

Autonomia profissional na formação de professores: Uma análise de entrevistas realizadas num mestrado profissional em ensino de física

Eliane Dias Alvarez Schäfer¹ e Fernanda Ostermann²

Pós-Graduação em Ensino de Física, Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. E-mails: ¹eliane.alvarez@ufrgs.br, ²fernanda.ostermann@ufrgs.br.

Resumo: Neste trabalho analisamos como a autonomia profissional é exercida por alunos (que são também professores da educação básica) de um curso de Mestrado Profissional em Ensino de Física, a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas com vinte estudantes em diferentes situações em relação ao curso. A análise dos enunciados foi conduzida segundo preceitos bakhtinianos e o conceito de autonomia é fundamentada por Contreras (2002). Os achados sugerem que apenas um aluno-professor exerce sua autonomia profissional em todos os quesitos investigados, aproximando-se do modelo de professor chamado de intelectual crítico. Dessa forma, entende-se que a formação obtida parece não abalar o modelo da racionalidade técnica, que ainda está presente na prática docente da maior parte dos professores investigados.

Palavras-chave: mestrado profissional, ensino da física, autonomia profissional, formação de professores.

Title: Professional autonomy in teacher training: an analysis of interviews conducted in a professional master in physic teaching.

Abstract: In this paper we analyze how professional autonomy is carried out by students of a Professional Master in Physics Education. We have conducted semi-structured interviews with twenty students in different situations in relation to the course. The analysis was conducted under the framework of Bakhtin. The findings suggest that only one student exercises professional autonomy in all aspects investigated, which indicates an approximation to the model called critical intellectual. Thus, it is understood that the training received does not seem to affect the technical rationality model, which is still present in the teaching practice of most teachers investigated.

Keywords: professional master, physic teaching, professional autonomy, teacher training.

Introdução

O mestrado profissional é uma modalidade de formação "stricto sensu", que tem como objetivo suprir as demandas sociais, políticas e econômicas associadas à qualificação de trabalhadores em serviço (Ostermann e Rezende, 2009). Sua origem remonta à década de 90, quando o ensino superior brasileiro passou por diversas mudanças e reformulações legais,

sob a influência das agências internacionais de financiamento. Essas reformas são evidenciadas, a partir da análise da legislação específica da época, assim como do documento produzido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) de 1995, intitulado: "O ensino Superior – as lições derivadas da experiência" (Melo e Oliveira, 2005).

Em 2008 é aprovado pelo Conselho Técnico Científico do Ensino Superior, em sua 104ª reunião, um documento emitido junto à diretoria de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES/DAV, no qual é apresentado o conceito do Mestrado Profissional, como sendo "[...] uma modalidade de formação pós-graduada "stricto sensu" que objetiva a capacitação para a prática profissional transformadora com foco na gestão, produção ou aplicação do conhecimento, visando à solução de problemas ou proposições de inovações [...]" (Brasil, 2008, p.1).

Por sua vez, os cursos de mestrado profissional em ensino, inicialmente, dividiram opiniões da comunidade de educadores e pesquisadores, pois sua concepção estaria vinculada a hipótese de que o professor é o único responsável pelo desempenho de seus alunos. A partir desse pressuposto, esses modelos de formação estariam direcionados a mudanças cognitivas e práticas, a partir do trabalho baseado nos conteúdos e na racionalidade dos profissionais, desta forma produzindo, "a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em posturas e formas de agir". A crítica está, entre outros aspectos, "no questionamento da limitação deste modelo [...], pois os conhecimentos são incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas sócio-culturais e afetivos" (Ostermann e Rezende, 2009, p.68).

Vários autores alertam quanto à necessidade de uma reflexão aprofundada sobre a natureza dos cursos de Mestrados Profissionais em Ensino e sobre a avaliação dessa modalidade de formação, tomada a partir de novos parâmetros, que elucidem o possível impacto na sociedade brasileira, medido, necessariamente, a partir de uma avaliação investigativa (Fischer, 2005; Negret, 2008; Ostermann e Rezende, 2009).

A presente pesquisa tem o objetivo de investigar como a autonomia profissional é exercida por alunos de um curso de Mestrado Profissional em Ensino de Física, à luz de Contreras (2002). É importante salientar que nesse trabalho os alunos, dessa modalidade de formação, serão identificados como aluno-professor, pois são alunos do curso, ao mesmo tempo em que são professores na escola em que lecionam.

Nesse trabalho são apresentados os resultados obtidos a partir da análise dos enunciados oriundos das entrevistas, realizadas com vinte alunos-Professores em diferentes situações em relação ao curso (iniciante, aluno, egresso, outro). Para a análise foi tomado como referencial os preceitos do arcabouço teórico de Bakhtin (2003). Este trabalho pretende contribuir, a partir do estudo da autonomia do aluno-professor, para melhorias relacionadas a esta modalidade de formação.

Referencial teórico: autonomia profissional docente

Na perspectiva de Contreras (2002), o significado de autonomia profissional está associado à percepção pessoal do ser e do conviver em sociedade, mas também ao compromisso social com a educação, ou seja, refere-se à compreensão "dos diferentes modos de se conceber o docente", bem como de sua relação com a sociedade "e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação" (p.25).

Contreras (2002, p.70) aponta a importância de definir autonomia como qualidade educativa, e não como qualidade profissional do trabalho docente e afirma que é fundamental atribuir um novo significado ao conceito de autonomia "à margem das aderências do profissionalismo e no âmbito das qualidades e características do trabalho do professor que se desprendem de seu significado como profissão educativa". O profissionalismo surge como uma defesa ideológica na busca do reconhecimento e prestígio social, diante da desqualificação, pois preenche as aspirações dos professores em pertencer a uma categoria. Por outro lado, enquanto o profissionalismo representa a esperança de alcançar tal "status", a proletarização do trabalho docente representa "uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia" (Contreras, 2002, p.33).

No quadro teórico de Contreras (2002) o conceito de autonomia é delineado a partir de três modelos epistemológicos de racionalidade relacionados ao ofício docente. Esses modelos epistemológicos são o racionalismo técnico, o racionalismo prático e o racionalismo crítico. Cada um é descrito brevemente a seguir.

Contreras (2002, p.90) define que "a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica". A concepção positivista do conhecimento científico sustenta o modelo de racionalidade técnica, pois reduz o conhecimento às regras de causa e efeito, permitindo predizer, manipular e controlar o acontecimento dos fenômenos. Por outro lado, reduz o conhecimento prático a um acontecimento técnico, pois trata de estabelecer relações causais entre os meios e os fins pretendidos (Schön, 1983 apud Contreras, 2002, p.94). Nessa perspectiva o trabalho pedagógico consiste na aplicação de tratamentos instrumentais, previamente definidos pela determinação das metas ou fins, a partir da "seleção e aplicação de repertórios técnicos derivados do conhecimento produzido pela investigação educativa de signo positivista" (Barbosa, 2000, p.330).

A perspectiva da racionalidade prática, como procedimento racional humano, é utilizada "na busca reflexiva, consciente e prudente daquilo que importa fazer de moralmente adequado em situações educativas caracterizadas por surpresas, incertezas, indefinições, indeterminações, ambiguidades, perplexidades, dilemas, problemas e conflitos de valores" (Barbosa, 2000, p.330). O modelo de racionalidade prática, como concepção da atuação profissional, está relacionado ao docente como

profissional reflexivo. A racionalidade crítica, por sua vez, é um processo ideológico, direcionado à elaboração de "compreensões críticas dos fatores culturais, sociais, políticos, que afetam os protagonistas da educação e suas práticas". Propicia a discussões e a possível transformação dos indivíduos, instituições e sistemas sociais, possibilitando concretizar projetos educativos que contemplem a liberdade, a autonomia e a emancipação (Barbosa, 2000, p.330).

A cada racionalidade pedagógica podemos associar um modelo de professor – especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico – o que também vai definir diferentes formas de exercício da autonomia profissional. Associada a cada modelo de professor há uma determinada epistemologia, que aponta para diferentes concepções da racionalidade pedagógica, ou seja, o papel do educador não é o mesmo em termos dos diferentes tipos de racionalidades (técnica, prática e crítica).

Associado ao racionalismo técnico encontra-se o modelo de professor como especialista técnico, que, como "expert" do ensino, "não dispõe em princípio das habilidades para a elaboração das técnicas, mas apenas para sua aplicação". Esse modelo de professor busca a solução ou os resultados desejados, a partir da aplicação de técnicas e procedimentos que instrumentalizam ou justificam esse efeito (Contreras, 2002, p.96).

Contreras (2002) apresenta o especialista técnico como aquele professor que demonstra incapacidade política e associa suas ações a uma autonomia ilusória. Essa autonomia é percebida como "status pessoal de independência, de resistência às influências e por tanto, está associado com uma imagem de relação social de distanciamento e isolamento", na qual predomina a hierarquia e a imposição (p.197 e 198). Nessa concepção o ensino é "entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho". Sua atitude profissional é rígida, autoritária e inquestionável (Contreras, 2002, p.101).

O modelo de professor como profissional reflexivo, proposto por Schön (1983, apud Contreras, 2002), somado ao modelo de professor pesquisador proposto por Stenhouse (1984 apud Contreras 2002) é sintetizado por Contreras (2002) em um único modelo, no qual, frente a uma situação problema, os professores reflexivos elaboram compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio processo de atuação. Sua prática será consistente com a finalidade, o sentido e os valores educativos por ele assumidos. Por outro lado, a perspectiva reflexiva aplicada aos docentes, em termos aristotélicos, "refere-se à capacidade de deliberação moral sobre o ensino, ou seja, à busca de práticas concretas para cada caso que sejam consistentes com as pretensões educacionais" (Contreras, 2002, p.137).

Esse modelo entende autonomia como uma ação individual, ou seja, deliberações, reflexões e resoluções sobre uma determinada situação, tomadas a partir da própria experiência, e o que é adequado para ela. Nessa concepção, essa ação não pode ser decidida por nenhuma instancia alheia aos que a praticam. No entanto, para evitar o isolamento, o professor reflexivo deve buscar estabelecer "relações entre a prática reflexiva do

ensino em sala de aula, e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação” (Contreras, 2002, p.132).

Associado à racionalidade crítica está o modelo de professor como intelectual crítico, em oposição àquelas visões puramente técnicas ou instrumentais. Essa concepção surge com Giroux (1990a, 1990b, 1991 apud Contreras, 2002), que se baseia nas idéias de Gramsci, do professor como intelectual na produção e reprodução da vida social.

Segundo Contreras (2002), a função do professor como intelectual pressupõe uma prática intelectual crítica direcionada à solução de problemas e situações da vida diária, a partir do desenvolvimento não só da “compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, deve desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola” (p.158). Nessa concepção o professor é encarado como um intelectual transformador, com claros referenciais políticos e morais, atuando na própria transformação social, por meio da sua capacitação para pensar e agir criticamente.

Esse profissional apresenta clara compreensão do ensino, suas finalidades e função social e, portanto, participa ativamente dos processos educativos, questionando e analisando “a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo” (Contreras, 2002, p.185).

A autonomia profissional, enquanto emancipação, associada à perspectiva do intelectual crítico, supõe um processo coletivo “contínuo de descoberta e de transformações das diferenças entre a prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia” (p.185). Nesse sentido, o professor reconhece as diferenças ideológicas que sustentam o sistema educacional e a autonomia é percebida como “a independência intelectual que se justifica pela ideia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente a concepção de ensino e de sociedade” (Contreras, 2002, p.204). Portanto, essa autonomia apresenta-se como uma consciência crítica, um distanciamento alicerçado na defesa dos valores educativos e sociais, como um processo coletivo oriundo do compromisso social e educativo.

O exercício da autonomia profissional também dependerá, no modelo aqui adotado, de dimensões da chamada profissionalidade (obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional), que refere-se “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. A partir dessa concepção, falar de profissionalidade significa “não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (Contreras, 2002, p.74).

Contreras (2002, p.76) apresenta três dimensões da profissionalidade no desenvolvimento da prática educativa: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Essas dimensões são qualidades profissionais que dependem da maneira de entender o ensino e,

também, da forma como são resolvidas as situações e percebidos seus contextos. Como mencionado anteriormente, essas dimensões tem forte relação com o desempenho da autonomia profissional docente.

A primeira das dimensões da profissionalidade docente, a obrigação moral, tem origem no compromisso de caráter moral de quem realiza o ensino e deve estar acima de qualquer obrigação contratual ou relação empregatícia. Nessa concepção o professor estará comprometido com o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos como pessoas e ciente de suas responsabilidades afetivas, pois "embora os professores não tenham uma intenção moral consciente com respeito a seu trabalho, o certo é que quase tudo o que fazem tem consequências que são morais", as quais tem reflexos sobre seus alunos (Contreras, 2002, p.77).

Contreras (2002) entende que o compromisso ético e moral do professor com a sua prática educativa permite classificar a autonomia como valor profissional. Nessa concepção, o autor defende que é a partir da consciência autônoma "de seus valores educativos e de sua forma de realizá-los na prática" que é possível entender a obrigação moral (p.78). Este compromisso exige dos professores juízos profissionais constantes e passíveis de adaptações a situações inusitadas que deverão ser resolvidas.

A segunda dimensão da profissionalidade docente, o compromisso com a comunidade, está relacionada à comunidade social na qual está inserida a prática do professor. A obrigação moral e o compromisso ético do professor, ou seja, sua moralidade não é uma fato isolado, individual mas, ao contrário, é um fenômeno social, pois as relações que se estabelecem são produto do convívio em comunidade. Essa dimensão parte da dicotomia pessoal-social, pois se por um lado as práticas profissionais não se constituem isoladas, é na autonomia que o professor pode assumir seu compromisso moral, na resolução de conflitos e dilemas, ou seja, "os processos de deliberação moral não são processos algorítmicos de aplicação de regras, e sim de interpretação do que significam os valores e princípios à luz do caso, e o caso à luz dos princípios" (Contreras, 2002, p.79).

Terceira dimensão da profissionalidade, a competência profissional envolve habilidades, princípios, técnicas, didática, consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas, aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o objeto do que se ensina. Por outro lado, não se refere "apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional", dessa forma, transcende o sentido puramente técnico do recurso didático (Contreras, 2002, p.83).

Essas três dimensões da profissionalidade, ou exigências do trabalho docente, "podem ser concebidas e combinadas de maneiras diferentes, em função das concepções profissionais das quais se parta, e que dependem, por sua vez, da forma em que se entenda o ensino: seu contexto educacional, seu propósito e sua realização" (Contreras, 2002, p.85). A essas diferentes concepções estarão associadas diferentes formas de entender a autonomia profissional docente.

A partir das possíveis concepções que estas dimensões possam ter, finalmente, podemos relacioná-las aos três modelos de professor (especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico) e associá-las às formas de exercício docente da autonomia.

Segundo Contreras (2002, p.102), o modelo de especialista técnico concebe o professor como tendo a função de aplicar métodos para alcançar os objetivos e, a "sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista". Não são incluídos, nesse modelo o questionamento dos objetivos do ensino, mas tão somente seu cumprimento de forma eficaz. Nessa perspectiva, o especialista técnico entende que sua obrigação moral está vinculada às normativas pré-estabelecidas e essas não podem ser questionadas. Por outro lado, o especialista técnico manterá sua atuação limitada às situações respaldadas "pelo contexto que define a própria atividade técnica, sem levar em consideração o contexto mais amplo no qual o ensino ocorre e no qual cobra sentido" (Contreras, 2002, p.99). Dessa forma o compromisso com a comunidade é substituído pelo compromisso profissional educativo eficiente, ficando limitando a esse contexto.

Como consequência, a competência profissional é reduzida a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas, com o objetivo de alcançar os resultados previstos. Assim, o especialista técnico aplica o conhecimento "de forma intuitiva, baseando-se no saber do senso comum, que se manipula na cultura profissional" (Contreras, 2002, p.101).

O modelo de professor como profissional reflexivo supõe a capacidade de refletir, criar e de perceber novas situações, sustentado pela pesquisa realizada no contexto da prática. Essas características referem-se à competência profissional e estão fortemente vinculadas à tomada de decisões acerca da forma educativa ou moralmente correta de agir em cada situação. Por outro lado, o professor reflexivo entende que sua obrigação moral está vinculada à sua experiência pessoal, ou seja, que "o ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos" (Contreras, 2002, p.192).

A partir dessa concepção, o professor reflexivo ao estender sua atuação profissional à situação social mais ampla, colabora para a geração de um diálogo social e público. Nesse caso, seu o compromisso com a comunidade é visto como uma possível "negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles" (Contreras, 2002, p.192).

Para o professor intelectual crítico, o compromisso com a comunidade não se resume só em um ideal de servir à sociedade, mas como uma convicção de que a tentativa de transformar o ensino em uma prática mais justa, democrática e crítica possa resultar em iguais pretensões para a toda a sociedade. Nessa concepção, o professor tem obrigação moral de construir um ensino "dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação", para a formação de cidadãos críticos e ativos, com ideais de liberdade, igualdade e democracia (Contreras, 2002, p.192).

Por outro lado, a competência profissional permite, a partir da auto-reflexão, a emancipação das práticas de dominação e das distorções ideológicas. Também, a identificação das visões não críticas dos pressupostos, hábitos, regras e costumes que, em geral, não são questionados, suas origens e uma busca de novas possibilidades que superem essas deformações, a partir do viver mais racional, justo e satisfatório, no que tange a obrigação moral (Contreras, 2002).

Nesse trabalho as dimensões obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional serão utilizadas para caracterizar a autonomia dos alunos-Professores, associada aos modelos de professor descritos anteriormente. Essa caracterização seguirá preceitos da preceitos do arcabouço teórico bakhtiniano, apresentada, de forma sucinta, a seguir.

Orientação metodológica: teoria da linguagem em Bakhtin

Bakhtin (2003) entende que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, e seu uso é tão multiforme quanto os campos da atividade humana. Na visão do autor, a linguagem é dialógica e social, ou seja, “a língua é deduzida da necessidade do homem de auto-expressar-se, de objetivar-se (p.270)”.

Brait (2007, p.63) apresenta o conceito de linguagem na obra de Bakhtin como uma visão de mundo que, ao buscar nas formas de construção e organização do sentido, tangencia um conjunto de dimensões entrelaçadas e ainda não completamente decifradas. A linguagem, a partir desta concepção, é um discurso característico de um determinado grupo específico da sociedade, que se encontra inserido dentro de um contexto, em um dado momento. Este discurso será “sempre expresso na forma de um enunciado pertencente a um sujeito falante particular, e fora deste contexto não existe”. Dentro desta perspectiva, cada enunciado deve ser considerado como uma resposta a um enunciado anterior, refletindo não somente a voz de quem a produziu, mas também a quem ela se dirige, o que provoca como resultado a inerente multivocalidade das enunciações (Wertsch, 1991, p.50).

Na visão de Bakhtin (2003), o emprego “da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana” e são caracterizados pelo conteúdo (temático), por seu estilo verbal e, sobretudo por sua construção composicional (p.261). O conteúdo temático está associado ao domínio de sentido do texto e o estilo de linguagem (verbal) corresponde “ao conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado”, ou seja, são os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua utilizados para elaborá-lo. Estes criam “um efeito de sentido de linguagem do autor que é o que denominamos de efeito de individualidade” (Fiorin, 2006, p.46; Bakhtin, 2003, p.261). A construção composicional está relacionada ao tipo de estruturação ou organização do enunciado e de acabamento, ou seja, “tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal” (Bakhtin, 2003, p.266).

Esses três elementos estão indissolúvelmente relacionados no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma dada esfera da comunicação. É esta especificidade que evidenciada a existência

de um dado gênero, ou seja, "um dado tipo enunciado relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico" (Bakhtin, 2003, p.266). Em síntese, associado a cada enunciado existirá um gênero discursivo, que são "tipos de enunciados relativamente estáveis" que se encontram sempre vinculados a domínios da atividade humana e refletem suas condições específicas, particularidades e suas finalidades (Fiorin, 2006, p.61). De acordo com Bakhtin (2006) "cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica", tal que, cada grupo pertencente ao mesmo gênero, ou seja, "a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas" (p.42).

Um dos conceitos chave no entendimento das idéias de Bakhtin é a dialogicidade. De acordo com Bakhtin (apud Wertsch, 1991), os enunciados existem apenas no contato dialógico com outros enunciados, portanto são impregnados de nuances dialógicas. Ou seja, todo enunciado é produzido socialmente, constituindo um diálogo entre pessoas organizadas socialmente. Ao analisar os diálogos é possível encontrar diferentes enunciados, mediadores de vozes originadas nas interações entre os sujeitos.

Bakhtin (2006) apresenta o sentido amplo de diálogo como uma das formas mais importantes da comunicação verbal e entende que o ato de fala, "ou mais exatamente, seu produto, a enunciação", não pode ser considerado individual, pois sua natureza é social (p.103). Na visão do autor, em cada enunciado existirá a voz de quem fala e, possivelmente, a interação de outras vozes, organizadas socialmente. O conceito de voz, neste caso, "não implica apenas a comunicação oral, mas também a escrita e abrange as impressões, o conhecimento adquirido ao longo da vida e visões do mundo do sujeito" (Borges e Rezende, 2010, p.6). Segundo Fiorin (2006, p.82), numa situação de polifonia "o todo é a interação das diversas consciências numa justaposição, num contraponto, numa simultaneidade" e fica evidente a equipolência das vozes, ou seja, "um mundo polifônico seria um mundo em que o pluralismo de ideias fosse efetivamente respeitado, porque todas as vozes seriam equipolentes, nenhuma voz social se imporia como palavra última e definitiva" (p.83). Por outro lado, a monofonia corresponde à situação em que uma voz domina as outras vozes (Rechdan, 2003, p.2).

Bakhtin (2003) em seu trabalho sobre o romance de Dostoiévski descreve a importância do papel do autor da obra, definindo-o como: "[...] o agente da unidade tensamente ativa do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta." (p.10). Ele diferencia o autor-pessoa – que é o criador ativo, ou seja, quem fala ou escreve e o autor-criador – que está associado a fatores aleatórios que condicionam as declarações do autor-pessoa, ou seja, valores, credos, visão social e entende que o autor-criador "nos ajuda a compreender também o autor-pessoa" (Bakhtin, 2003, p.6). De acordo com Faraco (2010) a posição do autor-criador é fundamentalmente refratada e refratante, ou seja, "refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida" (p.50). É o autor-criador que dá forma ao conteúdo, recortando os aspectos do plano

da vida, organizando-os esteticamente, a partir de uma certa posição axiológica.

Por outro lado, faz parte do enunciado bakhtiniano o personagem, também denominado de herói (Bakhtin, 2003) ou locutor, para os casos em que são usadas a primeira pessoa (Amorim, 2002, p.10). De acordo com Faraco (2010) a utilização da primeira pessoa, ou seja, o ato autobiográfico não é para Bakhtin “um mero discurso direto do escritor sobre si mesmo, pronunciado do interior do evento da vida vivida”. Durante o ato é necessário que o escritor posicione-se axiologicamente frente à própria vida, e para tanto deverá “distanciar-se dela, olhá-la de fora, se tornar-se um outro em relação a si mesmo”, objetivando-se” e assim “submetendo-a a uma valoração que transcenda os limites do apenas vivido” (p.43). Assumiremos, nesse trabalho, a autobiografia como um ato de auto-reflexão, nas situações em que houver a primeira pessoa.

Bakhtin não propôs formalmente uma teoria de análise de discurso. No entanto, sua obra apresenta grande contribuição para o estudo da linguagem, sendo utilizada como referencial para análise dialógica de discursos, a partir da “relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos”, constituindo “uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas compreendidas por sujeitos historicamente situados” (Brait, 2010, p.10).

Nesse trabalho são utilizados conceitos bakhtinianos, como suporte metodológico, para reconhecer nos enunciados os modelos de professor subjacentes, bem como compreender a forma na qual a autonomia profissional é exercida. As nuances dialógicas, a identificação dos gêneros discursivos e da presença de vozes, que levam à interpretação quanto à polifonia ou à monofonia, também deverão ser levantados nos enunciados resultantes das entrevistas realizadas com os alunos-professores.

Método

O presente estudo caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa, desenvolvida com 20 alunos-professores de um curso de Mestrado Profissional em Ensino de Física, de uma universidade federal. Esse curso foi criado em 2002, dirigido a professores da educação básica e a professores de ensino superior que atuam nas licenciaturas ou em disciplinas básicas de outros cursos de graduação.

Os alunos-professores participantes dessa pesquisa encontram-se nas seguintes situações em relação ao curso: Novos: alunos ingressantes no Mestrado Profissional em Ensino de Física em 2011/1; Egressos: alunos que finalizaram o curso; alunos: alunos regulares do Mestrado Profissional em Ensino de Física; Outros: Ex-alunos do Mestrado Profissional em Ensino de Física, que estão em abandono do curso, desligamento a pedido do aluno ou desligado do curso por limite de prazo.

Como mediadora das ações investigativas foi realizada uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio, com um roteiro de perguntas que foi formulado a partir da definição dos objetivos inicialmente apresentados e da revisão de trabalhos que buscam entender, descrever e analisar a

autonomia profissional do professor (Petroni, 2008; Ambrosetti e Almeida, 2009).

O roteiro das entrevistas foi organizado segundo as três dimensões da profissionalidade como seguem.

a) Competência profissional e autonomia:

1. Como são determinados quais conteúdos de física serão trabalhados em cada série, em sua escola?

2. Quais são as diretrizes adotadas, por sua escola, quanto à avaliação?

3. Como surgiu a proposta de seu produto educacional?

O produto educacional refere-se ao “desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional em física, visando a melhoria do ensino de física de tal forma que haja a possibilidade de ser utilizada por outros profissionais da área” (Instituto de Física, 2009).

b) Obrigação moral e autonomia:

4. Quais são as responsabilidades de um professor frente aos seus alunos?

c) Compromisso com a comunidade e autonomia:

5. Como você descreveria a sua contribuição para a comunidade escolar e para a sociedade, a partir da formação obtida no Mestrado Profissional em Ensino de Física?

As entrevistas foram realizadas em três locais: na universidade federal onde é oferecido o Mestrado Profissional em Ensino de Física, na escola, ou na casa do aluno-professor entrevistado. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos entrevistados. O sigilo foi garantido a partir de um termo de consentimento informado, assinado pelas partes.

Procedimento de análise

Para a análise dos enunciados foram seguidas as seguintes etapas:

1. Leitura preliminar dos enunciados;

2. Análise dos enunciados referentes às perguntas da dimensão competência profissional, com o objetivo de verificar se há evidências acerca da autonomia do aluno-professor na escola onde leciona e na escolha do produto educacional. O método utilizado foi a leitura e o critério de classificação foi a busca do sentido e a consequente interpretação do enunciado.

O passo inicial da análise da etapa 2 consistiu da adoção de legendas (S, N e P), a seguir explicitadas.

S: para situação em que o aluno-professor apresenta autonomia. Seja como profissional reflexivo (autonomia reflexiva individualizada) ou como intelectual crítico (autonomia como emancipação social);

N: para situação em que o aluno-professor não apresenta autonomia. Assume-se, nesse trabalho, que o professor como especialista técnico pode não ter autonomia profissional;

P: para a situação em que o aluno-professor apresenta autonomia parcial. Utilizamos, neste trabalho, "autonomia parcial" em situações em que a perda de autonomia é função de fatores presentes no cotidiano do aluno-professor. Esses fatores, em geral, não são percebidos pelo aluno-professor como determinantes no domínio ou controle de sua prática. Seja como especialista técnico (autonomia ilusória, ou seja, não tem autonomia mas acredita ter) e como profissional reflexivo (tem autonomia, mas não a exerce).

Os resultados dessa análise são apresentados, conjuntamente, com as informações que caracterizam os sujeitos investigados (alunos-Professores) em relação ao curso, ao tempo de profissão ao se inscrever no Mestrado Profissional em Ensino de Física e à experiência profissional. Essas informações estão sintetizadas na tabela 1. Na coluna experiência profissional a sigla "Priv" significa instituição de ensino privado ou particular e a sigla "Publ" significa Instituição de ensino público municipal, estadual ou federal. As situações assinaladas como "não tem projeto" correspondem àqueles casos em que o aluno-professor ainda não tem projeto, ou tem e ainda não foi aprovado pelo orientador, mas também para os casos em que ele ainda não possui orientador, ou não possui ambos.

AP	Autonomia			Informações complementares		
	Conteúdos	Avaliação	Projeto	Situação no curso	Experiência profissional	Tempo de profissão
P1	N	N	N	Egresso	Priv/Publ	1 ano
P2	S	N	não tem projeto	Novo	Pública	3 anos
P3	P	N	S	Egresso	Privada	12 anos
P4	P	S	S	Egresso	Priv/Publ	29 anos
P5	S	S	S	aluno	Pública	1 ano
P6	N	N	não tem projeto	Outro	Priv/Publ	8 anos
P7	N	P	N	Egresso	Pública	4,5 anos
P8	P	P	S	aluno	Priv/Publ	15 anos
P9	N	N	S	aluno	Priv/Publ	9 anos
P10	N	N	não tem projeto	Novo	Pública	3 anos
P11	S	P	não tem projeto	Novo	Privada	2 anos
P12	N	N	não tem projeto	Novo	Priv/Publ	7 anos
P13	N	N	não tem projeto	Novo	Priv/Publ	8 anos
P14	N	N	não tem projeto	Novo	Privada	13 anos
P15	S	N	P	Egresso	Priv/Publ	2 anos
P16	N	S	não tem projeto	Novo	Pública	2 anos
P17	N	N	não tem projeto	aluno	Pública	1 ano
P18	N	N	S	Outro	Pública	4 anos
P19	S	N	P	Outro	Priv/Publ	2 anos
P20	P	S	S	aluno	Pública	9 anos

Tabela 1.- Síntese das informações sobre autonomia.

3. Análise dos enunciados das perguntas da dimensão obrigação moral, com o objetivo de caracterizar o exercício da autonomia segundo o relato do aluno-professor;

4. Análise dos enunciados das perguntas da dimensão compromisso com a comunidade, com o objetivo de também verificar se há evidências acerca do tipo de autonomia exercida pelo aluno-professor.

Resultados e discussão

A partir dos dados apresentados na tabela 1, tem-se que dos 20 alunos-Professores entrevistados, 55% parecem não ter autonomia na determinação dos conteúdos que são trabalhados em física no contexto da sala de aula, 25% parecem ter autonomia e 20% parecem ter autonomia parcial. Em relação à avaliação tem-se que 65% dos alunos-Professores parecem não ter autonomia em relação aos processos avaliativos, no contexto escolar, 20% parecem ter autonomia e 15% parecem tê-la parcialmente.

No momento da entrevista, dos vinte entrevistados onze já haviam determinado o seu produto educacional. Em relação a esses (11) tem-se que aproximadamente 18,2% não tiveram autonomia no momento da proposta do produto educacional, aproximadamente 63,4% tiveram autonomia e aproximadamente 18,2% tiveram autonomia parcial. Cruzando estes três fatores, ou seja, conteúdos, avaliação e projeto, tem-se que, em relação ao total dos entrevistados (20), 15% dos alunos-Professores (P4, P8 e P20) parecem ter autonomia em dois quesitos e apenas 5%, ou seja, um aluno-professor (P5) parece ter autonomia nos três quesitos, ou seja, nas determinações de suas ações em âmbito escolar e acadêmico (na escolha do produto educacional).

São apresentados, a seguir, extratos dos enunciados, que apresentam o mesmo conteúdo temático, representativo da pergunta analisada. Os termos ou expressões sublinhados correspondem aos achados fundamentais para a análise, em cada enunciado. Os termos entre colchetes com reticências “[...]” corresponde a palavras ou expressões que foram retiradas sem a perda do sentido da frase, ou porque poderiam, de alguma forma, permitir a identificação do aluno-professor por seus pares, ou de professores do Mestrado Profissional em Ensino de Física.

Autonomia no contexto escolar e competência profissional

Como são determinados quais conteúdos de física serão trabalhados em cada série, em sua escola?

P3 - Bem, todo ano a gente pára pra pensar sobre isso e todo ano nós mudamos a grade curricular, tá? Então cada vez mais nós olhamos o que os vestibulares esperam da gente, o que o ENEM espera da gente enquanto conhecimento fundamental, essas tecnologias da área de ciências, né? e todo o ano nós temos reformado. [...]

P4 - A gente determinava, era bem livresca, né? Eu seguia um padrão que foi desenvolvido na física a principio a gente considerava [...] então se estabelecia o que era um conteúdo fundamental, ou quais eram as necessidades básicas para o aluno ao final do segundo

grau. Então tinha um preestabelecido e, se tu pega e fizer um levantamento muitos deles são marcados pela descrição que ocorre nos livros, né? [...]

P6 – São determinados de acordo com o que as editoras dizem que é pra gente trabalhar, por exemplo, primeiro ano, eu tenho livro de primeiro ano eu tenho que seguir aquele método, como eu gosto de seguir método pra mim é mais prático, não é? eu sigo o que ta no método, aliás em todos os lugares que eu trabalho [...] eu sigo o que ta no método. [...]

P9 – Bom. As escolas, a grande maioria, já tem essa grade mais ou menos pronta, [...] eu fiz algumas substituições, eu fiz uma mudança [...] que foi bem vantajosa assim, só que depois a gente acabou tendo que trocar de novo, por pressão de uma editora, que tinha que vender livros pra escola e ai os livros eram feitos naquela velha e tradicional forma, [...]

P14 – Ah isso é vertical, vertical de cima para baixo não tem muito o que mudar, eu não tenho é, autonomia, eu não tenho autonomia, eu não tenho autonomia [...] nem de mudar a ordem, [...]

P16 – No momento eu to seguindo mais assim o currículo até por essa questão do ENEM, do vestibular, [...]

Os enunciados selecionados apresentam o mesmo conteúdo temático, ou seja, tratam da pouca ingerência dos alunos-Professores nas determinações quanto aos conteúdos de física que são trabalhados, em cada série, na escola onde lecionam. Esses enunciados parecem obedecer a uma sequência lógica iniciando pela justificativa e finalizando com uma conformação (resignação), em relação à falta de autonomia profissional. Essa construção composicional é exemplificada nos enunciados de P9 e P14.

Nesse sentido, entende-se que autonomia está, em algum nível, relacionada à satisfação ou à insatisfação profissional do professor (Palma, 2006).

A análise dos enunciados também evidencia uma monofonia, ou seja, uma voz autoritária, relacionada ao currículo determinado pela escola, a partir do livro didático e, conseqüentemente, do que pregam as editoras, em termos de ofertas livros e da necessidade de venda, conforme evidenciam os enunciados P6 e P9.

Esta situação é predominante nas escolas particulares, mas há relatos semelhantes em escolas públicas. Existem escolas (públicas) que permitem combinações e ajustes no currículo, em função das necessidades dos pré-requisitos dos conteúdos da matemática ou da implementação de projetos pedagógicos. Esses resultados parecem concordar com Rosa e Rosa (2005) que descrevem a organização dos conteúdos e a divisão dos assuntos por série atrelados ao projeto político pedagógico da escola e ao uso do livro didático. Dessa forma, cabe ao aluno-professor, apenas, adequar a ementa à carga horária semanal da disciplina.

Há situações em que a escola não utiliza o livro didático, no entanto, os exames de ingresso no ensino superior, como o vestibular e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), aparecem como determinantes na escolha dos

conteúdos. Nessa situação, o aluno-professor não parece ter consciência de que sua autonomia está vinculada a estes exames, ou seja, sua autonomia é ilusória. Conforme demonstram os enunciados P3 e P16. Por outro lado, há situações em que o aluno-professor tem liberdade de escolha, mas prefere direcionar sua prática ao tradicional, ou seja, aos livros, como demonstra o enunciado P4. Ambas as situações descritas caracterizam a chamada autonomia parcial, pois se trata de uma autonomia ilusória, na qual o aluno-professor tem sua prática condicionada às normativas impostas socialmente, não conseguindo desvencilhar destas.

Estão presentes nos enunciados a utilização do “eu” e “nós” que são identificados como pertencentes ao locutor (personagem). Esse personagem coincide com o ato autobiográfico na qual o aluno-professor posiciona-se axiologicamente frente à própria vida, ao relatar uma situação, submetendo-a a um posicionamento valorativo. No enunciado P6 tem-se “eu sigo o que ta no método, aliás em todos os lugares que eu trabalho”., que parece indicar uma situação de conformidade e domínio técnico de métodos para alcançar os objetivos pré-determinados. Por outro lado, no enunciado P14 tem-se “eu não tenho autonomia [...] nem de mudar a ordem”, que parece indicar uma afirmação reflexiva, a partir da idéia de que as orientações curriculares são exclusivamente determinadas pela escola, evidenciando a depreciação da prática educativa em decorrência da falta de autonomia profissional. Nessas situações o modelo predominante parece ser o de professor como especialista técnico.

Em diversos momentos é empregada a expressão “a gente”, que pode ser interpretada como um recurso de linguagem que reflete a necessidade de compartilhamento das responsabilidades, em relação às decisões, com outros (colegas de profissão), mas, também, buscando a solidariedade da entrevistadora, que também é professora. Entende-se, nesse contexto, “a gente” como uma pseudo-polifonia, pois parece ser o objetivo da expressão dar um maior dimensionamento ao fato, recorrendo a um número de vozes que “estariam” presentes no enunciado.

P5 – Lá na minha escola, como, como eu sou o único professor de física daí, tipo, meio que eu escolho os conteúdos que vão ser trabalhados, né? mas a gente tem um plano de estudos, mas esse plano foi eu que fiz, então, o que, que tem em comum assim que tem em comum, que todo professor busca é trabalhar, tipo, a questão do meio ambiente, assim da sustentabilidade, porque como é uma escola [...] meio que este tema permeia todas as disciplinas, né?

O enunciado P5, por outro lado, expressa a autonomia do aluno-professor quanto à escolha dos conteúdos que são trabalhados em sua escola. A análise do enunciado evidencia uma voz social que permeia as ações do aluno-professor e reflete a autonomia como um processo coletivo e contextualizado, na elaboração do plano de estudos na qual o assunto “meio ambiente” perpassa todas as disciplinas. Essa situação parece evidenciar o professor como intelectual crítico.

Quais são as diretrizes adotadas, por sua escola, quanto à avaliação?

P2 - [...] Eles tem algumas regras assim, por exemplo, você tem que ter no mínimo quatro avaliações no semestre, é uma. Não pode

fazer prova substitutiva, acho meio que sem fundamento, mas não pode fazer, tem que ser alguma, chama de recuperação paralela, alguma recuperação que tu some ponto. [...]

P9 – Bom a escola que eu trabalho ela, como ela é muito focada para o vestibular e ela tem na sua estrutura essa ideia a, o nosso processo avaliativo, ele não é, ahn, composto por atividade do dia-a-dia tipo resolução de exercícios, a resposta do aluno, as atividades, ou seja, os questionamentos de sala de aula. Nosso processo se dá basicamente pela realização de provas. São provas, então os alunos vão se preparar para as provas e esse, e esse é o método de avaliação da escola.

P11 - Provas, trabalhos e participação. Fica a critério do professor também, mas eu avalio com provas, trabalho e dou uma nota de participação, então quem vai bem nas provas, obviamente se comportou bem, daí tem uma mesma nota pra participação, não vou abaixar nota do, de quem for mal. E quem for, foi mal ai fica com a média pra não ir com aquela nota baixa.

P12 - Já tá pronto. Tem toda uma sistemática pronta, eu tenho que dá tantos pontos pra prova e tantos pontos para outras avaliações, né? Durante o semestre, no início do trimestre eu tenho que dar já qual é a data da prova, qual é a data do trabalho. Então, tipo, na verdade não tenho opção de instrumentos de avaliação. Os instrumentos de avaliação, eles já são pré-determinados, né? E controlados pela instituição.

Os enunciados selecionados apresentam o mesmo tema, ou seja, tratam dos métodos, diretrizes e normativas referentes à avaliação nas escolas onde os alunos-Professores lecionam. A partir da análise desses enunciados encontram-se palavras, ou grupo de palavras, que evidenciam uma monofonia, ou seja, uma voz autoritária da escola, relacionada à avaliação. Nesse contexto não há autonomia, conforme descrito nos enunciados P2 e P12. A avaliação é apontada por Ostermann e Rezende (2009) como um elemento de desencontro entre as pesquisas acadêmicas e a prática docente. Nesse sentido, afirmam que os professores (alunos-Professores) apresentam dificuldades para elaborar, refletir e analisar criticamente instrumentos de avaliação coerentes com as metodologias propostas pela academia. Dessa forma, instrumentos como mapas conceituais, testes sobre as concepções dos alunos, entre outros, não encontram espaço no contexto escolar.

Há situações em que os exames classificatórios, como o vestibular e o ENEM, aparecem como determinantes para a escolha dos processos envolvidos na avaliação, conforme demonstra o enunciado P9. Nesse caso o aluno-professor não tem autonomia para modificar o método de avaliação da escola. Por outro lado, há situações em que o aluno-professor tem liberdade de escolha, mas prefere avaliar de forma tradicional, ou seja, a partir de provas, trabalhos e participação, como se verifica no enunciado P11. Nessa situação entende-se que há o que denominamos de autonomia parcial, pois se trata de uma autonomia ilusória, na qual o aluno-professor tem sua prática condicionada às normativas impostas socialmente, não conseguindo se desvencilhar dessas. Nessas situações o modelo

predominante parece também ser o de professor como especialista técnico. Nesse sentido, considerando que as atitudes educativas do aluno-professor, vinculadas aos processos de ensino e aprendizagem, também são influenciadas pelos modelos de professores durante a formação (Longhini e Nardi, 2007), entende-se que o modelo da racionalidade técnica reside, em algum grau, na formação profissional obtida.

Nessas situações o modelo predominante parece ser o de professor como especialista técnico.

P5 – Lá na escola é assim, é muito de professor para professor, sabe? Não tem uma regra. Uma combinação que a gente fez, este ano, porque tava dando muita confusão de cada um avaliar do jeito que queria, foi de 20% da nota do trimestre ser para participação, comportamento, frequência e da gente fazer pelo menos é quatro avaliações diferentes, tipo um trabalho em grupo, um trabalho individual, um prova, tipo, quatro avaliações diferenciadas pra tipo não fazer só prova, não fazer só alguma coisa, as vezes o aluno não é adaptado aquele tipo de avaliação, então para ele ter outras oportunidades, assim.

O conteúdo temático do enunciado P5 trata da autonomia e do processo avaliativo adotado na escola na qual o aluno-professor leciona. A análise do enunciado evidencia as motivações e as combinações que resultaram na elaboração dos critérios de avaliação adotados pela comunidade escolar. Esta ação sugere um equilíbrio entre a independência pessoal e a responsabilidade social. Essa situação parece evidenciar um modelo de professor como intelectual crítico.

Como surgiu a proposta de seu produto educacional?

P1 – Foi uma sugestão do orientador, né? o professor [...] ele já era meu orientador da, da época que eu fui bolsista de extensão, bolsista de iniciação científica e a gente tinha tido um trabalho assim muito forte em cima de [...] e então a ideia, assim, meio que partiu dele e claro eu abracei, achei ótima, [...]

P7 – [...] A proposta veio a partir do momento que os meus orientadores ficaram sabendo da minha realidade, a realidade onde eu trabalhava. Então, eu não saberia dizer, eu definir o tema, não, não teria condições até o momento, então foi uma ideia deles que eu acolhi tranquilamente. Não foi uma imposição, foi uma sugestão: “- Ah, que tal trabalharmos com isso?”

P19 – Na verdade ela surgiu, a partir de uma conversa com o professor [...].E a partir dessa conversa com o professor [...] eu me interessei pela atividade [...] a gente tem que buscar alternativa também, pra que os alunos tenham interesse, né? E daí, a partir dessa proposta que ele trouxe e da realidade que eu tava vivendo na minha escola. [...] Então, foi uma, o surgimento da ideia da, da: dessa necessidade da escola, minha de propor alguma coisa para a oitava série e dessa ideia que veio [...] do professor [...], daí me levou a estudar isso e adaptar isso para o ensino de física, [...]

Os enunciados selecionados apresentam o mesmo conteúdo temático, ou seja, tratam do surgimento da proposta do produto educacional durante o mestrado profissional. Particularmente, é apresentado o personagem do professor-orientador como responsável pela ideia ou sugestão inicial desse trabalho, conforme os enunciados P1 e P7. Ou seja, a análise dos enunciados evidencia que a determinação do produto educacional é resultado de uma força persuasiva durante o diálogo, ou seja, há uma voz que domina as outras vozes. Essa monofonia está associada à figura do personagem professor-orientador.

Entende-se que, em todas essas situações, os alunos-Professores parecem aceitar a proposta do produto educacional vinda do outro (professor-orientador) visando facilitar o êxito de seu trabalho. Essa situação é exemplificada, a partir da análise do enunciado P19, em que está presente o uso da primeira pessoa na qual são identificados, nessa análise, como pertencentes ao locutor (personagem autobiográfico). A expressão "eu me interessei pela atividade" e "o surgimento da ideia da, da: dessa necessidade da escola, minha de propor alguma coisa" trata da justificativa quanto à aceitação da sugestão do outro (professor-orientador) em relação ao assunto a ser trabalhado no produto educacional.

Estes resultados parecem evidenciar o distanciamento do aluno-professor das práticas de pesquisas, que não fazem parte do currículo do Mestrado Profissional. Dessa forma, transfere para o orientador as decisões relativas ao seu trabalho. Nesse sentido, Donatoni e Coelho (2007) apresentam a necessidade da formação (inicial e continuada) voltada para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica do professor. Dessa forma, entendem que o ensino não pode ser desvinculado da pesquisa e propõem a trilogia ensino, pesquisa e formação, direcionada a concepção de educação e de universidade (como responsável pela formação profissional) dedicada à sociedade, à pesquisa e ao desenvolvimento de um projeto sociocultural, político e ético.

P5 – Eu, desde que eu vim para cá, eu já vim com a ideia assim, até com o projeto escrito eu já tinha entregue. [...] o meu orientador é o [...] ele foi me dando a ideia de que tipo de atividades, pra, pra abordar este assunto, que eu poderia dar assim, né? Poderia elaborar. E aí foi meio que a gente que sentou junto e decidiu mesmo a sequência de conteúdos, que tipo de atividade que ia ser, qual ia ser o referencial teórico, tudo isso, assim. Tipo foi meio que em conjunto. A ideia inicial do tema foi minha, mas depois tipo a estrutura toda do curso a gente decidiu juntos.

P9 - Foi sugerida por mim e isso eu, eu agradeço bastante ao meu orientador porque ele me deixou muito livre pra isso, né? Eu cheguei com algumas propostas e ele me orientou muito dizendo que essa sim, essa não. Me justificou o porque, então esse, esse trabalho tem sido bem, bem reto assim sabe. Uma postura muito interessante, muito positiva do meu orientador que me deixou muito livre pra eu trabalhar no meu projeto e tem sido assim. Então, tive total liberdade e acho que o projeto que é possibilidade de desenvolvimento é interessante no momento.

O conteúdo temático dos enunciados P5 e P9 tratam da autonomia no processo de elaboração do produto educacional.

No enunciado P5 tem-se “eu já vim com a idéia assim, até com o projeto escrito eu já tinha entregue. [...] o meu orientador é o [...] ele foi me dando a idéia” que trata da relação entre dois personagens, ou seja, o locutor autobiográfico e sua relação com o professor-orientador. A análise do enunciado evidencia a participação conjunta no desenvolvimento de um projeto, a partir da relação dialógica crítica, de uma vontade comum. Essa situação sugere uma ação mediadora entre a escola e a academia, propiciada pela participação do aluno-professor na ação de uma política transformadora. Essa situação parece evidenciar o professor como intelectual crítico

No enunciado P9 a expressão “que me deixou muito livre pra eu trabalhar no meu projeto” evidencia a autonomia entendida como liberdade e responsabilidade profissional, assim como motivação e competência. Nesse contexto, essas concepções, parecem estar direcionadas à elaboração e ao desenvolvimento do projeto educacional.

Entende-se que o envolvimento entre os atores educativos (em que o aluno-professor é percebido como um professor pelo orientador) para o estudo de um problema educativo, contextualizado e atual, poderá propiciar o desenvolvimento da autonomia e da capacidade da reflexão crítica do aluno-professor. Dessa forma, a aplicabilidade do Produto Educacional não pode ser reduzida a uma visão tecnicista de ensino, direcionado ao resultado ou à eficiência de um método para ensinar um determinado conteúdo (Ostermann e Rezende, 2009).

Autonomia profissional e obrigação moral

Quais são as responsabilidades de um professor frente aos seus alunos?

P7 – [...] dentro da, da visão da formação que a gente tem, e eu sei que não sou o único responsável ali, todos somos responsáveis dentro da sala de aula, mas a responsabilidade principal cabe ao professor, não como dono do saber, mas como guia do processo de aprendizagem. Então eu vejo fundamental a questão da preparação do professor, tem que estar bem preparado, em termos de conteúdos e metodologias. É o que tu é, tu é o referencial naquele ambiente.

P9 – Principalmente o exemplo. Pra mim a ideia do exemplo é o mais importante assim, né? Porque, querendo ou não, eu sou um formador de opinião, então eu não posso chegar ali na frente e discutir política, não posso. Não me acho no direito, porque não posso formar opinião. Eu posso ter a minha opinião, mas eu não posso fazer a cabeça dele. Então eu posso, sim, ir lá discutir diversos temas da física e tal, mas deixar livre. [..]

P11 – Acho que saber o conteúdo, saber falar, saber se comportar, dar exemplo e ajudar o aluno a crescer a abrir o raciocínio, a estudar. A alcançar os objetivos dele também, se for com um cursinho, com o cursinho, se pra, porque ele quer aprender para construir uma coisa na casa dele, pra consertar uma lâmpada, trocar um chuveiro, nesse

ponto. Acho que é isso, tá ali pra ajudar ele. Pra quem tiver interessado.

Os enunciados selecionados apresentam o mesmo conteúdo temático, ou seja, tratam das responsabilidades do aluno-professor frente aos seus alunos. Esses enunciados apresentam palavras ou grupo de palavras específicas do campo da pedagogia, assim como oriundos da formação, evidenciando o mesmo gênero discursivo. Esses enunciados refletem as finalidades da prática educativa direcionada ao ensino dos conteúdos, à instrumentalização dos alunos para a resolução de problemas e ao alcance dos objetivos propostos, conforme os enunciados P7, P9 e P11. Essa prática evidencia um modelo de professor privado de autonomia como emancipação ou como processo e sob forte influência da racionalidade técnica. Parece tratar-se de um modelo de professor como especialista técnico. Esse resultado indica a autonomia como status ou ilusória. Por outro lado, há uma possibilidade de interpretação que reconheceria a ausência desta, pois se trata apenas da manutenção das diretrizes técnicas pré-estabelecidas.

P4 – Eu vou botar assim, primeiro pela direção: é que tu fique com o grupo, que os alunos não saiam de sala de aula e não incomodem a direção e que não tragam, jamais, pais na escola pra incomodar. Essa é a visão da direção. Lógico que o professor é responsável, primeiro por ser um líder. Ele é um líder-comparsa, né? Ele tem que se preparar pra cumprir a sua, o seu trabalho, mas com uma coisa, uma coisa que complete ele, uma, tu tem prazer de fazer aquilo, e tu sabe, acreditar [...] tão ajudando os outros é um trabalho de ajuda, um trabalho de com..crescimento de construção, na realidade eu já fui um dia orientado por pessoas que eu chamava de professores e me deram oportunidade de enxergar um pouquinho mais longe, então esse enxergar um pouquinho mais longe, quem dá o ombrinho, né? lá do seu Galileu é o professor, o professor ele é uma mistura de pai, orientador, psicólogo, [...]

A análise do enunciado P4 retrata a polifonia existente dentro do contexto escolar, na qual diferentes pontos de vista são encontrados para uma mesma situação. Nesse enunciado encontra-se a dicotomia entre a Direção da escola, com suas normativas, e o aluno-professor, com sua experiência, seus valores e suas crenças. Essa situação sugere que o aluno-professor entende que o ensino deve guiar-se pelos valores pessoalmente assumidos, incluindo as obrigações profissionais assumidas diante da direção. Esse enunciado sugere que P4 é um professor reflexivo, que percebe na sua autonomia e na sua obrigação moral o caminho para o “prazer do fazer” pedagógico.

P5 - Eu acho que tem a responsabilidade assim ética, moral assim, né? que a gente tem que prezar muito, assim, porque querendo ou não, por mais que eles gostem ou desgostem da gente, a gente, tipo, acaba sendo um exemplo para eles e a responsabilidade com a aprendizagem assim. Ah, eu acho que é muita responsabilidade, tipo, tem a responsabilidade com o que eles aprendam, com que eles entendam o mundo, tem a responsabilidade com que eles possam depois ter, continuar os estudos, né? que isso, as vezes, tipo, a gente leva muito assim nas costas, tipo, ai, será que eles vão conseguir

passar pelo ENEM, pelo vestibular?, tipo, tem a responsabilidade de quando tu tá ensinando, tem não, não fazer um ensino assim sem nenhuma ideologia, né? eu acho que tem essa responsabilidade ideológica também, né? ai, acho que é isso, assim.

O conteúdo temático do enunciado P5 trata da responsabilidade do aluno-professor guiada a partir de valores éticos, morais e sociais. Estão presentes nesse enunciado ecos de enunciados anteriores, oriundos, provavelmente do contexto escolar, representados pelos exames classificatórios, como o ENEM e o vestibular. No contexto em que são empregados podem ser entendidos como uma oportunidade de inclusão social, pois representam, para os alunos, a possibilidade de continuidade de seus estudos.

A análise desse enunciado evidencia diferentes pontos de vista, ou seja, diferentes vozes sociais (polifonia) compartilhando o mesmo "status" no discurso do aluno-professor. Essas vozes tratam da importância da aprendizagem, da visão de mundo, da percepção de futuro, da necessidade de posicionamento, ou identidade ideológica e da consciência do professor como referencial na vida do aluno. Esses achados sugerem que o professor apresenta autonomia crítica, guiada por sua obrigação moral, sendo o ensino dirigido à emancipação, à justiça e ao progresso coletivo. Esse enunciado confirma os achados anteriores na qual o P5 é identificado como um modelo de professor como intelectual crítico.

Autonomia profissional e compromisso com a comunidade

Como você descreveria a sua contribuição para a comunidade escolar e para a sociedade, a partir da formação obtida no Mestrado Profissional em Ensino de Física?

P3 – Eu acho que a qualidade das minhas aulas, com certeza, foram afetadas positivamente, né? Eu tenho impressão, clara, que muitos temas a gente discutia de uma forma muito superficial, hoje em dia, eu me sinto um pouco mais seguro pra discutir de uma forma mais, ahn, um pouco mais profunda, né? A gente se preocupa em dar uma visão mais ampla da física, uma visão, muitas vezes, de pesquisa de física, que talvez na época da graduação eu não tinha menor noção, né? Isso, eu acho que dá uma noção do que é o fazer de físico e não apenas o aprender física.

P4 - Olha, eu acho que eu comecei a trabalhar um pouquinho melhor o contemporâneo. Eu acho que, e mostrar pros alunos coisas que eu, realmente, desconhecia. Eu comecei a, eu acho que eu comecei a enxergar um pouco mais. [...] Então ali eu me senti mais no, com, eu me senti mais compromissado ahn, em atender aquela demanda que ele teve. E se fosse uma demanda que eu considerasse importante, ou que fosse do grupo, era feito em sala de aula, se não então em particular. As vezes eu tirava xerox de revista e dava pro cara ler, então se ele tivesse interesse, realmente fosse uma pergunta fortuita, só por que, eu não resolveria, mas se ele quer ir adiante, eu dei condições de. Foi o que os meus orientadores fizeram. Não é só tu dar a isca pro cara, é ensinar a pegar o processo todo, vai pescar. Acho eu que foi isso.

P7 – [...] numa das escolas, como eu te coloquei, não tinha, não era reconhecido, né? e na outra escola, tá? o reconhecimento pelos próprios alunos, como a gente discutia. [...] o principal reconhecimento da sociedade como um todo, tá? foi do meu público que eu tinha em sala de aula, dos alunos. Em instituição o reconhecimento que eu tive, o bem que eu proporcionei, eu acredito, que seja a satisfação dos alunos, [...]

O conteúdo temático dos enunciados selecionados trata da contribuição que a formação obtida no Mestrado Profissional em Ensino de Física teria para a comunidade escolar e para a sociedade. A análise desses enunciados evidencia a qualidade da prática educativa associada ao método de ensino, à motivação do aluno e aos conteúdos de física, conforme os enunciados de P3 e P4.

Por outro lado, P7 descreve que no contexto escolar apenas os alunos valorizaram sua formação. Nesse sentido, a escola parece não atribuir importância à formação obtida e a valorização do aluno-professor. Dessa forma, a escola e seus contextos parecem influenciar a dinâmica docente, a autonomia profissional e a valorização do professor. Nesse sentido, Harres et al. (2010) descrevem a escola como um fator limitante para o desenvolvimento profissional do aluno-professor e o contexto escolar como praticamente impermeável às atividades docentes inovadoras oriundas da formação. Nesse sentido, Duboc e Santos (2007) entendem que a autonomia do professor depende da superação dos determinantes contextuais impostos pela escola. Trata-se da busca pelo reconhecimento do professor como alguém capaz de decidir, atuar e refletir, com autonomia profissional, desenvolvida num processo de interação social.

No enunciado P4 um vínculo axiológico é estabelecido entre o autor e o personagem do orientador, pois ao justificar suas ações com a frase "Foi o que os meus orientadores fizeram.", são divididas as responsabilidades com o outro.

Essas situações sugerem o aluno-professor preocupado com sua eficiência e êxito, apolítico e direcionado ao domínio técnico. Esse aluno-professor não apresenta autonomia, por outro lado, suas rotinas podem ser consideradas como um exercício de autonomia ilusória ou como atributo, alinhando-se no modelo de especialista técnico. Da mesma forma, analisando seu compromisso com a comunidade, percebe-se forte influência das doutrinas escolares castrando sua autonomia.

Por outro lado, em diferentes momentos, P4 apresentou características reflexivas individualistas, em relação à sua própria prática, que pode ser identificado com o "modelo de professor como profissional reflexivo". Esse resultado parece evidenciar que a prática educativa de P4 é governada por duas racionalidades, a técnica e a prática. Este resultado parece concordar com Barbosa (1998) que apresenta a compreensão da prática profissional do educador vinculada à necessidade de conceber o relacionamento e o entrecruzamento dinâmico das racionalidades, que concorrem, discutem e se enfrentam em embates nada amigáveis. Nesse sentido, entende-se que no embate entre as racionalidades uma pode destacar-se em relação às outras.

P5 – Pra comunidade escolar eu acho que a minha contribuição foi mesmo com relação aos conteúdos de física assim que tipo, mesmo que como cultura assim, como conhecimento do cotidiano foi mais nisso assim. E também, com relação a ciência como um todo, eu acho que tive, contribui pra que eles pudessem ter uma noção melhor de ciência. E pra sociedade, eu acredito que, que a contribuição vem da prática mesmo assim, porque muitos, muitos professores vão, fazem sua graduação, sei lá em licenciatura em física, e vão trabalhar com outra coisa, tipo, aquilo ali foi um investimento do povo como um todo, né? tipo, quem tá pagando a minha bolsa? quem tá pagando pra eu tá aqui? Tipo, são, são a população toda. Então, tipo, acho a nossa própria assim, de tá em sala de aula, de não abandonar esse trabalho, né? tipo, que foi investido na nossa formação, já é uma, tipo, um retorno pra sociedade, né? Acho que é isso.

O conteúdo temático do enunciado P5 também trata da contribuição do aluno-professor para a comunidade escolar e para a sociedade, a partir da formação obtida no Mestrado Profissional em Ensino de Física. O enunciado parece estar organizado a partir de dois pontos centrais, ou seja, o conteúdo de física, como conhecimento, ciência e cultura e a prática ou trabalho em sala de aula, como retorno social. Duas vezes, ou pontos de vistas, permeiam este enunciado resultando em uma consciência crítica que busca, nos valores pessoais e sociais, uma relação entre justiça e compromisso com a comunidade. Trata-se de uma re-confirmação dos achados anteriores, nas quais P5 foi identificado como um modelo de professor autônomo e intelectual crítico, com forte influência reflexiva e social, a partir das definições cunhadas por Contreras (2002, p.192).

Entende-se que os demais alunos-Professores parecem apresentar a predominância de uma prática direcionada à realização de tarefas, aplicação de normas para alcançar resultados, limitada à atuação no contexto da sala de aula, tolhidos da capacidade criativa e da atuação junto à comunidade. Ou seja, a competência profissional desses “alunos-professores” pode ser descrita, de acordo com Contreras (2002), como direcionada ao “domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos” (p.192). A percepção do compromisso com a comunidade e da obrigação moral, nesses casos, refere-se ao contexto da sala de aula, ou seja, suas contribuições para a comunidade escolar e para a sociedade, assim como suas responsabilidades frente aos seus alunos. Resumem-se à qualidade da prática educativa, ao método de ensino dos conteúdos, à motivação e à resolução dos problemas. Não são encontrados elementos coerentes com uma prática social e transformadora que indique professores como profissionais reflexivos ou como intelectuais críticos.

Conclusões

A análise dos enunciados revela que, dos vinte alunos-professores de um curso de Mestrado Profissional em Ensino de Física de uma universidade federal entrevistados, apenas “um” apresenta autonomia em todos os quesitos investigados (conteúdo, avaliação e produto educacional), constituindo um modelo de professor intelectual crítico. Nesse caso, o aluno-professor apresenta autonomia como emancipação, como processo de construção coletiva e como compromisso social.

De acordo com a análise dos enunciados, entende-se que os alunos-Professores encontram-se sob forte influência do contexto escolar. Dessa forma, a autonomia profissional docente é coerente com a racionalidade técnica, a qual está associado o modelo de professor especialista técnico. Por outro lado, percebe-se a concomitância das racionalidades, na prática docente, em diferentes momentos e em diferentes intensidades.

Estes resultados parecem evidenciar que a formação obtida no Mestrado Profissional representa um reforço às situações vivenciadas pelos alunos-Professores nas escolas, como aceitação aos regulamentos burocráticos e o distanciamento em relação ao sentido da profissionalidade, tal como definida por Contreras (2002). Da mesma forma, considerando que a área do Ensino de Física é constituída em grande parte por cientistas oriundos do núcleo duro da Física, integrados aos grupos de pesquisa em ensino de física, entende-se que as atitudes educativas dos alunos-Professores são influenciadas pelos modelos de professores durante a formação, na qual também predomina o modelo da racionalidade técnica.

Como uma implicação dos resultados aqui apresentados, entende-se que, a partir da concepção de autonomia exercida por um professor intelectual crítico, a formação deverá contemplar aspectos individuais e sociais, tendo como base do processo de transformação e participação, a criatividade, a consciência crítica, a liberdade de pensamento e de sentimentos, os valores morais, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Referências bibliográficas

Ambrosetti, N.B. e P.C.A. Almeida (2009). Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90, 226, 592-608.

Amorim, M. (2002). Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Caderno de Pesquisa, s.v.*, 116, 7-19.

Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M.M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Barbosa, M. (1998). Figuras da racionalidade pedagógica para uma epistemologia do ofício de educador. *Revista de Educação*, VII, 2, 41-52.

Barbosa, M. (2000). *Racionalidades e papel do educador: Perspectiva simples e abordagem complexa*. Em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6218.pdf>.

Borges, G. e F. Rezende (2010). Vozes epistemológicas Pedagógicas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Biologia. *Alexandria*, 3, 2, 1-16.

Brait, B. (2007). A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão construtiva. Em: Farraco, C.A.; Tezza, C. e G. Castro (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin* (pp. 61-80). Curitiba: UFPR.

Brait, B. (2010). Análise e teoria do discurso. Em: Brait, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave* (pp. 9-32). São Paulo: Contexto.

Brasil. (2008). Ficha de avaliação de Programa de Mestrado Profissional Triênio: 2008 – 2010. Brasília: CAPES/DAV.

Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

Donatoni, A.R. e M.C.P. Coelho (2007). Reflexões sobre o ensino, pesquisa e formação de professores na sociedade contemporânea. *Cadernos de Educação*, 29, 73-80.

Duboc, M.J.O. e S.M.M. Santos (2007). A autonomia de professores da educação básica: em busca de compreensão. *Sitientibus*, 36, 21-42.

Faraco, C.A. (2010). Autor e autoria. Em: Brait, B. (Org.) *Bakhtin: Conceitos-chave* (pp. 37-60). São Paulo: Contexto.

Fiorin, J.L. (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.

Fischer, T. (2005). Mestrado profissional como prática acadêmica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2, 4, 24-29.

Harres, J.B.S.; Pizzato, M.C.; Sebastiany, A.P.; Diehl, I.F. e M.C. Fonseca (2010). La práctica docente declarada y realizada por profesores en formación inicial. *Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias*, 9, 1, 1-17.

Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2009). Mestrado Profissional em Ensino de Física. Porto Alegre: IF/UFRGS. Em: <http://www.if.ufrgs.br/ppgenfis/index.php>.

Longhini, M.D. e R. Nardi (2007). A pesquisa sobre a prática como elemento na formação do professor: uma experiência envolvendo a formação inicial de professores de Física. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 2, 1, 1-15.

Melo, K.V.A. e R.R. Oliveira (2005). Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, 2, 4, 105-123.

Negret, F. (2008). A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 5, 10, 217-225.

Ostermann, F. e F. Rezende (2009). Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 26, 1, 66-80.

Palma, S.A.C. (2006). ¿Qué factores pueden influir en el trabajo de los profesores de ciencias chilenos? *Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias*, 5, 2, 378-392. Em: <http://www.saum.uvigo.es/reec>.

Petroni, A.P. (2008). *Autonomia de professores: um estudo da perspectiva da psicologia*. Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Dissertação (Mestrado).

Rechdan, M.L.A. (2003). Dialogismo ou polifonia? *Revista Ciência Humanas*, 9, 1, 1-9.

Rosa, C.W. e A.B. Rosa (2005). Ensino de Física: Objetivos e imposições no ensino médio. *Revista Electrônica de Enseñanza de las ciencias*, 4, 1, 1-18. Em: <http://www.saum.uvigo.es/reec>.

Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.