

Escola e Docência: a autonomia é admissível?

School and teaching: is autonomy admissible?

Débora Cristina Vasconcelos Aguiar¹

Paulo Meireles Barguil²

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a admissibilidade da autonomia docente no ambiente escolar. Considerando o complexo cenário social e as suas contradições, indagamos: “Como os diversos propositores de uma Educação para a autonomia consideram os conflitos na sociedade e na escola?”, “De que maneira os diferentes paradigmas de gestão/administração escolar influenciam a vivência da autonomia nesse ambiente?”, “As condições do trabalho docente impedem ou contribuem para a autonomia do professor?”. Este artigo, que é uma revisão narrativa de literatura, reflete sobre algumas propostas de gestão/administração da instituição escolar, analisando-as a partir de suas tensões e contradições com o projeto de sociedade que sustentam, bem como das suas aproximações com a ideia de uma Educação para a autonomia. Em seguida, abordamos os desafios do exercício da autonomia, a partir de Contreras (2012), destacando os saberes necessários para a construção do trabalho e da identidade dos docentes. Concluimos, a partir dessa discussão, que a gestão democrática e a descentralização política são indispensáveis para a autonomia escolar, docente e discente.

Palavras-chave: Autonomia; Docência; Escola; Gestão Democrática.

Abstract: This article aims to reflect on the admissibility of teaching autonomy in the school environment. Considering the complex social scenario and its contradictions, we ask: “How do the different proponents of an Education for autonomy consider conflicts in society and at school?”, “How do the different school management/administration paradigms influence the experience of autonomy in that environment?”, “Do the conditions of teaching work prevent or contribute to the autonomy of the teacher?”. This article, which is a narrative review of literature, reflects on some management/administration proposals of the school institution, analyzing them from their tensions and contradictions with the project of society they support, as well as from their approximations with the idea of Education for autonomy. Then, we address the challenges of exercising autonomy, starting from Contreras (2012), highlighting the knowledge necessary for the construction of teachers’ work and identity. We conclude, from this discussion, that democratic management and political decentralization are indispensable for school, teacher and student autonomy.

Keywords: Autonomy; Teaching; School; Democratic Management.

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra (2019) em Educação pela UFC. Professora substituta do Setor de Fundamentos Psicológicos da Educação do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús da Universidade Estadual do Ceará.

2 Doutor (2005) em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Introdução

“A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade
Alguém falou do fim-do-mundo
O fim-do-mundo já passou
Vamos começar de novo
Um por todos, todos por um.”
(RUSSO, 1996).

A escola, por ser uma instituição social, participa de um contexto, o qual possui conflitos, tensões. Enquanto algumas pessoas e organizações tentam negá-los, outras insistem em explicitá-los visando à diminuição daqueles. Diferentes concepções de mundo geram e alimentam peculiares discursos e práticas no ambiente escolar.

Cada vez mais distintas, instâncias e agentes educacionais, com antagônicas perspectivas sociais, propagam objetivar o desenvolvimento de estudantes autônomos. Entendendo autonomia como a capacidade de alguém ler o mundo por si mesmo, fazer escolhas e responsabilizar-se por elas, acreditamos ser urgente refletir esse discurso quase unânime em prol da autonomia, bem como verificar a adequação do que é enunciado com o que é vivenciado.

Acreditamos que a autonomia escolar e a autonomia docente são indispensáveis para a promoção da autonomia discente. Imprescindível, portanto, refletir tanto sobre aspectos da gestão escolar, seja a relação entre sociedade e escola, sejam aspectos do cotidiano escolar, bem como sobre o trabalho docente.

Considerando o complexo cenário social e as suas contradições, indagamos: “Como os diversos propositores de uma Educação para a autonomia consideram os conflitos na sociedade e na escola?”, “De que maneira os diferentes paradigmas de gestão/administração escolar influenciam a vivência da autonomia nesse ambiente?”, “As condições do trabalho docente impedem ou contribuem para a autonomia do professor?”.

Este artigo, de natureza bibliográfica, do tipo revisão narrativa de literatura³ (CORDEIRO *et al.*, 2007), objetiva refletir sobre a admissibilidade da autonomia docente no ambiente escolar. Na próxima seção, analisamos algumas propostas de gestão/administração da instituição escolar, a partir de suas tensões e contradições com o projeto de sociedade que defendem, bem como das suas aproximações com a ideia de uma Educação para a autonomia.

Em seguida, abordamos os desafios do exercício da autonomia, a partir dos três eixos destacados por Contreras (2012): a obrigação moral; o compromisso com a comunidade; e a competência profissional, destacando os saberes necessários para a construção do trabalho e da identidade dos docentes.

3 Segundo Cordeiro *et al.* (2007), a revisão narrativa de literatura caracteriza-se como uma estratégia de revisão de literatura mais aberta do que a revisão sistemática, possuindo, portanto, critérios mais subjetivos para a seleção e análise dos textos. Além disso, não há neste modelo de revisão a pretensão de esgotar as produções sobre uma temática, pois objetiva construir uma reflexão a partir de enfoques selecionados.

Administração da instituição escolar: possibilidades de atuação

A relação entre escola e sociedade é marcada por conflitos e contradições. Isso porque, ao mesmo tempo em que a escola representa o tradicional papel de manutenção do *status quo*, pela via da reprodução social, ela também suscita a possibilidade de transformação social, quando os estudantes percebem o caráter histórico e dinâmico da realidade e se identificam como agentes ativos na produção dessas mudanças.

Dessa maneira, a proposta escolar abriga duas agendas: uma voltada para os interesses do capital, que visa ao assujeitamento e à docilização dos sujeitos, a fim de que se conformem e se adequem à ordem estabelecida; e outra que busca a crítica do mundo e o desvelamento das ideologias, a fim de que as pessoas interpretem o mundo considerando as suas injustiças e lutem pela sua transformação.

Como um instrumento de reprodução da ideologia da classe dominante, a instituição escolar incorporou, dentre outros aspectos, a sua lógica de trabalho e seu modo de organização. As teorias da administração de empresas têm sido implementadas pelo sistema escolar, juntamente com suas críticas e reelaborações.

Dentre essas teorias, destacam-se as estratégias de racionalização do trabalho, que muito influenciaram a organização do sistema escolar. Contreras (2012) caracteriza o processo de racionalização do trabalho a partir dos seguintes conceitos-chaves:

[...] a) a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência (CONTRERAS, 2012, p. 39).

Os primeiros esforços para controlar o desempenho dos trabalhadores e majorar a produtividade ou os resultados de seu labor no contexto do capitalismo industrial se configuraram a partir de um regime disciplinar, com estrito controle dos corpos daqueles, do tempo e do modo de produção. Além disso, o controle do trabalho acontecia pela expropriação do saber dos trabalhadores, com a divisão entre execução e concepção (RIBEIRO, 2015).

Nessa perspectiva, surgiu a primeira estratégia de racionalização do trabalho denominada de Administração Científica ou Taylorismo, que tem na hierarquia e na heteronomia suas marcas centrais. Embora o Taylorismo tenha se originado no ambiente fabril, ele foi posteriormente introduzido nos mais diversos espaços e organizações sociais, incluindo a instituição escolar.

Contreras (2012) destaca a influência do Taylorismo na Educação por meio da divisão de tarefas, alijando a elaboração da execução. Essa influência teria acarretado a proletarização do trabalho docente, pois o professor poderia ser entendido como um técnico ou um mero executor de atividades e currículos programados por outrem.

Além do Taylorismo, outra estratégia de racionalização do trabalho, criada pelo norte-americano Henry Ford (1863-1947), teve grande influência para a administração do trabalho e a construção de um novo tipo de trabalhador ou de Homem, um operário-massa, cuja vida estaria voltada para o trabalho e o consumo. O Fordismo intensificou o zelo Taylorista com o controle do tempo de trabalho, encontrando nas esteiras uma solução para o chamado “tempo morto”. Segundo Ribeiro, essa medida

[...] trouxe uma imensa intensificação, automatização e mecanização do processo de trabalho. A esteira rolante se constituiu como uma maneira de controlar o ritmo do trabalho (condição tão sonhada por Taylor) de forma automatizada e intensa. Isso gerou um tipo de processo de trabalho extremamente extenuante para os trabalhadores (RIBEIRO, 2015, p. 69).

A automatização do trabalho visava a sua maior eficácia, elemento determinante para a execução do projeto fordista da produção em massa dos seus automóveis. A produção em massa estimulou o consumo em massa, promovendo um novo *ethos*, uma vez que o consumo passava a ser uma das atividades centrais das sociedades capitalistas, ou a atividade central, de acordo com Bauman (2008).

O Fordismo, para compensar os trabalhadores pelas condições extenuantes do labor, adotou uma política de altos salários, reforçando a ética do consumo (RIBEIRO, 2015). Além da disciplina e do controle dos corpos dos trabalhadores, o Fordismo também tinha uma preocupação com a sexualidade deles, exigindo destes uma moral ascética e um estilo de vida puritano, o qual se adequava à disciplina imposta aos trabalhadores, fazendo-os mais dóceis e mais governáveis (RIBEIRO, 2015).

O Fordismo também se alinhou à proposta do Estado de Bem-Estar Social, compreendendo o Estado como provedor de políticas públicas e sociais, incluindo a Educação. Além da disciplina e da expropriação do saber dos trabalhadores presentes no binômio Fordismo/Taylorismo, a influência do Fordismo na Educação decorre da promoção da moral puritana por parte dos profissionais da Educação, além da ética do consumo, que faz com que as reclamações por melhoria salarial sejam pautas frequentes dos movimentos sindicais, delineando “[...] um perfil do movimento sindical no capitalismo de um modo geral” (RIBEIRO, 2015, p. 70).

Contudo, esse modo de vida e de trabalho proposto pelo Fordismo também recebeu abundantes críticas e protestos, tanto por parte dos trabalhadores da indústria, como daqueles que indiretamente foram afetados por esse modelo de produção.

O Maio de 1968 – quando os estudantes secundaristas vão para as ruas, na França, manifestar sua revolta contra o modo rotinizado, hierarquizado e excessivamente disciplinado do sistema de ensino – se torna um momento emblemático da não aceitação das formas de controle da vida implementadas pelo padrão de produção fordista (RIBEIRO, 2015, p. 73).

No final da década de 1960, apesar da sua influência como estratégia de produção capitalista, o Fordismo entrou em crise, acarretando a diminuição dos ganhos de produtividade, o que representou a própria crise do capitalismo, decorrente da lógica de acumulação ilimitada, a qual é alvo de protestos de movimentos sociais e sindicais, que denunciam o abismo social criado entre os proletários e capitalistas.

Em virtude disso, o sistema de acumulação capitalista é considerado desumanizante, uma vez que reificaria os sujeitos como peças ou instrumentos cuja função seria executar trabalhos de forma automatizada e alienaria os trabalhadores do processo e do produto de seu trabalho, limitando suas possibilidades de utilizar e expandir seu potencial humano. Esses processos de coisificação e alienação das pessoas e a fetichização das coisas ou mercadorias foram descritos por Marx (2012), consistindo em umas de suas principais críticas ao capitalismo.

A crise do Fordismo coincidiu com o crescimento de outra estratégia de racionalização do trabalho criada no Japão, o Toyotismo, que se centrava na acumulação flexível e no menor desperdício, representando uma ruptura com o Fordismo, por não se limitar à produção de bens padronizados, mas variar os seus produtos para atender aos gostos e demandas dos diversos consumidores. Além disso, o

sistema de organização de trabalho utilizava a lógica *just-in-time*⁴, limitando a produção ao tempo e à quantidade requeridos, diferentemente do Fordismo (RIBEIRO, 2015).

A organização no Toyotismo é caracterizada pelo trabalho em grupo, com os trabalhadores atuando de forma polivalente e desempenhando múltiplas funções. Embora o Toyotismo possa ser considerado mais participativo quando comparado ao Fordismo e ao Taylorismo, Ribeiro (2015, p. 75) afirma que essa participação é inautêntica e “Estranha em relação ao que se produz e para quem se produz”.

O Toyotismo também tem sido adotado na Educação por meio da Pedagogia da Cooperação e da Aprendizagem Cooperativa, que têm se valido do trabalho em grupo e da lógica de cooperação para potencializar os resultados das instituições e dos estudantes (ASSIS; PADILHA, 2004).

A Pedagogia da Cooperação consiste em um modelo educacional voltado ao mercado de trabalho. Mais do que o conhecimento dos conteúdos, ela visa a desenvolver habilidades de trabalho em equipe e cooperação para que os estudantes estejam melhor adaptados para as funções que forem assumir no futuro, logrando, assim, um melhor desempenho (ASSIS; PADILHA, 2004).

Nessa perspectiva, o ponto fulcral da Pedagogia da Cooperação não é o processo de aprendizagem e a vida dos estudantes enquanto um encontro presente, mas sim o resultado ou o produto, sendo, portanto, uma Educação para o trabalho e para a vida, como se essa estivesse no futuro.

Em sua análise sobre a Pedagogia da Cooperação e o Toyotismo, Assis e Padilha (2004) declaram que a proposta da Pedagogia da Cooperação tem por base o discurso ideológico neoliberal contemporâneo, pois ela

Nega as contradições e postula a ideia de uma educação redentora, que teria condições de resolver conflitos e de, harmoniosamente, formar cidadãos em uma sociedade democrática capaz de superar a exclusão social. Coloca no professor a maior responsabilidade da “empreitada” – dispor de sua força de trabalho com dinamismo (*peça, engrenagem, mãos à obra...*), (ASSIS; PADILHA, 2004, s/p, grifo no original).

Segundo as autoras, a harmonia defendida pela Pedagogia da Cooperação para resolver conflitos e formar cidadãos difere da compreensão da harmonia como possível fonte de crescimento ou transformação pela emergência do conflito, conforme proposto pela gestão democrática (LÜCK, 2000). No discurso neoliberal, harmonia implica na negação da tensão, com a exclusão e o silenciamento dos que discordam.

Nessa ótica, em vez de “[...] formar cidadãos em uma sociedade democrática capaz de superar a exclusão social” (ASSIS; PADILHA, 2004, p. 04), a Pedagogia da Cooperação acaba por reforçar concepções excludentes e hierarquizantes de sociedade, compreendendo os participantes (professores e estudantes) de modo reificado, como peças em uma engrenagem, de modo que caberia a eles apenas executar conjuntamente tarefas e perseguir as metas preestabelecidas (ASSIS; PADILHA, 2004).

Com efeito, essa Pedagogia não compreenderia os participantes como sujeitos de desejos e criticidade, capazes de participar ativamente e holisticamente do processo educativo, não apenas com a execução de tarefas, mas também com a criação, proposição, análise, reflexão e transformação de currículos, ideias, práticas e realidades. Ao propor uma inclusão excludente, a Pedagogia da Cooperação limitaria as possibilidades de participação dos sujeitos e do pleno exercício de sua cidadania.

4 A lógica *just-in-time* é uma estratégia de controle da produção, ajustando-a à demanda, com o intuito de eliminar desperdícios, incrementar a participação das pessoas no processo e incentivar a formação continuada. Na Educação, essa lógica objetiva “fazer mais com menos”, com a racionalização de recursos materiais e humanos.

Além dos paradigmas de gestão e organização escolar oriundos das estratégias de racionalização do trabalho, Lück (2000) aponta para a Gestão Democrática como uma proposta de atuação mais dinâmica e contextualizada, que se oporia à hierarquia e centralização características da Administração Científica, promovendo, em vez disso, a descentralização do poder, a qual se mostra como condição indispensável para a autonomia da escola em relação ao sistema educacional.

Nesse cenário, a gestão democrática é um paradigma mais coerente com o sistema democrático, pois é um modelo participativo, demandando a distribuição do poder e da responsabilidade aos atores educacionais. Ela também representa uma melhor forma de gerir os recursos, atuando de forma dinâmica, contextualizada e atenta às particularidades. Nessa perspectiva, “A autonomia e a descentralização constituem-se um binômio construído reciprocamente, mediante processos de democratização, isto é, tendo a prática democrática como centro” (LÜCK, 2000, p. 27).

Lück (2000) destaca, contudo, que o processo de transição entre paradigmas, no Brasil, tem gerado uma série de conflitos, de modo que algumas práticas são alcunhadas como descentralizadoras, mas não possibilitam a distribuição ampliada do poder e o exercício de uma gestão democrática, mas descentralizam centralizando, o que se constitui apenas como desconcentração, nos termos da autora.

A desconcentração implica, assim, em uma mescla de princípios e práticas da gestão democrática e da Administração Científica, pois ela possibilita, de certo modo, uma maior divisão do poder e das responsabilidades para contemplar a realidade local, mas centraliza-os novamente nas figuras da secretaria de Educação do município ou da direção da escola, mantendo as relações hierárquicas de poder.

Portanto, a desconcentração realiza uma divisão de tarefas e funções que possibilita ao centro um maior controle sobre o processo, mas não é um modelo colaborativo e de participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, pois não há o compartilhamento das decisões. Com efeito, suas ações pretendem, “[...] tão-somente, estabelecer maior controle sobre a escola, ao mesmo tempo sobrecarregando-a com mais trabalho e maior responsabilidade” (LÜCK, 2000, p. 18).

Além da perspectiva de que a desconcentração se trataria de uma etapa no processo de transição entre paradigmas, também é possível pensá-la como uma forma de manutenção, adaptação e reelaboração de estratégias de racionalização do trabalho, mediante a incorporação de críticas e medidas propostas pela Gestão Democrática.

Contreras (2012) considera que essa incorporação da proposta da autonomia escolar e da descentralização administrativa pelo modelo neoliberal, teria gerado distorções na compreensão de autonomia, passando a ser entendida como isolamento no contexto do regime de mercado. Ademais, a transformação do significado da democracia em capacidade de escolha modificaria o próprio significado daquela, sendo compreendida como igualdade para competir, fomentando a lógica da meritocracia.

Ao aumentar a responsabilidade das escolas, se restabelece ideologicamente o princípio da meritocracia, em função da capacidade ou da incapacidade das escolas para dar conta das novas necessidades da sociedade e da juventude. Diante da falta de políticas não escolares para remediar a crise, a política da autonomia escolar permitirá ver que algumas escolas levam seus alunos para a frente, enquanto outras, não. Assim, se classicamente a meritocracia era a justificativa de que as diferenças não eram sociais, mas individuais, agora se acrescenta que a solução das diferenças não depende apenas dos méritos próprios dos indivíduos, mas também da qualidade das escolas. Serão as escolas que irão fracassar ou ter êxito; serão elas as responsáveis pela deterioração social, não as políticas econômicas e sociais (CONTRERAS, 2012, p. 292).

O isolamento das instituições e a competitividade promovida pela incorporação da lógica do mercado no sistema educacional são compreendidos por Contreras (2012) como armadilhas da autonomia escolar. Segundo o autor, essa compreensão de autonomia promoveria a desintegração social, uma vez que transformaria o social na soma dos interesses particulares, cabendo à escola se adaptar a determinados ditames a fim de melhor atender aos interesses de sua clientela.

Contreras (2012) considera que essa desintegração e esse isolamento poderiam levar os agentes pedagógicos a retrocederem em seus reclames e a reivindicarem o retorno de um sistema centralizado e burocrático, típico dos regimes ditatoriais, e cujo fim foi entendido como conquista social, por possibilitar a emergência de valores como a liberdade política, a igualdade social, a participação cidadã e o compromisso com a comunidade. Por isso, é imprescindível atentar para os perigos dos extremos do totalitarismo e do individualismo.

Trata-se, portanto, de defender uma ideia de autonomia que não signifique a desintegração social, sem que tenhamos que renunciar ao que a autonomia e a democratização social oferecem como aspiração e sem que tenhamos que nos aferrar, assim, como reação defensiva a novos modos de relação social que suponham um reconhecimento e um apoio da autonomia, da participação e da criatividade social, simultaneamente à criação de políticas contra a desigualdade social. A autonomia [...] não consiste nem no isolamento nem no abandono de escolas e professores à própria sorte. Parte, mais precisamente, de conceber as relações entre professores e sociedade sob outras bases (as da constituição comunitária), de forma que os vínculos não sejam de natureza burocrática nem mercadológica, mas política e pessoal (CONTRERAS, 2012, p. 295).

Além da descentralização administrativa, Lück (2000) destaca a importância da descentralização política para a democratização do processo educativo, tendo em vista a importância da partilha do poder e das responsabilidades entre os atores educacionais.

A autonomia não se resume, portanto, à questão financeira, nem é mais significativa nessa dimensão, e sim na política, isto é, no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria. Portanto, a descentralização é um meio e não um fim, na construção da autonomia, assim como esta é, também, um meio para a formação democrática dos alunos (LÜCK, 2000, p. 25).

Em adição a isso, Lück (2000) considera que a autonomia tem várias dimensões, evidenciando a financeira, a política, a administrativa e a pedagógica. Para a autora, esses quatro eixos devem ser desenvolvidos concomitantemente e de forma recíproca e interdependente. A partir desses quatro eixos, a autonomia se construiria enquanto uma autoridade ou uma autoria competente.

Trata-se de uma autoridade intelectual (conceitual e técnica), política (capacidade de repartir poder), social (capacidade de liderar) e técnica (capacidade de produzir resultados e monitorá-los). Assim como uma cadeira de quatro pernas, sem um[*sic*] delas perderia sua função, do mesmo modo, a falta de equilíbrio no desenvolvimento desses quatro eixos desarticulária o desenvolvimento da autonomia da escola, prejudicando a realização de sua função (LÜCK, 2000, p. 25).

Ampliando a discussão sobre a descentralização, Contreras (2012) também destaca a importância dessa descentralização não acontecer apenas na esfera administrativa e burocrática, mas também na esfera política. Nesse sentido, a descentralização política proporcionaria a construção de espaços políticos e participativos, possibilitando a cogestão pública do sistema educacional.

Assim, o poder poderia ser exercido de forma mais colaborativa e igualitária, estabelecendo mecanismos que evitem a desigualdade social na escolaridade e criando estratégias coletivas para lidar com tensões e conflitos desse novo modo de organização, marcado pela vivência da autonomia numa perspectiva interacional.

O que é importante entender aqui é que a autonomia não significa mais margem de manobra (seja por parte das escolas e professores ou por parte das famílias e dos indivíduos), e sim maior capacidade de intervir nas decisões políticas pelas quais se cedem responsabilidades às escolas, bem como de intervenção nas condições pelas quais tais cessões podem ser usadas para uma maior vinculação social no desenvolvimento do bem comum (CONTRERAS, 2012, p. 300).

Em suma, para Contreras,

A autonomia não é um chamado à autocomplacência, 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 (CONTRERAS, 2012, p. 302).

Esses paradigmas, seus desdobramentos e proposições nos possibilitam compreender os conflitos e tensões que embalam a dinâmica escolar. Por fazer parte de uma sociedade, a escola está ligada às mesmas estruturas e ideologias daquela, motivo pelo qual ela, por vezes, atua como reprodutora do *status quo*. Por outro lado, a escola também pode se constituir como um local para questionar a realidade, desenvolvendo ações que visem à emancipação humana.

A sociedade contemporânea, de modo geral, não deseja sujeitos autônomos, mas autômatos (BARGUIL, 2017b), motivo pelo qual a escola costuma ser um espaço de contradição, uma vez que acolhe propostas antagônicas: o adestramento e a emancipação. As singularidades de cada sociedade se manifestam nos espaços escolares, sendo imprescindível identificar e compreender as tensões – internas e externas – que neles atuam, bem como as contradições entre o escrito, o dito, o pensado e o vivido, o sentido pelos agentes educativos (AGUIAR; BARGUIL, 2017).

No entendimento de Schwarcz e Starling (2015), os brasileiros de classes menos favorecidas têm mais dificuldade para vivenciar a autonomia, inclusive numa perspectiva política, pois a elite que os governa permanece no poder mediante a utilização do aparelho estatal. Esse, por sua vez, funcionaria como um meio para distribuir favores mediante a exploração das pessoas mais pobres, quando essas não compreendem que os benefícios sociais destinados a elas são deveres do Estado e direitos dos cidadãos, não sendo, portanto, uma ajuda caridosa dos governantes.

As características de uma sociedade assimétrica e autoritária se expressam nos espaços-tempos escolares, motivo pelo qual transformá-los propícios à vivência da autonomia é um grande desafio para docentes e gestores que repelem práticas heterônomas. Acresce-se, ainda, o fato de que esses precisam, muitas vezes, romper com modelos internalizados de professores dominadores, sendo que, provavelmente, muitos não alcançaram a autonomia moral e intelectual (CAMPOS, 2007).

A auto-reflexão sobre a ação docente possibilita a análise das convicções profissionais dos professores. Assim, define-se pela prática de ensino a identidade docente, construída pelas finalidades educativas e pela autonomia profissional. Portanto, a autonomia se faz num contexto de relações, de contradições de tensão e de crítica sobre nós mesmos como docentes, nos outros e nas relações com que estabelecemos uns com os outros (CAMPOS, 2007, p. 44).

Considerando as tensões que compõem a dinâmica escolar, Tardif e Lessard citam que o professor ocupa uma função de executante autônomo, pois

Sua atividade se insere num conjunto inteiro de controles e regras institucionalizadas e burocratizadas. Contudo, ele próprio precisa definir os meios educacionais e o processo de trabalho na classe, sem deixar de levar em conta finalidades imprecisas, ambíguas e muito difíceis de avaliar. Precisa ainda agir ignorando os efeitos últimos de sua ação. Além de tudo ele trabalha como um “objeto” capaz de subtrair-se à sua ação e do qual ele tem apenas um controle parcial. Considerando que a escola tem fins heterogêneos, o professor precisa triar e escolher as finalidades que ele acha que deve privilegiar na ação concreta, em função dos recursos disponíveis, das necessidades dos alunos, de suas crenças, valores etc. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 108).

Essa reflexão sobre a contradição de uma escola autônoma numa sociedade heterônoma também é desenvolvida por Martins (2002), a qual alerta que a ampla utilização do vocábulo autonomia, no contexto educacional, como solução para variados problemas, seja em projetos que promovem práticas autoritárias, seja em denúncias da realidade isentas de propostas de transformação, esvazia o termo de sentido, que, de tanto (tentar) dizer tudo, passa a significar nada.

A pedagogia autogestionária entra em contradição com os postulados fundamentais da sociedade, que é heterônoma e heterodeterminada. Nesse sentido, as intenções expressas na pedagogia autogestionária podem servir como elemento de revelação política de uma sociedade fundada na desigualdade, pois é justamente o teor de suas críticas profundas que constitui a possibilidade de renovação radical e global das relações sociais e políticas, mas não devem ser vistas como a panaceia dos males que atingem as instituições de ensino (MARTINS, 2002, p. 229).

Considerando esse contexto social repleto de forças antagônicas, as quais alimentam tensões (silenciosas e/ou gritantes), é extremo o desafio de promover uma Educação que, harmonizando o discurso e a prática, favoreça a autonomia e o desenvolvimento integral, objetivando o respeito à vida, de si e do outro.

Nessa conjuntura, observamos que a proposição de uma escola autônoma nem sempre condiz com a vivência democrática no espaço escolar. Com efeito, as possibilidades de exercício da autonomia na escola estão sujeitas às concepções de mundo e de sociedade sustentadas pelos diversos paradigmas de gestão/administração, os quais podem tanto incentivar e favorecer a vivência da autonomia, quanto cerceá-la ou promovê-la de forma ilusória.

Realizada a discussão sobre algumas estratégias da administração e dos conflitos dessas na construção e no exercício da autonomia escolar, prosseguiremos com a discussão acerca do trabalho docente e da autonomia de professores.

O trabalho docente e a autonomia dos professores

O trabalho docente é compreendido por Tardif e Lessard (2007) como um trabalho interativo, cuja “matéria-prima” é a relação com as pessoas. A compreensão da docência como um trabalho, postulada pelos autores com base em pressupostos marxianos, implica em uma relação dialética, posto que ao mesmo tempo em que o trabalhador age sobre o mundo e o modifica, ele também é modificado pela sua ação.

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que faz. O agir, quer

dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza a sua verdadeira humanidade (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 29-30).

O trabalho docente, enquanto um trabalho interativo, apresenta uma particularidade: o seu “objeto” de trabalho não consiste em uma matéria inerte, mas trata de outros sujeitos de iniciativa e intencionalidade, “[...] capazes de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 35). Assim, compreendemos que a habilidade de se relacionar com as pessoas é fundamental para a realização da docência, haja vista o seu caráter colaborativo.

Corroborando com a discussão sobre o caráter interativo da docência, Therrien, Mamede e Loiola postulam que:

Trabalho docente significa a práxis de um sujeito transformador (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), onde a produção de saberes e a mediação de significados caracterizam e direcionam o processo de comunicação/entendimento entre ambos. Em outros termos, o trabalho docente é um processo educativo de instrução e formação humana, através da mediação e da interação entre professor e alunos, a partir do conteúdo de ensino (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007, p. 101).

A marca do humano que constitui a profissão docente convoca os professores a assumirem um posicionamento ético, mediante o compromisso com a emancipação social e profissional dos sujeitos (THERRIEN; LOIOLA, 2003). No entanto, a assunção de uma postura ética, comprometida com a formação humana dos estudantes, demanda o desenvolvimento da autonomia relativa dos professores, desenvolvimento que está relacionado tanto com aspectos subjetivos de cada docente quanto com as condições materiais de exercício da docência (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007).

Nesse sentido, a autonomia relativa do professor consistiria na mobilização dos seus diversos saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos, da experiência etc.) para a construção de uma *práxis* mais atenta às necessidades do alunado e mais comprometida com a sua emancipação (THERRIEN; LOIOLA, 2003).

Ademais, de acordo com Geraldi (2016, p. 117), “[...] a autonomia do professor, em sua prática pedagógica – as ações na relação professor-aluno-conhecimentos – é sempre relativa”. O caráter relativo da autonomia no trabalho docente deriva de uma condição essencial da própria autonomia: o fato de ser sempre dirigida ao outro.

Isto significa que a autonomia, como a liberdade, tem uma existência sempre relativa aos outros que nos circundam, mas que, numa sociedade democrática, não nos cerceiam. Ninguém é autônomo, ponto. Todos somos autônomos na relação com os outros e em determinadas ações que praticamos (GERALDI, 2016, p. 117).

Geraldi (2016) lista elementos da relatividade da autonomia docente: a sociedade, que define as funções da escola; os conhecimentos e suas seriações; a disciplina; a circulação dos conhecimentos fora da escola; e o controle ideológico.

Outro ponto importante para se compreender o contexto de exercício do trabalho docente é o currículo escolar. Com a ampliação dos conhecimentos produzidos pela Humanidade e em virtude da influência da Ciência Moderna, os saberes foram divididos em blocos ou categorias, constituindo-se como disciplinas. No mundo ocidental, presenciamos uma predileção de alguns saberes, científicos ou racionais, sendo esses abordados na escola, em detrimento de outros, corporais e existenciais, que são negligenciados.

No entendimento de Barguil (2005), essa forma de organização promove e sustenta uma cisão entre teoria e prática, escola e vida, razão e emoção.

O currículo escolar tem um papel primordial para a formação dos estudantes, pois é a partir dos saberes partilhados que eles constroem suas compreensões de mundo, de si e dos outros. Por isso, é tão preocupante o caráter homogeneizante dos currículos que privilegiam os saberes científicos, pois, em sua pretensa neutralidade, mascaram os conflitos sociais e as diferenças, valorizando um padrão de existência humana, referente a sujeitos do gênero masculino, de cor branca, de orientação heterossexual em detrimento de outros modos de existência humana (BARGUIL, 2005).

Ora, a constituição do currículo e a eleição dos saberes a serem contemplados estão vinculadas a aspectos históricos, sociais e econômicos, podendo haver mudanças na organização curricular de acordo com a descoberta de novos saberes ou a valorização de outras dimensões para a formação dos cidadãos idealizados em cada espaço-tempo.

Para resistir a essa estrutura disciplinar homogeneizante, Barguil (2008) aponta alguns caminhos: a valorização dos saberes dos estudantes, explorando e ampliando as compreensões de mundo deles com a mediação docente; a interdisciplinaridade e o diálogo entre campos diferentes, na tentativa de compor uma compreensão global dos fenômenos sob diferentes perspectivas e luzes; e um resgate das dimensões corporal e emocional para o currículo escolar, haja vista que são dimensões constituintes de nossa humanidade, contemplando saberes de grande valia para a nossa vivência em sociedade.

Nesse contexto de avaliações externas, o currículo se torna um elemento ainda mais conflituoso para o trabalho docente, pois, se antes o professor já era cerceado por um currículo prescrito em documentos, agora ele se vê preso ao conteúdo cobrado nas avaliações, de modo que a aprendizagem desses conteúdos, por parte dos estudantes, atestaria, inclusive, a sua competência como professor.

Frente a esses conflitos, faz-se necessária a autonomia docente, como exercício e relação, para refletir sobre esse contexto e compor saídas que se oponham à tecnicização e proletarização da docência e à padronização do ensino, resgatando o aspecto artesanal da docência, a qual demanda liberdade e criatividade para favorecer a formação integral dos estudantes e não os torne sujeitos ainda mais cindidos e limitados.

A perspectiva relacional ou interativa de compreensão do trabalho docente também está presente nas reflexões de Contreras (2012) acerca da docência e fomenta a sua compreensão de autonomia não como algo individual, mas como um exercício ou uma prática social. Para ele, “[...] a autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem” (CONTRERAS, 2012, p. 216). Dessa maneira, não se poderia dizer que as pessoas seriam autônomas, como se essa fosse uma característica inerente a tais sujeitos, mas sim que, em determinados contextos, elas agem de maneira autônoma.

De acordo com Monteiro, Monteiro e Azevedo (2010), essa forma de compreensão diverge do modo individualista e psicologizante, a partir do qual esse conceito é comumente compreendido. Para exemplificar a prevalência dessa acepção solipsista, eles apresentam os significados de autonomia que constam no Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa: “Faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger (uma nação) por si próprio; liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual o homem pretende escolher as leis que regem sua conduta” (MONTEIRO; MONTEIRO; AZEVEDO, 2010, p. 119).

Em oposição a esse entendimento, os autores afirmam que

O conceito de sujeito autônomo, portanto, envolve a ideia de responsabilidade social, pois requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses. Por isso, longe de ser um empreendimento individual, a atitude autônoma necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social (MONTEIRO; MONTEIRO; AZEVEDO, 2010, p. 119).

A compreensão do caráter relacional e interativo da docência também é importante para pensarmos a profissionalização ou o profissionalismo e a profissionalidade docente, além das características e dos conflitos de ambas as acepções e do quanto elas condicionam a construção da identidade docente (CONTRERAS, 2012).

Conforme Contreras (2012), a profissionalização ou o profissionalismo define uma aspiração ideológica do fazer docente identificada com as profissões liberais clássicas e com o *status* e os privilégios sociais e trabalhistas dessas categorias. Mas o profissionalismo representaria uma forma de proletarização do trabalho docente.

Nesse sentido, a atividade docente seria reduzida a um trabalho cada vez mais técnico, uma vez que os professores perderiam o controle sobre as formas de realização de seu próprio trabalho, cabendo aos docentes apenas reproduzirem fórmulas. Além da proletarização técnica, o profissionalismo também poderia apresentar algum grau de proletarização ideológica, pois, enquanto técnicos, os professores são cada vez menos estimulados a refletirem sobre os objetivos e fins de seu trabalho, tendendo a assumir os da instituição em que atuam (DERBER, 1982 *apud* CONTRERAS, 2012).

A armadilha do profissionalismo coopta muitos professores mediante a autonomia relativa que propicia. Contrariados com as críticas, sugestões e interferências na organização de seu trabalho, alguns docentes se deslumbram com a possibilidade de serem reconhecidos como especialistas e interpretam o incremento de suas atribuições técnicas como um aumento de suas competências profissionais (CONTRERAS, 2012).

Assim, os professores se veem convidados a participar, ainda que minimamente, da elaboração e execução de propostas curriculares, no entanto, essa autonomia se mostra ilusória porque, longe de ampliar o potencial de ação dos professores, ela permite apenas que eles escolham as opções sugeridas e as executem conforme os modos preestabelecidos. Com a ilusão de estarem participando, os professores tornam-se mais dóceis e mais propensos a colaborar com os projetos impostos.

Já a profissionalidade “[...] se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2012, p. 82, *itálico no original*). Contreras (2012) emprega o conceito de profissionalidade para refletir sobre as características que compõem o trabalho docente e sobre a condição de professores enquanto profissionais, entendendo esse conceito não a partir da ótica liberal, como trabalhadores isolados, mas como realizadores de um trabalho específico, cujas atribuições supõem o relacionamento com outros sujeitos: discentes, docentes, gestores e comunidade.

Nessa perspectiva, a compreensão dos professores enquanto profissionais poderia levar ao fortalecimento da classe docente, mediante a identificação e o reconhecimento de seus membros com pautas em comum e, conseqüentemente, à melhoria da educação, haja vista que a união dos professores enquanto uma categoria fortaleceria sua voz e suas (rei)vindicações.

Em vista disso, Contreras (2012) compreende que a profissionalidade docente apresentaria três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A obrigação moral

A obrigação moral se refere às características éticas e morais do trabalho docente. Como um trabalho relacional, a atuação do(a) professor(a) influencia sobremaneira o modo como os estudantes se relacionam com o conhecimento e com o mundo e, além disso, o modo como eles se percebem nessa interação.

Assim, a obrigação moral fala do comprometimento do professor com os seus estudantes, com a liberdade e o desenvolvimento desses. Essa obrigação seria imposta por cada docente a si mesmo, tratando-se, portanto, de uma assunção autônoma e está intrinsecamente relacionada às crenças, valores e visões de mundo de cada docente (CONTRERAS, 2012).

Monteiro, Monteiro e Azevedo (2010, p. 121), ao comentarem o entendimento da profissionalidade docente proposta por Contreras, consideram que,

Sem dúvida, o compromisso moral implicitamente assumido pelo professor está relacionado com sua visão de mundo e sua identidade pessoal e, muitas vezes, entra em choque com orientações e exigências institucionais. Dessa forma, essa questão esbarra fortemente na definição de autonomia docente, pois é um compromisso profissional que deve ser resultado de reflexão e negociação de modo a superar múltiplos conflitos que nascem das diferenças de perspectivas tanto dos professores quanto destes para com os alunos e a comunidade (MONTEIRO; MONTEIRO; AZEVEDO, 2010, p. 121).

A compreensão de moralidade apresentada por Contreras (2012) não se limita a um código de regras, ao que é certo e errado, mas tem sentido *lato*, referindo-se aos valores defendidos por cada professor, aos compromissos éticos que assume em sua prática docente. Além disso, a moralidade abrange a afetividade dos professores e os sentimentos relacionados ao trabalho docente.

Esse entendimento de moralidade se assemelha à proposição de autonomia moral por Piaget (1994, 1999) e Kamii (1990). Nessa perspectiva, o(a) professor(a) age autonomamente quando realiza escolhas de forma ética e refletida, olhando a partir de outros pontos de vista além do seu; quando tem autoestima e confiança no seu saber, não constrange os estudantes ao ser interrogado ou contrariado por se sentir ameaçado, mas constrói saberes com eles de forma paciente. Um professor age de forma autônoma quando evita punições e constrangimentos, mas oportuniza momentos com a finalidade de que os estudantes aprendam a pensar por si mesmos e a desenvolver sua própria autonomia a partir de sua interação com o mundo.

De acordo com Barguil (2000, p. 54), “As experiências escolares repercutem na construção da autoimagem, da autoestima e da autonomia do sujeito”. Dessa maneira, pode-se pensar a valorização do alunado proposta por Contreras (2012), em sua compreensão da obrigação moral, como se tratando também de promover ou favorecer o desenvolvimento da autoestima dos estudantes, pois ela é essencial para que eles tenham coragem para vivenciar os riscos e as alegrias da liberdade de alçar seus próprios voos.

As propostas de desenvolvimento da autoestima e da autonomia discente e docente aqui abordadas não são processos endógenos ou espontâneos, mas modos de ser e agir desenvolvidos a partir das relações com os outros, da interação com o mundo. Além disso, não se constituem em condições estanques, mas em processos contínuos.

Assim, a autonomia não está desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha, nem tampouco é um padrão fixo de atuação. Antes, representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade profissional, ou de sua maneira de realizá-la em cada caso (CONTRERAS, 2012, p. 217-218).

Também é possível articular a dimensão da obrigação moral com a compreensão ética e política de autonomia como desenvolvimento do ser para si (FREIRE, 2016). A sua proposta educacional refuta os modelos tradicionais de Educação, chamados por ele de “Educação Bancária”, marcados pelo autoritarismo e pela heteronomia, e propõe uma “Educação Libertadora”, que valoriza os saberes dos educandos e visa a desmistificar as ideologias que imobilizam e aprisionam aqueles, pois o conhecimento é uma forma de libertação dos sujeitos, fazendo-os autores de suas próprias histórias.

Nessa percepção, um professor age de maneira autônoma quando respeita e valoriza os saberes dos discentes, quando recusa métodos de apassivamento e adestramento dos sujeitos, de uma “Pedagogia do Discurso” (BARGUIL, 2017a), que narra os conteúdos enquanto verdades a serem introjetadas, de forma estática, compartimentada e dissociada da realidade dos educandos, e promove outro modo de ensinar, que valoriza a autonomia e a liberdade dos educandos, expressa pela “Pedagogia do Percurso” (BARGUIL, 2017a).

Essa proposta compreende o ser humano em sua totalidade e foca no desenvolvimento de suas dimensões física e afetiva, para além da dimensão cognitiva, observando as singularidades dos educandos. Assim, um(a) professor(a) autônomo possibilita que os estudantes realizem sua vocação ontológica de “Ser mais” (FREIRE, 2005) e se libertem em comunhão com ele.

Portanto, quando pensamos a obrigação moral como um compromisso ético e político, percebemos a importância de uma Educação que priorize o desenvolvimento da autoestima dos estudantes e da autonomia moral e intelectual, para que eles sejam capazes de agir ética e empaticamente, ponderando as consequências de suas ações, com responsabilidade e confiança, tendo em vista o bem comum.

Em seguida, discutiremos sobre a segunda dimensão da profissionalidade docente: o compromisso com a comunidade.

O compromisso com a comunidade

Conforme explanamos, o trabalho docente consiste em um trabalho interativo. Isto implica dizer que as ações de um(a) professor(a) afetam e são afetadas pela comunidade ou sociedade de que faz parte. Consideramos imprescindível refletir tanto sobre os aspectos éticos do trabalho docente, como sobre os seus aspectos políticos.

Sabendo dos conflitos da relação entre a escola e a sociedade, parte da tarefa docente consiste em mediar alguns desses, “[...] sem limitar-se a ser o estopim das contradições nem a seguir irrefletidamente as diretrizes, ordens, correntes ou pressões do exterior” (CONTRERAS, 2012, p. 90).

Longe de buscar atribuir à docência a responsabilidade da tarefa messiânica de libertação da humanidade e transformação do mundo, cujo inevitável fracasso acarretaria apenas na culpabilização da classe docente, conforme demonstrado por Charlot (2008), a mediação de conflitos de que fala Contreras (2012) consiste em promover espaços de discussão e debate sobre esses conflitos, construindo coletivamente estratégias de enfrentamento para os problemas da Educação.

Além disso, o autor destaca que a efetividade do trabalho educativo depende não apenas da tarefa docente, mas também do envolvimento da comunidade nesse trabalho. Assim, pensar os aspectos políticos do trabalho docente envolve a abertura para falar com a comunidade sobre os desafios da Educação, numa perspectiva democrática, em que a gestão do sistema escolar implique em um trabalho coletivo.

A partir dessa compreensão, um professor que age autonomamente não é aquele que age sozinho porque sabe o que faz e, por isso, se irrita quando seu trabalho é questionado ou criticado, mas aquele que, entendendo o caráter interativo da docência, constrói sua atuação a partir do diálogo com professores, estudantes e com a comunidade, se permitindo refletir e reinventar sua prática a partir dessa interação.

O que isto significa, por último, é que tanto a autonomia profissional como a pessoal não se desenvolvem nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de “se arranjar sozinho”, nem pela capacidade de evitar influências ou as relações. A autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente. Tem a ver, portanto, com uma forma de manter relações. Consequentemente, as qualidades que estas relações reunirem são as que poderão favorecer ou entorpecer. Uma perspectiva de relação e construção da autonomia a define não como a posse de direitos e atributos, mas como a busca da construção de um encontro pedagógico em que as convicções e as pretensões abrem um espaço de entendimento no qual podem se desenvolver por meio do diálogo, tanto em sua significação quanto em sua realização. Portanto, a autonomia tanto faz referência a uma disposição de encontro pedagógico, como à qualidade e à consequência deste (CONTRERAS, 2012, p. 216).

Outro ponto destacado por Contreras (2012), como parte do compromisso docente com a comunidade, é a compreensão por parte do professor sobre o papel regulador da escola e de seleção de sujeitos, podendo incluir em sua prática a reflexão sobre a realização de valores políticos. Além disso, pensando na atuação docente não como algo isolado, mas como o engajamento de uma categoria, sugerido pelo conceito de profissionalidade, também é possível pensar em respostas coletivas de oposição a algumas tradições e a práticas de exclusão e opressão.

A dimensão do compromisso com a comunidade, por sua vez, nos remete à compreensão de autonomia como participação política ou social abordada por Martins (2002), devido a sua preocupação política, entendida aqui, no sentido proposto por Platão, como a busca do bem comum.

Esta compreensão de autonomia como participação política e social enseja a concepção da Educação como elemento essencial para a formação de cidadãos. No entanto, algumas apropriações dessa compreensão por uma perspectiva neoliberal pensam a autonomia numa perspectiva individualista e meritocrática, sem considerar os aspectos sociais que impactam no desenvolvimento e na expressão de cada pessoa.

Considerando a Educação para a cidadania, um professor age autonomamente quando compreende a dimensão política da Educação e a proposta oculta no lema de uma Educação neutra; quando se indigna contra as injustiças e opressões dentro da escola e da sociedade e favorece que os estudantes também possam, pelo seu exemplo, serem livres e se oporem a quaisquer formas de opressão e assujeitamento contra outros seres humanos.

Além dos aspectos éticos e políticos presentes no trabalho docente, Contreras (2012) destaca a competência como o terceiro aspecto da profissionalidade docente.

A competência profissional

De acordo com Contreras (2012), a competência profissional abrange os conhecimentos, habilidades e técnicas que possibilitam o trabalho pedagógico. Essa dimensão está atrelada com as outras duas, de modo que a escolha dos recursos pedagógicos e o modo de condução da aula de cada professor costumam estar relacionados com os seus posicionamentos éticos e políticos.

Mas a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores (CONTRERAS, 2012, p. 93).

Nessa perspectiva, os saberes e habilidades docentes envolvem desde aspectos intelectuais ou técnicos a aspectos sociais e subjetivos, como a sensibilidade, o respeito e habilidades de interação social. Além disso, a competência profissional consiste na compreensão do potencial de intervenção do docente, na reflexão sobre sua prática e na reinvenção de si mesmo (CONTRERAS, 2012).

Em confluência com essa compreensão ampliada dos saberes constituintes da competência profissional dos professores, Barguil (2017a) postula três tipos de saberes docentes: o conteudístico, o pedagógico e o existencial. O saber conteudístico trata das teorias e conceitos de que dispõe o professor para o exercício da sua prática. O saber pedagógico consiste nas estratégias e recursos didáticos que viabilizam os processos de ensino e de aprendizagem. Já o saber existencial trata das crenças, sentimentos, valores e concepções docentes, que compõem a sua identidade e orientam a sua ação.

As três dimensões da profissionalidade docente propostas por Contreras (2012) podem ser concebidas e combinadas de diferentes formas, a partir da compreensão de docência de que se parte. Essas dimensões também estão inter-relacionadas, de modo que o desenvolvimento de uma impulsiona o das demais. Além disso, a autonomia é uma condição imprescindível a cada uma dessas dimensões, pois o professor precisa ter liberdade para compor a sua prática e refletir sobre ela.

Campos (2007) entende a ação do professor como a do artista ou artesão, que não segue fórmulas ou técnicas fixas, mas que parte dos saberes que compõem o seu labor para construir, com criatividade e beleza, a sua arte, o seu fazer. Essa percepção do professor como artesão ou artífice supõe a autonomia docente para a realização da sua arte e para construção e o reconhecimento de si enquanto educador e formador.

Compreendendo a característica interacional do trabalho docente e a natureza relativa da autonomia, ponderamos que a vivência da autonomia docente é afetada pelas múltiplas interações estabelecidas, além de condicionantes políticos, econômicos e sociais de cada contexto. Portanto, as condições de exercício da docência podem ser impeditivas ou favoráveis à manifestação da sua autonomia no cotidiano escolar.

Considerações finais

Na discussão realizada, enfatizamos a urgência do desenvolvimento e do exercício da autonomia escolar e da autonomia docente para a efetivação do processo democrático e para a consecução do projeto de uma educação para a autonomia.

Estando inserida numa sociedade, a escola vivencia as tensões e contradições que se expressam na redação do projeto pedagógico – que é sempre político! – e na sua materialização. A adoção do ideário neoliberal por programas e políticas públicas e a busca por gerir o sistema educacional a partir de princípios de racionalização do trabalho oriundas do mundo empresarial são entraves para a efetivação de uma educação democrática, pois perpetuam o autoritarismo e a hierarquização nas instituições educacionais, não favorecendo a participação dos agentes pedagógicos.

Esses paradigmas de gestão/administração escolar, provenientes do mundo empresarial, construídos e imersos na lógica capitalista de produção, tendem a negar ou camuflar as tensões e os conflitos na escola e na sociedade, uma vez que a exposição desses desvelaria a convivência da escola com uma lógica que promove desigualdades abissais, enquanto conclama-se como justa e igualitária.

Nesse contexto, a proposição de uma educação para autonomia é desapropriada de seu sentido original, passando a ser compreendida como uma prática individualizada. Retirada do seu contexto histórico e relacional, propõe-se uma autonomia encastelada, cerceada, cujo exercício pode ser percebido mais como um fardo do que como um direito para os sujeitos, pois resulta no aumento das responsabilidades individuais furtada da possibilidade de promover transformações reais.

Diferentemente dessa perspectiva, entendemos a autonomia como um elemento central para o exercício da democracia, tendo, portanto, um sentido histórico e social. No âmbito escolar, a autonomia, enquanto exercício e participação, está relacionada à construção da identidade profissional do professorado, à sua organização enquanto classe e à reivindicação por melhores condições de trabalho.

Ademais, por abranger aspectos éticos e políticos, o exercício da autonomia está intrinsecamente relacionado com a defesa de uma educação democrática, libertadora, que promove a emancipação dos sujeitos e se opõe à sua reificação e desumanização.

Referências

AGUIAR, D. C. V.; BARGUIL, P. M. Autonomia no contexto escolar: perspectivas e contradições. In: ANDRADE, F. A. de; RIBEIRO, D. M.; MUNIZ NETO, J. S. (Orgs.). **Educação Brasileira: caminhos a percorrer**. Curitiba: CRV, 2018, p. 61-72.

ASSIS, M. M. da S.; PADILHA, A. M. L. Pedagogia da cooperação: a cartilha *Toyotista* na Educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1221/1035>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BARGUIL, P. M. **Há sempre algo novo!**: algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a avaliação educacional. Fortaleza: ABC, 2000.

BARGUIL, P. M. Interdisciplinaridade: tateando de olhos abertos. In: ALBUQUERQUE, L. B. (Org.). **Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição**. Fortaleza: Editora UFC, 2005, p. 400-413.

BARGUIL, P. M. As raízes e os frutos da disciplinaridade – as sementes de um currículo holístico. In: MORAES, S. E. (Org.). **Currículo e formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 219- 237.

BARGUIL, P. M. Aprendizizes em múltiplos espaços-tempos. In: BARGUIL, P. M. (Org.). **Aprendiz, Docência e Escola: novas perspectivas**. Fortaleza: Impreco, 2017a, p. 199-231.

- BARGUIL, P. M. Autônomo ou autômato? In: BARGUIL, P. M. (Org.). **Aprendiz, Docência e Escola: novas perspectivas**. Fortaleza: Impreco, 2017b, p. 529-530.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2116/2085>>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CORDEIRO, A. M.; OLIVEIRA, G. M.; JENTERÍA, J. M.; GUIMARÃES, C. A. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 428-431, dez. 2007. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>>. Acesso em: 03 nov. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GERALDI, J. W. Notas sobre a autonomia relativa do professor e seu cerceamento constante. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 116-138, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/neseef/article/download/56517/34008>>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Tradução Regina Assis. 12. ed. Campinas: Papirus, 1990.
- LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634/2372>>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- MARTINS, Â. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- MARX, K. **O capital**. Livro 1. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MONTEIRO, M. A.; MONTEIRO, I. C. de C.; AZEVEDO, T. C. A. M. de. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 117-130, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v12n3/1983-2117-epec-12-03-00117.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1999.
- RIBEIRO, A. de F. Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 35, p. 65-79, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/26678/pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- RUSSO, R. Vamos fazer um filme. Intérprete: Legião Urbana. In: **O descobrimento do Brasil**. EMI, 1993. Faixa 08.
- SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional. *In: XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN, 2003, Aracaju. Anais*. Aracaju: Universidade Federal Sergipe, 2003.

TERRIEN, J.; MAMEDE, M.; LOIOLA, F. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. *In: SALES, J. Á. M. de et al. (Orgs.). Formação e práticas docentes*. Fortaleza: UECE, 2007, p. 101-118.

Submetido em: 01.01.2021

Aceito em: 07.05.2021