidas no final da presente seção.

PA4_A demonstra ser um professor interessado, mas que pouco se expõe. Chamou a atenção, durante sua entrevista, o modo como esse engajamento foi exemplificado por ele, ao projetar uma conduta considerada ideal que deveria ser desenvolvida por PLs no enfrentamento de situações adversas e na disseminação de “*novas ideias*” na Escola A.

A situação tematizada por PA4_A, durante a entrevista, ocorreu na sessão de GF, em 2015, no momento em que os PLs comentavam acerca de uma situação vivida, na qual, sentiram-se contrariados quando um estudante que acreditavam merecer avançar para o Ensino Médio foi reprovado. Isso deveu-se à falta de consenso entre os professores no processo de votação durante um Conselho de Classe (CC), no qual, as epistemologias dos PLs foram, certamente, colocadas em ‘xeque’. Em resumo: os professores tentaram entrar em um acordo, no entanto, a decisão foi resolvida de outro modo no momento em que a votação foi feita na ausência de certos professores favoráveis ao avanço do estudante.

Tomar-se-á a liberdade de utilizar o comentário que o acompanhante formulou acerca dessa situação suscitada no GF para, em primeiro lugar, revelar um pouco do que parece significar sua própria disponibilidade ativa e interesse e a maneira como espera uma conduta de ‘convencimento’ por parte dos PLs em relação aos colegas que não pensam como eles na Escola A. Essa análise permitirá, em segundo lugar, ir mais a fundo na discussão das tendências heterônomas e autônomas implícitas nas concepções dos professores e suscitará questões a serem discutidas no final da presente seção.

PA4_A – Isso [a falta de consenso entre professores para evitar uma reprovação indesejada] só acontece por uma única razão: a compra da ideia não é de todos”. [...] Se eles percebem que nem todo mundo comprou a ideia, você tem que correr atrás, você tem que mostrar, você tem que conquistar, você tem que dividir, compartilhar, e fazer com que a pessoa, mesmo que eu não esteja lá, que eu seja a única representante dessa nova ideia, mesmo eu não estando lá, se eu conseguir vender meu peixe, sabe? “Olha, é isso! Acredita em mim” – tom entusiasmado – Eu posso estar a mil quilômetros daqui que a minha ideia vai prevalecer. E não por eu não estar lá: “ah porque não está aqui, está lá [fora do Conselho de Classe], então, a gente faz o que bem entende”.
(MEs/concepções: coordenação das ações e cooperação, hierarquia e coação social na escola)

PA4_A relata um exemplo do que pode ser considerada uma tendência voltada para a heteronomia de alguns professores da Escola A, que não compartilham dos mesmos valores que os PLs. Por não se sentirem “vigiados” pelos olhos de certos colegas, “fazem o que bem entendem”, rompem um acordo e decidem “se esquecer” da opinião de certos professores ausentes no Conselho de Classe.

Nessa fala, duas metáforas são utilizadas por PA4_A: uma ideia “comprada” e um peixe “vendido”, tendo como resultado o imperativo de um desejo, mesmo que a pessoa “vendedora da ideia” esteja longe. Em outras palavras, haveria uma espécie de recomendação fortemente dirigida, que “prevaleceria”. São explicações que contêm metáforas que representam um modo peculiar de buscar a adoção de valores implícitos em certa metodologia proposta por PAs que é recebida e executada por PLs, algo que tem, considerando o modo como PA4_A elabora sua explicação, um aspecto de convencimento, imposição ou uma ambos.

No entanto, é possível interpretar essa explicação de outra maneira: se a ideia “prevalece”, não como resultado de um convencimento, mas de uma construção coletiva, de algo que é partilhado e aceito pelo grupo, mesmo na falta de alguns professores, ela perduraria pelo fato de ser coerente e justa e por existirem “valores normativos” e “sentimentos de obrigatoriedade” que se conservam e dispensam a força de um convencimento. Com isso, a conduta poderia ser guiada pelos princípios firmados pelo grupo e, assim, talvez, não se cogitaria “fazer o que se bem entende”.

Concorda-se com Becker (1993a) que os professores apresentam diferentes epistemologias, e a partir dos observáveis obtidos junto aos acompanhantes, acredita-se que é fundamental à qualquer tentativa de realizar uma formação continuada, compreender mais profundamente o que representa essa coexistência de diferentes epistemologias dos professores em um mesmo espaço de trabalho, pois elas se expressam por meio de valores e maneiras de explicar o mundo diferentes, algo que está em constante movimento, portanto, há que entender um pouco mais essa complexidade.

Acredita-se que considerar a coexistência de epistemologias diversas não significa contentar-se a isso, pois transformações são possíveis e importantes quando se pensa na qualificação de uma formação continuada. Encontrar maneiras para desequilibrar os professores e, assim, poder avançar.

Interessante verificar que a explicação de PA4_A na transcrição anterior, refere-se à sua expectativa em relação à mudança de conduta por parte dos PLs, tarefa nada fácil, pois são as epistemologias que estão em jogo, além de estabelecidas relações interindividuais, que oscilam entre as duas tendências já bem conhecidas: uma voltada para a autonomia e outra para a heteronomia. É preciso estar atento, pois é fácil transitar rapidamente de um polo para outro sem que o professor tome consciência disso.

Após a explicação metafórica de PA4_A para sugerir uma conduta diferente por parte dos PLs, verifica-se uma atenção voltada para a ideia de uma pessoa ou de um grupo que deve “prevalecer”. Isso carrega traços de imposição, já que toda a modificação de conduta ou de epistemologia por parte dos professores é constituída de modo processual e, por mais válida que seja a “ideia” a ser comprada ou o sabor do “peixe” a ser vendido, imposições não se justificam, pois reforçam uma lógica de relações interindividuais voltada à heteronomia, em que professores utilizam de persuasões na conduta dos professores envolvidos sejam eles PLs ou PAs.

A explicação elaborada por PA4_A é um tanto diferente de outras já apresentadas nas escolas anteriores, cuja atenção se volta para as construções em conjunto, sem determinações unilaterais e edificadas a partir de um trabalho coletivo “em nome do contexto” (PA6_C), por exemplo.

Os MEs dos professores que já foram apresentados e analisados até agora revelam a necessidade de uma reflexão profunda sobre a dinâmica das relações interindividuais que se desenvolvem no processo de formação continuada, caso o objetivo seja realmente a busca de um ideal de autonomia dos professores, pois a reciprocidade deve constituir a base dessas relações (PIAGET, 2014).

Na seção dedicada aos PLs da Escola A, foi possível verificar o reconhecimento da relevância e da força dos consensos; no entanto, as lembranças do GF trazidas por PA4_A evidenciam que os consensos podem ter força em certos âmbitos do trabalho de professores Trajetórias da Escola A, mas são enfraquecidos em outros momentos cruciais do cotidiano da escola (a exemplo do CC). Por outro lado, já foi averiguado que alguns valores foram construídos ou reposicionados nas escalas dos PLs, o que denota um caráter de permanência ao longo do tempo. Mas será que essa duração se deve à “venda de um peixe”, ao “convencimento” que faz prevalecer ideias de modo unidirecional?

A fala presente na transcrição anterior é muito importante pois, a partir dela, questionou-se a existência dessa “prevalência” de ideias e de valores e também do reforço às hierarquias e aos “empoderamentos” já mencionados anteriormente. Será essa a lógica que permeou as relações interindividuais ao longo dos acompanhamentos feitos⁶⁵?

Desde o início da pesquisa, as relações interindividuais que ocorreram nessa escola intrigaram muito a pesquisadora. É preciso avançar e apresentar os interesses de PA1_AC, que mostram outras nuances de um “empoderamento” que são lembrados por esse professor após muitos anos vivendo em uma situação.

Entrevistadora: Por que você quis ser entrevistado?

PA1_A/C: Em primeiro lugar, foi o que eu falei, eu cada vez sou mais consciente de como eu sou capenga em questões teóricas do trabalho que a gente está fazendo, então, eu valorizo muito o seu trabalho nesse sentido, de você estar indo além do óbvio. Porque para mim, a minha situação é essa: eu sei que eu estou trabalhando em crenças, mas que elas estão muito baseadas na minha experiência, só, assim, como eu vejo também, o resto [dos professores]. [...] Quando eu entrei a primeira vez no projeto Y, [...] veio a questão dos pareceres [avaliação descritiva individual dos estudantes]. Eu fiz o que eu achava que era um parecer, aí eu dei para o professor Z e ele [disse:] “não, essa palavra aqui não se usa, isso aqui não pode usar..e você tem que usar isso”.

Entrevistadora: “tá, mas porque tem que usar essa palavra?”

PA1_A/C: “não, porque essa palavra no projeto Y a gente não usa”.

Entrevistadora: “tá, mas eu quero saber porque não se usa essa palavra, porque não pode usar essa palavra?”

PA1_A/C: “PA1_AC, o projeto Y tem muitos anos e a gente não usa esse vocabulário, você tem que usar...”. Aí, ele me fez usar um glossário de palavras que tinha que usar, mas sem saber o porquê. E, no momento era muita gente nova ali. [...] Quando tinha que ler o parecer para todo mundo, vinha aquela chuva de críticas: “que palavra é essa???? Onde já se viu???” “Gente, há horas que eu estou pedindo, onde é que eu leio?” E ninguém disse nunca onde é que eu lia, eles só sabiam pela prática, pela repetição daquele processo dos que eram mais antigos que tinha que usar tal palavra e não aquela. Então, para mim, aquilo ali sempre foi uma incógnita. E eu acho que trabalhos como o seu vão nos dar esse tipo de amparo, de respostas. Provavelmente, vai abrir para muito mais coisas, com certeza. A pesquisa sempre dá essa possibilidade. Mas eu acho legal que você tenha se dedicado a entender esse trabalho [do Trajetórias que se ampara na metodologia do projeto Y e em alguns de seus aspectos teóricos]. Que a gente sabe que dá resultados, mas a gente precisa desse conhecimento. **(MEs/concepções: reciprocidade, hierarquia e coação social na escola, conhecimento e caminho da tomada de consciência e instituição e os fins da educação)**

O projeto Y é desenvolvido na escola em que PA1_A trabalha. A sua base teórico-metodológica é interacionista e congrega conceitos da EGJP, algumas ideias vygotkianas, dentre outras. A partir da resposta transcrita anteriormente, percebe-se que o interesse pela

⁶⁵ Esse questionamento também inclui a própria pesquisadora atuando como acompanhante nas escolas. Ela não se exime da crítica, inclusive, os MEs dos professores a auxiliam a tomar consciência do quanto ainda é necessário estar atento e sempre reconhecer as próprias limitações e ter coragem para mudar o que é preciso.

compreensão dos conceitos da EGJP, já observado no caso dos professores acompanhantes das Escolas C e B, repetindo-se no caso de PA4_A.

Os interesses deste acompanhante são relevantes para esta pesquisa, porque demonstram mais uma face de uma coação social capaz de reforçar uma tendência voltada para a heteronomia. Assim, PA1_AC mostra-nos uma conduta como uma etapa de transição, de reconhecimento, de inconformidade e de possível mudança.

Um programa teórico pode amparar um projeto que, ao longo do tempo, tem obtido resultados significativos em termos de inovação metodológica, inspirando muitos professores a elaborarem outras iniciativas desenvolvidas em outras escolas, a exemplo da proposta de ação educativa do Trajetórias. Todavia, PA1_AC explica que ele é compartilhado de um modo a suscitar um estranhamento a quem não o conhece, fazendo com que a utilização de um glossário de conceitos seja compreendida como uma coação social entre pares, resultando no agravamento de uma hierarquia entre quem detém certo conhecimento e quem o desconhece.

PA1_A reconhece que o Trajetórias “dá resultados”, portando, pode-se inferir que também crê no projeto Y. A explicação de seu interesse denota que, apesar disso, não compreende a razão teórica para usar uma palavra, e não outra. A isso, adiciona-se de o fato não obter uma resposta convincente para seu questionamento, pois o que ouve remete, segundo ele, a tradições e a “crenças” validadas ao longo do tempo, que procuram justificar a criação do referido glossário que modela a escrita do professor. Isso parece ser um dos componentes que motivou seu interesse em participar da pesquisa para, quem sabe, entender um pouco melhor tais palavras. PA1_AC demonstra que compreende essa situação toda como uma coação social, conduta que interessa à pesquisa, pois poder-se-ia perguntar algo semelhante a outro professor (ou até mesmo ao professor Z, do exemplo), e a resposta talvez fosse totalmente diversa mesmo no âmbito de colegas – pares.

PA1_AC reescreve a sua avaliação utilizando o glossário, mas isso é considerado uma imposição que produz um sentimento que é carregado por ele ao longo de anos. Seria diferente se, mesmo tendo consciência da hierarquia entre os que dominam conceitos e os que não, aceitasse de bom grado o uso do glossário por considerá-lo coerente ou justo, e não se incomodasse também com a “chuva de críticas” no momento da socialização da avaliação elaborada por esse professor no CC (PIAGET, 1994)?

Já foram discutidas as concepções sobre autonomia e as relações interindividuais entre os professores da Escola C. Naquela oportunidade, percebeu-se que o grupo necessitava de uma hierarquia estabelecida, ou seja, havia um misto de desconforto, mas, fundamentalmente, de aceitação da conduta do colega que, às vezes “dá a palavra final” (PL6_C). O professor B é considerado um “par” que representa para a EGJP um irmão ou amigo mais velho. Nesse caso, a relação é desigual, mesmo entre pares, havendo uma dose de respeito unilateral que mistura admiração, afeição e temor. Tudo isso os faz admitir serem justas as tais “palavras finais”, o que constitui um progresso à luz dessa teoria, ainda que longe do ideal.

Esse tipo de relação interindividual baseada na combinação de sentimentos citada anteriormente é agora lembrado para diferenciá-la em relação ao que ocorre entre PA1_AC e o professor Z, porque, nesse par interativo, não há livre aceitação da ordem dada, aliado ao fato de que o durável sentimento de desconforto gerado é verbalizado. Professores que trabalham juntos nem sempre são considerados iguais e, por isso, há uma infinidade de relações e de sentimentos em jogo, mas também, assim como já foi mencionado no caso da Escola C, há uma grande oportunidade de que a coação não compreendida seja visibilizada, ou a coação compreendida seja atenuada, e as hierarquias, minimizadas.

Seria preciso definir qual é a conduta mais voltada para a heteronomia? Seria a que remete à existência de “um glossário que é imposto” ou àquela por meio de “uma palavra final dada pelo colega coordenador”? A cada explicação de professores, em escolas diferentes, há o surgimento de uma nova complexidade, questões que se interpõem. Nada parece muito óbvio, então, opta-se, por enquanto, a descrever processos e recorrer às reflexões de La Taille, na introdução do livro *O Juízo Moral na Criança* (PIAGET, 1994), quando sintetiza o que seria a discussão central dessa obra que estuda a criança para pensar a moralidade adulta:

[...] as relações de *coação* [como prática social] levam a um pensamento moral que associa o “Bem” aos ditames das autoridades, e que relações de *cooperação*, por implicarem o respeito mútuo, levam à moral autônoma, dependente da assimilação racional dos motivos das normas aceitas.

(LA TAILLE, 1994, p. 11, grifo do autor).

Por meio dessa citação, La Taille sintetiza o que seriam os extremos voltados para o egocentrismo/coação e para a cooperação/autonomia. As condutas dos professores

participantes da pesquisa revelam posições intermediárias que denotam etapas de um longo processo com matizes de uma transição entre os dois tipos de relações descritos acima. Os PLs da Escola C, ao mesmo tempo que depositam confiança no professor B para que tome a decisão final, necessitam de seu amparo e respaldo, manifestam um “respeito temeroso”, bem definido por PA2_CA, que não chega a incomodar, pois parece que, até o momento, é decorrente de uma “livre manifestação de complacência” (PIAGET, 1994, p. 214), ou de uma livre aceitação que se faz adequada para todos.

PA1_AC, por outro lado, mostra seu descontentamento ao solicitar recorrentemente explicações nunca satisfatórias para justificar uma alteração no seu modo de avaliar seu estudante. Isso gera uma imobilidade que o incomoda, pois compreende os limites da sua ação e não vê nada se modificando. A coação continua existindo e fazendo-o lembrar desse fato, anos depois, durante uma entrevista no momento em que comenta o seu interesse de participação na pesquisa.

Esses exemplos demonstram que, em termos de autonomia dos professores, é relevante atentar não só para o que as suas concepções revelam, em termos de sentimentos, mas também para o modo como são afetados, o que ignoram e não os tocam e as suas consequências que, nas situações analisadas, transitaram entre possíveis transformações, imobilidades incômodas ou, talvez, imobilidades cômodas decorrentes. No primeiro caso, PA1_AC sente-se contrariado e vê, nesta pesquisa, uma oportunidade de dar visibilidade a isso para, talvez mudar algo que não conseguiu na época.

No segundo, observa-se um efeito de bem-estar em relação à situação vivida pelos professores da Escola C, demonstrando que essa parece ser uma etapa importante para professores que aceitam livremente uma palavra final. Os dados da pesquisa não são suficientes, todavia, para afirmar se essa palavra final é fruto de uma coordenação de ações, de uma cooperação ou de um consenso e, em seguida, necessita da aprovação ou da reafirmação ou, ainda, se ocorre como resultado de uma imposição direta unilateral. No entanto, os PLs fazem questão de mostrar que essa conduta tem valor, é aceita de bom grado e que as coisas vão muito bem assim.

Por outro lado, toda a argumentação teórica utilizada até aqui indica que o âmbito de qualquer relação interindividual sempre pode mudar: e se outros fatores surgissem? Se o grupo de professores, assim como aconteceu na Escola A, decidisse eleger seu coordenador,

ou se todos decidissem, em conjunto, passar a ter a possibilidade de experimentar essa função em rodízio? E se a construção do glossário fosse coletiva, com a explicitação do significado e da importância dos termos, mas, principalmente, se houvesse uma abertura sincera para a criação de algo em conjunto, o que aconteceria? A exemplo da recepção dos PLs novatos que foi mostrada anteriormente, como seriam recebidos os novos membros no grupo de trabalho de PAs?

Longe de querer propagar receitas pedagógicas e ciente de que esses exemplos são uma gota no oceano de possibilidades de ações, crê-se que são importantes, nesse momento, para uma melhor compreensão de como é possível utilizar a perspectiva da EGJP na compreensão dos meandros das relações interindividuais de professores, alcançando patamares cada vez mais significativos nesse caminho. Essas pequenas/grandes mudanças, entre outras, observadas por muitos professores, podem evidenciar aspectos valiosos: o alargamento da reflexão sobre a prática, o engendramento de desequilíbrios, a possibilidade de uma tomada de consciência por parte dos professores e a criação de condições para que sejam atenuadas as desigualdades entre pares, dando mais chances para o exercer da autonomia.

No caso do “glossário”, talvez fossem descobertas outras palavras muito mais apropriadas, por ser resultado de um esforço de cooperação, de uma conquista pautada na reciprocidade com conseqüente produção de sentimentos diferenciados além dos explicitados anteriormente por PA1_AC. No caso da “palavra final”, poderiam ser descobertas novas condutas amparadas na “força dos consensos” (PL1_A), construída em conjunto na Escola A, com princípios fortes o bastante para conectar professores em certos âmbitos do trabalho, dispensando a necessidade de se ter que recorrer a uma palavra final, já que passa a ser elaborada em conjunto, compreendida, dita, aceita por todos do mesmo modo, aberta a críticas e reconstruções e, exatamente por isso, forte e poderosa. A exemplo do que foi relatado na Escola A, isso é um ideal de conduta, um norte, que pode não ser certo ou duradouro. Enquanto essas transformações não acontecem, é preciso utilizar o recurso de conduta que se conhece e traz resultados práticos efetivos. Apesar de tudo, a tentativa de reflexão é sempre válida. É importante ressaltar que não se está afirmando que a coordenação de ações dos professores na Escola C não tenha força, ou que não há consensos ou mesmo cooperação, pois, na seção dedicada à Escola C, foi mostrada a sua peculiaridade, assegurando exatamente o contrário. O que se pretende, na realidade, é lançar algumas ideias para dizer que, por meio da perspectiva da EGJP, é possível ir sempre muito mais além.

Essa é apenas a primeira menção à coação social que será explicitada por meio das falas dos dois acompanhantes da escola e do modo como procuram contrapô-las ou não. Os interesses de PA1_AC também foram explicitados no momento em que responde outras duas perguntas, cujas respostas evidenciam a **colaboração** como um valor em comum entre ele e PA4_A, acompanhante que demonstrou o desejo de ter colaborado nas produções do grupo, na importância que dá à **autoria**.

Entrevistadora Como você se sente como profissional?

PA1_AC – Eu quando estou com esse pessoal [PLs], eu me sinto bem realizado. Uma das coisas que me mantém no Trajetórias é isso, sabe? Eu poder perceber, que, de alguma forma, nessas discussões que a gente faz, nessas intervenções que a gente faz, eu consigo contribuir de alguma forma, [...] porque eu vejo realmente essa transformação deles – deles e minha também. Porque, obviamente que eu aprendi muito nessa relação desses quatro anos que a gente está trocando com eles. **(MEs/interesses: reciprocidade, coordenação das ações e cooperação, conhecimento e caminho da tomada de consciência e instituição e os fins da educação)**

Entrevistadora O que faz você ‘escolher’ permanecer no Trajetórias como professor acompanhante?

PA1_AC – Bom, para mim, fundamental hoje em dia é essa questão de eu poder me sentir útil, de achar que realmente a gente está abrindo portas para essas escolas.

PA1_AC - Por isso eu te digo, eu acho que muitos professores [PLs] do Trajetórias [...] mesmo que eles não tenham domínio teórico que alguns [PAs] tenham, mesmo que eles tenham muita coisa para aprender, e eu acho que eles nunca vão chegar a aprender como a gente quer que eles aprendam, mas eu acho que muitos deles teriam condições sim, de estarem propagando a forma de trabalho. **(MEs/interesses: reciprocidade, coordenação das ações e cooperação, conhecimento e caminho da tomada de consciência e instituição e os fins da educação)**

Na transcrição anterior, o interesse do PA1_AC volta-se para uma colaboração pautada por uma troca e por benefícios recíprocos, por “ser útil”, ajudando a transformar uma realidade e a si próprio. Na explicação, um PA faz uma metáfora sobre “abrir portas para escolas” mesclada à convicção de que muitos PLs “teriam condições, sim” de “abrirem outras portas” como ele, auxiliando outros tantos professores. A partir dessas explicações, vê-se que a **colaboração** como valor se manifesta de modo diferenciado para PA1_AC, pois está permeada pela reciprocidade. Esse acompanhante tem consciência da hierarquia presente, mas foca seu interesse no outro, no sentido da ajuda. Desse modo, aponta para a equidade das relações no momento em que acredita que os PLs também têm capacidade de construir conhecimentos importantes para a área da educação e de realizarem a formação continuada.

Nas concepções de autonomia evidenciadas por PAs, foram encontrados mais três valores para os acompanhantes da Escola A: (3) a **construção de concepções/trabalhos conjuntos e autoria**, (4) a **busca de conhecimento/caminhos** e a inconveniência (5) de **não ser ouvido**.

Nas transcrições seguintes, serão salientadas as explicações que evidenciam as duas maneiras de conceber as **construções/trabalhos conjuntos** como valor na escala de PA4_A.

Entrevistadora – O que acontece no nosso grupo de acompanhantes, por exemplo, você vê a mesma coisa [que para os PLs], ou vê algo diferente na questão da autoridade, da liderança. – segundos de silêncio. [...]

PA4_A – São diferentes formações, e pessoas que, fora do nosso grupo, exercem diferentes papéis hierárquicos por bagagem de experiência. E então, se percebe que tem os mais acanhados, os menos acanhados, os que se impõe mais, os que se impõe menos...mas, eu acho que, no geral, ali na hora de sacudir: “vamos trabalhar!”, a coisa se torna por igual.

Entrevistadora – Teria uma autoridade dentro do nosso grupo?

PA4_A – Existe uma constituída, que seria uma coordenação, uma questão administrativa. [...] Tem. Tem algumas pessoas que estão com mais cargas de trabalho, talvez, assim, por estarem mais próximas, mais tempo dentro do grupo ou terem um acesso mais fácil, mais rápido com os [chefes] da vida. Mas, eu acho que, no momento que é para trabalhar, a coisa é geral. Todo mundo trabalha. **(MEs/concepções: coordenação das ações e cooperação, hierarquia e coação na escola e conhecimento e caminho da tomada de consciência)**

Nesse relato, a explicação de PA4_A sobre a autoridade e liderança integra o MEs que evidencia o ponto de vista desse professor acerca de como a coordenação de ações, a cooperação e as hierarquias se desenrolam no âmbito dos acompanhantes, trazendo importantes elementos para pensar se/como conseguem exercer a sua autonomia no âmbito de seus pares, incluindo nisso os níveis de colaboração.

O coordenador é concebido por PA4_A como uma “autoridade constituída” para o aspecto “administrativo”, denotando que não foi eleito pelo grupo. PA4_A mostra que há uma coexistência de diferentes tipos de autoridade: a “autoridade constituída” (coordenador), algumas validadas pela “antiguidade” e outras pela facilidade de “acessar” os “chefes da vida”. Interessante verificar que o coordenador não representa a mesma coisa que o “chefe”, pois esse (ou esses, como PA4_A coloca) não estão acessíveis a todos, o que indica uma hierarquia diversificada, mas explícita nesse grupo.

Mesmo identificando essas diferenças, PA4_A aponta para um outro fator: a hora do trabalho, momento em que as diferenças desaparecem, inclusive a hierarquia do coordenador. Vê-se, mais uma vez, a importância e as possíveis nuances de conduta de um professor que exerce essa função. Nesse caso, mesmo não tendo sido eleito pelo grupo, em certos momentos, procura relevar hierarquias, coordenando ações e cooperando com os demais acompanhantes a ele subordinados, realizando o trabalho de entre “iguais”, quer dizer, de maneira equitativa, baseada na cooperação e na colaboração.

Para PA4_A, o valor **construções/trabalhos conjuntos** perpassa não somente o âmbito da reunião de planejamento dos PAs, mas também o da sala de aula, como mostra a segunda transcrição do acompanhante apresentada a seguir⁶⁶.

Entrevistadora – A partir dessa nossa conversa, o que você acha que é autonomia do professor?
PA4_A – (Suspiro) Ai... é abrir a porta e dizer: “bom dia meus alunos, hoje *nós* vamos trabalhar”. *Nós!* Porque se eu confio no meu trabalho, se eu sei que eu estou fazendo um trabalho que vai ter retorno positivo para os meus alunos, eu não vou dizer: “bom dia meus alunos, hoje *eu* vou trabalhar com vocês”. Se eu me sinto com capacidade e domínio sobre aquilo que nunca é tudo, exatamente, por isso, que eu chamo meus alunos para trabalhar comigo. *Nós* vamos trabalhar. *Nós* vamos fazer. (MEs/concepções: reciprocidade e êxito do estudante como objetivo)

Nesse trecho, ao falar especificamente sobre a sua autonomia, PA4_A remete imediatamente ao que acontece na relação interindividual que estabelece com seus estudantes. Na sua explicação, além de chamar a atenção para o fato de ter consciência e confiança no que faz, infere-se que se pauta por uma construção conjunta, na qual a perspectiva interacionista está presente, pois, da maneira como explica, as relações em sala de aula não se desenvolvem de modo paralelo, ou seja, um professor ensina (transmite) de um lado, e o estudante aprende (internaliza) de outro. Quando afirma que, mesmo tendo capacidade e domínio, “nunca é tudo”, ressalta que existe uma construção que se desenrola, e não está dada ou garantida, porque, segundo PA4_A, não é um “eu” que faz, mas sim, um “nós” que trabalhamos.

Chamou a atenção da pesquisadora essa resposta simples, direta e cheia de significado, porque abrange o âmbito da sala de aula e parece refletir aspectos de uma ação docente que valoriza sujeitos ativos que, por meio de uma interação, constroem novidades quando trabalham de modo compartilhado. Este tipo de explicação, no entanto, constituiu-se diferentemente do relato desse mesmo professor. Naquela oportunidade, utilizou a metáfora da venda de um peixe e o prevalecer de uma ideia para exemplificar como poderia ser o compartilhamento de concepções entre PLs e seus pares, deixando de lado, ou em segundo plano, a perspectiva da construção conjunta e do “nós”, tão presente agora, ao associar a experiência com seus estudantes na ação prática na sala de aula.

Vê-se que a cada novo âmbito, a cada desafio inédito que o professor enfrenta, suas concepções são postas à prova, e outras reorganizações se fazem necessárias, pois não existem generalizações automáticas e certas. Mais uma vez, contempla-se os desafios de uma

⁶⁶ Essa explicação será retomada no item 6.3.2 Caminho reflexivo 2.

formação continuada que não caminha em uma única direção, mas pode ser capaz de transformar-se na formação do próprio professor acompanhante, desdobrando-se em experiência de vida e de profissão.

Até aqui, PA4_A fala sobre as **construções/trabalhos conjuntos** como valor evidenciam certas características relacionadas às interações que se sucedem no âmbito dos acompanhantes e da “classe”. Mas como esse valor se apresenta para PA1_AC? O que ele tem a dizer a esse respeito? O que pensa sobre a autonomia do professor nesse espaço e noutros de sua possível atuação? É possível contrapor os problemas e as limitações explicitadas pelos autores citados, ampliando as discussões até aqui apresentadas por meio de um aumento das lentes da EGJP?

Em 2014, ao explicar o que significa a autonomia dos professores, PA1_AC lembra uma verbalização bastante comum entre profissionais da educação: “[...] quando o professor fecha a sua porta, a sala de aula é do professor, e ele faz o que quiser, ele pode ser um bom professor independente [do que está a sua volta]... Isso não existe!”⁶⁷. Mediante essa negação, PA1_AC demonstra que há outros fatores a atentar, no entanto, como para PA4_A, há um destaque para o que acontece na “classe”. Mas quais seriam esses outros fatores?

Em 2014, PA1_AC traz outros elementos para ampliar esse debate e verificar quais as características peculiares do valor tem em comum com PA4_A: as **construções/trabalhos conjuntos**. Para ele, a autonomia do professor inclui duas questões: a motivação e a identidade, pois acredita que, se “incorpora” uma identidade institucional para bem ou para mal. Ao afirmar que “a autonomia institucional é importante para justamente poder repercutir nos professores, estimular o professor a também usar esta autonomia”⁶⁸, estabelece relações entre a sua autonomia e a da instituição, ressaltando a existência de efeitos que a organização, a dinâmica e as diretrizes causam no professor, indicando que existem fatores sociais e institucionais que interferem na prática educativa e na sua identidade. As questões de identidade não serão aprofundadas nesta pesquisa, porém os MEs elaborados por PA1_AC demonstram que refletiu profundamente sobre a autonomia do professor, estabelecendo várias relações, dentre elas, a interdependência concernente às diferentes autonomias reconhecidas por ele.

⁶⁷ Esta fala de PA1_AC contém MEs/concepções (2014): instituição e os fins da educação, conhecimento e tomada de consciência e hierarquia e coação na escola.

⁶⁸ Esta fala de PA1_AC também contém os mesmos MEs/concepções referidos anteriormente.

Por meio de uma primeira análise dessa explicação, é possível dizer que o modo como a autonomia institucional afeta o professor, para PA1_AC, significa uma internalização dos elementos que identificam/caracterizam o lugar em que trabalha, produzindo impactos na conduta profissional, revelando uma ideia de transmissão por força de uma pressão externa unidirecional exercida, ou seja, uma coação social.

Esta tese considera a escola e, conseqüentemente, a Comunidade Escolar, “totalidades sociais” (PIAGET,1973): não é uma simples soma de indivíduos suscetíveis a qualquer tipo de coação passivamente, mas sim uma resultante de um complexo sistema de interações sociais, a exemplo da própria sociedade como um todo. A escola é constituída por pessoas que interagem “começando com as relações dos indivíduos dois a dois e se estendendo até as interações entre cada um deles e o conjunto dos outros, e até às ações de todos os indivíduos anteriores, isto é, de todas as interações históricas sobre os indivíduos atuais” (PIAGET, 1973, p. 40).

Essa é a perspectiva teórica adotada pela pesquisa: a reflexão do professor não é pensamento puro, trabalho individualista da mente ou mesmo algo “neutro”, como contrapõe Contreras (2012, p. 180) em relação ao seu “intelectual crítico”. A reflexão e o senso crítico defendidos por esta tese, não surgem de modo solipsista, mas consideram os aspectos sincrônicos e diacrônicos presentes na explicação de totalidade social descrita no parágrafo anterior, o que significa estar atento às condições históricas e às transformações, às ideologias, mas principalmente às pressões e influências hegemônicas.

Concorda-se com PA1_AC, no momento em que concebe as relações citadas e a existência de intercâmbios e interferências via interações sociais possíveis em uma totalidade social que, nesta tese, não são compreendidas como unidirecionais, por uma pressão externa capaz de outorgar ou não autonomia ou decorrer de um processo de internalização. Defende-se o ponto de vista apresentado, tendo como mecanismo básico a ideia de construção conjunta amparada pela ação transformadora do sujeito sobre o objeto – assimilação, e da ação transformadora do sujeito sobre si mesmo – acomodação (BECKER, 1993a, p. 62). Nessa perspectiva, não há como prescindir de uma participação ativa no sentido de trocas, congregando uma “motivação”, caso ela represente a mobilização afetiva interna que impulsiona o professor a construir algo e, principalmente, a fazer escolhas, não se sentindo totalmente *à mercê* dos aspectos bons ou maus de uma instituição ou de tudo que a abrange.

Na continuidade de sua entrevista, em 2014, PA1_AC, ao complementar essa sua explicação, traz novamente o valor que atribui às **construções/trabalhos conjuntos** por meio da utilização da mesma metáfora utilizada por PL7_A: a “rede” e a “cultura da autonomia”.

PA1_AC - Até eu estava escrevendo um pouco sobre isso [autonomia do professor]. Para mim, na questão didática, a gente tem uma rede de autonomia, porque a gente depende de uma autonomia institucional, você tem a autonomia do próprio docente, e a autonomia que a gente espera desenvolver no próprio aluno. Então, acho que as coisas estão encadeadas de alguma forma. [...] Porque se você trabalha em uma instituição que você sente que ela é capaz de inovar, acho que você tem caminhos que indicam que aquela instituição é aberta e lhe dá essa liberdade de atuação. Mas a própria autonomia se relaciona, [com] essa liberdade de ação e essa necessidade de poder provar coisas novas, essa liberdade de ter um pouco da noção do professor pesquisador. E como isso se reflete no aluno, é justamente também, um professor aberto a colher aquilo que o aluno vai lhe dar, porque como é que você vai fazer uma cultura de autonomia, como vai promover a autonomia, se, por um lado, esse aluno não vai poder ter esse retorno, como uma faixa de duas vias. Você oferece, você amplia, mas você tem que estar apto a receber, se você quer ter um aluno autônomo. **(MEs/concepções: instituição e fins da educação, hierarquia e coação na escola, reciprocidade, êxito do estudante como objetivo e conhecimento e caminho da tomada de consciência)**

PA1_AC mostra que, além de refletir sobre autonomia do professor, escreve sobre o assunto, indicando que outros fatores e relações são importantes, ao apresentar, paulatinamente, o seu pensamento. No início da explicação, declara que há uma “dependência” da autonomia do professor em relação ao estudante e à instituição: se ela for inovadora e “aberta”, é capaz de “indicar caminhos”. PA1_AC utiliza expressão idêntica à que PL1_A utilizou na seção anterior: “liberdade de atuação/ação” e, por meio de sua explicação até este ponto, infere-se que ela pode ser tanto uma decorrência de causas externas ou de uma motivação externa, como da própria dinâmica da construção do sujeito, relacionada à metáfora de uma “faixa de duas vias” que alia a abertura do professor e a “colheita” do que provém do estudante que é parte da criação de “uma cultura de autonomia”. À essa explicação, talvez, se pudesse acrescentar algo: a dinâmica de um plantar, cultivar e colher em conjunto e a preparação do alimento para uma refeição feita em comum na escola seria uma representação de uma construção de conhecimento que se desenvolve nesse par interativo e que se amplia, podendo ser assimilado e acomodado por outros.

PA1_AC parece defender uma conduta pautada no que a EGJP designaria como o método da reciprocidade, demonstrando que a busca pelo ideal de autonomia não é algo que ocorre na solidão, pois implica troca e expansão crescente. Essa afirmação assemelha-se ao tipo de processo baseado em sistemas de interação social que admitem uma influência

recíproca, ou seja, estudantes e professores interagem, construindo algo que se estrutura nos sujeitos e reverbera no coletivo enquanto totalidade social.

PA1_AC identifica autonomia como “liberdade de ação”, relacionando-a à possibilidade de “provar coisas novas”, a exemplo de um “profissional reflexivo” (CONTRERAS, 2012, p. 211) ou do “professor pesquisador” (BECKER, 2012, p. 20) – aquele que reflete a sua própria prática. PA1_AC, ao longo das duas entrevistas feitas e dos dois GFs em que participou, demonstra avançar em termos de uma “reflexão” crescente, aproximando-se do que o primeiro autor define como “intelectual crítico” (CONTRERAS, 2012, p. 178-186). Como já foi possível verificar até aqui, esta tese busca as concepções e as condutas do professor em seu aspecto intelectual e moral, na medida em que é capaz de se descentrar, de cooperar e de transitar da ação à reflexão no processo de “tomada de consciência” (PIAGET, 1977). O professor, alguém que está atento às próprias **escolhas** e aos compromissos firmados, é um sujeito ativo que pensa a respeito do seu ofício e se engaja nas transformações que quer ver no mundo.

Os PLs e PAs explicitam diferentes etapas desse processo. PA1_AC utiliza a palavra “liberdade” para contrapor às “amarras” que representam “estar preso à exigência burocrática” e submisso ao controle estrito de coordenadores pedagógicos. Em seguida, ele identifica entraves para a ampliação da autonomia do professor: o gerenciamento da educação feito por “grandes instituições” e a decorrente “uniformização de regras” e de “parâmetros”, a má formação do professor e da gestão que, às vezes, está “atrelada a favores políticos”. PA1_AC crê que deveria haver modificações na questão administrativa, pois é “forte e burra” e tolhe o professor. Ao mesmo tempo, o entrevistado manifesta o valor das **construções/trabalhos conjuntos**, identifica com clareza e coerência os seus empecilhos e explicita a dimensão desse valor que é comum a todos na Escola A: a **autoria**. PA1_AC demonstra sua criticidade ao longo de seus relatos, como abaixo, que evidenciam concepções de autonomia em transformação.

2014 - Entrevistadora: Nós estamos falando da autonomia da instituição, falando da autonomia dos professores, dos estudantes. E a sua autonomia? [silêncio]

PA1_AC: Bom, como é que eu vou dizer, a autonomia, no nosso grupo [de acompanhantes] Trajetórias, eu nunca senti. [...] Haviam vozes mais impositivas, então, eu não me sinto autônomo no grupo Trajetórias. Mas me sentia autônomo com eles [professores da Escola A] ali. Muitas vezes, de poder, porque não tínhamos discussões desse nível no nosso grupo. Muitas coisas eram [feitas] na decisão ali com eles, a partir das experiências deles, a partir das minhas experiências, [...] eu senti esse choque. Era muito mais prazeroso estar diretamente com o grupo [de professores locais da Escola A] ali realmente, onde eu me sentia autônomo, porque, de alguma forma, participava daquele momento de criação e não tanto no nosso grupo. **(MEs/concepções: hierarquia e coação na escola, reciprocidade, hierarquia e coação na escola, coordenação das ações e cooperação e conhecimento e caminho da tomada de consciência)**

2015 - PA1_AC [...] Na construção da [proposta do] Trajetórias, foi uma consequência dos diálogos que o grupo teve. Então, não foi uma diretriz ou alguém que, ou algum professor que falou: “você tem que fazer desse jeito”.

Entrevistadora: Foi construído...

PA1_A/C: Foram concepções conjuntas, que aí se montou, o que depois se chamou de uma ‘trajetória’, e ficou aquilo ali. É por isso que eu digo, e a questão desse acompanhamento, como ele foi acontecendo, foi justamente na troca das nossas experiências com as trocas dos professores de cada escola. Então, não foi a ‘receita’ que foi criada por um professor específico, então, às vezes, quando a gente está vivendo esses problemas com essas escolas mais carentes, principalmente, aí começa acontecer algum tipo de diálogo, aí intervém algum professor: “mas gente, esse não é o nosso papel [envolver-se com os problemas dos PLs], não se está nessa escola”. Ponto. Aí a discussão morre. Você pode notar, cada vez que há esse tipo de interferência ali, com uma opinião específica, todo mundo se cala. E eu não vejo o Trajetórias como um projeto do MEC. **(MEs/concepções: hierarquia e coação na escola, reciprocidade, hierarquia e coação na escola, coordenação das ações e cooperação e conhecimento e caminho da tomada de consciência)**

A aparente contradição nas explicações de PA1_AC de um ano para outro⁶⁹ representa, na verdade, a sua tomada de consciência acerca dos diferentes tipos de relação interindividual em curso e dos níveis de coação social existentes que perduram e se sobrepõem como parte de sua vida profissional.

Em 2014, PA1_AC mostra que autonomia para ele é a possibilidade de participar de um momento de decisão ou de criação conjunta: ao lado dos PLs, sente-se autor da metodologia que é recriada e adaptada à realidade da Escola A durante os acompanhamentos, a exemplo da “atuação” de uma política com “p” minúsculo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 12), descrita no capítulo do referencial teórico. No entanto, no mesmo relato, afirma que existem “vozes impositivas” que obliteram esse tipo de relação interindividual no âmbito da reunião dos acompanhantes, fazendo com que se sinta mais autônomo junto aos PLs do que no convívio de seus próprios colegas, quando o esperado seria exatamente o contrário, pois supõe-se que a cooperação e a autonomia se desenvolvem no âmbito dos pares

⁶⁹ O fato de afirmar nunca ter se sentido autônomo entre os PAs, em 2014, e a defesa de que as concepções foram construídas em conjunto em 2015.

considerados iguais. PA1_AC, como formador, evidencia uma conduta que vai ao encontro do que se costuma mencionar no âmbito das escolas: “[...] fecha-se a porta e lá é possível ser feliz”. Infere-se, portanto, que o acompanhamento que realizou junto aos PLs se pautou por trocas mais equitativas e por uma construção conjunta.

Em 2015, diferentemente do ano anterior, PA1_AC não reconhece “diretrizes” impostas ou “determinações” no momento do “diálogo” precursor da criação de “concepções conjuntas” que resultaram tanto na proposta de ação educativa do projeto de extensão Trajetórias Criativas, no âmbito dos PAs, como na criação de um método particular de ação para o acompanhamento. Isso evidencia algo diferente: nota-se que as “vozes impositivas” continuam existindo em 2015 e exercem uma interferência no fluxo das trocas entre PAs, no sentido de tentar direcionar um tipo de conduta de professores formadores junto aos PLs das escolas que, em alguns momentos, os faz “calar”.

PA1_AC concebe o que pode ser considerado uma construção entre pares, pois a implementação da proposta de ação educativa do Trajetórias ou, para esta tese, a sua “atuação” no sentido definido por Ball, Maguire e Braun (2012)⁷⁰, ocorre no âmbito dos acompanhantes que efetivamente vão às escolas. Ao afirmar que não vê o Trajetórias “como um projeto do MEC”, parece afirmar que o Ministério não percebe a dimensão complexa da autoria do projeto, pois não gostariam de ser “calados” por serem os professores que, efetivamente, sabem o que acontece nas escolas. Mesmo que os Cadernos tenham sido publicados no *site* do Ministério com as autorias devidamente respeitadas, por meio exclusivo deles, não é possível conhecer o que está por trás e ocorre no seio de uma cooperação entre pares que, para PA1_A e PA4_A, também revela autoria.

Na escola B e C, também se viu matizes de uma coexistência de tendências voltadas ora para autonomia, ora para heteronomia. A partir da análise da **autoria** como um valor de PA4_A e de PA1_AC, manifestando-se por meio das **construções/trabalhos conjuntos** e perpassando os MEs elaborados nas falas (2014/2015) apresentadas anteriormente, é possível afirmar que a mesma coexistência de tendências ocorre na Escola A, mas, para esse último acompanhante, ela parece oscilar entre uma conduta voltada para uma tendência autônoma requintada e, segundo ele, capaz de criar “concepções” de modo coletivo em uma importante busca por equidade entre PAs e PLs no acompanhamento e outra que se defronta com a

⁷⁰ Como foi referido em capítulo 4.2.4

existência de uma coação social compreendida por PA1_AC como “vozes impositivas” que perduram e obliteram o processo anterior.

Como foi possível verificar, a **autoria** é um valor comum para todos os professores da Escola A, sejam PAs ou PLs. Outro valor partilhado por todos é a **busca de caminhos** que já foi mostrado, anteriormente, para os PLs, e quando PA4_A defende a “venda de um peixe”. PA1_AC evidencia outras faces desse valor.

PA1_AC – Para mim, eu acho que autonomia é essa tomada de consciência de você poder reconhecer o seu papel, de você querer, você achar brechas. Porque, por mais que seja impositiva uma direção, por mais que o sistema seja rígido, eu acho que a autonomia vai se refletir nessa busca de caminhos. Se eles existem, se você tem um grupo de colaboradores que você encontra amparo, acho que isso facilita muito. Mas, mesmo que não exista, eu acho que mesmo quando você desenvolve a autonomia profissional, você acaba achando caminhos para fazer, ao menos, o que você acredite que seja um caminho que possa..., claro, a gente também pode pensar autonomia a pessoa sair pelas tangentes, não é? Mas, nesse sentido, não. O que eu estou falando é uma autonomia para sair do convencional, buscar caminhos novos, e aí você vai precisar de um suporte sim, de conhecimentos, de experiência. Mas é justamente você não ter que seguir a cartilha. **(MEs/concepções: instituição e os fins da educação, conhecimento e caminho da tomada de consciência, reciprocidade, hierarquia e coação na escola, hierarquia e coação na escola e coordenação das ações e cooperação)**

Essa fala, ao relacionar a “busca de caminhos” com autonomia, demonstra que há muito a ser feito pelo professor. Para PA1_AC, ao desenvolver uma “autonomia profissional”, o professor pode fazer o que acredita sozinho sem que isso não represente “sair pelas tangentes”, possibilitando uma “saída do convencional”, sem seguir uma cartilha. O amparo recebido por um “grupo de colaboradores” é considerado facilitador, mas não condição, pois o “suporte” que identifica está relacionado aos conhecimentos e à experiência adquirida.

Nesse momento, o valor das construções/trabalhos conjuntos é reposicionado e os referidos “suportes” (conhecimento/experiência) se sobressaem. Por meio dessa fala isolada, não é possível afirmar se eles estão relacionados a aspectos que permitem compreender mais a fundo e de modo crítico a realidade do ofício e, por isso, o auxiliariam na descentração de seu pensamento. Entretanto, um professor que faz essa afirmação pode estar se referindo ao isolamento bastante comum do profissional, afastando-o da ideia de autonomia piagetiana como um ideal, algo que não pode se desenvolver em um sujeito autocentrado e isolado.

PA1_AC também se refere à autonomia possibilitada pelo Trajetórias como “abertura” e a conquista de um “espaço maior de ideias, de campos de ação”, implicando o “rompimento de barreiras dentro da cabeça do professor e da disciplina”, o que faz com que o professor

“saia da sua casinha, da caixinha”⁷¹. Com essa explicação, PA1_AC mostra que o trabalho interdisciplinar requer descentração do professor e se aproxima mais uma vez das concepções dos PLs descritas anteriormente. No quadro abaixo, mais subsídios para compreender a sua concepção de autonomia.

2015 PA1_A/C – Mesmo que se tenha um chefe autoritário, quando se desenvolve autonomia você acaba sabendo negociar. Sabe assimilar, filtrar o que está sendo imposto, e como isso vai se refletir na sua prática. Então, essa autonomia para mim representa muito isso. Por quê? Porque a vontade de ler, a vontade de aprender com novas experiências, tudo isso tem que contribuir e tem que ter reflexos no meu trabalho. De que adianta, por exemplo, eu ter acesso à cultura e, na minha sala de aula, e minha aula é medíocre. Então, quer dizer, eu tenho que ter essa autonomia para poder promover o meu aluno também a uma situação diferente. E acho que a transformação do espaço é fundamental. [...] Ou seja, essa autonomia também não pode ser individual, de alguma forma ela tem que ser inspiradora. A autonomia tem que ser positiva e inspirar outros também para que haja mudanças. Porque se a autonomia ela é somente individual para mim, ela acaba sendo também de pouco alcance. Eu vou estar sendo privilegiado somente. **(MEs/concepções: coordenação das ações e cooperação, conhecimento e caminho da tomada de consciência, reciprocidade, êxito do estudante como objetivo)**

Nesta transcrição, PA1_AC expõe que a autonomia não pode ter de pouco alcance, ser individual ou conferir privilégios. A autonomia integra o “saber negociar” como característica do sujeito ativo e autônomo intelectualmente que “assimila”, “filtra” e avalia consequências das imposições, demonstrando raciocínio que busca as razões mais profundas das suas ações, inspira outras pessoas, assumindo compromissos. Utiliza-se a palavra “*vontade*” no sentido de afetividade como energética das condutas para Piaget (2014) e que importa uma escolha em prol da coerência, do compartilhar e da promoção de mudanças. Nessa perspectiva, aproxima-se do conceito de vontade que representa um “instrumento da conservação de valores” (PIAGET, 2014, p. 229), “um indivíduo que tem vontade sabe estabelecer metas precisas para sua existência, seu trabalho, suas obras, suas relações sociais e se prende aos valores escolhidos por ele. [...]” (PIAGET, 2014, p. 248)

Anteriormente, notou-se que a concepção de autonomia de PA1_AC envolve “saber negociar”, e o último valor que será abordado refere-se à (falta de) escuta: existiria alguma relação entre eles? A escola é um lugar que abrange diferentes vozes, disputas e negociações. Na verdade, os dois PAs não mencionaram a escuta como valor, mas o fato de **não serem ouvidos**, uma situação incômoda que tanto pode ser a resultante de uma coação social

⁷¹ MEs/concepções (2015): reciprocidade, coordenação das ações e cooperação e conhecimento e caminho da tomada de consciência.

compreendida como a imposição de um desejo particular, egocêntrico ou sociocêntrico. Esses dois professores mostram que “escutar” e “ser ouvido” é fundamental, mas não é algo garantido no âmbito escolar: é tão rotineiro solicitar que os estudantes ouçam, mas os professores ouvem?

Interessante verificar que esse valor, considerado na sua forma negativa para PA1_AC e PA4_A, mobiliza-os a agir, a lutar ou pelo menos tentar, a exemplo de PA1_AC que questiona recorrentemente a razão por que deve usar palavras de um glossário e não as suas próprias. A seguir, duas outras explicações apresentam esse valor novamente em situações diferenciadas para cada um dos PAs.

PA1_AC [...] Eu acho, quem decide dentro do grupo de professores que integram o Trajetórias, acabam sendo dois ou três... e ponto final. Não se abre para diálogo. [...]Então, quer dizer, na determinação do que é o próximo caderno do Trajetórias a gente não apita. Se eu falar, por exemplo: “acho que tem que ter uma trajetória de viagem à lua”– sei lá, vai morrer, não vai ter viagem à lua. Quer dizer, ali eu não sou uma voz ouvida. **(MEs/concepções: hierarquia e coação na escola, conhecimento e caminho da tomada de consciência, êxito do estudante como objetivo)**

PA4_A – [Uma situação que causa desconforto é] você enxergar em sala de aula outras coisas que, no cotidiano, no corredor, não são vistas e você não ser atendido. Você fica insistindo, insistindo, depois, chega um ponto que você não pode mais ir além daquilo ali. Você vai até onde lhe é permitido. [...]

Entrevistadora – Qual é o efeito disso em você?

PA4_A – (Segundos de silêncio). O que faltou... para que eu conseguisse... fazer?

Entrevistadora– Ah, ficou pensando?

PA4_A – É. Aonde foi? Por quê? Faltou teimosia minha? Faltou imposição minha? Faltou eu levantar a voz? O que faltou?

Entrevistadora – Isso incomoda?

PA4_A – Incomoda. **(MEs/concepções: hierarquia e coação na escola, conhecimento e caminho da tomada de consciência, êxito do estudante como objetivo)**

No ME elaborado por PA1_AC, há nova menção às “vozes impositivas”. Como foi explanado anteriormente, o “diálogo” ocorre apenas em situações que envolvem certas decisões. PA1_AC não é ouvido quando sugere o título da trajetória, mas, no momento da construção coletiva escolhida por “alguns”, o trabalho acontece de modo coletivo na proposição de atividades teórico-metodológicas.

PA4_A novamente salienta o que ocorre na “classe” para indicar o que oblitera a sua autonomia em termos das relações interindividuais que estabelece com outras pessoas da escola. Por meio de sua explicação, vê-se que os acontecimentos que ocorrem na classe são identificados e analisados de modo aprofundado por esse professor e fazem parte do seu

trabalho cotidiano. Ao encaminhar o resultado dessa reflexão a outros colegas, em outros setores, não obtém o reconhecimento que gostaria. PA4_A, a exemplo de seu colega, também fica “insistindo” em ser ouvido acerca daquilo que acha importante para a execução de um bom trabalho. Essas situações provocam uma autorreflexão sobre qual seria a conduta necessária para ser efetivamente ouvido na escola e criam uma conscientização dos limites de suas ações e argumentações – o mesmo ocorre para PA1_AC.

6.2.1.3 Análise 2: Concepções e Interesses da Escola A

Abaixo, é possível conferir a sistematização numérica dos valores em comum encontrados nos MEs dos professores desta escola.

Quadro 8 – Número de valores implícitos nas concepções e nos interesses de professores – Escola A

	PL1	PL2	PL7	PA1	PA4
1. Valores em comum	3				
2. Valores em comum com certos colegas	4	4	4	5	3
Total	7	7	7	8	6
Valores em comum por pares interativos:					
PL1/PL2 – 7	PA1/PA4 – 6				
PL1/PL7 – 7	PA1/ PL1/PL2/PL7 - 5				
PL7/PL2 – 7	PA4/ PL1/PL2/PL7 - 3				
PL1/PL2/PL7 - 7					

Fonte: Acervo da pesquisadora (2015).

O Quadro 8 demonstra que há uma distribuição que segue os padrões dos núcleos interativos das outras duas escolas anteriores, ou seja, sem diferenças numéricas muito acentuadas entre os professores⁷². Levando-se em conta que a análise de dados para PA1_AC e PL1_A foi feita ao longo de dois anos é possível comparar: PA4_A tem seis valores em comum, e PA1_AC, com dados de dois anos, tem sete, por exemplo. A partir desse dado, infere-se a existência de uma conservação de determinados valores, enquanto era esperada uma diversificação para os dois professores investigados por mais tempo.

⁷² Com exceção dos valores em comum entre os professores acompanhantes PA3_B, PA5_B em relação aos demais da Escola B.

Por outro lado, considera-se relevante a constatação de que PA1_AC tem cinco valores em comum como os PLs, enquanto PA4_A tem três. Essa diferença, que parece pequena, representa muito em termos de uma classe de “co-valorizantes” (PIAGET, 1973, p. 131-132) e sinaliza uma maior proximidade entre o primeiro acompanhante com os PLs, e uma configuração de relações interindividuais com indicativos de uma minimização das hierarquias entre professores dessas duas modalidades pelo fato de ter sido apontado por PA1_AC e reconhecida ao longo das entrevistas por todos PLs. No âmbito da peregrinação selecionada para esta escola, foi possível compreender outros fatores que possibilitaram maior proximidade, iniciada com auxílio do *Facebook*.

Quadro 9 – Número de falas classificadas por MEs – professores Escola C

ESCOLA C	ME1 Instituição e os fins da educação	ME2 Hierarquia e coação na escola	ME3 Êxito do estudante como objetivo	ME4 Reciprocida de	ME5 Coordenação das ações e cooperação	ME6 Conhecimento e caminho da tomada de consciência	TOTAL
PL1 2014	1	6	1	1	6	4	19
PL1 2015	1	9	1	2	7	3	23
PL2	1	4	3	1	2	4	15
PL7	5	7	-	2	2	3	19
PA1 2014	6	6	2	1	1	6	22
PA1 2015	4	9	1	8	6	8	36
PA4 2015	2	4	2	2	5	5	20
Total	20	45	10	17	29	33	154

Fonte: Acervo da pesquisadora (2015).

No quadro 9, é possível verificar que as falas abrangeram uma variedade significativa de MEs, mesmo considerando a existência de um PL adicional nessa escola, contam com dados relativos a dois anos para dois professores (PA1_AC e PL1_A). Os valores encontrados no ME2 – hierarquia e coação na escola chamam atenção por duas razões: foi o mais utilizado, dentre todos, com 45 indicações e, no caso dos professores acompanhados por dois anos, em 2015, observou-se um aumento de três falas utilizando esse ME e diminuição em outros modelos. Infere-se que as questões relacionadas à coação social e às hierarquias que se fizeram sempre presentes desde 2012 e inspiraram a estruturação da pesquisa e a definição das unidades integradas de análise, continuam atuantes, vivas, com novos contornos, em

2015, no quarto ano de existência do Trajetórias nessa escola e seguem afetando os professores no que concerne a sua autonomia.

Para PL1_A, o número de MEs se manteve igual tanto para instituição e os fins da educação como para o êxito do estudante como objetivo (1). Ocorreu uma diminuição no ME6 – conhecimento e os caminhos da tomada de consciência (- 1) e um ligeiro aumento de MEs 4 e 5 – reciprocidade (+1), coordenação das ações e cooperação (+1). Para PA1_AC, também foram verificados aumentos ocorridos nos MEs 4,5,6, respectivamente, reciprocidade (+7), coordenação das ações e cooperação (+5) e conhecimento e caminhos da tomada de consciência (+2).

É interessante verificar que nas concepções de autonomia analisadas, o ME3 foi o menos lembrado e há 35 menções a mais no ME2, fato completamente diferente da realidade encontrada na Escola C que, por exemplo, tem o ME2 como o menos lembrado.

6.3 COORDENAÇÃO DAS AÇÕES DE PLANEJAMENTO E TROCAS

Segundo Gandin (2013b, p. 40), “o planejamento é bom na medida em que ajuda uma pessoa, um grupo ou uma instituição a mudar a realidade numa determinada direção”. Acredita-se que um planejamento coletivo semanal se torna o propulsor de mudanças inéditas quando a sua dinâmica se altera e possibilita que o professor, estando em desequilíbrio por essa nova condição, transforme a sua maneira de agir, de coordenar suas ações com os outros colegas, assim alterando a direção que quer tomar para mudar a realidade. No entanto, reconfigurar a dinâmica do planejamento coletivo por si não é garantia de mudança alguma, pois não prescide da atividade do professor.

O PPP desta escola menciona uma única vez o planejamento para referir que “a prática docente põe em movimento o projeto pedagógico, o planejamento da aula do professor”, não sendo possível deduzir especificamente o lugar que isso ocupa para a escola. A despeito de todas as referências à coação social, não se pode esquecer que houve um diretor que, em 2012, **escolheu** participar do projeto de extensão Trajetórias Criativas, registrando-o no PPP da escola e conseguiu manter a tarde de planejamento até a eleição de diretores ocorrida no ano de 2015, criando condições para que o diretor atual pudesse dar prosseguimento na consolidação da proposta de ação educativa Trajetórias Criativas contrariando a expectativa não tão otimista de alguns.

Portanto, é preciso ressaltar a importância de um pensamento conjunto sobre o lugar do planejamento na escola, definindo o tipo de opção feita no próprio PPP, visto que os observáveis demonstram que o planejamento é uma peça básica na transformação de uma escola, com perspectivas emancipadoras para os próprios professores. A elaboração do PPP de modo coletivo é outra peça chave, pois é a maneira mais democrática para definir metas coletivas e ações para se chegar a um objetivo.

Em relação às outras duas escolas, os professores desta demonstraram que têm se apropriado de modo diferenciado desse espaço que, desde 2012, possibilita trocas durante uma tarde inteira entre todos os professores do Trajetórias. Os professores têm construído uma sistemática de coordenação das ações de planejamento e criação de instrumentos demonstrando a maneira peculiar com que têm assimilado a proposta do referido projeto.

O local das reuniões é uma sala de aula que é utilizada no período em que os estudantes não estão na escola. A reunião é um momento formal para os professores demonstrarem o que o valorizam. As mesas são dispostas em círculo, e há lugares ocupados com mais frequência por certos professores. Há uma sistemática instituída: o coordenador dirige os trabalhos, um professor faz a ata, as manifestações seguem uma ordem, pois os novatos pedem licença para falar, os pais e os estudantes são recebidos, alguns fazem trabalhos pessoais e, ao longo do tempo disponível, vão discutindo assuntos relativos à dinâmica das atividades, preparando-as e trocando ideias e informações importantes sobre os estudantes que favorecem a coordenação de ações entre os professores no sentido de ajudá-los em termos cognitivos e afetivos.

Quando planejam, socializam o que cada professor fez ou tem a intenção de fazer nas atividades multidisciplinares ou interdisciplinares que imaginam. Exercitam semanalmente um modo diferente de pensar, pois estão sempre tentando coordenar os conteúdos e as habilidades de sua área do conhecimento a outras nessa organização peculiar de uma sequência do trabalho⁷³.

Os colegas sugerem encaminhamentos para as aulas, solicitam parceria para determinadas atividades coletivas, dividem tarefas, ajudam os professores novatos a compreender a proposta e constroem de modo coletivo o horário semanal. Quando isso ocorre, um professor vai ao quadro para registrar o horário. Os demais prestam atenção e vão

⁷³ Importante ressaltar que cada escola mostrou uma maneira de cooperar nesse sentido da interdisciplinaridade. Na escola B, essa dinâmica também esteve bastante presente na sua reunião de planejamento com o amparo de um coordenador que auxiliou a organização do tempo da reunião. Na escola C, verificou-se que uma sistemática de reunião diferente por sua dinamicidade e com muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo, muda o modo como cooperam nesse tipo de construção. Para entender a fundo, como as atividades interdisciplinares são feitas seria necessário acompanhar por muito mais tempo todas as escolas e, talvez, observar também a sala de aula.

se disponibilizando a ocupar os espaços das aulas, a compartilharem períodos com atividades conjuntas ou por área do conhecimento. A reunião também é um momento para compartilhar problemas e alternativas de solução para os desafios enfrentados na escola. Há trocas de experiências profissionais e pessoais, além de conselhos aos professores em dificuldade. A coação social está também presente nesse espaço.

OP 08/06/2015 (PLs) – Surge a questão do professor B que teve ½ falta e que não foi autorizado a fazer uma compensação.

Professor A: é uma questão de bom senso: você acumula e compensa, é passível de acordo. É algo lógico.

PL7_A: e você poderia acessar a secretaria (SEDUC). Está registrado no caderno de chamada, [a direção] vai ter que rever.

PL1_A [de modo sarcástico]: a escola vai mudar de nome para X [o nome do diretor da época].

Professor B: falei com o diretor, mas me foi dito que não se está fazendo acordos.

Professor A e **PL7_A** acham que o Professor B deve reclamar.

Professor A: eu ia até o jurídico.

PL1_A: quem fica quieto o diretor incomoda.

Professor A: não te mixa professor B! [e muda de assunto:] vamos lá professor F?

Nesse momento, o supervisor entra na sala e o professor A exclama: não! [Fazem um brincadeira e riem]. É dado um aviso em relação ao qual já tinham conhecimento [sobre manutenção de NETs].

Professor A: já sabemos. Você pode falar para a “o padre diretor” que nós queremos saber sobre a chegada da verba das saídas a campo. O supervisor concorda. Continuam conversando sobre os alunos e sobre as suas produções.

Fonte: Arquivo de dados da pesquisadora (2015).

A dinâmica das relações interindividuais é perpassada por diferentes formas de coação social, há um certo sarcasmo no modo de se expressar. Porém, é interessante verificar que os pares se unem nesse contexto e que a reunião de planejamento também tem essa função, serve como um “escoadouro” dessa tensão social vivida, cria-se um local onde podem desabafar, abrindo espaço aos sentimentos do professor.

Um momento importante é quando os professores realizam o que eles próprios denominam de “rodada”: nesses momentos, o coordenador tem um papel importante que é reconhecido e necessitado pelo grupo. Também é interessante perceber as modificações da “rodada” ao longo dos anos. Em 2012, o cargo de coordenador foi, segundo PL7_A, “imposto pela direção”. Em 2015, ele foi escolhido pelo grupo. A peregrinação 1 irá mostrar que tanto o coordenador “imposto”, de 2012, quanto o eleito, de 2015, são pessoas que exercem funções importantes para o grupo no rompimento de uma tendência voltada para a heteronomia em favor da autonomia. A escola A mostra a relevância de uma **autoria** como valor, mas fundamentalmente, apontam para a diferença que se institui quando ela se faz partilhada. Os observáveis indicam que esse reposicionamento da **autoria** está no cerne dessa laboriosa

transformação de tendências. A exemplo do que foi descrito no início da tese, quando se explanou o modo como a proposta de ação educativa do Trajetórias foi construída.

OP 08/06/2015 (PLs)

Professor A cita os quesitos a serem avaliados: atrasos, relações interpessoais, tem ou não portfólio, texto, faltas, interesse, construção de conceitos, frequenta a orientação, participação.

Os professores comentam sobre aluno Y.

PL7_A: é centrado em si mesmo. É lida a sua produção textual que, segundo os professores é bem detalhada, mas com certos vícios na organização espacial, falta de letras maiúsculas.

PL7_A: perto do que ele fazia antes, está bem melhor. Professor R: depois que você conversou com ele, começou a me perguntar.

PL7_A: eu gosto dele! Professor A anuncia o nome de outro aluno.

Professor R: fechei as notas da TC 4 e é a turma com maior número de notas baixas.

Professor A: comigo eles têm as melhores.

PL2_A: é um estelionato só o diário de classe. [mostrando o enorme número de faltas]

Professor A se dirige à **PL1_A:** ela tem texto no portfólio?

PL1_A vai buscar.

PL2_A: ele tem 16 faltas comigo. Será só comigo? [Os outros professores conferem e confirmam que existem faltas em outras disciplinas. Diferentes números].

Professor A cita o nome de outro aluno que agora tornou-se infrequente. Nesse momento, entra uma professora carregada de garrafas pet para ajudar o projeto dos professores do Trajetórias.

PL7_A: essa professora é parceira. [se dirigindo à pesquisadora]. Eu pergunto: só ela?

PL7_A: só ela. [...]

PL1_A: quero contar uma piada.

Professor A corta. [risos] e comenta que terminaram de avaliar a turma TC4 e que precisa ir ao banheiro. Avisa que um pai virá à escola no dia seguinte. Quando o coordenador sai, os professores conversam sobre assuntos diversos: estudantes, trabalho, vida particular, mas parecem esperar espera-lo para retomar a sistemática do trabalho. O professor A retorna e redistribui os portfólios individuais assinados.

Fonte: Arquivo de dados da pesquisadora (2015).

Percebe-se que o coordenador tem uma função organizacional e é respeitado e necessitado pelo grupo. Um grande passo é dado quando um coordenador se torna eleito democraticamente, ele passa a se tornar o centralizador das ações do grupo e o aguardam para iniciar o trabalho. O respeito unilateral, neste contexto, é algo relevante, mas que pode evoluir.

Nessa escola, a análise do planejamento coletivo não ocorre somente nas reuniões, mas também será visto ao longo da apresentação dos outros observáveis que compõem a peregrinação 1 desta escola e que irão revelar outras faces da **autoria** dos professores.

6.3.1 Peregrinação 1 – Escola A: “Autoria”

Autoria é um valor comum a todos os professores desta escola. A peregrinação que se inicia agora revelará outros aspectos das criações deste grupo de professores.

Excerto da análise do Facebook (2012) – Publicação no 37 de nível 3. Uma imagem cômica de uma pessoa que finaliza a pintura de uma sala, mas não tem como sair do recinto sem pisotear na tinta fresca pois fica presa em um dos cantos é compartilhada pelo professor M com PL2_A, PL1_A, professor A e PL7_A. Lê-se na figura: “Eu amo planejamento”. Os professores se divertem com ela.

PL7_A comenta: “Bah, é a minha cara (risos)”

PL2_A responde: “Ô, ô, ô, eu já vi essa cena antes (risos)”

Excerto da análise do Facebook (2012) – Na publicação no 26, de nível 3, PL2_A mostra o lugar que o Facebook ocupa na vida de PL2_A. Um parente endereça uma foto que mostra um bebê que telefona para a vó e diz: “Alô, vovó, a mãe não sai do Facebook. Vem me buscar?”.

PL2_A responde: “Ah, meu trabalho é 30% no Face, lembra? Mas pelos meus netos, eu saio na hora, viu?”.

Fonte: Arquivo de dados da pesquisadora (2012).

Esse registro aponta uma intencionalidade no uso site criado por este grupo de professores como algo para compartilhar as impressões a respeito do planejamento e efetivamente o utilizar como ferramenta de trabalho. De início, a peculiaridade do trabalho de PL2_A aparece, assim como os desafios que enfrenta para conciliar a vida pessoal e a profissão. Esta publicação evidencia as dificuldades e a dimensão que o trabalho ocupa, pois tem aumentado a carga de trabalho do professor, mas isso não parece incomodar.

Excerto da análise do *Facebook* (2012) – Na publicação no 24, nível 3, de agosto do referido ano, PL1_A compartilha com dois professores uma foto que mostra como fazer alguns enfeites para a festa do dia das bruxas: “Olhem PL2 e professor M, que tal uma festinha Halloween?”. Esta mensagem repercutiu entre os professores do Trajetórias e de outras turmas da escola também.

Professor M responde: “Será tradição da Escola A.

PL7_A: Adorei a ideia PL1_A. Estou dentro, até para cortar as abóboras. (Risos).

PL2_A: Ah, sim, embora seja mais uma festa adotada pelos americanos, pode ser divertido. Estamos juntos. Quando uma professora que não trabalha no Trajetórias verbaliza o desejo de participar.

PL2_A responde: Sim, já pensou? A escola toda decorada e bruxas desfilando para lá e para cá?

Professor M intervém: “Ou ter que se trancar-se na direção, pois tem uma horda de zumbis lá!

PL7_A comenta: (risos) O professor M está na onda dos zumbis! (Risos).

Fonte: Arquivo de dados da pesquisadora (2012).

As trocas bem humoradas descritas acima se inserem no cotidiano dos professores e constituem pequenos exemplos do modo como as atividades pedagógicas podem ser colocadas em prática a partir dos acordos firmados entre os PLs da escola A. PL7_A se dispõe a cortar abóboras e PL2_A, mesmo não concordando muito com o tema proposto, está disponível a entrar em acordo, submetendo-se à vontade da maioria do grupo, pois parece que a coordenação de ações para a concretização da festa é um valor partilhado entre este pequeno

grupo de professores, e isso é mais importante para PL2_A do que a sua opinião pessoal, ainda que a expresse.

Como foi possível averiguar, o projeto *Halloween* foi criado inicialmente no *site Facebook*, por meio de trocas espontâneas que inauguram o início de um processo cooperativo entre os professores e de trocas reveladoras de algum caráter normativo. Foi observado que esses dois tipos de trocas se mesclaram por meio de um movimento de composição dos acordos firmados capazes de perdurar no tempo com perspectiva de materializar uma ideia construída em conjunto.

Excerto da análise do Facebook (2012) – A publicação nº. 36, nível 3, é mais um exemplo disso. Quando PL7_A compartilha com o grupo de professores uma foto do dia em que foi realizada a atividade de *Halloween*, em 2012, ela é curtida e comentada por professores e estudantes. Um ano após, em 2013, a mesma publicação reaparece, porque surgem novos comentários para indicar que a atividade do ano anterior seria realizada novamente. Nesse seguimento, PL2_A a compartilha outra vez – ação que fomenta novas trocas entre professores e estudantes atuais e do ano anterior. Quando o professor A registra que essa divulgação será uma “motivação para os demais”, em outubro de 2013, uma estudante comenta, em tom de brincadeira, que a nova edição da atividade *Halloween* não superará a anterior.
 PL2_A responde: Estudante X, lembro como tu estavas linda, linda. Põe a fantasia e vem no dia 30. Beijo.

Fonte: Arquivo de dados da pesquisadora (2012).

A dinâmica dessas trocas revela que o *Facebook* se tornou um instrumento efetivo para a coordenação das ações dos professores, sendo assim, os valores se tornaram mais duráveis entre professores e estudantes, revelando como um planejamento também pode ser realizado por meio da utilização de redes sociais. Os observáveis indicam que o *site* de relacionamentos possibilita relações que não necessitam de uma centralização, como um coordenador, mas ainda consideram o coordenador para desenrolar as trocas de modo diferente do apresentado anteriormente. Porém, como nem tudo acontece no *Facebook*, a função do coordenador é importante para o grupo e transformou-se ao longo do tempo.

Entrevistadora – Você relatou que, no primeiro ano [2012], o coordenador tinha essas ideias e teve que guardá-las para si. Ele tentou colocar para o grupo e o grupo não comprou. Naquela observação participante [OP-2015], eu vi um documento passando de mão em mão. Representava um sistema de avaliação que vocês construíram, que estava sendo usado por todo mundo, não é?

PL7_A – É. Acho que não foi bem explicada essa parte. O coordenador não conseguia verbalizar e ser escutado, continuou fazendo, ele criava [em 2012]. Ele ficava em casa, tudo da cabeça dele. Jogava tudo [no arquivo do computador]. Ele imprimia e levava para reunião e apresentava para o grupo: “eu trouxe isso aqui para observarmos e daqui construir uma coisa diferente”.

Entrevistadora – Havia participação dos professores para mudar isso que ele trazia?

PL7_A – Às vezes. No início, não, só aceitavam o que vinha pronto. Aí começava a dar problema na hora da “rodada”: “mas isso aqui não tá legal”. E o coordenador dizia: “mas vocês não falaram no dia que a gente estipulou para fazer alteração”. Então, com o passar do tempo, a necessidade de modificar o que estava dando errado foi acontecendo.

Fonte: Arquivo de dados da pesquisadora (2015).

Para PL7_A, a **autoria** como um valor, aparece no momento em que se destaca a importância do trabalho de um coordenador do Trajetórias, que procura fomentar a criação de instrumentos de amparo ao trabalho dos professores para que assim esses instrumentos sejam reconstruídos a partir de uma autoria compartilhada. O registro anterior revela, no entanto, que não é um processo simples, nem acontece de modo imediato.

Os profissionais da Escola A demonstram que pensar em autonomia de professores é falar de **autoria** como um processo que não ocorre imediatamente, e pode não ser compreendido ou aceito pelos professores. As explicações de PL7_A revelam condutas comuns que acontecem em escolas, pois seu sistema organizacional tem demonstrado que certos documentos e diretrizes, pressupostos e dinâmicas de trabalho são recebidos prontos e executados sem muita abertura para modificações. PL7_A mostra que, no momento que essa oportunidade surge, nem todos estão preparados para usufruir da conquista.

Do mesmo modo, por meio da fala de PL7_A, na transcrição anterior, há um exemplo de um coordenador que cria modelos de avaliação, em um primeiro momento, sozinho e de modo aut centrado e que, ao apresentá-los como uma proposta aberta sujeita às modificações necessárias, produz uma reação, a princípio, de rejeição e de passividade nos professores, que o recebem como um documento pronto e acabado a ser aceito – o que não representa o ponto de vista do coordenador. Por outro lado, observam-se mudanças de conduta dos professores, que aos poucos tomam consciência tanto da possibilidade, quanto da necessidade (ou o contrário) de se fazer as alterações. Além disso, a participação do coordenador, ao final, consegue abster-se de uma conduta que centraliza as ações e passa a observar e a participar de um movimento autoral do grupo.

Acredita-se que isso ocorreu no momento em que os professores ficaram prontos para tal tarefa, já que isso não aconteceria por meio de uma simples imposição do coordenador ou do surgimento espontâneo de uma conduta por parte dos professores. Essa condição **autoral** foi a resultante de um longo processo de trocas interindividuais (2012 a 2015) amparadas nas ações do coordenador, que teve um papel bastante importante no decurso das transformações observadas que evidenciam condutas mais voltadas para a autonomia.

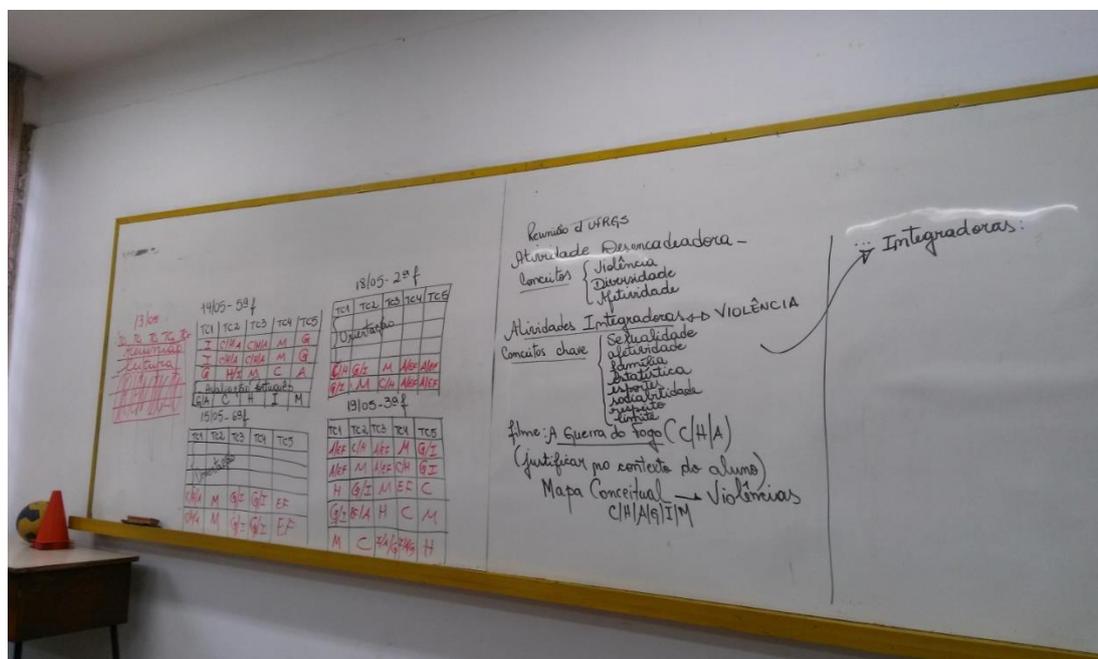
No início, grupo de professores vê a conduta do coordenador como pura imposição, mas para PL7_A é compreendida como uma ação intencional deste professor. PL7_A, durante uma OP anterior à sua entrevista, descreveu à pesquisadora o que pode ser chamado de “estratégia” adotada pelo coordenador que, ao verificar a falta de interesse e de escuta dos professores, persiste em registrar suas ideias e, antes de apresentá-las para o coletivo de colegas durante a reunião, as compartilha com certos colegas mais próximos que, por sua vez, comentam e dão o apoio necessário durante a apresentação para o coletivo de professores.

PL7_A descreve com detalhes as condutas desse coordenador que, para ele, tiveram valor. A partir de todos esses relatos, infere-se que houve uma efetiva mudança de conduta comparando-se o relato feito em 2012 à utilização do documento avaliativo, tornando-se parte da coordenação de ações de planejamento dos professores. O coordenador revelou uma conduta pautada pela organização de meios para atingir fins, tornando possível um início de uma cooperação deflagrada em um grupo restrito de pares, mas que conseguiu reverberar no coletivo. PL7_A mostra que esse processo sofreu transformações a partir do momento em que os professores começaram a utilizar o referido documento na prática, detectando as suas imperfeições e experimentando uma coautoria de modo bastante incipiente, mas cheia de importância, porque, ao assimilarem essa dimensão de trabalho coletivo, provavelmente poderão tornar-se mais suscetíveis a modificar suas concepções epistemológicas e condutas futuras.

Em 2014, PL1 demonstra uma transformação relevante, que é o surgimento da cooperação entre pares, pois não se consegue fazer nada sozinho. A troca se torna condição para a construção, o que representa uma grande mudança do paradigma epistemológico desses professores, não para todos, mas para “muitos deles”. PL1_A indica que não existem mais simples acordos a serem seguidos, mas ao afirmar uma busca no passado (“lá atrás”), infere-se que algo importante foi tornado valor conservado na escala desse professor, e que talvez indique um processo de construção na direção de princípios e de um método construído. O “**não ser ouvido**” como valor dos PAs se expressa para PL1_A como a **escuta** e o **respeito** que são condições necessárias para a constituição de tal método de autonomia. A Figura 11

mostra o resultado de uma construção conjunta do horário semanal. Observe que é registrado no alto: “Reunião com UFRGS”.

Figura 11 Peregrinação A1 - Observável 6 – Horário construído semanalmente pelos professores – 2015



Fonte: acervo da pesquisadora (2015)

Parece tão simplório: um horário registrado no quadro com algumas anotações. Como já dito, ele é feito semanalmente como resultado das trocas entre professores. Essa imagem revela a consolidação de uma sistemática de trabalho, consequência de um longo processo de trabalho coletivo e de valorização conferida por esses professores ao trabalho desenvolvido pela universidade, tanto do acompanhamento, como da pesquisa. No entanto, é preciso destacar que o fato de aparecer no topo do quadro “Reunião com a UFRGS” ao lado do horário é uma síntese que representa o valor conferido à proposta de ação educativa no cotidiano e ao acompanhamento. Estes fatores demonstram o empenho dos professores para mostrar tudo o que fazem, pois, querem mostrar essa construção, têm dúvidas e querem saber.

Em 2015, foram desenvolvidas expectativas pela função exercida pela pesquisadora como acompanhante. Esse fato é importante, pois há um valor agregado, um respeito manifestado e a confiança do trio PL1_A, PL2_A e PL7_A para mostrar tudo que fazem, desafiando a pesquisadora a retomar o seu foco a todo tempo. Isso não foi tarefa fácil, e a pesquisadora não sabe se fez o que se poderia fazer de melhor, mas tentou e aprendeu, embora haja um longo processo envolvido nesse desenvolvimento da “opacidade do observador” (MELUCCI, 2005, p.319), que não finaliza aqui. Tomou-se consciência de que essa

perspectiva “opaca” é algo interessante de desenvolver na vida e na profissão, atentando para não ser um distanciamento frio, mas um exercício intencional da própria descentração.

6.3.2 Caminho Reflexivo 2

Nesse momento, não se pretende aprofundar a discussão sobre a autonomia do professor dentro de uma conjuntura educacional, a qual deveria convocar os professores à análise aprofundada e recorrente do “sentido do ensino e os [seus] fins pretendidos” (CONTRERAS, 2012, p. 171). Mesmo assim, agora parece ser uma boa oportunidade para lançar algumas ideias, encaminhando esta tese para a sua conclusão.

Tardif e Lessard (2011) concordariam com as concepções de PL2_A e PA4_A, que explicam a sua autonomia a partir do que acontece em sala de aula. Segundo esses dois autores, há limites estritos para as ações e o bom trabalho dos professores, os quais circunscrevem à “classe”, pois é somente ali que conseguem exercer o seu poder⁷⁴ (TARDIF; LESSARD, 2011). Para eles, “a escola atual conserva ainda uma estrutura celular básica, a classe padrão,⁷⁵ que exige e permite uma certa autonomia dos professores ao mesmo tempo em que subtrai deles o controle direto dos agentes⁷⁶ situados fora da sala de aula” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 100).

Sabe-se que a “classe” é o lugar onde as coisas acontecem e, ao pesquisar sobre a formação continuada de professores é preciso ter sempre em mente o que lá ocorre. Todavia, no momento em que o professor se enclausura, se isola e limita o universo da ação e da reflexão a esse espaço/tempo, alguns obstáculos se interpõem à sua autonomia, pois o desenvolvimento de uma visão crítica torna-se dificultada, o impedindo de se analisar sem intermediários, o sentido e os fins da educação (CONTRERAS, 2012).

Contreras (2012) relaciona as concepções de autonomia profissional a três modelos de professores: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Esta tese

⁷⁴ Segundo Tardif e Lessard (2011), certos poderes não existem para os professores, são eles: a influência na organização do trabalho escolar como o controle das relações de entre os grupos, o planejamento, o tempo e espaço e o poder sobre os conhecimentos do trabalho como proibição de sua utilização por outros ou monopólio. Afirmam, também, que pouco agem sobre o posto de trabalho como controle da execução, duração e natureza da atividade, métodos, instrumentos, assim como, é bastante limitado o seu controle sobre a formação e a qualificação (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 97).

⁷⁵ Para definir “classe padrão”, os autores recorreram à Doyle (1986), que define as suas características principais: um espaço/tempo onde tarefas são produzidas e acontecimentos *múltiplos* e *simultâneos*, desenvolvidas a partir de uma *imediatez* e certa *rapidez*; carregando um caráter de *imprevisibilidade*. Elas são *visíveis* porque públicas e “se desenvolvem de acordo com uma certa trama temporal, *histórica*, que remete às suas consequências sobre os acontecimentos e tarefas futuras na classe” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 72).

⁷⁶ Os agentes seriam os profissionais envolvidos em outros setores da escola.

toma esses modelos como um ponto de vista complementar, mas por outro lado, bastante rico para analisar os MEs e valores apresentados pelos professores.

É adequado mencionar os motivos pelos quais o professor pode se considerar e ser considerado sob a abordagem de uma racionalidade técnica (primeiro modelo de professor), ou seja, como um *expert* do ensino que não tem habilidades para elaborar essas técnicas que aplica, ou mesmo, talvez não exista interesse que ele tenha, sendo conveniente a sua subordinação e dependência em relação ao conhecimento prévio e às diretrizes estabelecidas por outros especialistas, cujos objetivos já estão postos e não lhe cabe interferir (CONTRERAS, 2012).

O desenvolvimento de uma visão crítica para contrapor tal situação não acontece inicialmente ou naturalmente, nem mesmo resulta de imposição ou do acaso. É algo buscado, exige esforço atento e árduo por parte desses professores durante muito tempo. Nos MEs dos PAs e PLs, é possível reconhecer diferentes níveis dessa criticidade, mas fundamentalmente as peculiaridades e gradações da autonomia intelectual e moral, que, por sua vez, podem refletir no tipo de crítica elaborada e mesmo na característica do valor identificado para diferentes PAs ou PLs.

Assim, para que o professor seja capaz de exercer sua autonomia, cooperatividade, criticidade, complexidade e seus próprios valores, é necessário um pleno funcionamento intelectual, talvez mais que isso, é preciso ter aprofundamento e refinamento crescentes possibilitados pelo pensamento hipotético-dedutivo adulto, e acima de tudo, um amplo exercício da descentração e da reciprocidade como um método. Os observáveis têm indicado, até aqui, que tudo isso também depende de uma apropriação dos espaços escolares (como visto na reunião de planejamento coletivo), onde a autonomia pode se desenvolver a partir de uma busca ativa, pois ela está diretamente relacionada à cooperação, que:

[...] constitui o sistema das operações interindividuais, isto é, dos agrupamentos operatórios que permitem ajustar umas às outras as operações dos indivíduos; por outro lado, as operações individuais constituem o sistema das ações descentradas e suscetíveis de se coordenar umas às outras em agrupamentos que englobam as operações do outro, assim como as operações próprias.

(PIAGET, 1973, p. 106-107).

Para Piaget (1998d), do ponto de vista intelectual, a cooperação leva à crítica mútua e a um conhecimento mais aprofundado da realidade como resultado de uma coordenação de

pontos de vista, integrando os diferentes sistemas de referência e de interpretação que as pessoas têm.

Do ponto de vista moral, a cooperação é capaz de minimizar ou acabar com a prevalência de imperativos e de imposições de regras, pois conduz a uma ética amparada na reciprocidade e solidariedade, o que cria condições para o surgimento do sentimento intitulado por Piaget (1998d) como o “Bem”, que só emerge quando a autonomia da consciência suplanta a heteronomia dos deveres, assim atingindo um maior equilíbrio é alcançado.

Acredita-se que o pleno exercício intelectual e moral e o senso crítico do professor podem contrapor a forte tendência atual de tornar o professor um mero aplicador de metodologias e técnicas elaboradas por pesquisadores em universidades, a exemplo do especialista técnico, ou na melhor das hipóteses, um professor reflexivo que deveria ir muito mais além, pois precisa ser agente de uma mudança (CONTRERAS, 2012, p. 211).

O professor pode ceder à enorme pressão que o impele a assumir uma culpa e uma posição de eterno objeto de severas críticas em função da falência do sistema educacional. Essa circunstância que o situa na sociedade como um profissional em quem não é possível confiar, “um coitado” (PA5_B) que precisa de controle, diretrizes estritas que são definidas para legitimar o seu trabalho, uma ideia que Ball (2013b) firmemente rechaça. Esse autor defende o “professor autêntico” como aquele que, segundo ele, “absorve e aprende com as reformas políticas e pauta seu trabalho por questões de cunho moral, por um investimento emocional, consciência política, adaptação e acuidade” (BALL, 2005, p. 558). É interessante pensar que esse “professor autêntico” ou “reorientado” em muito se assemelha ao que poderia ser designado como “professor autônomo” para Piaget.

O professor também pode trabalhar durante anos sem nem mesmo perceber que está a serviço do que se poderia chamar uma lógica de mercado, algo que o impele a reproduzir um círculo de dominação, quando poderia ser ator, protagonista de grandes mudanças ao desafiar e contrapor a própria dominação no pleno exercício de sua autonomia moral e intelectual (APPLE, 2013, p. 18). São questões bastante complexas em relação às quais o professor deve tomar consciência. Essa discussão não termina aqui.

6.3.3 Relações Entre as Evidências da Escola A

Em 2014, ano em que foi realizada a etapa preliminar na escola A, a pesquisadora não havia mensurado tudo que iria acontecer. Imaginava realizar esta etapa e aprofundar a

pesquisa em contextos mais favoráveis para exercer a autonomia, a exemplo da escola B e C, pois acreditava que ali o processo seria mais efetivo e detalhado. No entanto, os professores da escola A revelaram que é preciso apostar nas pessoas. Há uma mescla de pequenas grandes conquistas, visto que a sistemática de funcionamento da reunião de planejamento é autoral, assim como uso do *Facebook* com essa finalidade, além das estratégias metodológicas criadas e os instrumentos inéditos elaborados.

Um grupo de professores tem conseguido mudar, além de sua própria vida profissional, a de outros colegas. PL1_A agora eleito diretor, procura consolidar o Trajetórias, expandindo-o para outras turmas. O coletivo de professores está refazendo o seu PPP e os novatos estão aprendendo com os professores veteranos do Trajetórias, pois a proposta, para eles, deve continuar existindo.

As concepções coletivas presentes no PPP da Escola A descrevem e prospectam uma realidade que defende a autonomia, as relações igualitárias e a cooperação, mas é contraditório o fato de ter sido feito por um grupo restrito de professores. Os MEs e os valores subjacentes de PL1_A, PL2_A e PL7_A demonstram que se está colocando em prática algumas das intenções expressas no documento, fato que não se diferencia entre as escolas da investigação.

Por outro lado, a partir do modo como foram escritas certas partes do mesmo, e pelo fato de ter sido escrito por um grupo reduzido de pessoas, infere-se que a coação social mencionada pelos professores ocorre na escola. Observou-se, todavia, uma preocupação em formalizar a existência do Projeto de Extensão Trajetórias Criativas por meio de uma garantia documental e isso é um dado importante que coloca o Trajetórias como algo que tem valor para, pelo menos, um grupo específico de administradores daquela instituição e para os PLs.

Conclui-se que o contexto pautado pela coação social dificultou o exercer da autonomia desses professores, mas não o impediu, pois, valores foram construídos, inclusive o de considerar relevante o Trajetórias a ponto de constar no PPP. Outro aspecto relevante é o fato de terem sido encontrados os valores **conhecimento** e **escolhas** que são comuns a todos os professores participantes da pesquisa.

Os PLs e PAs das três escolas foram muito sinceros e corajosos ao mostrar os desafios, as dúvidas, os tropeços e os muitos caminhos que têm trilhado nesse honrado ofício.

Como no capítulo destinado à escola A, a simples e complexa saudação “[...] bom dia, meus alunos, hoje nós vamos trabalhar” trazida por PA4_A para explicar sua concepção de autonomia chamou muito a atenção da pesquisadora, porque, segundo a análise feita na seção dedicada aos PAs dessa escola, ela apresenta uma perspectiva interacionista subjacente.

Esse ME tornou-se ainda mais interessante quando foi encontrado em um artigo de Ball (2005, p. 552), sua crítica à cultura da “performatividade”, que regulamenta um controle meritocrático, marcando intensamente a percepção do eu e do valor do professor no Reino Unido. Esse autor destaca a fala de Cloe, uma professora investigada por Jeffrey e Woods (1998, p. 131 apud BALL, 2005) que traz uma explicação instigante se comparada à de PA4_A.

Como professor, você só é considerado eficiente por aquilo que consegue pôr na cabeça das crianças, para que elas possam regurgitar tudo na hora da prova. Mas isso está longe de ser satisfatório para a vida de uma pessoa... Os professores da minha faixa-etária escolheram a profissão durante uma maré de educação para todos... Mas eu não me importo mais. Acho que é por isso que não encontrei meu próprio “eu” pois, na realidade, eu me importo...Eu não sinto que esteja trabalhando **com** as crianças, estou trabalhado **nas** crianças e esta não é uma experiência muito agradável (JEFFREY; WOODS, 1998, p. 131 apud BALL, 2005, p. 552, grifo da autora).

Ball (2005) analisa o gerencialismo e a performatividade como cultura de gestão e de desempenho, consideradas as principais “tecnologias da reforma educacional” que ocorrem de modo agressivo no Reino Unido desde a década de 1990, e que são espalhadas pelo mundo afora e amplamente reconhecidas também no Brasil. Elas chamam a atenção, pois um observador que não conheça a fundo os meandros do Trajetórias, facilmente poderá identificá-lo como uma expressão dessa tecnologia de reforma. No entanto, esta tese defende que o “trabalhar **com** as crianças” de Cloe é similar ao “**nós** vamos trabalhar” de PA4_A, apesar de haver um abismo entre esses dois profissionais no momento em que uma reforma faz com que Cloe, por meio de uma experiência desagradável, trabalhe **nas** crianças. Existiria melhor exemplo de uma total perda da autonomia de um professor? Que sirva a todos os professores brasileiros o alerta de que semelhanças não são meras coincidências.

Nessa perspectiva, encerra-se esta tese, salientando que, a partir do ponto de vista teórico adotado nesta pesquisa, compromissos são muito importantes. Os professores das três escolas investigadas – A, B e C – mostram que o compromisso está na aprendizagem dos

jovens de 15 a 17 anos, reiterando que esses estudantes precisam, antes de tudo, de uma vinculação interpessoal e generalizável – sem isso, a aprendizagem não é possível, e muito menos o acesso ao Ensino Médio. Os professores também evidenciam que isso está relacionado às **escolhas** e ao **conhecimento** enquanto valores que unem, possibilitam mudanças e lançam os professores a patamares cada vez mais complexos de compreensão do seu ofício.

A realidade de Cloe é diversa, mas anuncia o que já se vê ocorrendo no contexto educacional brasileiro: duas dimensões que revelam dois lados perversos de uma mesma moeda neoliberal. Enquanto no Reino Unido o acesso dos estudantes à educação é garantido da maneira mais adequada e repleta de recursos, e os professores parecem estar fora da escola; no Brasil, milhões de estudantes estão fora do sistema educacional, embora os professores (no âmbito notadamente restrito e otimista desta pesquisa) afirmem que é possível estar de corpo *inteiro* dentro da escola.

7 CONCLUSÕES

Ao finalizar a análise das concepções dos professores das três escolas, considerou-se profícuo o longo processo de elaboração da entrevista. Ao estruturar a entrevista mesclando um núcleo comum com a formulação de perguntas que utilizaram palavras, expressões, metáforas e situações, provenientes, tanto da busca de produções científicas realizada, como das verbalizações ocorridas nos GFs, criou-se um documento direcionado e específico para cada um dos professores. Por meio dessa estratégia, houve uma maior aproximação em relação às suas ideias prévias, às suas crenças e aos seus conceitos. Mesmo que ao final da entrevista a pergunta direta sobre sua concepção de autonomia não tenha sido citada e qualificada, foi possível acessar esses dois âmbitos, as autonomias intelectual e moral. Isso foi possível devido a estratégia utilizada, que fez os professores refletirem sobre esses aspectos profundamente.

A sistematização de certos padrões nas concepções dos professores, foram reunidos nos seis modelos explicativos (MEs) que emergiram: ME1 – instituição e fins da educação, ME2 – hierarquia e coação na escola, ME3 – êxito do estudante como objetivo, ME4 – reciprocidade, ME5 – coordenação das ações e cooperação e ME6 – conhecimento e caminho da tomada de consciência. A definição de tais modelos foi um recurso bastante importante para a primeira etapa de análise das concepções. A partir deles, identificaram-se elementos (palavras-chave e metáforas) utilizadas para elaborar relações em número e nível de

profundidade diversos. Além disso, os valores se tornaram mais visíveis, sendo possível compreender como são construídos, modificados e reposicionados nas escalas de valores dos professores investigados ao relacionar os MEs com os valores implícitos, comparando-os nas diferentes falas. Também foi interessante reconhecer as possíveis diferenciações dos valores, em cada um dos MEs, à medida que são compartilhados com outros professores.

Acredita-se que esta tese lança uma questão e um desafio para se pensar em termos do acompanhamento do Trajetórias ou de qualquer outro tipo de formação continuada de professores: é importante atentar, em primeiro lugar, para a qualidade das relações interindividuais que se desenrolam na escola entre PAs – formadores e PLs – professores que atuam junto aos estudantes.

A partir da tese realizada foi possível conceber a relevância da EGJP para a compreensão dos meandros das relações interindividuais de professores. As diferenças e as pequenas/grandes mudanças observadas nos interesses, nas concepções e nas condutas dos participantes demonstraram aspectos valiosos: o alargamento da reflexão sobre a prática é possível, o engendramento de desequilíbrios produz mudanças, é possível acompanhar processos de uma tomada de consciência e a criação de condições para que as desigualdades entre pares sejam atenuadas e que o exercer da autonomia realmente aconteça.

Em segundo lugar, além da identificação de valores em comuns, torna-se necessário o reconhecimento da diferenciação que essa valorização assume para os pares interativos em cada uma das escolas e também nos valores comuns a cada escola como um todo. De modo complementar, atentar para o número e o tipo de valores em comum entre os PAs e PLs também parece importante.

Rastrear a interdependência entre MEs e os valores identificados em comum para certos pares interativos, e para as totalidades sociais compostas pelos PAs e PLs, em cada escola, revelou-se uma instigante estratégia de análise que permitiu ir ao encontro do universo moral dos professores que oscilou entre tendências autônomas e heterônomas. A tendência heterônoma verificada não pode ser definida como uma condição ruim, mas simplesmente uma etapa na qual muitas coisas aconteceram para os professores investigados em termos de transformação de condutas.

A partir da estratégia analítica adotada, diferentes níveis de moralidade identificados revelaram um maior ou menor nível de complexidade tanto nas relações compostas em cada

um dos seis MEs identificados como para os valores que perpassaram essas explicações. As concepções de um mesmo professor, seja ele PA ou PL, puderam apresentar MEs e valores voltados para matizes opostas, da mesma maneira que também foi encontrada a preponderância de um matiz ou outro em concepções de professores diferentes, mas nunca uma exclusividade.

Em resumo: foram mais facilmente reconhecidas as condutas e as concepções direcionadas preponderantemente para tendências heterônomas em um mesmo professor. Não se encontrou uma totalidade de concepções e de condutas de um mesmo professor claramente voltadas para uma tendência autônoma: todos, de um modo ou de outro, oscilam.

Todos os professores creem que exercer a autonomia é algo bom e proveitoso, portanto, infere-se que há uma escolha ou opção de seguir nessa direção, no entanto, professores que desejam trilhar esse caminho demonstraram valores que se contradizem, portanto, muitas vezes, os avanços são pequenos ou precisam recuar. Os valores em comum que permeiam essas mudanças são o resultado de uma construção e podem se conservar ou se reposicionar na escala de valor dos professores. Nesse âmbito de transformações, as relações interindividuais fomentadas pela formação continuada do Trajetórias tiveram um papel importante.

É preciso ressaltar que, de modo geral, a modalidade do professor (PL ou PA), o nível de escolaridade e o tempo de trabalho não constituíram necessariamente indicativos de níveis mais ou menos elevados de reflexão teórico-metodológica que pudessem resultar em patamares de complexidade desiguais nas concepções sobre a autonomia, o que indica a existência de fatores da própria vida pessoal nutrindo também as suas concepções.

Não se pretendeu classificar as concepções em uma tendência ou outra, pois acredita-se que o escopo teórico-metodológico desta tese não permite isso, pois seriam necessárias replicações do método criado em outras escolas junto aos seus professores, utilizando o delineamento da pesquisa e a organização criada para as unidades integradas de análise. Apesar disso, todas as transformações de condutas (acessadas via explicações, memórias) em curso que puderam ser identificadas e amplamente descritas nas análises da primeira categoria da pesquisa (concepções de autonomia), nas três escolas, constituíram os achados mais significativos da pesquisa até aqui e demonstram a participação da tomada de consciência como fator principal.

A partir do que foi apresentado até o momento, é necessário retomar as proposições elaboradas, tendo como foco o problema:

Como a autonomia intelectual e moral dos professores acompanhantes e dos professores locais é possível, em diferentes contextos de relações interindividuais, no âmbito da formação continuada proposta pelo projeto de extensão Trajetórias Criativas?

Desde o início da pesquisa, acreditou-se que o exercer da autonomia dos professores seria possível independentemente do contexto de coação social compreendido por eles nas escolas investigadas. Ao longo da pesquisa, tomou-se consciência de que isso é mesmo possível, mas não se tinha menor ideia de qual o alcance dessa autonomia exercida ou não, e a relação dela com o contexto.

Para compreender os resultados alcançados, as proposições tornar-se-ão guias na sua demonstração.

- Proposição A: ocorrem mudanças nas condutas dos professores no que tange à construção da autonomia moral e intelectual independentemente do modo peculiar de organização e de funcionamento da proposta de ação educativa e da conjuntura das parcerias que a rede escolar e a universidade conseguem construir, manter ou romper no Trajetórias.

O tipo de relação social, a qualidade das relações interindividuais e das ‘parcerias’ estabelecidas na escola A eram vistas como empecilhos à autonomia dos seus professores. Acreditava-se que, ao pesquisar nesse contexto, a maior parte dos observáveis obtidos estariam relacionados a tendências heterônomas e, assim, seria preciso ir ao encontro dos contextos favoráveis das escolas B e C.

De modo contrário, constatou-se que um contexto favorável não é garantia de prevalência de tendências autônomas, sendo encontradas nas três escolas investigadas. O bom funcionamento da proposta de ação educativa do Trajetórias não traz consigo a garantia de uma tendência autônoma exclusiva ou prevalente, mostrando que esses dois aspectos não andam juntos, havendo a oscilação de tendências em muitos MEs e condutas analisadas. Constatou-se também que professores dotados de um conhecimento aprofundado da EGJP não estão excluídos dessa mesma constatação.

Um desafio se interpõe quando a coação social não é compreendida pelos professores e/ou não há engajamento do professor para mudar. Outro fator que oblitera autonomia é não atentar para a perspectiva de mudança nos meandros das relações interindividuais no seio do grupo porque são consideradas dadas e inquestionáveis. Em decorrência disso, a dinâmica da ação docente ocorre sem desequilíbrios. Tal situação impede o avanço em termos da

moralidade do professor, nos três contextos investigados, e não somente em um deles. É preciso salientar que isso acontece quando prevalece o respeito unilateral entre os considerados diferentes (coordenadores e professores), mas também entre os considerados iguais (entre colegas que sabem mais sobre a EGJP ou entre os que sabem menos). Essa constatação não aponta para algo bom ou ruim, mas sim para a possibilidade de se alcançar outros resultados ainda mais significativos se, no processo de formação continuada, esses processos forem levados em consideração e discutidos junto aos professores.

Da mesma maneira, o contexto desfavorável não é definido por uma tendência heterônoma. Os professores da escola A mostraram que, quando a coação social é reconhecida por todos, a ponto de os mobilizar ativamente no seu enfrentamento, os pares se fortalecem, criam-se estratégias para driblá-la, portanto, “acham-se brechas” (PA1_AC), lida-se de modo diferente com a burocracia e os vínculos entre os professores se fortalecem. PA1_AC mostrou que, como, formador, é possível “acompanhar” esse processo bem de perto e “quebrar hierarquias”. Os professores dessa escola mostraram que o amparo e a proteção recíproca é capaz de fortalecer enormemente um grupo, não em termos de um colegiado ou da criação de protecionismos, mas sim na direção de um ativismo do professor. E, mais uma vez, PA1_AC mostrou como participar disso por meio de um ponto de vista de alguém que está dentro desse processo ao lado dos PLs. PA1_AC, mesmo sem ter criado uma dependência em relação aos PLs, afirma, assim como outros PAs, que uma parceria nunca é adequada quando cria uma relação de dependência e que, apesar de não ser o objetivo, isso ocorre. O empenho no combate às desigualdades, no confronto às coações sociais, também ocorre nos outros contextos, mas os resultados na escola A foram surpreendentes nesse sentido, mesmo que tenha sido bastante custoso para o professor que decide resistir.

- Proposição B: um processo específico de formação continuada agregado às modificações implementadas na ação docente dos professores do Trajetórias é capaz de produzir um impacto nos professores investigados que resulta em transformações nas condutas (interesses e concepções) com perspectivas de se voltarem mais para a autonomia.

Foram implementadas modificações estruturais no trabalho dos professores das escolas, dentre as quais, destacam-se as que impactaram de modo significativo os MEs e a constituição de valores por parte dos professores: ampliação do tempo e garantia de uma reunião de planejamento coletivo com maior espaço de trocas para os professores e a diminuição de turmas com respectiva ampliação da carga-horária para a realização da docência compartilhada.

Para Piaget (1994), assim como no domínio cognitivo, a moralidade também procede das ações. Dessa maneira, o fato de se conseguir um contexto de condições materiais que oportuniza a coordenação das ações e a cooperação entre os professores só se torna relevante e efetivo quando aliado à disponibilidade ativa dos professores para se apropriar e recriar a partir desse novo cenário. Como diz PL3_B: “um novo paradigma” que traz uma “outra pauta de discussões”, mas que de modo algum prescinde da atividade do sujeito.

Algumas transformações foram favoráveis e fizeram a diferença para o exercer da autonomia dos professores. Houve uma alteração profunda na concepção de planejamento coletivo, criando-se uma sistemática na dinâmica da reunião de planejamento que institui um método. A metodologia e os instrumentos do trabalho cotidiano revelaram autoria do professor, não ocorrendo uma cópia *strictu sensu* da proposta do Trajetórias. Houve a criação de vínculos e o êxito do estudante foi alcançado mediante a mudança teórico-metodológica e epistemológica do professor.

As relações de poder passaram a ser questionadas, buscando-se ativamente a sua redistribuição ou minimização. Desse modo, em duas escolas, o trabalho da supervisão pôde ser substituído por um tipo de coordenação que atuou de maneira diferente ao criar um contexto de relações interindividuais mais maleável e passível de atenuar hierarquias ou de atuar sobre elas. Como consequência, a **escolha** se tornou um valor para muitas coisas, mas também para decidir quem vai ocupar certos cargos.

Nesse percurso, a concepção de escola se tornou mais ampla, as hierarquias começaram a ser questionadas porque o professor se tornou cada vez mais crítico. As relações se tornaram mais equitativas no momento em que os coordenadores buscaram de modo consciente a diminuição das hierarquias; a qualificação do trabalho desenvolvido em decorrência das trocas de experiência entre pares e acompanhantes; o professor passa a demonstrar um compromisso diferenciado com relação ao trabalho.

Para os PLs investigados, os conceitos e as orientações presentes na proposta do Trajetórias foram tomados de modo crítico e utilizados para fomentar a qualificação do trabalho docente já existente ou em construção; a interdisciplinaridade se tornou possível porque resultado de um exercício semanal de coordenação das ações e de cooperação intelectual. Nesse âmbito do planejamento, o PPP é um documento fundamental para conhecer a escola e o Trajetórias implementou alguma de suas metas. As escolas A e B retomaram os seus PPPs e iniciaram a sua reconstrução.

Por outro lado, nem todas as transformações, como se pensava no início da pesquisa, foram favorecedoras da autonomia. Em certos momentos os professores destacaram o

desenvolvimento de uma dependência em relação ao acompanhante, pois ele se tornou “um escudo” (PA5_B), e o PL recorreu a ele para reivindicar melhorias ou garantias junto ao setor administrativo da escola ou à secretaria de educação, ou mesmo, para solicitar “receitas pedagógicas”. Em certos momentos, os MEs revelaram que as relações hierárquicas se amplificam entre os PLs, nas escolas, e entre PAs no âmbito do trabalho interno da formação continuada, em seus contextos de trabalho diferenciados e na interação entre PAs e PLs ao longo do processo de formação continuada.

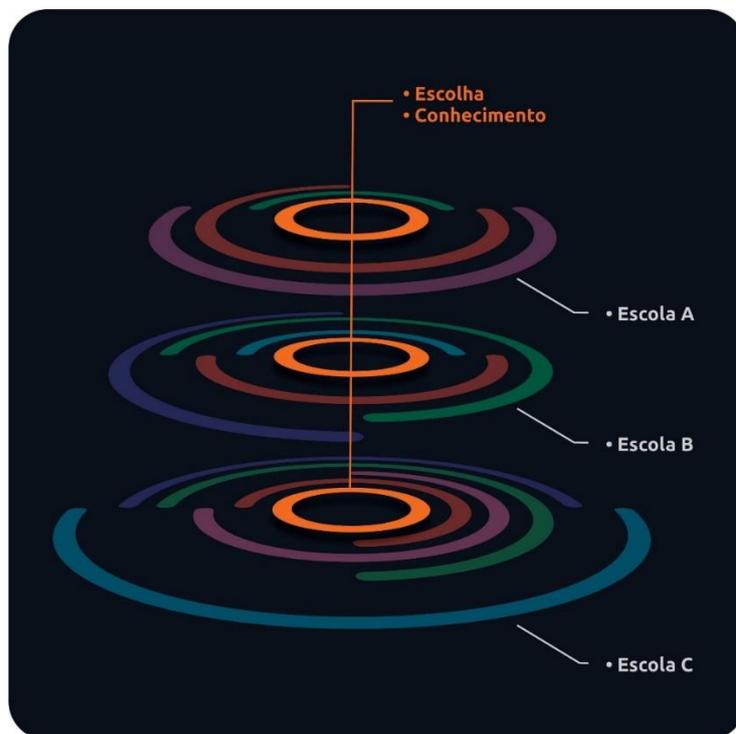
A coação social se desenvolveu entre os próprios colegas, porque houve um jogo de poder que integrou o conhecimento e a autoria pelo fato de, às vezes, voltarem-se para desejos pessoais. O diretor, mesmo escolhendo fazer parte do Trajetórias, em algumas escolas (como no caso da escola A) “joga pedrinhas” (PA5_B) no caminho dos PLs. Em certas situações do cotidiano, o grupo de PLs da escola C, por exemplo, se divide ou se distancia do restante da escola e pode ocorrer a existência de um mesmo professor que trabalha de uma maneira no Trajetórias e de outra quando atua no regular.

A metodologia do Trajetórias pode ser tomada, em bloco, de modo rígido, ou assimilada de maneira deformada, e os conceitos de “parceria”, “protagonismo”, “gestão”, “autoria”, “criação” e “autonomia” podem ser utilizados de modo automático sem reflexão; as diferentes nuances da autoria mencionadas no parágrafo anterior podem não se consideradas ou mesmo fomentadas pelos PAs. Em certos casos, os PAs, mesmo tendo seus nomes dentre os autores dos Cadernos, reivindicam um outro tipo de autoria – a do acompanhamento feito no contato direto com os PLs nas escolas.

- Proposição C: se os professores podem exercer sua autonomia em momentos definidos de sua atuação profissional, e isto pode ser mapeado a partir de observáveis, então, é possível que construam valores (PIAGET, 1973, 2005a, 2005b) que, ao tornarem-se coletivos, sejam capazes de exercer uma interferência ativa na política com “p” minúsculo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Tal fato poderá representar uma nuance diferente e/ou importante em relação a “certa autonomia” defendida por Tardif e Lessard (2011), uma “autonomia relativa”, de Barroso (1996) ou uma importante expressão dessa relatividade.

Esta pesquisa evidenciou os MEs e a maneira como eles estiveram perpassados por valores. A partir deles, foram identificados valores-guia em cada escola que nortearam as peregrinações feitas na direção da autonomia dos professores. Como resultado desse processo, foi possível identificar dois valores comuns a todos os professores participantes da pesquisa: a **escolha** e o **conhecimento**, como é possível verificar na figura abaixo.

Figura 12 – Valores em comum às escolas A, B e C



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015).

Na figura anterior, cada cor representa valores em comum para os pares interativos (vide figura 6 na página 97); em laranja os valores comuns a todas as escolas. Considerando-se a proposição C, é possível afirmar que os valores dos professores investigados são, de fato, construídos. Nesta tese, foi possível perscrutar incipientes etapas do que pôde ser definido como um “processo de constituição valorativa”. Por exemplo: a **liberdade** como valor foi identificada nos MEs de todos os professores da escola B. Esse valor, entretanto, se caracteriza de modo diferente para os seus professores locais porque eles lhe conferem um sentido peculiar que agrega: **confiança, escolha e estudante**.⁷⁷

Explicando um pouco melhor: PL3_B e PL4_B relacionam autonomia à **liberdade** resultante da **confiança**. Na escola B, a confiança é depositada no professor, pois há respaldo e apoio do diretor, do setor pedagógico e dos próprios colegas, o que resulta, para PL4_B, na estruturação de um cotidiano de trabalho em que “não há ninguém puxando para trás” ou dizendo que não vai dar certo, porque é facultado ao professor o poder da escolha.

⁷⁷ Para PL4_B, esse conjunto de valores está integrado à humildade. Mas isso só apareceu para esse professor nessa escola.

Para PL3_B, autonomia/**liberdade** “tem a ver com aquele reconhecimento, aquele acordo de confiança que se faz. Então, se eu mudar, eu também não vou deixar de comunicar essa alteração, eu não vou fazer de conta que eu fiz alguma coisa, que na verdade eu não fiz”. Nesse momento, PL3_B amplia a sua concepção de autonomia, integrando novos elementos da dimensão moral, fato que o conecta ao do colega PL4_B e, como se pode verificar na Figura 12 e 6, não só a ele, mas a todos os professores das três escolas, pela **escolha**.

Esse conjunto integrado de valores é o que mobiliza PL3_B e PL4_B na expansão de si, pelo fato de traduzir o aspecto afetivo de seus interesses. Um conjunto que pode talvez esboçar a gênese da construção de um princípio concebido como ponto de partida de raciocínio ou critério de moralidade.

Nessa perspectiva, esta tese defende a ideia de que é preciso não ceder às pressões de uma sociedade que se coloca a duvidar dos valores, flexibilizando-os. Dessa maneira, não se reconhece uma crise de valores, assim como La Taille, Menin, Tognetta e Vinha (2009), o que ocorre é a necessidade de projetá-los em patamares reflexivos.

Essa tese agrega a ideia de que é preciso conhecer as etapas laboriosas dessa construção, pois os valores em comum não surgem do vazio para ninguém: nem para a criança, nem para o adolescente e nem para o adulto. Imaginar a autonomia do professor é perscrutar o rompimento da solidão, para exercer a personalidade adulta (PIAGET,2005), ou como PL3_B afirmou: “ir do pensamento a realização, e ter saído do meu pensamento foi a maior emancipação que eu fiz”. Uma emancipação amparada por outros e por valores comuns como a **escolha** e o **conhecimento** que remontam ao primeiro capítulo desta tese quando esta história toda começou com uma contraproposta à Secretaria de Educação Básica do MEC, que foi aceita e deflagrou um espiral que se espera infundável, capaz de interferir nas políticas públicas encontrando “brechas” (PA1_AC) que desviem as rotas nesse caminho.

Esta tese mostrou que a difusão das ideias da EGJP pode ajudar nesse processo porque é uma teoria atual, ainda que não seja tão recente. É uma teoria sólida que pode auxiliar o professor no processo de “pensamento à realização”, assim como da realização ao pensamento, na medida em que o professor decide não fazer as coisas sozinho, mas compartilhando valores inserindo-os em escalas que podem anunciar caminhos. O trabalho docente e as pesquisas desenvolvidas pelos professores do Projeto Amora/Colégio de Aplicação – UFRGS, ao longo de seus vinte e um anos de existência, também cumprem um importante papel no âmbito da referida difusão.

Proposição D: a possibilidade de buscar e de exercer autonomia é fundamental para a profissionalização e profissionalidade” dos docentes e para a qualidade do trabalho que é desenvolvido com estudantes.

Esta tese construiu uma referência inicial para definir o que pode representar tendências autônomas e heterônomas dos professores, ampliando os padrões um tanto rígidos e limitados de descrição exclusiva das condutas infantis. Foi identificada uma variedade de condutas adultas por meio dos MEs e dos seus valores implícitos. Como conclusão desse processo, foram elaboradas referências preliminares a partir dessas condutas que se tornaram representativas dos dois extremos das tendências citadas e que abrangem inúmeros matizes entre uma e outra. Esse resultado é relevante pois pode auxiliar na reflexão da “obrigação moral” como dimensão da profissionalidade (CONTRERAS, 2012, p. 82), servindo de base para novas pesquisas.

Quadro 10 – Dois extremos dos matizes de tendências presentes nos MEs elaborados para os interesses e as concepções de autonomia dos PLs e PAs

Tendência voltada para a heteronomia	Tendência voltada para a autonomia
<ul style="list-style-type: none"> - explicação contém poucas relações e poucos elementos; - as relações são construídas por meio de assimilações recíprocas de esquemas amparados, em sua grande maioria, na ação concreta do professor; - há diferenças significativas entre os MEs dos professores, pois alguns vão mais longe – é possível colocar as condutas em relação; - as metáforas são utilizadas quando faltam ao professor outras palavras ou expressões nos MEs para definir uma ideia; 	<ul style="list-style-type: none"> - contém um maior número de relações e elementos nas explicações; - as relações construídas deixam de ser elaboradas por meio de uma assimilação recíproca de esquemas amparados na ação concreta do professor para se pautarem exclusivamente ou na sua grande maioria em assimilações recíprocas conceituais; - as metáforas criadas entram na dinâmica conceitual dos MEs, revelando uma complexidade intelectual. Elas criam uma importante conexão e comunicação entre os professores, o que amplia as possibilidades intelectuais de todos e auxiliam na validação das explicações de um professor no âmbito de seus pares;
<ul style="list-style-type: none"> - explicação abrange um ou dois ME no máximo; 	<ul style="list-style-type: none"> - abrange maior número ou a maioria dos módulos explicativos (MEs) identificados, sendo coordenados de modo original que resulta em totalidades explicativas inéditas;
<ul style="list-style-type: none"> - explicações são voltadas para si próprio (autocentradas) e não são desequilibradas por meio das intervenções; - explicações são voltadas para si, mas com um formato diferente: voltam-se para uma espécie de julgamento das questões apresentadas pela pesquisadora ou das condutas de PLs ou de PAs ali expresso ou de colegas ausentes; - as explicações são taxativas e não permitem uma 	<ul style="list-style-type: none"> - explicações se voltam para o entendimento de outros pontos de vistas, voltando-se para as outras pessoas e/ou para o coletivo (de início, é mais descentrada); - explicações podem até começar voltadas para si, mas, com o desenrolar das perguntas, se modificam. - as explicações demonstram que há um trânsito entre crenças espontâneas e desencadeadas, pois

coordenação de pontos de vista;	se baseiam na reflexão. Esse trânsito se faz de modo rápido e coerente. Esse movimento pode revelar autonomia intelectual e moral;
- explicação é superficial, não revelando criticidade ou muito pouca; - explicações são pautadas por uma quantidade exacerbada de reclamações que impedem o vislumbrar de um processo transformador;	- explicação é aprofundada e crítica com vistas a um processo transformador em gênese que tem o professor como sujeito ativo; - as críticas são construídas a partir de uma argumentação fundamentada e coerente;
- explicação é a repetição de “chavões” teóricos, ideias do senso comum, desprovidas ou pautadas por níveis elementares de reflexão e amparadas na exclusividade do êxito na ação docente;	- a explicação é original porque coordena teoria, prática, reflexão e crítica e tem condições de avançar em patamares superiores de moralidade e de intelectualidade;
- explicação contém contradições, podendo ou não haver tomada de consciência em relação a isso. No melhor dos casos, o ME revela que há um valor virtual em construção: “puxa vida nunca pensei sobre isso!”, e isso é uma importante indicação de que algumas de suas concepções começam a voltar-se para um processo de saída de uma tendência heterônoma.	- explicação é coerente, aprofundada e permeada por processos de tomada de consciência. Reconhece os obstáculos em relação ao exercer de sua autonomia, mas lida com eles, porque acredita que pouca coisa ou nada o impede de avançar, então está ativamente aberto para a busca.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2015).

O quadro acima demonstra o quanto essa dimensão da “obrigação moral” pode variar, levando-se em conta o ponto de vista do professor, ou seja, a tendência situada à direita do quadro está mais voltada para uma obrigação moral. Acredita-se que esta tese trouxe elementos para se pensar as três dimensões da profissionalidade de Contreras (2012)⁷⁸ pois acredita-se que por meio da obrigação moral é possível também alcançar as outras duas: comunidade e competência profissional.

Os MEs identificados para os professores revelaram que as transformações implementadas pelo projeto de extensão Trajetórias Criativas abrangem aspectos positivos e negativos, reforçando as tendências oscilantes que, em certos momentos se voltam para a autonomia quando, por exemplo, os professores cooperam entre pares na reunião de planejamento coletivo, ou quando a conduta dos coordenadores e dos diretores se caracteriza pela busca ativa da minimização das desigualdades nas relações interindividuais, ou quando os acompanhantes pautam sua conduta pela observação e a prevalência do respeito mútuo. Por outro lado, há um direcionamento para a heteronomia no momento em que as hierarquias e a coação social se ampliam, revelando o predomínio do respeito unilateral.

⁷⁸ Segundo Contreras (2012), as dimensões são: a obrigação moral que remete a um compromisso, a comunidade que conecta o professor, que o responsabiliza publicamente e envolve uma questão política e a competência profissional, que confere um contorno final à profissionalidade.

Os professores mostraram que a autonomia também ocorre em contextos desfavoráveis e pautados pela coação social, situação que exige um esforço afetivo muito maior do professor. A autonomia se desenrola de modo diacrônico e se apoia na coordenação de ações e na cooperação, podendo deixar marcas dessa peregrinação que revelam uma mudança de paradigma epistêmico para o professor porque a conduta muda. Alguns exemplos: o horário pronto, rígido e anual, passa a ser construído semanalmente e de modo coletivo, os professores conquistam uma sala de reunião de professores que se torna ponto de encontro dos estudantes egressos, o coordenador imposto dá lugar ao escolhido pelo grupo, o diretor que confia nos professores se faz respeitado e ninguém quer perder a sua confiança, estudantes que não conseguiam chegar ao Ensino Médio completam os estudos e voltam para abraçar seus professores.

Acredita-se que a construção de escalas de valores em comum e a modificação da natureza do respeito que perpassa as relações interindividuais é o que tem possibilitado o exercer da autonomia, modificando os rumos das condutas individuais dos professores nas escolas e talvez o rumo das políticas com “p” minúsculo que lá chegam.

8 IMPLICAÇÕES DOS ACHADOS

A pesquisa, apesar de não buscar um “sujeito epistêmico da autonomia” devido às características do seu delineamento, procurou-se apontar alguns componentes desse processo para contribuir em futuras pesquisas a partir do caminho teórico-metodológico elaborado que realizou “misturas” (YIN, 2006, p. 42) ao combinar métodos qualitativos para perscrutar valores em comum e possíveis processos de constituição valorativa.

O objetivo inicial da pesquisa não foi o de focalizar exclusivamente e de modo aprofundado nos fatores relativos à hierarquia, à coação social e às relações de poder que subjazem à chamada “gestão compartilhada” (BRASIL, 2014a), como direção, coordenação, supervisão. Buscava-se, na realidade, o que ocorre entre pares considerados iguais. No entanto, os fatores mencionados acima, além de definirem o contexto das escolas nas unidades integradas de análise, foram discutidos e apontados pelos participantes da pesquisa como fundamentais e, por isso, mereceram maior atenção da pesquisadora. Essa conduta levou à tomada de consciência de que toda e qualquer formação de professores deveria, em primeiro

lugar, atentar para os meandros dos diferentes tipos de relação interindividuais que coabitam na escola, pautando suas ações de modo intencional no sentido de possibilitar a reflexão quanto à dinâmica interativa buscando construir junto aos professores, em primeiro lugar, o reconhecimento da existência de valores, de diferentes tipos de respeito que perpassam as relações adultas, além de buscar uma tomada de consciência das possíveis e necessárias mudanças de natureza tanto do respeito e dos valores que podem, respectivamente, passar de unilateral para mútuo e de espontâneos para normativos.

Em segundo lugar, a formação de professores deveria objetivar de modo intencional a qualificação das relações interindividuais, compreendendo, na prática, a mudança mencionada anteriormente e a importância da descentração, do exercício recorrente de uma co-operação que se desdobra na possibilidade dos professores exercerem sua autonomia, independentemente, do cargo que ocupem na escola. Essa perspectiva deveria ser integrada na formulação de Políticas ou políticas públicas (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2012; BALL 2013a; 2013b) para a educação. Igualmente, acredita-se que a busca inicial de coordenação de pontos de vista dos diferentes autores estudados, revelou um caminho desafiador de aprofundamento a ser perscrutado a partir do futuro aprimoramento da metodologia criada e utilizada nesta tese.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Denise Regina da Costa. **A Estrutura Curricular em Ciclos de Aprendizagem nos Sistemas de Ensino**: contribuições de Paulo Freire. São Paulo: PUC-SP, 2011. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ALENCAR, Heloisa Moulin; ORTEGA, Antonio Carlos. O método clínico no estudo da moralidade humana. In: ENUMO, Sônia Regina Fiorim; QUEIROZ, Sávio Silveira; GARCIA, Agnaldo (Org). **Desenvolvimento Humano e Aprendizagem**: algumas análises e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 121-140.

APPLE, Michael W. **Can Education Change the Society?** New York: Routledge, 2013.

APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BALL, Stephen J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Org.) **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013a. p. 177-201.

BALL, Stephen J. **The Education Debate**. Chicago: The Police Press, 2013b.

BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools do Policy**: policy enactments in secondary schools. Abingdon: Routledge, 2012.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dec. 2005.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARRIOS, Alia; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; BRANCO, Angela Uchôa. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 91-99, jun. 2011.

BARROSO, João. O Estudo da Autonomia da Escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 725-751.

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993a.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993b.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 11-20.

BECKER, Fernando; FERREIRA, Rafael dos Reis. Discussão Virtual sobre "Interação em Epistemologia Genética". **Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 4, n.2, ago-dez, set, p. 190-235, 2012.

BIAGGIO, Angela M. B. Em defesa da experimentação: recorrendo a Piaget... **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 123-133, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Extensão Universitária**: edição atualizada (PNEb). 2001. Disponível em: <<http://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Trajetórias Criativas**: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autoria. Caderno 1, 1 ed., 2014a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16320-seb-traj-criativas-caderno1-proposta&Itemid=30192>. Acesso em: 29 dez. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 29 jul. 2014.

BRASIL. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. *As desigualdades na escolarização no Brasil*: relatório de observação no. 5. Brasília: CDES, 2014c. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/conteudo/6808/publicacoes-do-cdes.html>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

CAMARGO, Liseane Silveira; BECKER, Maria Luíza Rheingantz. O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, maio/ago. 2012.

CARPENDALE, Jeremy. Piaget's theory of moral development. In: MULLER, Ulrich, CARPENDALE, Jeremy I. M.; SMITH, Leslie. **The Cambridge Companion to Piaget**. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 270-286.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **O Método Clínico**: usando dos exames de Piaget. São Paulo: Cortez, 1989.

CASTORINA, J. A. **Algumas Teses Epistemológicas Sobre a Construção de Conhecimentos Sociais**: análise e interpretação de indagações psicogenéticas. Porto Alegre : UFRGS, 1997. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em

Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

CASTORINA, José Antonio; LENZI, A.; FERNÁNDEZ, S. Alcances do método de exploração crítica em Psicologia Genética. In: CASTORINA, José Antonio e colaboradores. **Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas**. Buenos Aires: MinoY Dávilla, 1988. p. 45-78.

CHANGEUX, Jean-Pierre; RICOEUR, Paul. **What Makes us Think?** Princeton: Princeton University Press, 2000.

COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário Filosófico**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Pequeno Tratado das Grandes Virtudes**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORBELLINI, Silvana. **A cooperação Intelectual Entre Discentes na Educação Online: um Método em Ação**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CORREIA, J. O método clínico crítico: o legado metodológico de Piaget ao estudo dos processos cognitivos. **Revista de Psicologia e Psicanálise**, São Paulo, v. 3, p. 53-66, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 585-607, set./dez. 2011.

DAY, James M.; TAPPAN, Mark B. The narrative approach to moral development: from the epistemic subject to dialogical selves. **Human Development**, Waterville, USA, v. 39, p. 67-82, 1996.

DE WAAL, Frans. **Primates and Philosophers**. New Jersey: Princeton University Press, 2006.

DELVAL, Juan. **El Desarrollo Humano: descobrindo o pensamento das crianças**. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2008.

_____. **Introdução à Prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIAS, Adelaide Alves. Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. **Psicologia - Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 370-380, 2005.

DIAS, Adelaide Alves; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Concepções de autonomia dos educadores infantis. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 1, p. 9-21, 1999.

ESTRÁZULAS, Mônica Baptista Pereira. **Rede JovemPaz**: solidariedade a partir da complexidade. 2004. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 307 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ESTRÁZULAS, Mônica Baptista Pereira, *et al.* Formação Continuada de Professores da Rede Pública de Ensino no RS: o compromisso social da pesquisa e da extensão universitária. In: Salão UFRGS 2014: X SALÃO DE ENSINO DA UFRGS, 10., 2014, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/110662>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

FARIAS, Stela Maris Vaucher. Autonomia como princípio de uma proposta metodológica para jovens de 15 a 17 anos: desafio e possibilidades de novos estudos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA E EPISTEMOLOGIA GENÉTICAS, 3., 2013, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013. p. 537-552. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/coloquiojeanpiaget/anais>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

_____. **A gênese do Espaço Projetivo e as Interações Sociais nos Jogos de Regras e de Construção**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FARIAS, Stela Maris Vaucher; BECKER, Maria Luiza Rheingantz. Autonomia do professor: sentidos, concepções e tendências polissêmicas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA E EPISTEMOLOGIA GENÉTICAS, 4., 2016, Marília. **Anais**. Marília: Universidade Estadual de São Paulo, 2016. p. 537-552. Disponível em: <<http://www.fundepe.com/piaget2016/anais/arquivos/112652.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

FREITAG, Barbara. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. Campinas: Papirus, 1992.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. **Revista Educar**, Curitiba, n. 19, p. 11-22, 2002.

_____. **A Moral na Obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. **Psicologia - Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 447-458, 1999.

_____. **Relações Entre a Inteligência e a Afetividade**. Palestra proferida para o seminário avançado ministrado por Maria Luiza R. Becker. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. (Comunicação oral) – Seminário Inteligência e Afetividade.

FISCHER, Nilton Bueno. Educando o pesquisador: relações entre objeto e objetivo. **Revista Estudos Leopoldinenses**. Série Educação, São Leopoldo, v. 3, n. 5, 1999

GANDIN, Danilo. **Planejamento Como Prática Educativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2013a.

_____. **Soluções de Planejamento Para uma Prática Estratégica e Participativa**. Petrópolis: Vozes, 2013b.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GREENE, Joshua; HAIDT, Jonathan. How (and where) does moral judgment work? **Trends in Cognitive Science**, Princeton, v. 16, p. 517-523, 2002.

HAIDT, Jonathan. The emotional dog its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. **Psychological Review**, Charlottesville, v. 108, p. 814-834, 2001.

LA TAILLE, Yves. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, p. 73-112, 2002.

LA TAILLE, Yves. Prefácio. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; ZECHI, Juliana Aparecida Matias. (Org.) **Projetos Bem-sucedidos de Educação em Valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-19.

LA TAILLE, Yves. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994. p. 7-20.

LA TAILLE, Yves; CORTELLA, Maria Sergio. **Nos Labirintos da Moral**. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2013.

LA TAILLE, Yves; MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Crise de Valores ou Valores em Crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LOURENÇO, Orlando Martins. Além de Piaget? Sim, mas primeiro além da sua interpretação padrão! **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 4, n. 16, p. 521-552, 1998.

_____. **Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo: teoria, dados e implicações.** 2^a.ed. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2007.

_____. **Psicologia de Desenvolvimento Moral: teoria, dados e implicações.** Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2006.

MACEDO, Lino. **Ensaio Construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, Lino. Observáveis, coordenações, leitura e jogo: tecendo laços. In: ROSSETTI, Claudia Broetto; ORTEGA, Antonio Carlos. **Cognição Afetividade, e Moralidade: estudos segundo o referencial de Jean Piaget.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 69-91.

NORNBERG, Marta; DA SILVA, Gilberto Ferreira. Processos de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa. **Educar em Revista**, v. 1, n. 54, p. 185-202, 2014.

MELUCCI, A. **Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis: Vozes, 2005.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Elementos Contextuais Atuais a Considerar para a Compreensão do Desenvolvimento Moral. **Schème, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas.** Marília, v. 5, edição especial, p. 136-159, set. 2013.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael.; ZECHI, Juliana Aparecida Matias. (Org.) **Projetos Bem-Sucedidos de Educação em Valores: relatos de escolas públicas brasileiras.** São Paulo: Cortez, 2013.

MORGADO, José Carlos. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 15-42, ago. 2010.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Pesquisas atuais sobre a construção do conceito de número: para além de Piaget? **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 109-124, 2011.

NOVAES, D. V. **Concepções de Professores da Educação Básica sobre Variabilidade estatística.** São Paulo: PUC-SP, 2011. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O Ofício do Professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 215-233.

OLIVEIRA, Glycia Melo de; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Epistemologia genética e educação física: algumas implicações pedagógicas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 57-65, 2014.

PEIXOTO, Gilmar Teixeira Barcelos. **Tecnologias na Prática Docente de Professores de Matemática**: formação continuada com apoio de uma rede social na internet. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 332 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PIAGET, Jean. **Abstração Reflexionante**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 [1977].

_____. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973 [1965].

_____. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. **Human development**, v. 15, n. 1, p. 1-12, 1972.

_____. **O juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994 [1932].

_____. **O Nascimento da Inteligência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987 [1936].

_____. **Para Onde vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olimpo, 2002 [1948].

_____. **O Possível e o Necessário**: evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985 [1981]. v. 1.

_____. **Problemas de Epistemologia Genética**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983 [1972].

_____. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958 [1947].

_____. **Recherche**. Lausanne: La Concorde, 1918.

_____. **Relações Entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

_____. **Representação Mundo na Criança**. Aparecida: Ideias & Letras, 2005a [1926].

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b [1964].

_____. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: Melhoramentos: USP, 1977 [1974].

PIAGET, Jean. A educação para a liberdade. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (Org.). **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998a [1945]. p. 153-159.

PIAGET, Jean. O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade “moderna”. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (Org.). **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b [1947]. p. 161-180.

PIAGET, Jean. O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (Org.). **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998c [1931]. p. 59-78.

PIAGET, Jean. Observações psicológicas sobre o self-government. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (Org.). **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998d [1934]. p. 113-129.

PIAGET, Jean. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (Org.). **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998e [1935]. p. 137-151.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. In: PARRAT-DAYAN, Silvia.; TRYPHON, Anastásia (Org.). **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998f [1930]. p. 25-58.

PIAGET, Jean; GARCIA, Rolando. **Psicogênese e História das Ciências**. Petrópolis: Vozes, 2011 [1983].

PIAGET, Jean; HELLER, Joseph. **La Autonomia en la Escuela**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1968.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PIRES, E. D. P. B. **Projeto Pedagógico e Política Educacional**: um estudo em escolas da rede estadual de ensino do estado da Bahia. Campinas: UNICAMP, 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Em Busca do Sentido da Obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

ROSSETTO, Maria Célia. **A Construção da Autonomia na Sala de Aula**: perspectiva do professor. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, Geilsa Costa. **A Contribuição da Etnobiologia para a Formação de Professores de Ciências**: estudos de caso com professoras de biologia do estado da Bahia. Salvador: UFBA, 2012. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SANTOS, Maria Eliza Gama. **Elementos Constitutivos do Trabalho Docente em uma Escola Pública de Educação Básica**: prescrições, atividades e ações. 2011. Santa Maria: UFSM, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

SILVA, João Alberto da; FREZZA, Júnior Saccon. Aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento adulto. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p. 191-205, jan./abr. 2011.

SILVA, Sandra Kretli da. **As “Arte de Fazer” e de Viver de Professores e Alunos nas Interfaces Entre Culturas, Currículos e Cotidianos Escolares**. Vitória: UFES, 2012. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SOUZA, Adriana Santos; SOUZA, Elmara Pereira. Formação de professores na perspectiva do exercício da autoria. In: Congresso Internacional Galego-Português, 10., 2009, Braga. **Anais**. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 185-202.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. Afetividade segundo Jean Piaget: contribuições para a psicologia do desenvolvimento. In: ROSSETTI, Claudia Broetto; ORTEGA, Antonio Carlos. **Cognição Afetividade, e Moralidade**: estudos segundo o referencial de Jean Piaget. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p.137-152.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. Afetividade e cognição. In: **IV Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas**: teoria e prática na construção do conhecimento. Mesa-redonda. Marília, SP, 2016.

SOUZA, Simone de; FRANCO, Valdeni Soliani. Geometria na educação infantil: da manipulação empirista ao concerto piagetiano. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 4, p. 951-963, 2012.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claud. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEDESCO, Juan Carlos. Presentación. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Políticas Educativas y Territórios**: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO- IPE, 2010.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Yves; MENIN, Maria Suzana De Stefano. **Crise de Valores ou Valores em Crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 17-45.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2013. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 3).

_____. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2014. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1).

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

_____. Mixed methods research: are the methods genuinely integrated or merely parallel? **Research in the Schools**, Mid-South, USA, vol. 13, n. 1, 41-47, 2006.

_____. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZOTA, A. L.; FERNANDÉZ, C. L. de; VERGARA, D. L. Educación para ciudadanos del mundo com identidad afrodescendente: caso institución educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia. **Revista História de la Educación Latinoamericana**, Cidade, v. 14, n. 18, p. 53- 74, 2012.

APÊNDICE A— Roteiro da entrevista clínica

ROTEIRO DA ENTREVISTA CLÍNICA - ACOMPANHANTE

DATA/HORA: 10/07/2015

ESCOLA: B

Professora: PA3_B

APRESENTAÇÃO:

Hoje é dia 10 de julho de 2015, estamos realizando a entrevista com a professor PA3_B e acompanhante não atual da escola B.

Esta entrevista foi elaborada considerando os objetivos e as premissas da pesquisa. Considerou-se, também, as falas e as interações que aconteceram no grupo focal que foi realizado na escola B. Não iremos, no entanto, ouvir a gravação que foi feita naquela sessão, mas você irá entrar em contato com alguns aspectos da discussão que foi realizada naquele dia.

É preciso destacar que o foco da pesquisa é a autonomia de professores e não a dos estudantes. Importante mencionar que o interesse está no que foi produzido, para essa autonomia, na relação do professor formador com o professor das escolas. Como foi explicado no ‘termo de consentimento livre e esclarecido’, será garantido o sigilo em relação aos registros das falas e aos nomes dos participantes, sendo assegurado a cada participante o direito de escolher participar ou não, retirar o seu consentimento a qualquer momento, se assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo, tendo em vista os riscos inerentes aos instrumentos utilizados, tais como: enfado ou constrangimentos decorrentes de temas que se relacionem a valores pessoais e de trabalho.

Destaco, também, que todas as transcrições realizadas serão apresentadas aos professores investigados, a fim de que sejam feitos ajustes necessários, garantindo, assim, a privacidade, a fidedignidade e a adequação das falas dos participantes da pesquisa.

Então vamos lá...

O profissional

Introdução:

Nós iremos conversar acerca de aspectos gerais da sua formação e de sua atuação profissional.

1. Como sua formação aconteceu?
 Ensino Médio: instituição pública [] privada []

 Graduação: instituição pública [] privada [] _____
 Pós-Graduação: instituição pública [] privada [] _____
2. O que fez você decidir ser professor?
3. Desde quando você trabalha no Trajetórias? Você sempre trabalhou com jovens de 15 a 17 anos? Quanto tempo? Quais outros níveis? Quanto tempo? Por que trabalhar com esses jovens agora?
 E como formador de professores que atuam com esses jovens? _____

Nós iremos conversar a respeito de aspectos do seu ofício de professor/do profissionalismo, a partir das falas de outros professores do Trajetórias.

Um deles mencionou que “do mesmo jeito que [os professores do Trajetórias] conseguiram mudaram o olhar em relação ao aluno, os professores também deveriam ser olhados de uma outra forma, valorizados de outra forma, porque isso, está faltando”. Afirmou que os profissionais não deveriam ser “abandonados”, que se deveria dar, não só “atenção”, mas “mais investimento em formação”, “valorização profissional e financeira também” porque, “daqui há pouco, ele cansa e para”.

Você sente isso também? Explique.

Em um dos grupos focais realizados, os professores, ao discutirem sobre o vínculo construído entre os adultos que trabalham no Trajetórias, foi relacionada a questão do profissionalismo, como algo diferente da amizade. Foi comentada “a unidade, a manutenção do grupo, o fato dos professores conhecerem, respeitarem e aprenderem com os colegas e a existência de emoção nesse processo”. Houve o destaque da “importância da direção apoiar o

Trajetórias nas escolas, para manter esse vínculo e para que ele não se transforme em conflito.”

Isso interessa muito à pesquisa. O que você acha sobre isso? Como você se sente como profissional?

? Sabe-se que o nosso ofício é cheio de desafios. É interessante pensar como vemos a nossa trajetória profissional, tanto na área que você escolheu – o Espanhol, ou seja, a partir das habilidades específicas que são necessárias para exercê-la, como também, a partir do valor que a sociedade atribui ao nosso ofício e como conquistamos, ou se conquistamos, um espaço autônomo nesse processo.

? Você sente que tem um reconhecimento social do seu trabalho?

? Você sente autônomo?

As trocas, a descentração, os tipos de respeito e a reciprocidade

Introdução:

Nas escolas investigadas, os professores se dividem quando se questiona a respeito de quem é a autoridade ou a liderança no grupo de professores. Alguns acham que a autoridade pode ser reconhecida na pessoa do diretor, do supervisor ou do coordenador. Outros crêem que é algo partilhado no grupo.

Em um grupo focal realizado, quando perguntei quem era a autoridade, me chamou atenção o fato do grupo ter feito um silêncio, rindo logo depois, e um professor dizer: “Todos sabem que é o professor X!” Outro professor presente contrapôs esta ideia, dizendo que “a autoridade somos nós!” e que há respeito do professor X em relação às decisões do grupo.”

O que você acha sobre isso? Explique.

4. No GF, quando perguntei quem era a autoridade, me chamou atenção o fato de mencionarem autoridade como alguém que tem “funções definidas e diferenciadas”,

“alguém a quem se reportam” – a coordenação e, principalmente a direção da escola foram lembradas.

- No grupo de acompanhantes Trajetórias, você consegue estabelecer essas relações?
- Você reconhece alguma liderança no grupo? Explique.
- Você se considera a autoridade do grupo? Explique.
- Que relações você estabelece entre autoridade e liderança?

? Os professores acompanhantes precisam da autoridade/liderança de X?

No GF, um professor destacou a existência de uma “capacidade de troca entre os professores, por meio da qual, o colega pode nos ajudar, e isso facilita o trabalho.” Sendo assim “é possível se ir mais longe”. Afirmaram que “houve uma libertação da ideia de que a minha disciplina é mais importante que a do outro”. Os professores parecem trocar, aprender uns com os outros de modo recíproco.

5. Isso existe no grupo de professores do Trajetórias, ou não? Explique.
 - ? Exemplo de reciprocidade a partir da fala de PA6_B.
 - ? Você considera o outro sempre? Exemplifique.
 - ? Em uma escola, os professores dividem-se em grupos: os mais novos, os mais experientes, os mais práticos, os mais emotivos, por exemplo. Afirmaram que uns aprendem com os outros de modo recíproco.
6. No grupo de acompanhantes Trajetórias, isso existe ou não? Explique.

A Conservação dos acordos e a vontade

Introdução:

Os professores de uma escola comentaram que a maioria dos acordos firmados, nas reuniões de planejamento, são mantidos – alguns acordos seriam decididos no “grito”

X “sem reflexão”. Afirmam também que outros acordos, no entanto, são rompidos, “existe uma concordância, mas não existe ação”.

Isso parece produzir diferenças no tipo de resultado alcançado, podendo acontecer o que denominaram de “ponto de tensão sem cisão”.

Os professores acham que rompem acordos 1) em função das necessidades dos estudantes, 2) dos esquecimentos, 3) da falta de amadurecimento/tempo, 4) da falta de compreensão da combinação e das implicações práticas disso e o 5) do jeito de ser de cada professor.

Isso existe no contexto do trabalho dos acompanhantes? O que você pensa a esse respeito? Pode citar exemplos disso (manutenção de acordo/rompimento/pontos de tensão sem cisão) no em tempo que atua no Trajetórias?

O que você acha que influenciou a manutenção e/ou rompimento dos acordos nos exemplos citados? Explique.

7. Na composição desses acordos, como são feitas as regras no seu grupo de professores acompanhantes do Trajetórias? Qual é a sua lógica?

8. No GF, ao perguntar sobre o que faz os professores (acompanhantes e locais) permanecerem no Trajetórias, um professor falou: “a vontade de aprender, a preocupação ir atrás e de tentar.”

Você compartilha dessa ideia? O que faz você ‘escolher’ permanecer no Trajetórias?

Os princípios e os valores

Introdução:

Em todas as três escolas pesquisadas, os professores fazem comparações entre o modo de agir dos professores que atuam no “regular” e os que atuam no Trajetórias. Nas observações participantes que tenho feito, é possível perceber que, no trabalho dos professores das escolas A, B ou C e no dos acompanhantes, há algo que une os

profissionais. Ou como foi dito por um professor no GF: “existem diferentes concepções, discordâncias...mas que bom!”.

Como pensar algo que une na diferença e que os mantêm escolhendo estar juntos?

? **Os professores da Escola B** comentam acerca do foco no processo de aprendizagem do estudante, no seu avanço competente ao Ensino Médio e, por outro lado, parecem existir diferenças na maneira de planejar, compreender e executar as ações educativas, seja de modo interdisciplinar, seja a partir da área de conhecimento específico, ou seja em como realizar a avaliação.

9. Que metas educacionais têm surgido no grupo e direcionado o trabalho?

Reações e resistência às ações coercitivas e autonomia

Introdução:

Em uma das escolas, foi dito que o Trajetórias trouxe “liberdade de ação”, mas que houve liberdade demais e, com o tempo, o grupo de professores “caiu na realidade do contexto escolar que é engessado, trancado; no qual, não se tem o seu próprio espaço, e quando, se tenta conquistar um espaço grande demais, se é barrado”.

Em dos grupos focais realizados, isso foi discutido e alguns professores trouxeram a ideia de que se está atrelado a um “sistema rígido, conservador, que não entende a importância da reunião, da qualificação, mas que, mesmo assim, no Trajetórias, há liberdade para trocar, construir e discordar”

10. Como foi sua experiência a esse respeito como professor acompanhante do Trajetórias?

11. No seu cotidiano de trabalho, você já fez algo contra a sua vontade, ou que você não concordava? Explique. Qual foi o efeito disso em você?

12. Nesse tempo em que você participa do Trajetórias, você lembra de algum material significativo que chegou à sua mão (livro, documento, parâmetro) e que efeitos produziu?

A formação continuada

Introdução:

A formação continuada do Trajetórias pode ser significada/percebida pelos professores envolvidos (locais e acompanhantes) de modo diferente. Desse modo, durante uma sessão de GF que aconteceu em uma das escolas, um professor local X comentou que os acompanhantes vieram com ‘humildade’ fazer o trabalho de formação continuada. No entanto, um outro professor que estava presente no GF, em sua entrevista individual, não concordou com esta fala e explicou que os acompanhantes trouxeram “um conhecimento com algumas direções, sim, não tão livres”, “referências bibliográficas para estudo”, “uma metodologia e uma fundamentação” e a “colocação da sua experiência e a indicação de caminhos para que isso aconteça, ou não.”

13. O que você acha disso? Como foram suas trocas como acompanhante? Pode citar exemplos?
14. Poderíamos dizer o mesmo sobre a ‘humildade’ dos professores locais? Explique.
15. Um professor, durante um outro grupo focal, mencionou a relevância de se ter humildade para assumir algo que não sabemos e para pedir ajuda aos acompanhantes, quando necessário. Você faz isso no grupo dos acompanhantes? Ex.
16. No contexto que você trabalha, no Trajetórias, as trocas de experiências práticas e de conhecimento ocorrem de maneira recíproca ou acontecem de modo unilateral?
17. ? A questão da reciprocidade.

As transformações

Introdução:

Alguns professores identificam transformações em diferentes âmbitos desde o início do Trajetórias; outros afirmam que algumas das ações já eram realizadas, e que certas ideias e crenças, já existiam anteriormente e não foram modificadas. Você já pensou sobre isso?

18. Em todos os grupos focais e nas observações participantes, pude constatar que foram relatadas diversas transformações que ocorreram ao longo desses anos no Trajetórias. Quais você destacaria como mais importantes? Qual a sua participação nesse processo transformador?

19. O que você destacaria como uma mudança significativa em seu ofício no CAP? Na sua relação com os outros?

? houve transformações na sua relação com os outros?

? Houve transformações nos colegas?

Qual a tua participação como acompanhante nisso?

? Tenho observado que as transformações podem partir da ideia de uma pessoa e que podem ou não vir a se tornar coletiva, ou seja, ‘do grupo’.

A partir dessa nossa conversa, o que você acha que é autonomia do professor?

Antes de concluir, gostaria de saber se há algo que você acha importante colocar sobre a busca de autonomia do professor no Trajetórias – algo que não foi abordado em nossa entrevista.

Por que tu quiseste ser entrevistado?

Peço que mantenha o sigilo das perguntas e assuntos tratados nesta entrevista até o momento que todos os professores já tenham passado por esta etapa da pesquisa. Obrigada!

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Tabela baseada nos dados obtidos no Banco de Teses da CAPES

Base	Descritores	Total de registros (teses e dissertações)	Teses – últimos 5 anos	Nº de registros em: Áreas excluídas/ áreas incluídas	Nº de registros totais em áreas incluídas/número de registros selecionados para análise:			Excluídos Por		Restantes
					Educação e licenciaturas eleitas	Psicologias	Sociologias	Crítérios definidos*	Repetição	
C A P E S	1. Autonomia	2190	458	270/188	134/17	16/0	38/0	171	3	14
	2. <i>Autonomy</i>	11	-		-	-	-	-	-	0
	3. Desenvolvimento moral	356	98	35/63	26/1	35/1	2/0	59	2	2
	4. <i>Moral development</i>	3	2	2/0	-	-	-	-	-	0
	5. Desenvolvimento moral + Formação Continuada	762	136	16/120	117/49	2/1	1/1	68	1	51
	6. Formação Continuada + Desenvolvimento moral	42	14	3	3/1	8/0	-	8	2	1
	7. Formação continuada + moral	1190	250	151	49/1	41/0	9/0	91	7	1
	8. Formação continuada + autonomia	2190	458	296	134/10	16/0	35/0	167	11	10
	9. Autonomia+ currículo+ formação continuada	762	136	16	117/7	2/0	1/0	67	46	7
	10. <i>Permanent Education</i>	1	-	-	-	-	-	-	-	0
	TOTAL	7507	1552	791	580/86	120/2	86/1	629	73	86

APÊNDICE C — Termo de Consentimento Livre e Informado (professores)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS sob a orientação da Professora Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker e desenvolvida pela professora doutoranda Stela Maris Vaucher Farias.

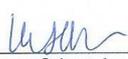
A pesquisa: **Formação continuada de professores e autonomia: primícias e transformações no Projeto de Extensão Trajetórias Criativas (TC)** será desenvolvida no ano de 2015 e tem como objetivo principal:

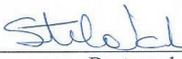
- **Analisar se/como a relação interindividual entre professores acompanhantes e professores locais pode estar direcionada para o exercício da autonomia moral e intelectual.**

Serão realizados os seguintes procedimentos, tais como: entrevistas individuais com os professores participantes do Projeto de Extensão Trajetórias Criativas (acompanhantes e locais) uma ou duas por escolas; observações participantes no horário de reunião de planejamento (duas etapas de quatro semanas em cada escola) e um seminário de formação; leitura e seleção de documentos para cópia dentre planejamentos, formulários de avaliação e chamada dos estudantes, horário semanal, Plano Político Pedagógico, o Regimento Interno da escola, materiais teóricos produzidos por professores acompanhantes e apresentados aos professores locais na proposta de formação continuada do Trajetórias e arquivos virtuais; acesso e cópia dos comentários e das mensagens registradas na lista de discussão dos acompanhantes, no *Facebook* dos professores que aceitarem participar da pesquisa; e sessões de grupo focal (BARBOUR; KITZINGER, 1999; BARBOUR, 2009; GATTI, 2012; KITZINGER, 1994) para discutir um “dilema” (TARDIF; LESSARD, 2011) emergente no cotidiano daqueles professores, como, por exemplo: a existência de pontos de vista diferentes sobre a repetência ou não de um estudante ao final do ano. O grupo focal contará com a presença de professores do Projeto de Extensão Trajetórias da escola e de seus professores acompanhantes – UFRGS nos anos de 2012 a 2015 que concordarem em participar.

As entrevistas individuais e os grupos focais serão agendados com antecedência, gravados em áudio e transcritos. Estima-se que, cada um deles terá, aproximadamente, uma hora e meia de duração. Nas entrevistas, será utilizada a abordagem do método clínico piagetiano (PIAGET, 1926; DELVAL, 2002; ALENCAR; ORTEGA, 2003). Os dados obtidos por meio das observações participantes (YIN, 2010, SARMENTO, 2011, BECKER, 1993) serão registrados em um diário de campo.

Será assegurado, a cada profissional, o direito de escolher participar ou não de todas as etapas da pesquisa, ou mesmo participar somente das observações participantes de reuniões de planejamento, retirar seu consentimento a qualquer momento, se assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo, tendo em vista os riscos inerentes aos instrumentos utilizados, tais como: enfado ou constrangimentos decorrentes de temas que se relacionem a valores pessoais ou de trabalho. Será assegurada a preservação da identidade dos participantes e os seus nomes serão substituídos por códigos. Os registros das evidências encontradas ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, depois, serão totalmente destruídos. A pesquisadora apresentará todas as transcrições realizadas aos professores investigados, para que sejam feitos ajustes necessários e acordará com os envolvidos na pesquisa um encontro de apresentação e discussão dos resultados obtidos. Esses resultados serão utilizados para fins específicos de pesquisa, poderão ser divulgados por meio de livros, de revistas científicas, em eventos e formações de professores. Em caso de dúvida, a coordenadora do projeto e a doutoranda poderão ser contatadas por meio dos telefones do Programa de Pós-Graduação: (51) 3308-3428 e 33083426 e do Colégio de Aplicação: (51) 33086995.


Orientadora
Prof.ª. Dr.ª. Maria Luiza R. Becker


Doutoranda
Prof.ª. Stela Maris V. Farias

Eu _____ declaro que fui devidamente esclarecido (a) acerca da pesquisa a ser desenvolvida pela professora doutoranda Stela Maris Vaucher Farias, tendo como orientadora a **Prof.ª. Dra. Maria Luiza R. Becker (PPGEDU – Faced/ UFRGS)**, que concordo em participar de todas as etapas da pesquisa e que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2015.

Assinatura: _____

APÊNDICE D — Roteiro do grupo focal

[Escolha a data]

Local: reunião semanal de planejamento.

Duração total : 1h30min a 2h.

Participantes: _____

Duração: 20 min.

1. Considerações iniciais a partir da fala do moderador:

“A estratégia de pesquisa que será utilizada chama-se “grupo focal” e pode ser considerado um “fórum de ideias” baseado nas interações que acontecem no grupo. Será garantido o sigilo em relação aos registros e aos nomes dos participantes. Para o seu desenvolvimento, é importante ressaltar que todas as opiniões e ideias interessam, dessa maneira, não há verbalização certa ou errada, bom ou mau argumento ou posicionamento. É preciso destacar também que não se buscam consensos e que é relevante que existam diferentes pontos de vista.”

2. Atividade inicial (quebra-gelo):

Serão colocados à disposição cartões contendo palavras (atribuídas em pesquisas relacionadas à ideia de autonomia e outras que representam o oposto) e gravuras acerca do cotidiano da escola. Cada professor escolhe uma gravura e/ou uma palavra.

Palavras para os cartões:

Empoderamento	“Vire-se”	Troca	Escolha de decisão	Abertura	Liberdade de busca
Aceitação Estranhamento	Participação	Responsabilidade	Compreensão	Capacidade de busca	Capacidade de inovar
Respeito Parceria	Escuta	Diálogo	Ser amigo	Ensino aberto	Superação dos limites
Preservação do próprio espaço	Competição	Proteção	Resultados	Desrespeito	Compartilhamento
Colaboração	Autodidatismo	Independência	Fazer sozinho	Disciplina	Pressão

Fala do moderador:

- a. “Refleta acerca da gravura e da palavra recebida... Em primeiro lugar, pensando no contexto de tudo que ocorre na escola, você irá registrar o que passa pela sua cabeça ao pensar na palavra/gravura + contexto escolar. Suas opiniões, vivências e experiências são muito importantes. Vocês terão até **cinco minutos** para fazer as anotações pessoais”;
- b. “Agora, lembrando das anotações feitas, vamos realizar uma espécie de “fórum de ideias” no qual o próprio grupo terá a responsabilidade de gerenciar a discussão. É preciso lembrar que não existirão julgamentos acerca do que é adequado ou inadequado, certo ou errado, por exemplo. O que é importante são as interações e trocas de ideias.
15min para o “fórum de ideias””
- c. “Antes de passarmos para a segunda etapa, alguém deseja falar mais alguma coisa?”

3. Atividade principal:

Discussão sobre um dilema do cotidiano dos professores.

Fala do moderador:

- d. “Nesta segunda etapa, a dinâmica continuará sendo a mesma, ou seja, todos têm liberdade para expressar ideias, opiniões, vivências e experiências sem a preocupação de ser jugado ou sentir-se na obrigação de construir consensos, pois o importante, como já foi dito, é a livre expressão e a dinâmica das interações estabelecidas entre os participantes do grupo focal.”
- e. Agora, o nosso “fórum de ideias” terá outro foco para as discussões.
Em primeiro lugar, será apresentado um dilema que é comum no cotidiano dos professores que trabalham em escolas.

Dilema 1:

“Imagine que um grupo de professores, no Conselho de Classe, ao final de um ano letivo, esteja em dúvida com relação à aprovação ou reprovação de um dos seus estudantes. Sabe-se que, nesse contexto,

é bastante comum a existência de opiniões diferentes. O que pode acontecer em uma situação como esta? O que é importante pensar nesse contexto?”

Dilema 2:

“Imagine que um estudante chegou atrasado para o primeiro período porque o alarme do celular não tocou. Ele pediu permissão para o(a) coordenador(a) ou supervisor(a) e foi autorizado a entrar na sala de aula. Dois professores, em docência compartilhada, encontravam-se no recinto desenvolvendo uma atividade escolar. Um dos professores concordou com a decisão da instância superior, o outro não. O que pode acontecer em uma situação como esta? O que é importante pensar nesse contexto?”

Dilema 3:

(foi apresentado no capítulo do delineamento da pesquisa).

Dilema 4:

No início do ano, uma escola “X” recebeu um estudante que fora expulso de outras duas instituições de ensino. Um jovem com histórico de envolvimento com drogas e abandono familiar. Atualmente, sua família adotiva tem procurado ajudar ao máximo, tentando estabelecer um diálogo aberto com ele, encaminhando para psicólogos e para escolinhas esportivas. Na nova escola, durante o primeiro semestre do ano, sua conduta oscilou, nas diferentes aulas, entre momentos nos quais apresentou empenho e participação efetiva, e outros momentos em que teve uma conduta agressiva no que se refere à maneira de falar e de interagir com determinados professores. A situação se agravou, tornando-se insuportável, quando ameaçou fisicamente o professor “Y”, que necessitou do auxílio do professor “Z” para contê-lo e acalmá-lo, pois estava pronto para dar um ‘soco’ naquele professor.

Os professores reuniram-se durante muitas horas para discutir a situação e resolver o destino do estudante.

Agora, vamos pensar um pouco...

O que pode acontecer em uma situação como esta? O que é importante pensar nesse contexto?

Como resolver essa situação?

APÊNDICE E — Roteiro da observação participante

Focos da observação participante (os registros em negrito representam o que foi acrescentado a partir das primeiras observações realizadas):

1. Quais os ânimos, as falas e as condutas que expressam sentimentos, as necessidades mais prementes no dia da observação?
2. Qual é a pauta da reunião? (procurar as concepções individuais e coletivas a partir dos assuntos elencados na pauta)
3. Quais são as observações/impressões/ideias/ de cada professor acerca dos tópicos elencados na pauta?
4. O que é produzido em conjunto (**na totalidade dos professores ou nos pequenos grupos**) a partir das interações sociais estabelecidas a partir dos tópicos elencados na pauta?
5. Quem acolhe sugestões, quem se cala, quem lidera? Que tipo de fala ou conduta corporal representa isso?
6. Que materiais são utilizados e **produzidos** nesse momento?
7. O que tudo isso mobiliza, modifica ou reafirma em termos do currículo das áreas do conhecimento? **Quais os esforços para a mudança ou para reafirmar o que já se tem estruturado?**
8. O professor de uma área tenta assimilar, ouvir, atentar para algo de outra? Que tipo de verbalização acontece nesse contexto?
9. **Quais os pequenos grupos interativos que se estabelecem entre os professores + estudantes, se for o caso?**
10. **Nesses grupos, quais as trocas estabelecidas entre esses pares mais próximos?**
11. **Quais as trocas “envio de mensagens” que cada um desses núcleos interativos elabora para que talvez os outros possam ouvir?**
12. **De que modo é possível perceber a “presença” do acompanhante nesse contexto, mesmo não estando ali fisicamente?**
13. **De que modo as verbalizações se repetem e são significativas?**

Possíveis direcionamentos na busca de evidências:

APÊNDICE F — Autorização (coordenadora do Projeto TC)

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Senhora coordenadora do Projeto de Extensão Trajetórias Criativas (TC):

Venho solicitar a sua autorização para que seja realizada, nas Escolas XXXX participantes do referido projeto, a pesquisa de doutorado intitulada: “**Formação continuada de professores e autonomia: primícias do Projeto Trajetórias Criativas (TC) em escolas estaduais do RS**”. A investigação pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e está sob orientação da Professora Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker e será desenvolvida pela professora doutoranda Stela Maris Vaucher Farias. Para tanto, em primeiro lugar, solicito o seu consentimento para participar de uma reunião de planejamento dos professores acompanhantes TC, na qual, serão esclarecidos quanto ao conteúdo do estudo e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que poderão assinar.

A pesquisa acontecerá em 2015 e o seu objetivo principal é:

- Compreender de que maneira a relação interindividual entre professor acompanhante e professor local pode ser direcionada para a autonomia no processo de tradução da política pública para os jovens de 15 a 17 anos em diferentes contextos escolares.

Serão realizados alguns procedimentos, tais como: a) entrevista individual com os professores acompanhantes e locais das escolas TC; b) observações participantes no horário de reunião de planejamento; c) leitura e cópia de documentos, tais como: planos, horário semanal, parâmetros curriculares, materiais teóricos apresentados aos professores, produções dos estudantes e arquivos virtuais; e d) sessões de “grupo focal” (BARBOUR; KITZINGER, 1999; BARBOUR, 2009; GATTI, 2012; KITZINGER, 1994) para discutir, com o conjunto de professores TC da escola e os acompanhantes do ano de 2011/2012, um “dilema” (TARDIF; LESSARD, 2011) emergente no cotidiano daqueles professores, como, por exemplo: a existência de pontos de vista diferentes sobre a repetência ou não de um estudante ao final do ano.

Nas entrevistas individuais, será utilizada a abordagem do método clínico piagetiano (PIAGET, 1926; DELVAL, 2002). Os dados obtidos por meio das observações serão registrados em um diário de campo.

As entrevistas individuais e os grupos focais serão gravados em áudio e transcritos. Estima-se que a entrevista, agendada com antecedência, terá duas horas de duração e o grupo focal, uma hora e meia.

Será assegurado a cada profissional, o direito de escolher participar ou não da pesquisa, retirar seu consentimento a qualquer momento, se assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo, tendo em vista os riscos inerentes aos instrumentos utilizados, tais como: enfado ou constrangimentos decorrentes de temas que se relacionem a valores pessoais ou de trabalho. Será assegurada a preservação da identidade dos participantes sendo, de forma que os nomes serão substituídos por outros aleatórios. Os registros das evidências encontradas ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, depois, serão totalmente destruídos. A pesquisadora apresentará as transcrições realizadas aos professores e acordará com os envolvidos na pesquisa um encontro para apresentação e discussão dos resultados obtidos. Esses resultados serão utilizados para fins específicos da pesquisa e serão divulgados em eventos, revistas científicas e formações de professores. Em caso de dúvida, a coordenadora do projeto e a doutoranda poderão ser contatadas por meio dos telefones do Programa de Pós-Graduação: (51) 3308-3428 e 33083426; ou do Colégio de Aplicação: (51) 33086995.

Orientadora
Prof^a.Dr^a. Maria Luiza R. Becker

Doutoranda
Prof^a. Stela Maris V. Farias

Eu, _____, coordenadora do projeto de extensão Trajetórias Criativas declaro que fui devidamente esclarecido (a) acerca do projeto desenvolvido pela professora doutoranda Stela Maris Vaucher Farias, tendo como orientadora a **Prof^a Dra Maria Luiza R. Becker (PPGEDU – Faced/ UFRGS)**, autorizo a realização do Estudo Preliminar na Escola Estadual Júlio Brunelli e declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2015.

Assinatura: _____

APÊNDICE G — Resultado da busca no Banco de teses SciELO (1ºsem/2014)

Base de dados	Descritores	Total de registros (artigos)	Artigos dos últimos 5 anos	Número de registros em: Áreas excluídas	Número de registros totais/selecionados:			Excluídos Por		Restantes
					Educação e licenciaturas eleitas	Psicologia	Sociologia	críticos definidos*	repetição	
SciELO	1. Autonomia + desenvolvimento moral	21	9	N/A	N/A	N/A	N/A	7	1	1
	2. <i>Autonomy + moral development</i>	31	11	N/A	N/A	N/A	N/A	10	1	0
	3. Autonomia + moral	145	48	N/A	N/A	N/A	N/A	47	1	0
	4. Autonomy + Moral	145	32	N/A	N/A	N/A	N/A	31	1	0
	5. Autonomia + formação continuada	11	5	N/A	N/A	N/A	N/A	4	1	0
	6. Autonomy + permanent education	19	19	N/A	N/A	N/A	N/A	19	-	0
	7. Autonomia + currículo	26	9	N/A	N/A	N/A	N/A	9	-	0
	8. Autonomy + curriculum	50	21	N/A	N/A	N/A	N/A	18	-	3
	9. Autonomia + currículo + formação continuada	-	-	N/A	N/A	N/A	N/A	-	-	-
TOTAL										4

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Tabela baseada nos dados encontrados na base de dados SciELO.

APÊNDICE H — Autorização (diretores das escolas)

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Senhor(a) diretor(a):

Venho solicitar a sua autorização para que seja realizada, na Escola XXXX, a pesquisa de doutorado intitulada: **“Formação continuada de professores e autonomia: primícias do Projeto Trajetórias Criativas (TC) em escolas estaduais do RS”**. A investigação pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, está sob orientação da Professora Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker e será desenvolvida pela professora doutoranda Stela Maris Vaucher Farias no ano de 2015. Para tanto, em primeiro lugar, solicito o seu consentimento para participar de uma reunião semanal de planejamento dos professores TC, na qual serão esclarecidos quanto ao conteúdo do estudo e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que poderão assinar.

A pesquisa tem como objetivo principal:

- Compreender de que maneira a relação interindividual entre professor acompanhante e professor local pode ser direcionada para a autonomia no processo de tradução da política pública para os jovens de 15 a 17 anos em diferentes contextos escolares.

Serão realizados alguns procedimentos, tais como: a) entrevista individual com os professores do TC; b) observações participantes no horário de reunião de planejamento; c) leitura e cópia de documentos, tais como: planos, horário semanal, parâmetros curriculares, materiais teóricos apresentados aos professores, produções dos estudantes e arquivos virtuais; e d) sessões de “grupo focal” (BARBOUR; KITZINGER, 1999; BARBOUR, 2009; GATTI, 2012; KITZINGER, 1994) para discutir, com o conjunto de professores TC da escola e os acompanhantes do ano de 2011/2012, um “dilema” (TARDIF; LESSARD, 2011) emergente no cotidiano daqueles professores, como, por exemplo: a existência de pontos de vista diferentes sobre a repetência ou não de um estudante ao final do ano.

Nas entrevistas individuais, será utilizada a abordagem do método clínico piagetiano (PIAGET, 1926; DELVAL, 2002). Os dados obtidos por meio das observações serão registrados em um diário de campo.

As entrevistas individuais e os grupos focais serão gravados em áudio e transcritos. Estima-se que a entrevista, agendada com antecedência, terá duas horas de duração e o grupo focal, uma hora e meia.

Será assegurado, a cada profissional, o direito de escolher participar ou não da pesquisa, retirar seu consentimento a qualquer momento, se assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo, tendo em vista os riscos inerentes aos instrumentos utilizados, tais como: enfado ou constrangimentos decorrentes de temas que se relacionem a valores pessoais ou de trabalho. Será assegurada a preservação da identidade dos participantes, de forma que os nomes serão substituídos por outros aleatórios. Os registros das evidências encontradas ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, depois, serão totalmente destruídos. A pesquisadora apresentará as transcrições realizadas aos professores e acordará com os envolvidos na pesquisa um encontro para apresentação e discussão dos resultados obtidos. Esses resultados serão utilizados para fins específicos da pesquisa e serão divulgados em eventos, revistas científicas e formações de professores. Em caso de dúvida, a coordenadora do projeto e a doutoranda poderão ser contatadas por meio dos telefones do Programa de Pós-Graduação: (51) 3308-3428 e 33083426; ou do Colégio de Aplicação: (51) 33086995.

Orientadora
Prof^a. Dr^a. Maria Luiza R. Becker

Doutoranda
Prof^a. Stela Maris V. Farias

Eu, _____, diretor(a) da Escola XXXXXXXX, declaro que fui devidamente esclarecido(a) acerca da pesquisa que será desenvolvida pela professora doutoranda Stela Maris Vaucher Farias, tendo como orientadora a Profa. Dra. Maria Luiza R. Becker (PPGEDU – Faced/UFRGS) e que autorizo a realização da Pesquisa: **“Formação continuada de professores e autonomia: primícias do Projeto Trajetórias Criativas (TC) em escolas estaduais do Rio Grande do Sul”** a ser desenvolvida no ano de 2015. Declaro também que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

Assinatura e carimbo: _____