

Ética e Autonomia:

a Visão de um Professor do Ensino Médio

Ricardo Gauche e Elizabeth Tunes

Neste trabalho, é esboçada e discutida a relação entre ética e autonomia, conforme a reflexão feita por um professor de Química do Ensino Médio, ao narrar sua trajetória profissional.

► professor, atuação, ética ◀

Recebido em 12/9/01, aceito em 20/2/02

Há muitas maneiras de ser professor. Quem é professor sabe disso e reconhece a importância que o contato com a diversidade de atuação tem para o aperfeiçoamento profissional. A troca de idéias e experiências com colegas permite-nos aprender novas formas de planejar e conduzir o ensino de nossa disciplina. Podemos também conhecer atividades mais interessantes e motivadoras para a aprendizagem dos alunos.

Mas a nossa relação com a diversidade não é a de mera cópia. Temos critérios de seleção e de ajustamento às nossas próprias características. Às vezes, apreciamos uma determinada forma de fazer de um colega e a incorporamos, à nossa moda, ao nosso fazer; outras vezes, apesar de apreciarmos um certo modo de agir, não o incorporamos, pois, dadas as nossas próprias características, sabemos que não conseguiríamos os mesmos resultados que o colega. Podemos, também, não apreciar um determinado jeito de atuar, mesmo reconhecendo que produz bons resultados e, por isso, não o tornamos nosso. Finalmente, há cer-

tos modos de agir que rejeitamos e temos a convicção de que jamais agiríamos daquela maneira. Quando nos deparamos com formas de agir muito divergentes das nossas, costumamos nos inquietar com a diferença.

Tacca (2001) examinou a atuação de duas professoras de segunda série do Ensino Fundamental que diferiam bastante entre si. Fez observações em suas salas de aula, entrevistou-as e observou-as também conduzindo atividades junto a um grupo restrito de alunos. Os resultados mostraram que, apesar de haver “entre as duas professoras similaridades importantes no que dizia respeito ao espaço institucional que ocupavam, às orientações sobre o que lhes cabia realizar em aula, às condições de trabalho, às experiências anteriores que tinham como professoras e aos

alunos que tinham diante de si, no cenário em que deviam atuar” (p. 307), era no espaço da relação com seus

alunos que as diferenças e contrastes entre elas emergiam; estes eram tantos e de tal magnitude, que não se poderia supor tantas semelhanças em suas histórias e nas condições em que atuavam.

É tentador supor que os contrastes entre as duas professoras decorrem do fato de apenas uma delas ser vocacionada para o magistério. Se enten-

dermos vocação como algo inerente ao sujeito, uma qualidade que ele já tem ao nascer, o conceito pode ser uma possibilidade de explicar as diferenças constatadas. Mas, nesse sentido, ele seria quase um sinônimo de fadário, de destino, faltando-lhe bases teóricas para que fosse admitido como hipótese explicativa. Se, todavia, o conceito de vocação for compreendido como um processo que se constitui no curso da vida da pessoa, teríamos, então, uma espécie de compromisso.

Às vezes, apreciamos uma determinada forma de fazer de um colega e a incorporamos, à nossa moda, ao nosso fazer; outras vezes, apesar de apreciarmos um certo modo de agir, não o incorporamos, pois, dadas as nossas próprias características, sabemos que não conseguiríamos os mesmos resultados que o colega

A seção “Pesquisa no Ensino de Química” inclui investigações sobre problemas no ensino de química, com explicitação dos fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos adotados na análise de resultados.

Mas, nesse caso, “vocação” perde a possibilidade de ser um conceito explicativo e passa a ser algo que requer explicação. Logo, a pergunta seria: como uma vocação (ou um compromisso) constitui-se no decorrer da vida de uma pessoa?

Buscando responder a essa questão, Gauche (2001) realizou uma pesquisa (um estudo de caso) para investigar o processo de constituição da autonomia de um professor, a partir da análise da narrativa autobiográfica de sua trajetória profissional. Empregando uma metodologia para análise do relato verbal (Tunes e Simão, 1999), aliada ao uso da narrativa de vida (Bruner, 1997 e 2001), seu estudo de caso permitiu esboçar a relação entre ética e autonomia, conforme a reflexão feita pelo professor que participou de seu trabalho, a quem chamaremos de João Batista.

Concepção de autonomia

No dizer do professor João Batista, autonomia “é aquela capacidade e vontade de você ter um projeto, uma idéia, e desenvolver essa idéia. Você tem a liberdade de desenvolver aquele pensamento, aquela idéia, que se propôs”. Hoje, ele considera-se autônomo no ambiente sala de aula, mas, no “âmbito escolar como um todo, nem tanto, porque está caminhando... a passos lentos”. Esse caminhar envolve luta e conquista de liberdade.

Para ele, a autonomia tem um caráter volitivo (individual, subjetivo) e um caráter coletivo: é uma construção que não se faz sem a deliberação pessoal do professor e sem interação com colegas e alunos. Implica a reflexão em torno da prática docente; a conscientização, que envolve amadurecimento, desenvolvimento individual e coletivo; resistência e persistência. João Batista vê os alunos como os constituintes principais do foco de ação do professor autônomo. O professor ressalta

que a conquista da autonomia, com inovação, é “um caminho bastante doloroso” e frisa que a inovação resulta de um abandono da “ação antiga” em função de uma “ação nova”. Ele defende que a ação antecede e gera a inovação; que a ação efetivamente autônoma deve estar calcada na argumen-

tação. “Argumentação, mas na ação”, diz ele, para também afirmar que “se eu não estou refletindo, pensando, eu vou reproduzir, é mais prático”. A alienação, entende, associa-se diretamente à reprodução e é diametralmente oposta ao exercício da autonomia. Para ele, existe a “pseudoautonomia”, resultante da incapacidade de “gerar consciência da profundidade e da importância

do momento ali em que se está inserido”.

O professor e o aluno

João Batista atribui ao aluno o papel de “ver a realidade, entender a realidade em que ele está; fazer a interação, processar essa realidade, para que, então, possa agir, modificar, melhorar, preservar, dependendo dessa interação que ele tiver com o conhecimento e com o mundo”. Todavia, entende que “na maioria das vezes, não é permitido a ele fazer isso”, porque “quando ele vai desenvolvendo a sua própria autonomia, a escola, entre outras coisas, acaba impedindo que ele exerça essa autonomia”, ficando “mais na fase da repetição”, antes de atingir a “fase da ação”. Atribui isso ao sistema de ensino, que “favorece mais uma repetição de conhecimentos, uma reprodução de idéias do que uma construção, do que uma discussão, uma avaliação e uma ação reflexiva”. E, “para romper isso, o aluno teria que contar com o apoio de professores, da Dire-

ção”, o que “no dia-a-dia normal da Escola, é muito difícil”. Novamente, o professor João Batista situa na construção de um projeto coletivo, que necessariamente deve contar com a participação do aluno, a base do desenvolvimento e da consolidação do espaço de exercício de autonomia. “Os professores, na maioria das vezes, estão fechados” à inserção naquela construção, cerceando as possibilidades de “produção do projeto” por parte dos alunos e mesmo dos colegas que lutam pelo exercício da autonomia essencial ao processo educativo genuíno.

O processo educativo dá-se, na concepção de João Batista, “na vivência social”, sendo a sala de aula um momento menor, se comparado com a amplitude que envolve a educação. O ensino e a aprendizagem processam-se na confrontação entre o conhecimento prévio do aluno e aquele mais elaborado, trazido pelo professor. No projeto do professor, às vezes, não ocorre “a modificação da ação”, mas só se pode falar do processo na forma composta: ensino-aprendizagem. Isso não se restringiria, para ele, ao ambiente escolar.

Conforme o seu ponto de vista, para ter sucesso nesse processo, é preciso que o professor promova um ambiente favorável, em que as pessoas se sintam “respeitadas nas suas individualidades, opinando, colocando suas opiniões nas construções dos projetos. É muito importante que se crie esse ambiente de respeito mútuo”, evitando o cerceamento do aluno. Para isso, o professor precisa dar-lhe voz. Assim, ele pode “ver

que o que ele fala também é importante para o professor e para a classe”. A situação próxima do ideal é, segundo ele, aquela em que o professor possibilita ao aluno ter “uma força que o motiva o suficiente para externar suas idéias”, início

do exercício da autonomia. Externando suas idéias, ele começa a lutar por elas e, se “são coerentes com o conteúdo, com aquele saber elaborado, ele já começa a pensar em projetos, em ações”. Isto acontecendo, o professor “fica empolgado; é muito bonito”.

Conforme o professor João Batista, para ter sucesso no processo de ensino-aprendizagem, é preciso que o professor promova um ambiente favorável, em que as pessoas se sintam “respeitadas nas suas individualidades, opinando, colocando suas opiniões nas construções dos projetos. É muito importante que se crie esse ambiente de respeito mútuo”, evitando o cerceamento do aluno

No dizer de João Batista, autonomia “é aquela capacidade e vontade de você ter um projeto, uma idéia, e desenvolver essa idéia. Você tem a liberdade de desenvolver aquele pensamento, aquela idéia, que se propôs”

Ação e reflexão, essenciais na construção da autonomia do professor, também o são na do aluno. Por isso, João Batista não se satisfaz com a acomodação do aluno à primeira informação, condena e reprovava o atraso, a irresponsabilidade, a preguiça, o não desejar “*ir para frente no serviço*”. O caráter volitivo, individual, subjetivo é, assim, sempre ressaltado como fundamental.

O professor e seus colegas

João Batista não concebe autonomia sem interação, sem construção de projetos coletivos. Estes resultam do encontro de professores, de uma autonomia coletiva que vai se desenvolvendo na consolidação genuína de uma equipe. O individualismo e a alienação levam a “*transtornos*”, quando o projeto vem da instância superior, sem a participação do corpo docente e discente da escola, com resultados “*terríveis*” para os alunos, foco primordial do educador, do professor autônomo.

A construção do projeto, no seu entender primordialmente coletivo, envolve “*reflexão*”, o que implica não aceitar o conhecimento como inquestionável e definitivo e resulta em consciência de limites e de perspectivas. Os relatos de João Batista são fruto de suas tentativas de tornar consciente a interpretação dos mecanismos existentes na dinâmica própria da cultura escolar, na consolidação do espaço autônomo para a prática educativa. Ele demonstra estar sempre em busca de formas de desvelar as relações de subordinação e controle às quais somos submetidos no contexto escolar, relações marcadas por uma ética que precisa ser debatida, que precisa localizar o professor, situando-o em parâmetros outros que não os retratados nos atos da peça chamada educação escolar.

A tendência, ao adentrarmos o palco da cultura organizacional da escola, no papel de protagonista quase que soli-

tário, é a de sermos convidados a cumprir um *script* marcado pela neutralidade, pelo descompromisso de envolvimento com aqueles que partilham o palco, afinal desconhecedores do texto básico e detentores da responsabilidade quase unilateral de assimilar as informações selecionadas sob a ótica dos que têm o poder de selecioná-las.

Nesse cenário, a insegurança pode emergir e, sendo assim, a rigidez e a punição tornam-se instrumentos de defesa, como modo principal de ação docente, segundo a visão de João Batista. A segurança emerge do amadurecimento resultante de instrumentação técnica, de reflexão e de conscientização, presentes na elaboração de um projeto pedagógico, interdisciplinar e contextualizado, quando efetivamente coletivo e com o fim precípuo de propiciar o domínio de conhecimento, o crescimento pessoal e coletivo. Para que tal fim seja atingido, o modo da ação caracteriza-se pela atividade, pelo incentivo ao aluno, com compromisso e envolvimento do professor.

O professor e as instâncias superiores

O contexto propiciado pela instância superior imediata é visto por João Batista como essencial para o desencadeamento do exercício autônomo de construção de projetos, visto ser a autonomia condicionada, no âmbito escolar, à influência daquela instância,

embora, em sala de aula, até defenda ser possível ter autonomia, a despeito dessa influência. A instância superior, então, pode colaborar, não atrapalhar ou até inviabilizar o desenvolvimento da autonomia do professor: “*A instância superior às vezes pensa da maneira correta, mas na hora de viabilizar, na hora que coloca no papel o projeto, não respeita aquele de-*

envolvimento que já existe na escola”.

Mas, se tal instância pode inviabilizar a consecução dos objetivos elaborados na construção coletiva do projeto pedagógico, também “*não pode deter-*

minar que o professor seja autônomo”, por que a autonomia é “*uma construção do professor*”, conforme pensa, ressaltando enfaticamente: a construção é coletiva; só assim é autonomia.

A constituição do sujeito autônomo na prática docente não se dá de modo harmônico e tem um preço. João Batista percebe que tal aprendizado, se pretendido o exercício da autonomia, é um “*caminho bastante doloroso*”, pois a instância superior imediata, filtrando, ratificando, contestando ou desvirtuando determinações superiores não-imediatas aos professores, de modo geral, impõe restrições à liberdade.

Os embates, entretanto, não ocorrem apenas entre professores e instância superior imediata, mas entre os próprios professores, especialmente quando se trata de defender a “*ação*” inovadora em contraposição ao “*continuismo*” dos pressupostos básicos que norteiam a administração do espaço escolar. E a “*dor*” não resulta somente desses embates, mas dos que também surgem com alunos e com pais, quando não dispostos a admitir modelos distintos de dinâmica no processo ensino-aprendizagem, especialmente quando instâncias superiores não imediatas (por exemplo, a universidade, as secretarias de educação) impõem pressões que transfiguram o papel educativo.

A ética da autonomia

O que João Batista defende e faz relaciona-se ao seu esforço para ser genuinamente um educador, o que distingue do mero professor. Este assume uma “*postura de conhecimento*”, cumprindo o *script* com a neutralidade de quem não se envolve com o aluno, com o processo educativo. Já o professor-educador é “*pessoa que tem a possibilidade de auxiliar, ajudar o aluno a conhecer e a construir o seu conhecimento, dentro de um intercâmbio, de uma interação com o aluno; é alguém que tem um determinado conjunto de conhecimentos, como o aluno, que também tem alguns conhecimentos. Então, há essa troca, essa interação, e o professor (educador) auxilia, ajuda, contribui para que o aluno também sistematize esses seus conhecimen-*

A segurança emerge do amadurecimento resultante de instrumentação técnica, de reflexão e de conscientização, presentes na elaboração de um projeto pedagógico, interdisciplinar e contextualizado, quando efetivamente coletivo e com o fim precípuo de propiciar o domínio de conhecimento, o crescimento pessoal e coletivo

tos". Sendo educador, "o professor tem que ser ele mesmo. Tem que ser autêntico, na sala, fora de sala...". "O professor não precisa representar um papel", frisa João Batista, para quem a autenticidade é vital. Enquanto o professor não-educador acaba por representar um papel, o professor-educador constitui e exerce o seu papel.

Quando fala de autonomia, João Batista associa o conceito ao professor-educador, já que o mero professor, pelo não envolvimento com um projeto coletivo, acaba por reproduzir e perpetuar a perspectiva do sistema. Enquanto o educador enfoca o

aluno, é compromissado e se envolve no processo, tendo como fim de sua ação o domínio de conhecimento e o crescimento pessoal e coletivo, o professor não-educador enfoca o conteúdo, tendo na rigidez, na punição e no cumprimento neutro do *script* o seu modo de ação, que visa principalmente à assimilação de informações e de definições por parte dos alunos.

Com base nas relações de significado inferidas dos relatos do professor João Batista, a pesquisa realizada permitiu concluir que, para ele, a autonomia é constituída no outro, principalmente o aluno, com quem é preciso ter intimidade, em termos de proximidade afetiva fraterna e, talvez, sobretudo, cumplicidade no processo ensino-aprendizagem, cujo fim precípuo é o desenvolvimento da autonomia coletiva. Então, falar em autonomia do indivíduo só tem sentido se esta for organicamente situada na autonomia do coletivo. Não há como conceber autonomia de um indivíduo isolado. O individualismo relaciona-se ao egoísmo da não-autonomia. O altruísmo da autonomia relaciona-se ao conhecimento do outro, foco de ação e de preo-

cupação na elaboração do projeto pedagógico.

A autonomia é desenvolvida com seu próprio exercício, todo voltado ao conhecimento do outro, ao conhecimento e ao convencimento do aluno, cúmplice e co-autor de um projeto. Por isso, demanda tempo para ser constituída, porque conhecer o outro, ter "intimidade" fraterna, conquistar confiança, requerem tempo do professor que deseje ser autônomo. O processo de constituição da autonomia é, portanto, intrinsecamente demorado, e cada professor situa-se nele em momento distinto, função de múltiplas cir-

cunstâncias históricas. Daí a diversidade observada na cultura escolar, diversidade que precisa ser tomada como essencial. Respeitar a autonomia dos componentes do sistema educacional significa abandonar as velhas fórmulas de imposição de modelos pedagógicos monolíticos. É preciso admitir a diversidade de projetos e de propostas, mas mantendo o foco primordial comum, que, para o professor autônomo concebido por João Batista, é o aluno, que deve ser conhecido e respeitado em seu próprio momento de constituição de autonomia.

A reflexão desenvolvida por João Batista mostra-se muito profunda e torna presente, a cada instante, a questão ética. Aproxima-se, notadamente, da visão de Paulo Freire (1996). Trata-se da reflexão sobre a autonomia e a ética de um professor situado historicamente em um contexto caracterizado por pressupostos constituintes de uma cultura escolar dinâmica, que afirma que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico amesquinhará o "que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador"

A formação científica e a correção ética associam-se no respeito aos outros, na coerência, na capacidade de viver e de aprender com o diferente. Não basta fazer ou saber fazer; é preciso fazer bem

A autonomia é desenvolvida com seu próprio exercício, todo voltado ao conhecimento do outro, ao conhecimento e ao convencimento do aluno, cúmplice e co-autor de um projeto

(Freire, 1996). Desse ângulo, "se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando" (p.37). Do mesmo modo, a preparação científica do professor "deve coincidir com sua retidão ética", sendo "uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta". A formação científica e a correção ética associam-se no respeito aos outros, na coerência, na capacidade de viver e de aprender com o diferente. Não basta fazer ou saber fazer; é preciso fazer bem.

O respeito à individualidade é crucial no processo de autonomia, por ser essa uma exigência ética convergente com a liberdade (Freire, 1996). Há que se perguntar: até que ponto o professor age com a consciência exigida pela liberdade, respeitando os alunos e colegas e sendo respeitado pelas instâncias superiores, pelos colegas, pelos alunos... na consolidação da ética desejada?

Ricardo Gauche, bacharel e licenciado em Química pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Educação pela Unicamp e doutor em Psicologia pela UnB, é professor do Instituto de Química da UnB. **Elizabeth Tunes**, psicóloga pela UnB, mestre e doutora em Psicologia pela USP, é professora da Universidade Católica de Brasília e pesquisadora associada da UnB.

Referências bibliográficas

- BRUNER, J.S. *A cultura da educação*. Trad. M.A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BRUNER, J.S. *Atos de significação*. Trad. S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAUCHE, R. *Contribuição para uma análise psicológica do processo de constituição da autonomia do professor*. Tese de doutorado. Brasília: Instituto de Psicologia da UnB, 2001.
- TACCA, M.C.V.R. *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados*. Tese de doutorado. Brasília: Instituto de Psicologia da UnB, 2000.
- TUNES, E. e SIMÃO, L.M. Sobre análise do relato verbal. *Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 303-324, 1999.

Abstract: *Ethics and Autonomy: a Vision of a High-School Teacher* – In this paper, the relationship between ethics and autonomy is delineated and discussed, based on a reflection carried out by a chemistry high-school teacher, narrating his professional path.

Keywords: teacher, performance, ethics