... Edição: 2004 - Vol. 29 - N° 02 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**

Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente

Maria Isabel da Cunha, Ana Maria Ranzan Rigo,
Carmem Lúcia Lascano Pinto, Denise Grosso da Fonseca,
Gildo Volpato, Sônia Regina de Souza Fernandes,
Vânia Alves Martins Chaigar

As reflexões sobre a profissionalidade docente têm remetido para a análise de dois conceitos constitutivos de sua condição, que são autonomia e autoridade. Para se constituir em uma profissão, o magistério precisa incorporar elementos que dão contornos próprios ao seu fazer e, especialmente, ser reconhecido como um campo portador de conhecimentos e saberes que identifiquem a profissão. Nesse contexto, os conceitos de autoridade e autonomia assumem proporções significativas porque estão ligados ao reconhecimento e valorização social que se atribui aos professores, numa inserção política e social. O texto realiza um diálogo com a teoria, procurando, em autores contemporâneos, visões e reflexões sobre questões relacionadas com os conceitos de autoridade e autonomia na profissão docente. Explicita, também, o resultado de um diálogo com a prática, tendo referência o depoimento de professores de diversos níveis de ensino. Inscreve-se como construção coletiva, realizada em Seminário Temático de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade.

Palavras-chave: Autonomia. Autoridade. Profissão. Docente.

Introdução

As idéias de trabalho e profissão docente costumam fugir dos tradicionais parâmetros postos para a maioria da classe trabalhadora. A dicotomia trabalho intelectual-trabalho manual não permitia qualquer processo de identificação com essa classe, posição respaldada pela sociedade em geral. Em que pese os salários nem sempre convidativos, a profissão de professor se aproximava das chamadas profissões liberais pela suposta autonomia e pelo reconhecimento social que merecia.

Mais recentemente, o entendimento do magistério como semi-profissão adentrou a compreensão crítica de que todo o trabalho está estruturado pelas relações de poder da sociedade. O magistério, embora sua tentativa de aproximação das profissões liberais, está longe de garantir as condições e status que as caracterizam, especialmente pela proletarização de seus quadros, ocorridas como conseqüência da universalização do ensino e da deslegitimação da escola/universidade como depositária do saber sistematizado.

O trabalho docente, que era distinguido e prestigiado socialmente enquanto servia a pequenos contingentes dos segmentos médios e altos, começa a se desprestigiar pelos baixos índices de remuneração e pelos fortes mecanismos de controle sobre o seu exercício (adoção obrigatória de livros didáticos, programas decididos por agentes externos, obrigatoriedade de treinamentos generalizadores e compulsórios, aplicação de avaliações externas etc). Como analisa Gimeno Sacristan (1998) "os professores são depositários de idéias e linguagens, mas só as podem desenvolver – quando é possível fazê-lo – de maneira subordinada" (p. 172).

A enfática volta ao discurso da profissionalização pode ser uma das alternativas de resistência a este desprestígio. Inicialmente esta foi uma bandeira dos movimentos sindicais e de representação docente ligada, especialmente, à defesa dos planos de carreira e da valorização meritocrática para a progressão funcional. Alcançado este patamar, a possibilidade de profissionalização passou a ser discutida no âmbito da formação e da recuperação do status social, defendendo a necessidade de investir na qualidade da educação.

O termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na idéia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento. Gimeno Sacristan fala da profissionalidade "como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor" (1993, p. 54)

As reflexões sobre a profissionalidade têm remetido para a análise de dois conceitos constitutivos de sua condição, que são a autonomia e a autoridade. Para se constituir em uma profissão, o magistério precisa incorporar elementos que dão contornos próprios ao seu fazer e, especialmente, ser reconhecido como um campo portador de conhecimentos e saberes que identificam a profissão. No entanto, a profissionalidade também se constitui em um contexto que produz movimentos e incorpora as relações de poder estabelecidas pelas políticas educacionais e as estruturas sociais do mundo do trabalho. Isso

significa afirmar que a condição profissional do professor se inscreve numa multiplicidade de fatores de natureza histórica e cultural. Não se define isoladamente e nem depende exclusivamente de tipologias técnicas, mas se constitui num território minado de energias contraditórias e mutuamente dependentes. Dessa forma, autonomia e autoridade não são só atributos individuais, mas se inscrevem numa malha de influências que atingem o coletivo da profissão, construindo uma cultura.

Na perspectiva teórica que estimula esse trabalho, cultura extrapola a idéia de costumes e tradições e incorpora os chamados mecanismos de controle, tais como planos, regras e instruções que regem a conduta que, de alguma forma, desenha a prática educativa como campo de lutas concorrenciais e espaços de poder, tal como nos ensinam Bourdieu (1983) e Bernstein (1988).

O trabalho docente acontece num espaço de cultura entendido como habilidades, dados, teorias, normas, instituições, valores, ideologia que passam a ser conteúdo da aprendizagem e para o qual contribuímos todos, quer sejamos teóricos, práticos, especialistas, leigos, etc. Aí está a história das informações, os constructos que nos levam a pensar de determinada forma, os sistemas teóricos, as orientações de valor, os conceitos e preconceitos e tantas outras dimensões que, mesmo que não as reconheçamos como importantes, permeiam o trabalho educativo.

Como os conceitos de autoridade e autonomia do professor vêm sendo permeados pela construção cultural? Com que perspectivas a teoria vem explicando esses constructos? Como, na prática, os professores percebem/vivienciam a essas dimensões?

Autonomia e autoridade docente: dialogando com a teoria

Atualmente, ao se falar de autonomia e de autoridade docente, somos levados a pensar criticamente, na utilização recorrente e muitas vezes pautada pelo senso comum dos termos em questão. Não raramente esses são utilizados tanto nos processos de reformas educacionais, como também nos discursos de políticos, por autoridades e até mesmo pelos docentes, ao tentar justificar sua atuação profissional.

A utilização de termos de forma descontextualizada pode tornar-se um "slogan" como alerta Contreras (2002), uma vez que parece comum usá-los indiscriminadamente, em especial, no campo da educação. Esse fato, segundo ele, produz um desgaste de seu significado, assim como esconde diferentes pretensões e sentidos. Ainda nesta direção Janela Afonso (2004)2 chama atenção para o processo atual de (re) semantização dos termos/conceitos, pois pode se dizer algo que assume formas diferentes, em situações convenientes. A título de ilustração, segundo ele, o termo autonomia, no discurso político, assume sentido diferente daquele que possui no discurso acadêmico.

Na relação entre autonomia e a autoridade docente pode-se, ainda, considerar como pano de fundo, a relação que essas concepções estabelecem com as políticas públicas (macro e micro), bem como compreender a relação das mesmas, com a própria crise do paradigma da ciência moderna e do Estado3.

A questão da autonomia

A discussão em torno da autonomia indica que sua compreensão tem relação com o entendimento de suas ambigüidades e contradições. Para Contreras (2002), não é um chamado à auto complacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social. Além de pretender esclarecer os diferentes significados da autonomia no campo conceitual, o autor busca captar sua significação no contexto de diferentes concepções educativas e sobre o papel dos professores, pois, segundo ele, quando se fala de autonomia de professores, se está falando também de sua relação com a sociedade e, por conseqüência, do papel da mesma com respeito à educação.

Contreras (2002) analisa o problema do profissionalismo no ensino, centralizando a questão na proletarização do professor, nas diferentes formas de entender o ser profissional e nas ambigüidades e contradições ocultas na aspiração à profissionalidade. Junto a essa questão, o autor problematiza acerca das tradições, dos modelos ou ainda, do imaginário produzido em torno da autonomia docente. Nessa perspectiva, é possível identificar três modelos de referência e análise das práticas docentes. São eles o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico.

Na perspectiva do especialista técnico a autonomia é tida como status ou como atributo. Pressupõe a ingerência externa nas atividades do professor. Refere-se a uma autonomia ilusória, pois permanece a dependência de diretrizes técnicas, instalando-se uma insensibilidade para os dilemas, incluindo a incapacidade de produzir respostas criativas diante da incerteza.

Em relação ao profissional reflexivo, a autonomia é compreendida como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista e equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social, privilegiando a capacidade para resolver criativamente as situações-problema, para a realização prática das pretensões educativas.

Na dimensão do intelectual crítico a autonomia é descrita como emancipação, percebida como a liberação profissional e social das opressões, envolvendo a superação das distorções ideológicas e a consciência crítica. Entende-se como processo coletivo, ou seja, configuração discursiva de uma vontade comum, dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino (Contreras, 2002).

Ao analisar as questões de autonomia e de autoridade docente encontra-se a crítica ao processo de proletarização dos professores em suas diferentes dimensões. Tais críticas estão relacionadas ao conhecimento docente e a sua formação, seja ela inicial ou continuada e as formas de controle externo, mais especificamente aos processos de avaliação, aos dispositivos pedagógicos, como os livros didáticos, metodologias exógenas geralmente prontas. Também é importante mencionar a super valorização da crença na prática, ou seja, a prática como limite de inteligibilidade. Moraes (2003), vêm chamando atenção para esse fenômeno, alertando para os perigos do recuo/abandono da teoria, na formação de professores.

Apple (1991), ao perguntar se está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo, aponta para as transformações que estão ocorrendo em torno do currículo e do ensino, sob a pretensa idéia de responsabilização da escola pelas crises que acontecem na sociedade, e os efeitos dessas sobre os professores.

O processo de racionalização tecnológica vem gerando efeitos diversificados sobre os professores, favorecendo a rotinização do trabalho. Esse fato, muitas vezes, impede o exercício reflexivo, pois a falta de tempo provoca isolamento dos docentes, não permitindo a troca cotidiana de experiências profissionais. Contribui, também, para o individualismo e a degradação do trabalho, uma vez que, privados de suas capacidades intelectuais, os professores distanciam-se do processo e da possibilidade de serem sujeitos de decisões pensadas e discutidas coletivamente.

Contreras (2002) e Apple & Teitelbaun (1991) chamam atenção para o fato de que o exercício do controle sobre as tarefas do professor é mais eficaz na medida em que este assume como inevitável sua dependência com respeito a decisões externas. Mencionam ainda que o reconhecimento do saber legitimado não lhe corresponde, mas pertence ao campo do saber científico e acadêmico. Nessa perspectiva, o docente, ao renunciar a sua autonomia, aceita a perda do controle sobre o seu trabalho, bem como aceita a supervisão externa sobre o mesmo.

Um dos dispositivos de controle é dado através da avaliação. No dizer de Correia e Matos (2003), essa tomou um lugar de destaque. Chamam, os autores, a atenção para a necessidade de se perceber a avaliação no seu processo macro, onde os riscos da exposição pública dos professores tornam-se mais evidentes.

A avaliação externa vem tomando uma dimensão demarcadora das relações de poder, de posições de ranqueamento entre as instituições de ensino, bem como exercendo uma forma de controle sobre os professores. A avaliação tomada de forma isolada das condições de trabalho, e vista descolada das políticas publicas, tende a voltar-se contra o próprio professor, responsabilizando individualmente pelo fracasso escolar. O professor é chamado a produzir a justificação permanente de seu trabalho, uma vez que, como diz Correia4, há uma crise cognitiva da escola, na sua forma de ministrar as aulas, na compreensão de que os saberes não são neutros, nas formas de transmissão e de organização do trabalho.

Nessa direção, as contribuições de Popkewitz (1990) ajudam a analisar os problemas da profissionalização do conhecimento que interferiram e ainda interferem na formação e na atuação dos professores. De acordo com o autor três questões devem ser vistas como centrais: a profissionalização do conhecimento; o papel da ciência na interpretação da vida institucional como meio de incorporar os planos políticos em estruturas de profissionalidade e, finalmente, o uso da razão instrumental como metodologia para a formação e atuação de professores.

A formação tem sido um dos eixos de análise da profissão docente para os autores com quem estamos dialogando. Correia e Matos (2003) afirmam que a formação contínua, muitas vezes encarada como um dispositivo de produção e de qualidades exigidas aos professores, dá a impressão de que a profissão está permanentemente deficitária. Sustentada por um regime voluntariado compulsivo mobiliza os profissionais da educação numa investida de critérios que lhes são exigidos administrativamente, os quais movimentam o mercado da formação.

Com efeito, dizem os autores, a formação continuada parece ter sofrido um processo de incredibilidade intensa, que arrasta consigo a possibilidade de desacreditar profissionalmente aqueles que ela mesma propõe creditar.

Junto à formação continuada, outras formas de individualismo vêm sendo acionadas nos últimos tempos, acentuando o sofrimento e a solidão dos profissionais. Estas fazem parte de um conjunto de solicitações sociais que ultrapassam a esfera escolar e estão comprometidas com outras exigências que

não fazem parte da ação profissional, mas que acabam recaindo sob a responsabilidade desses.

Contreras (2002), com base em Cabrera e Jiménez Jaén, diz que diante da impossibilidade de racionalização total, a escola se transforma, assumindo o papel de agente num espaço de relativa autonomia, onde os professores geram modos de resistência em função de seus interesses individuais e coletivos.

Entendemos que uma das formas de resistência é a mudança de postura do professor em relação aos alunos e à construção do conhecimento. Nos estudos de Cunha (1998) sobre os professores universitários, que se propõem a fazer a transição do paradigma tradicional de ensino para uma nova proposta, a construção da autonomia aparece como um objetivo comum. Implica no professor assumir a condição de protagonista, alguém que não se omite no exercício de sua função (p.79), mas também alguém que reconhece e provoca o protagonismo discente na construção do conhecimento.

Tais fatos provocam e geram dinâmicas continuadas de resistência, assim como produzem novas formas de controle. Tratar as questões da autonomia e autoridade docente num contexto de crise, favorece a compreensão de que esse fenômeno não está despojado de estruturas de poder em colisão, gerando energias de resistência. Essas são fundamentais para o equilíbrio do processo e, numa perspectiva dialética, se estabelecem na contramão dos processos hegemônicos, dificultando a implantação absoluta das políticas dominantes. Para Giroux (1997), há sempre a possibilidade de contradição, pois os professores podem unir-se ao debate crítico com seus pares, assim como se engajarem numa autocrítica em relação à natureza e finalidade da preparação de programas de treinamento (p.158), ou seja, de organizarem-se coletivamente em torno dessas questões.

A questão da autoridade

Correia e Matos (1999, 2003) crêem que as dificuldades crescentes com que se defrontam os professores no exercício de suas funções são reflexos tanto da crise de autoridade dos professores como da crise do poder. Eles adotam uma abordagem que distingue a noção de autoridade da noção de poder, embora estabeleçam relação entre elas.

A autoridade é entendida em sintonia com sua raiz etimológica, ou seja, associada à idéia de autor, de criador, de compositor, de inventor ou arquiteto, ou ainda, alguém que se legitima por sua obra. Sendo assim, a autoridade do professor é decorrente de sua produção científica e do exercício de seus processos, o qual autoriza-se pelas suas obras, suas criações e sua palavra explícita. Um agente que se encontra na origem de sua própria ação e que é capaz de se autorizar.

A noção de poder é remetida à idéia de procuração, ordem, mandato, ou seja, só pode ser delegado e exercido por meio de procuração, por decreto, ou por meio do exercício de mandato. Para os autores, o poder dos professores apóia-se numa tríplice delegação: cognitiva, política e jurídica. Na delegação cognitiva tem-se o entendimento de que o professor é o fiel depositário do saber científico. Na delegação política o professor estabelece-se como depositário de um poder cultural, público e laico delegado pelo Estado-Nação. Por último, a delegação por ordem jurídica que se dá apoiada pela delegação cognitiva e política, legitima o exercício de uma capacidade de julgar, de emitir uma avaliação que, dependendo do nível do sistema educativo, não é passível nem de recurso quanto a seu conteúdo.
Na afirmação dos autores, está presente o entendimento de que a crise de autoridade do professor, designação freqüente no campo da educação, se constitui, de fato, em uma manifestação da crise dos mecanismos de delegação de poder, que não foram assegurados. Os autores acreditam que a crise seria amenizada se houvesse um reforço nos processos de autorização, isto é, nos processos que permitiam aos professores 'autorizarem-se' mediante suas obras, suas criações e sua palavra (p. 15). Entretanto, as condições do exercício do magistério atestam uma condição diferente favorecendo a desautorização do professor.

Aquino (1999) trata da questão da autoridade do professor a partir da idéia de ocupação de um lugar social instituído, lugar este pré-existente e pré-determinado historicamente e, como tal, comportando necessariamente polaridades complementares. O primeiro é o que desencadeia a ação e é por ela responsável, enquanto o segundo é o alvo da ação e dela donatário. Sem uma dessas partes, não há ação institucional propriamente dita.

Nesse sentido, a autoridade é um fenômeno de cunho institucional, estreitamente vinculado à idéia de delegação e crédito ao outro. Para Aquino, a autoridade deve ser compreendida como uma espécie de amálgama institucional, que se ritualiza a cada instante, dependendo de como a relação entre os parceiros se desenrola. Trata-se de um efeito mutante, visto que a ação institucional é sujeita a um sem-número de circunstâncias que podem favorecê-la ou, ao contrário, colocá-la em xeque. E quanto mais adversas forem estas condições, mais a autoridade se fará necessária.

Em outras palavras, o fenômeno da autoridade só pode ser compreendido como um efeito institucional, sempre singularizado pelas condições concretas de sua consecução. Nessa perspectiva, "o reconhecimento da autoridade do agente não é uma reação automática, nem um dever "natural" da clientela; ele precisa ser forjado na ação cotidiana, e sempre em ato" (AQUINO, 1999, p.137). Portanto,

não podemos mais conceber as instituições sociais e as funções de seus atores como algo estável, sólido, compulsório. Elas têm movimento e, ao manifestarem valores, explicitam sua dimensão política.

Vale também, compreender, com base nas idéias do autor, que, mesmo quando o professor ocupa um lugar social instituído, não há a garantia de que o aluno venha obrigatoriamente a se afiliar à ação desencadeada por ele. É preciso que o exercício da autoridade do agente seja reconhecido e consentido pelo(s) parceiro(s) da relação. É condição fundamental que o lugar da autoridade que ele ocupa seja legitimado por todos os diretamente ou indiretamente envolvidos na ação.

Uma das bases históricas fundamentais para que o professor consiga o reconhecimento da autoridade é a posse do conhecimento. O professor deve saber mais de que seus alunos a respeito do que se propõe a ensinar, pois a confiança deles é diretamente proporcional à segurança que o professor evidencia, frente ao domínio teórico em determinado campo de conhecimento.

De posse de um saber diferente dos alunos, "cabe ao professor" escolher a forma mais propícia de comunicação possível com a heterogeneidade do grupo. É aí que entra em cena o domínio metodológico (p.139). Aquino acrescenta, ainda, que a autoridade do professor constitui-se a partir da relação entre conhecimento e experiência na condução do processo educativo. Para tal é preciso que o professor domine tanto o fenômeno a ser conhecido como o processo de conhecer. Como afirma o autor, "é possível assegurar que a autoridade docente não se sustenta exclusivamente na, – e nem é decorrência unívoca,- da erudição de seu portador, mas do trabalho engenhoso, árduo e compromissado daquele que, de fato, se dispõe a ensinar algo a outrem" (p. 140).

O exercício da autoridade parece estar relacionado com os problemas que envolvem historicamente a profissão docente. Há, também, um dispositivo pessoal nesta engrenagem que deve ser considerado e valorizado. Esta idéia é defendida por Nóvoa (1992) quando diz que "o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor." Ele atenta para a necessidade de se encontrar espaços de interação que levem em conta as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus próprios processos de formação, para que possam atribuir-lhes sentido no contexto das suas histórias de vida.

Nessa condição, a autoridade do professor assume uma perspectiva autobiográfica, constituída como resultado de um processo contínuo de acumulação de conhecimentos científicos, de técnicas e de reflexão crítica sobre as práticas. Este processo resulta na (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por esta razão Nóvoa (1992) afirma que é importante investir na pessoa do professor e dar um estatuto ao saber da experiência.

A dimensão pessoal constitutiva da autoridade do professor é evidenciada também por Tardif (2001) que ressalta a importância da dimensão afetiva na relação professor/aluno. Reafirma a importância do professor buscar uma harmonia entre as ações dos alunos e as suas, uma vez que trabalha com grupos heterogêneos, formados sempre por indivíduos diferentes, destacando que a ordem não é uma qualidade ontológica, mas algo que deve ser resultado de uma negociação/imposição.

É importante ressaltar que Tardif (2002) refere-se, especificamente, à autoridade como tecnologia de ensino ou de interação. A autoridade está ligada diretamente à missão, ou ao papel que a escola confere ao professor, bem como à própria personalidade e carisma pessoal do mesmo no exercício de sua atividade. Esse aspecto torna-se importante uma vez que ajuda na compreensão da transformação dos atributos subjetivos em condições objetivas da profissão, em tecnologia de interação. Com diz o autor, os professores insistem freqüentemente na importância de sua personalidade como justificativa para a sua competência e como fonte de seu êxito com os alunos (p.139).

Sendo assim, a autoridade é resultante de uma caminhada, que exige escolhas de formas e procedimentos de agir, de atitudes a serem adotadas diante dos alunos, da vida e da sociedade. Além disso, o professor tem que ampliar constantemente os seus conhecimentos e produzi-los na sua trajetória profissional. Tardif (2002) ressalta a importância do professor habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações e com a complexidade de seu contexto, pois só ele pode assumir e resolver cotidianamente os desafios, a partir de uma visão de mundo, de homem e de sociedade. Nesse sentido, a dimensão do trabalho do professor é de totalidade enquanto pessoa, num processo que se estabelece envolvendo múltiplas relações.

A reciprocidade necessária para se reconhecer a condição de autoridade também vem sendo enfocada por Rios5, que reafirma que a autoridade não se reconhece como imposição. É preciso que o professor crie espaços para poder atuar, para poder agir, para poder autorizar-se.

Mesmo valorizando e reconhecendo a importância dos contextos políticos e institucionais, os autores prestigiam a dimensão pessoal dos sujeitos neste processo. Essa dimensão nos remete ao pensamento de Paulo Freire (1989) a partir de um diálogo realizado com profissionais de larga experiência na educação. Afirma o autor:

tive uma professora brilhante (...) que me marcou enormemente. (...) se movia muito bem com a autoridade diante das liberdades das crianças. (...) era democrática, mas tinha a consciência de sua

autoridade, de que devia fazer funcionar a autoridade dela, sem a qual as liberdades não se constituiriam (FREIRE, 1989, p. 2).

Quando a autoridade renuncia a si mesma, a liberdade não se constitui como tal e, se o professor um dia renunciar a sua autoridade, nesse momento ele deve desistir de ser professor. Freire menciona, inclusive, a disciplina como uma das tarefas da autoridade e reafirma a idéia de que "devemos trabalhar no sentido de a liberdade assumir a disciplina como necessidade e boniteza. Para isso a autoridade tem que ser séria, coerente, não pode ser manhosa, nem safada, a liberdade precisa encontrar uma razão de ser de crença da palavra e do testemunho da autoridade" (p.4).

Perez Gómez (2001), ao colaborar com essas idéias, refere-se à autonomia profissional do docente, chama a atenção para a necessária busca de sua identidade singular, afirmando que essas se constróem no respeito às diferenças, na diversidade, nas concepções teóricas e nas práticas profissionais, condições essas fundamentais para o desenvolvimento criativo, quer seja individual ou coletivo. Para o autor, o objetivo do trabalho docente é promover nos estudantes o desenvolvimento de sua autonomia e criatividade pessoal.

O diálogo com os autores explicita as compreensões fundantes da autonomia e da autoridade do professor. Nos auxilia a progredir nessa trajetória que se insere na utopia de fortalecer a condição profissional do professor. O diálogo com a prática se coloca como outra dimensão desafiadora para que melhor se entendam essas dimensões. Como os professores percebem a autoridade e autonomia na sua condição profissional?

A autonomia e a autoridade docente: dialogando com a prática

Dialogar, isto é, colocar olhos, ouvidos, intuição, razão e sensibilidade a serviço da fala do outro, neste mundo do hiperindividualismo, não é tarefa fácil. A despeito de nossos discursos pró-diferença e diversidade, a ação de sair do casulo da indiferença e egocentrismo é, de fato, uma outra conversa. Giroux e Mc Laren (1994) já haviam observado que o discurso por si só não muda nada. Há uma espera/esperança pela corporeidade das palavras... Uma espécie de lavra da palavra. Assim mesmo, como quem pega o arado, risca o solo duro, aprontando-o para a gravidez da semente...

Ainda assim, experimentar é preciso. É isto um pouco que aqui buscamos fazer, chegar à experimentação (lavra?) do diálogo com os depoimentos de alguns sujeitos que expressam percepções sobre autonomia e autoridade no âmbito da escola e da universidade.

Somente dois homens. Doze mulheres. Mulher, espécie ainda envergonhada6 como diz Adélia Prado, vivendo a docência em diferentes espaços e contextos. Em respeito a essa maioria, muitas vezes, nos referiremos a este coletivo no feminino.

Todas (os) são do sul, umas (uns) mais do que outros: Lages e Criciúma (SC), Porto Alegre e Pelotas (RS) são as cidades que foram palco de nossas interlocuções. Duas professoras atuam nos anos iniciais, duas no ensino fundamental, duas no ensino médio e os demais no ensino superior.

Entre elas, além do frio meridional, redes são permanentemente tecidas. Umas mais, outras menos visíveis. Nelas as relações emanadas tanto pelos barulhos do mundo relógio quanto pelos silêncios da escuta poética (Prigogine e Stengers,1991) que são filtradas, capturadas, vazadas, embaralhadas, percebidas ou simplesmente ignoradas/perdidas porque não capturáveis por redes. Redes não pegam pássaros, diria Rubem Alves.

Ouvir a voz das palavras dessas mulheres é um pouco como lançar redes. Pode ser que a malha seja muito fina ou muito grossa; seja pelo excesso ou pela escassez podemos deixar de ver/ouvir o que, de essencial, se apresenta. Riscos...

Chama-nos a atenção assim, olhando/ouvindo a rede, a forte presença da sala de aula como referência de autonomia, para algumas professoras. Questionadas sobre quando percebem se possuem autonomia e autoridade, esse espaço feiticeiro, como denomina Morais (1994), é apontado como o lugar onde se efetivam, sobretudo, o que compreendem por autonomia. Da autonomia possível, palpável, objetiva, na minha sala de aula, reiterou por duas vezes uma delas. Como que a nos dizer: Este é ainda o meu espaço. O espaço de ser professora. Aqui ainda posso circular, criar, construir...

De maneira mais ou menos clara também indicam, os professores, compreenderem que para além dessa sala de aula outros fatores interferem na autonomia, que ela não se resume à docência em si, mas se insere no plano das relações tanto macro como micro-espaciais. É a estrutura, explicitam mais claramente, em/no material, tempo, salário, relações, ... quando tem estrutura (...) em todos os sentidos... material... salário...tempo....

Chama-nos a atenção o realce dado à categoria tempo. Ele assume, na contemporaneidade, um caráter absurdamente controlador. Há um mundo relógio ordenando os cotidianos programados. Na escola, para o professor e as professoras, o tempo interfere diretamente em seus modos de refletirem e vivenciarem a autonomia ou a sua falta. Ah, porque o tempo é uma invenção da morte: não o conhece a

vida - a verdadeira - em que basta um momento de poesia para nos dar a eternidade inteira?, repetiu-se o poeta Mário Quintana.

A compreensão da autonomia sob o ponto de vista relacional se evidencia mais quando falam sobre as condições em que a autonomia pode se efetivar. Reivindicam/explicam as professoras:

Respeito ao profissional; criar um clima agradável para desenvolver um bom trabalho; consciência de que é impossível fazer ou estar em dois lugares ao mesmo tempo...; valorização do profissional, se não for possível com remuneração, com elogios e críticas fundamentadas; coerência entre o que é dito em reuniões e a prática.

... segurança do professor e a sua metodologia e a não interferência de colegas no teu trabalho, salvo em algumas situações que se fizerem necessárias. .

Respeito e coerência parecem despontar como categorias importantes no trato com o professor, seja na criação de um ambiente agradável de trabalho, na valorização da pessoa do professor e aos seus saberes ou no sentido de que a interferência de outros profissionais não invada o espaço que lhe cabe.
Nas séries iniciais e no ensino fundamental parece haver uma maior solicitação de valorização e de não interferência no seu trabalho. Talvez porque essa, quase sempre, expressa-se em crítica e cobrança, quase nunca como orientação ou apelo ao trabalho conjunto. Atitudes que levam ao descrédito nas possibilidades de ações coletivas. No ensino superior essa condição parece não ser tão evidente, certamente como decorrência da valorização do professor como autoridade científica. Referindo-se a esses, um dos nossos interlocutores afirmou que ...quando ele (professor) chega na universidade ele já sabe que existem regras e que ele tem que adequar a autonomia dele dentro destas regras. Fora disso (...) o espaço é dele. A sala de aula é o espaço que ele tem para criar, ensinar e facilitar o ensino. Desde que o aluno tenha retorno de aprendizagem.

Outro professor do ensino superior, no entanto, reconhece o caráter relativo da autonomia, especialmente na definição de regras e critérios relativos à aprendizagem.

A autonomia é relativa, é precária porque existe uma pressão grande por diminuição de qualidade. Quanto tu tenta levantar a disciplina para atingir um nível de excelência, a pressão institucional é para baixar. E complementa dizendo, ao invés de os alunos se esforçarem para acompanhar o nível do professor, é o professor que deve descer e acompanhar o nível do aluno. Para o nível do ensino isto é ruim.

Nesse posicionamento, observa-se uma visão mais individual do professor sobre seus critérios; uma certa dissociação entre o professor e a instituição, como se fossem polaridades antagônicas, com interesses diferentes. Indica, ainda uma compreensão dicotômica entre que decide e quem executa, pois o professor parece não se sentir sujeito das decisões institucionais. Certamente são escassos os espaços coletivos de decisão.

Sem deixar de reconhecer os desafios implícitos à cultura de colaboração, balizada no respeito ao desenvolvimento coletivo e individual, Perez Gómez (2001) destaca que a transformação da realidade escolar implica privilegiar um projeto coletivo, uma construção democrática, "não apenas porque requer o esforço cooperativo, como também porque o próprio plano de intervenção e transformação deve ser o resultado da reflexão, do debate, da negociação e da decisão da maioria" (p.197).

Nessas falas, muitas redes... Políticas públicas como fortes condicionantes do exercício da autonomia na instituição escolar. Tanto pelas ações diretas, como a definição da remuneração, planos de carreira, currículo, cargas horárias, etc., quanto pelas relações geradas no atravessamento dessas políticas públicas com os cotidianos escolares e a vida dos professores.

Condicionantes também relacionados à preocupação de que seu trabalho ultrapasse os objetivos da instituição ou do mundo do trabalho, unicamente, como apresenta essa professora do ensino médio, atuando em uma escola privada: é mais do que olhar para eles (alunos) com o pensamento: que necessidades a instituição diz que eles têm? É atender as necessidades deles como pessoas, como grupo social, como profissionais que daqui a pouco vão estar no mercado de trabalho. Que mercado de trabalho é esse? Como estarão interagindo? Quem é esse adolescente que está dentro da escola privada, que se coloca como um bom competidor? Eu questiono muito isso. Queremos competição, ou queremos uma sociedade mais solidária, com outros princípios, com outros valores? A minha autonomia vai na busca de atender essas necessidades.

Observa-se, no depoimento dessa professora, que estão em jogo os objetivos e os fins da educação, que ela percebe como em descompasso com o que ela gostaria de propor. De alguma forma, também se relaciona com o anseio pela construção coletiva, pela democracia e compreensão de cidadania na escola.

Simultaneamente, termos como desconstrução, reconstrução, criação e não reprodução, presentes nos discursos dos professores, sintetizam o reconhecimento, de parte de nossos sujeitos, da

incompletude da formação, aí incluindo a própria, e a abertura ao outro e às suas idéias. E quando eu posso reconstruir a minha idéia com o acréscimo dos outros, é coletiva, disse uma delas. Na lavra das palavras expressas nas falas está tudo ligado, como esclarece uma das professoras.

Caberia lembrar a dimensão assumida pela pessoa que, no entender de Nóvoa (1992), não pode ser desvinculada da dimensão profissional. É essa pessoa que deseja/reivindica ser respeitada, como já foi citado, se não for possível com remuneração, com elogios e críticas fundamentadas.

Alguns professores, em especial os que atuam no ensino superior, referiram-se, mesmo que indiretamente, ao papel do Estado, que imerso nos ditames das políticas globalizadoras, didatas pelos organismos internacionais, vem instituindo políticas educacionais com o objetivo regulatório. As instituições, na busca de índices favoráveis de sucesso, interferem na autonomia dos professores.

Eu tenho a impressão que estou me policiando o tempo todo. Por exemplo, no semestre passado eu fui extremamente rigoroso com a chamada no curso de Psicologia. Fazia todas as aulas a chamada e em conseqüência disto houve onze reprovados por faltas. (...) isto repercutiu na Diretoria de Graduação, que pressionou o Departamento que (...) me pressionou. (...) eu sustentei minha posição e a coisa acabou se resolvendo. Teve pressão.

A provocação para falar de autonomia estimulou a expressão dos sentimentos dos professores. Uma delas afirma que para ter autonomia..., outro fator principal, eu acho que é gostar, gostar de estar ali, porque se você não gostar de estar ali, você não agüenta, e olha que eu estou pensando viu?
Ainda sob o ponto de vista afetivo, é possível depreender que aspectos relacionados a histórias de vida, vivências e expectativas são constitutivos do alicerce da autonomia, como afirma uma de nossas respondentes:

(...) o professor também tem a falha, tem a falha da vivência dele, de onde ele viveu, de como ele foi construído. E eu acho assim, por mais que a gente procure mudança, por mais que você procure ser diferente, por mais que você procure sair do berço onde você foi criado, você carrega coisas com você...

A história de vida, provavelmente, tenha auxiliado três docentes a expressarem suas compreensões de que a autonomia do professor está relacionada ao processo de autonomia dos alunos, ao protagonismo discente, exemplificada por depoimentos tais como, quando eu tenho autonomia e conhecimento mais profundo... posso relaxar e deixar que os outros cresçam. Parece que, por trás desse posicionamento, há o indicativo de que os professores tolhem os alunos por receio de perder sua posição de autoridade e que essa se legitima pela posse do conhecimento.

A capacidade reflexiva foi outro aspecto salientado pelos professores quando falam de autonomia. Percebem eles que essa capacidade está ligada a alguma coisa muito próxima de suas experiências, de saberes construídos desde suas práticas. Para alcançar essa condição, nossas professoras enfatizaram a importância de espaços de formação continuada em serviço. Anseiam elas que a escola se constitua como um espaço de produção de conhecimentos e que a formação continuada valorize essa condição para todas.Essas iniciativas valorizariam sua condição de autonomia.

Nem sempre, porém, isso acontece. Como afirmou uma das entrevistadas, sinto falta de incentivo em ambas redes. No município existe muita burocracia e cobrança ao mesmo tempo. Na estadual, além de incentivo, falta recursos de todo tipo... Me sinto fazendo de conta que trabalho, para pessoas que fazem de conta que querem e para pessoas que fazem de conta que dirigem".

Esse sentimento de solidão, tão bem explorado por Correia e Matos (2003) em seus estudos, implica na necessidade de políticas de apoio ao professor e à escola. A autonomia funcionaria se você tivesse um respaldo maior... que saísse de dentro de sua sala, que fosse uma coisa que tivesse elo com outras dimensões ... porque está tudo ligada ao salário, está ligado ao tempo, está ligada ao trabalho do professor...

Olhando assim para a rede das palavras capturadas, até agora, percebemos uma certa fartura de depoimentos sobre autonomia e uma quase ausência de autoridade. Interessante colheita da qual também somos parcela. O que dela podemos dizer, sentir e pensar?

Ainda que profundamente relacionadas entre si, autonomia e autoridade parecem não possuir o mesmo peso para as professoras ou, olhando de um outro jeito, há uma economia de palavras sobre a questão da autoridade em relação às considerações feitas sobre a autonomia. Por exemplo, ao responder sobre quando percebe que tem autoridade, uma delas é taxativa na resposta: Em minha sala de aula. Fica um silêncio no ar, algumas reticências e certos questionamentos que não ousam serem feitos, até porque talvez não saibamos muito bem quais sejam. Fica uma suspensão e um certo sentimento de identificação com a fala curta da professora. Temos, entretanto, pela indicação do lugar onde a autoridade é exercida - na minha sala de aula! –algumas pistas... Há então um espaço definido para ela.

Para alguns a autoridade está alicerçada na condição de domínio do conhecimento que o professor exibe, como exemplifica esse depoimento: Me fazem um questionamento em sala de aula e eu não sei...

exibe, como exemplifica esse depoimento: Me fazem um questionamento em sala de aula e eu não sei... Não me sinto autoridade neste momento.

No ensino superior essa condição é muito valorizada, como indicam os depoimentos abaixo.

Os alunos respeitam mais o professor pelo conhecimento. A autoridade vem pelo domínio do conhecimento. Ou quando outro afirma que o professor põe-se na condição de autoridade, ou administrativamente ou por deter, supostamente, um maior conhecimento. Essa constatação encontra respaldo nos estudos de Aquino (1999).

Já outras respondentes, neutralizam essa dimensão quando afirmam:

... geralmente o pessoal relaciona à disciplina. Eu me sinto com autoridade quando vejo os olhinhos brilharem. Quando sinto que é um bate e volta. Não é a autoridade do poder.

Às vezes me perguntam se eu tenho domínio de classe. Domínio de classe é quando eu não domino ninguém.

Ainda que, historicamente, haja um reconhecimento da autoridade centrada na figura do professor, apontada por Aquino (1999) como um dos componentes da mesma, ela é também relativa, porque de ordem contratual. Como contrato ela é instável, mutante, pois refletirá as relações estabelecidas entre os sujeitos que dela tomam parte. É esta instabilidade que pode explicar o fato da autoridade manifestar-se ou configurar-se de maneira pontual, de estar sempre sendo ressignificada.

Como resignificar a lógica autoritária e controladora que permeia a sociedade da qual somos parte? Como quebrarmos, sobretudo, com o modelo autoritário que permeia a nossa formação de professores?

Freire (1997, p. 117) compreendendo este problema como dilema histórico, pensava que liberdade sem limite é tão negativa quanto a liberdade asfixiada ou castrada e apregoava que nós, professores, não deveríamos temer exercer a nossa autoridade em respeito à própria idéia de liberdade. Tarefa complexa pois envolve compreender liberdade como conceito culturalmente construído e socialmente vivido, como desabafa a professora: Eu fui criada tipo faz o que eu mando e guarda o que sabe... Só que eu me rebelei a minha vida inteira.

Nesse caso parece haver uma noção de autoridade como limitadora da autonomia dos sujeitos que sofrem seus efeitos. Fala-se de uma época em que os filhos/alunos eram tratados como se não tivessem voz. Na noção clássica de autoridade, a delegação se legitimava com um caráter permanente, fundado na tradição (testemunhos dos antepassados e do discurso religiosa). Hoje se percebe que a autoridade pode ser compreendida como algo provisório, que precisa ser constantemente revista, no momento das tensões/oscilações ocorridas entre os pólos da relação. Quem sabe essa seja uma síntese do dilema presente no trato com a autoridade. Não se quer repetir os aspectos negativos que estiveram presentes na nossa formação, com vistas a uma educação mais emancipatória. O depoimento que se segue revela essa tensão.

Quero ter autonomia com responsabilidade, com autoridade, mas tem hora que me perco nela. (...) eu fui reprimida... não quero cair no mesmo erro com meus alunos... mas tenho certeza de que é isto que eu gosto...

A afetividade, para Tardif (2002), possibilita ao professor se impor na negociação implícita nessa relação do exercício da autoridade, na qual a partir do estabelecimento de uma relação prazerosa com os alunos, torna-se mais fácil caminhar, pois com o consentimento deles. É isso que eu gosto. Tenho um ótimo relacionamento. Sentimentos, sempre eles sublimando dificuldades, saindo pelas bordas, escorrendo por entre dedos e peles... colhidos em redes.

São eles que dão fechamento a esta colheita. Não por acaso. São eles que nos escolhem para se expressarem através do manto da nossa humanidade. Humanidade rala, opaca, sombria, às vezes desumana humanidade, mas a possível de dimensionar o sentido e o lugar dos sentimentos na estruturação de subjetividades emancipadoras, que por darem conta de si podem perceber o outro e tecerem tramas de redes mantendo, mesmo sob o peso das estruturas sufocantes, o riso - entre parênteses – que a professora sinaliza como marco de resistência e autonomia nas suas vidas.

Refletindo sobre a idéia original do início deste texto, o exercício de ouvir a voz das palavras dessas mulheres foi um pouco como lançar olhares sob espelhos pensando nos caminhos que existem dentro das coisas transparentes8 , como afirma Cecília Meireles.

Caminhos que podem parecer desesperança, mas podem significar, também, esperança, no sentido de movimento, comprometimento e, assim constituir-se como sinônimo de resistência. Para os autores com os quais dialogamos, referendados anteriormente, os professores não são passivos diante do sistema político-econômico vigentes. Embora submetidos a estratégias neoliberais que aumentam o controle sobre o seu trabalho e reduzem sua autonomia, pelas características da profissão docente, possuem um espaço de possibilidade de atuação com potencial transformativo, de resistência ao

possuem um espaço de possibilidade de atuação com potencial transformativo, de resistência do sistema.

Quando observamos as professoras entrevistadas, dez mulheres e dois homens, nos ocorre o quanto eles parecem constituir um coletivo. Às vezes um coletivo virtual, como supõe a era pós-moderna da informação e das relações via internet. Outras vezes, um coletivo caracterizado por uma identidade, onde se localizam sentimentos comuns, incluindo a crença na capacidade de lutar e operar mudanças, ainda que seja no micro espaço da sala de aula ou na vida dos alunos.Essa parece ser uma condição da professoralidade que estabelece a rede, ainda que sejam fios tênues e, algumas vezes, invisíveis. Provavelmente na expectativa de que aconteçam fatos, estudos, movimentos que os valorizem e, dessa forma, fortaleçam.

Assim como requer o termo perspectiva – arte de representar objetos sobre um plano, dando a dimensão de profundidade [...] - nos colocamos na condição de autores/atores/autônomos quando acreditamos na possibilidade de reconstrução da condição docente no sentido de valorizar os espaços públicos de partilha e debate. Vale, ainda acreditar no professor como alguém que produz conhecimentos, a partir do seu trabalho e da teorização do mesmo, portanto, atendendo a uma das condições fundamentais da autoridade. Vale, ainda acreditar que é preciso que a autonomia seja compreendida como uma dimensão coletiva, ou seja, da condição profissional dos professores. Não se trata, como é comum pensar, de uma condição individual, conquistada por cada professor. Enquanto todos não forem reconhecidos como sujeitos de autoridade e autonomia, nenhum docente será, verdadeiramente, autônomo. Essa condição demanda uma consciência coletiva e a capacidade de articulação entre os professores. Nessa direção, a pesquisa pode ser um reforço significativo. Essa crença mobilizou nossas energias e as reflexões aqui propostas.

Referências

AQUINO, J. G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, J. G. (Org.) Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.
APPLE W. M; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? Teoria e Educação, 4, p. 62 – 73, 1991.
BERNSTEIN, B. Clases, códigos y control: hacia una teoria de las transmisiones educativas. Madrid: Akal Editora, 1988.
BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983.
CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
___. La didáctica y la autarización del profesorado. In: TRIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, S. M. (Org.). Concepção e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de janeiro: DP&A, 2003, p.11-31.
CORREIA, J. A; MATOS, M. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente.In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. (Org.) Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1999.
___. Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores. Porto: Porto, 2003.
CUNHA, M. I. O professor universitário na transição dos paradigmas. Araraquara: Ed. JM, 1998.
FREIRE, P. A guisa de introdução - dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In: D'ANTOLA, A. (Org.). Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.
___. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997 (Coleção Leitura).
GEERTZ, C. O saber local. São Paulo. Vozes. 1997.
GIMENO SACRISTÁN, J. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IBERNON, F. (Coord). La formación permanente del profesorado en los paises de la CEE. Barcelona. ICE universitat de Barcelona-Horsori, p. 53-92, 1998.

GIROUX, H; MCLAREN, P. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA; A. F.
SILVA, T. T. da. et al. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994, p. 125 - 154.
GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
MORAES, M. C. M. (Org.) O iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação de professores. São Paulo: DP&A, 2003.
MORAIS, R. (Org.). Sala de aula: que espaço é esse? 8. ed. Campinas: Papirus, 1994.
NOVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
PEREZ GÓMEZ. A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
POPKEWITZ, T. Ideologia y formación social en la formación del profesorado. Formación del profesorado. Teoria y práctica. Educació. Estudis 4. Universitat de Valencia. 1990.
PRIGOGINE, I; STENGERS, I. A nova aliança. A metamorfose da ciência. 1. ed. Brasília: Editora UNB, 1991.
TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. Caderno de Educação. FaE/UFPel. Pelotas (16): Jan/junho/2001.
___. Saberes docentes e formação profissional. São Paulo: Vozes, 2002.
ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, Edwiges (Org.). Professora pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Notas

1 Para melhor explicitar a conceituação de cultura usamos as palavras de Geertz (1997), quando diz: Crendo como Max Weber que o homem é um animal inserido em tramas de significação que ele mesmo teceu, considero que a cultura é essa tecitura e que a análise da cultura há de ser, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significados (p.20).
2 Palestra conferida em março de 2004 – PPG-Educação /Unisinos, RS.
3 De acordo com Correia e Matos (2003), essa crise se manifesta, especialmente, na mudança da concepção de um Estado Educador para um Estado Avaliador.
4 Por José Alberto Correa, Seminário Especial – PPGEducaçao/Unisinos/RS, 01/09/03.
5 Palestra proferida no PPGEducação da Unisinos, Julho de 2004.
6 PRADO, Adélia. Com licença poética. In: Poesia reunida. São Paulo: Siciliano, 1991, p. 11.
7 QUINTANA, Mário. Ah! Os relógios. In: <http//:www.jornaldapoesia.com.br>
8 MEIRELES, Cecília. Atitude. In: <http//:www.jornaldapoesia.com.br>

Correspondência

Maria Isabel da Cunha - Av. UNISINOS, 950, Caixa Postal 275 - Cep: 93022-000 - São Leopoldo RS - Brasil.
E-mail: mabel@bage.unisinos.br

Recebido em agosto de 2004
Aprovado em setembro de 2004