



A EXIGÊNCIA DA AUTONOMIA DO PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA: ALGUMAS REFLEXÕES

Joze Cipriano Santos¹

Lázaro Santana Santos²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a concepção de docência dentro do novo ideal de escola pública contemporânea, estabelecendo, como ponto central e principal, discussões sobre a busca da construção da exigência da autonomia do professor na instituição escolar. Analisar, a partir desse ponto de vista, mudanças acontecidas na sociedade que interfere cada vez mais no conceito e sentido de docência. Trata-se de uma investigação de cunho bibliográfica, tendo como parâmetros autores que trabalham a complexidade temática proposta. Neste texto, inicialmente, discute-se a nova filosofia de escola atual, para isso traz uma pequena análise histórica sobre algumas formas de educação. Em seguida, é desenvolvido abordagens de mudanças ocorridas no meio social que propiciam inovações na postura docente. E por fim, mostra-se, também, a importância do planejamento como meio eficaz para o processo autônomo do professor. O desvendar dessa pesquisa estabeleceu que a autonomia do docente se baseia em um olhar completamente amplo do sentido da escola, firma-se na responsabilidade e na competência do fazer. A sua exigência aponta para a contextualização do ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Docência. Autonomia.

INTRODUÇÃO

Muito se tem pesquisado nos últimos anos, no Brasil e em diversas partes do mundo, acerca da qualidade da prática educativa realizada pelo professor. Sabe-se que o trabalho docente está envolvido em perspectivas e desafios em um cenário contemporâneo marcado por mudanças profundas na sociedade e que traz a tona problemas e discussões ligadas à profissão e às novas capacidades dos fazeres dos professores, com farta bibliografia discursiva. Com esse panorama, o exercício da profissão está contido numa escola que é produto do pensamento e da ação de seres humanos, é um fenômeno de uma construção

¹Licenciatura em Pedagogia – UNIT

²Licenciatura em Pedagogia – UNIT



histórica e complexa que retrata a sociedade em seus ambíguos e contraproducentes enquadramentos sociais e políticos, mas também uma instituição que aguça a educação no caminho da sociedade que se almeja.

As mudanças que afetam a escola alteram o processo educativo, que objetiva adequar-se às novas demandas sociais, estimulando alterações na forma prática nesse espaço. Seguindo essa perspectiva, é entendido que o ato de educar não é acabado, finalizado, mas requer questionamentos, planos e ações. Tais exigências estão baseadas na aprendizagem de novos saberes e na construção e desenvolvimento de novas capacidades. A nova e complexa instituição escolar exige, acima de tudo, alterações em seus ideais e nas concepções do fazer docente.

O professor dentro da escola pública contemporânea tem se deslocado de um princípio excessivamente centrado em modos metodológicos e técnicos para uma perspectiva que levam em consideração modos mais amplificados, com maior consciência crítica e responsabilidade no ambiente social. Isso nos remete a construção de uma autonomia baseada na dimensão da análise de problemas sociais. Ou seja, a autonomia docente vista como uma independência intelectual, como um ser que é capaz de agir numa forma coletiva e não de maneira isolada.

Dentro desse contexto, questiona-se: Se a escola pública contemporânea está anexada à sociedade, influencia e recebe influência de fatores externos, por que ela busca a predominância de uma docência autônoma? O que objetiva, a escola pública, com o ideal de professor autônomo? Quais os mecanismos sociais que interferem e que possibilitam a construção da autonomia docente? Quais os limites do professor autônomo dentro da escola pública? Qual o valor do seu planejamento para a busca dessa autossuficiência?

Com base nos questionamentos feitos, a proposta desse artigo tem o intuito de fazer uma reflexão sobre a concepção de docência dentro da nova filosofia de escola pública atual. Analisar o impacto das mudanças que ocorrem na sociedade que, conseqüentemente, interferem na noção de escola e no exercício da profissão docente e que, principalmente, possibilitam o desenvolvimento da autonomia por parte dos professores.

A escolha do tema dessa pesquisa partiu das constantes discussões sobre formação docente, escola e sociedade, feitas durante as aulas do curso de pedagogia na Universidade Tiradentes, e também através da experiência prática no Estágio Supervisionado na Educação Infantil, Fundamental e Gestão Escolar. Essas experiências nos proporcionaram reflexões e



questionamentos dos paradigmas educacionais atuais e nos levaram a entender que ainda existe um intenso debate em relação à independência e autossuficiência do fazer docente. Essa constatação aponta para a complexidade do trabalho do educador, na qual ocupa um lugar estratégico no meio social. Dessa forma, é primordial investigar o novo ideal de escola e docência a fim de entender a exigência da construção do professor autônomo.

Em decorrência da natureza dos objetivos propostos, a pesquisa é de caráter bibliográfico. Foram consultadas literaturas relativas ao assunto que tem a finalidade de fazer com que o pesquisador contextualize expressamente o problema. Assim, para estabelecer a discussão das ideias e complexidade do tema em questão, foram utilizados livros e artigos de autores, como por exemplo, Abreu (2001), Charlot (2013), Contreras (2002), Libâneo (2004), Nóvoa (2004), Saviani (1999; 2005), Vasconcellos (1995), entre outros estudiosos que debatem as situações apresentadas.

O novo ideal de escola pública

A educação vem avançando gradativamente através de leis, diretrizes, projetos e estatutos realizados pelo governo juntamente com o MEC (Ministério da Educação). Relatos apontam que a educação tem passado por várias transformações ao longo do tempo, a partir dessa questão abordaremos algumas dessas mudanças, iniciando pela Pedagogia Tradicional – termo no qual foi introduzido no final do século XIX com o aparecimento do movimento renovador – onde o papel da escola era de suscitar uma formação moral e intelectual, lapidando o discente apenas para a convivência social. A metodologia de ensino caracterizava-se pela exposição verbal por parte do professor e a preparação do aluno, sendo assim, a relação que existia entre ambos era marcada pelo autoritarismo, ou seja, o docente possuía o conhecimento para ensinar e o papel do discente era o de receber o saber transmitido sem questionar trazendo uma aprendizagem mecanizada, sendo os mesmos vistos como uma “tábua rasa”.

Segundo Aranha (1996):

Quanto à relação entre professor e aluno, a educação tradicional é magistrocêntrica, isto é, centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos. O mestre detém o saber e a autoridade, dirige o processo de aprendizagem e se apresenta, ainda, como um modelo a ser seguido.



Essa relação vertical, porque hierárquica, tem como consequência, nos casos extremos a passividade do aluno, simples receptor da tradição cultural. (ARANHA,1996, p. 158)

Dessa forma, muitas críticas foram trazidas a tona sobre a Educação Tradicional, pois a escola não estava cumprindo a sua função de equalização social e diante desses problemas surge a Pedagogia Nova (Pedagogia da Existência), contrapondo a Pedagogia Tradicional, trazendo o método de que cada indivíduo ou aluno é único e que a escola precisa estar adaptada a isso, socializando o discente. Dessa maneira, o professor deveria incentivar e estimular o aluno a aprender, porém, os custos financeiros para manter essa qualidade de ensino eram altos, proporcionando, assim, a sua não popularização. Saviani (1999, p 23) diz que ao findar a primeira metade do século XX, “o escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão”. As expectativas conferidas nas remodelações da escola redundaram-se ao fracasso. Os resultados não esperados acabaram gerando uma desilusão nos meios educacionais. A pedagogia nova, apesar de ter tido um enorme domínio nas suas teorias como uma inovadora concepção, ela se torna, também, uma ideia de senso comum na qual traz uma caracterização de ser transportadora de infinitas virtudes e de inexistentes vícios, afirmando, em oposição, que a educação tradicional carrega consigo uma bagagem de vários vícios e de nenhuma virtude.

Entre meados dos anos de 1960 e 1970 surge, no Brasil, a Pedagogia Tecnicista, uma educação marcada pelo behaviorismo, psicologia de base positivista. Essa pedagogia nem o aluno nem tão pouco o professor era valorizado, o objetivo era apenas formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho, era uma escola apenas montada para o modelo empresarial. Como afirma o pensador Luckesi (2003), os ideais da educação tecnicista foram incorporados na sociedade brasileira nos anos recorrentes da década de 60, na época da ditadura militar. A sua valorização estabeleceu-se pela implantação dos programas de desenvolvimento econômico e social como o acordo “MEC-USAID¹” e a “Aliança para o Progresso”. Essa forma de educação foi oficializada por meio das leis 5.540/68 e 5.692/71, que, também, seguindo essa ordem, instituiu o ensino de 1º e 2º grau e reformulou a educação superior. No entanto, os docentes, apesar de seguirem os parâmetros formais e exemplos apresentados pelo tecnicismo, não construíram uma assimilação dos objetivos ideológicos desta metodologia de ensino. Porém, atualmente, ainda é possível ver na prática do professor e na estrutura organizacional da escola situações que mantêm foco principal apenas no aspecto técnico dos fazeres na sala de aula.



Partindo desses pressupostos, percebe-se que a educação é marcada por várias etapas ao longo dos anos, ficando evidente que houve uma melhora significativa no sentido de ela ter sido assegurada por ações políticas e reformas educacionais. Iniciou-se uma gestão democrática da escola utilizando as três ferramentas necessárias para orientações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dessa maneira, a Lei 9394/96 em relação à gestão democrática demonstra-se no artigo 3º, inciso VIII: “Gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Sobre esses princípios norteadores nas escolas públicas de educação básica a LDB dispõe:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Sob essa linha, é notório que para haver um ideal de escola ou qualidade de ensino é necessário trabalhar com uma gestão democrática, pois é através dela que se propõe participação social de todos no processo ensino e aprendizagem, nas discussões, nos questionamentos e nas enunciações de resultados colaborando, desse modo, para uma melhoria da escola pública gratuita e de qualidade.

Para entendermos melhor a gestão escolar, esta está interligada em três áreas de maneira integrada ou sistêmica – a gestão pedagógica, gestão administrativa e gestão de recursos humanos. Cada uma delas tem sua importância para o desenvolvimento de todo um trabalho satisfatório.

Na gestão pedagógica a finalidade é o desenvolvimento do ato da educação, propor metas para serem atingidas, elaborar os conteúdos curriculares, avaliar o rendimento das propostas pedagógicas, desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar como um todo; a gestão administrativa está relacionada com o cuidar da parte física e equipamentos que a escola possui e da parte institucional; já a gestão de recursos humanos refere-se a gestão



peçoal (alunos, equipe escolar, comunidade), a capacidade de lidar com as pessoas, fazendo com que trabalhem satisfeitas, solucionando problemas para que tudo ocorra bem. No entanto, para que esta gestão aconteça é preciso que a escola esteja inteirada com a comunidade, sendo assim, deve-se levar em conta que ao organizar-se democraticamente em busca de metas transformadoras a instituição se fortalece na medida em que os interesses nas mudanças e transformações se posicionam como protagonistas em torno da realização das mesmas. Quando seus participantes estão convictos dos conhecimentos todos seguem em busca do interesse comum. Libâneo (2004) nos esclarece que:

O princípio da autonomia requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, basicamente os pais, as entidades e as organizações paralelas à escola. A presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, tem várias implicações. Prioritariamente os pais e outros representantes participam do Conselho da Escola da Associação de Pais e Mestres para preparar o projeto pedagógico curricular e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados. (LIBÂNEO, 2004, p. 144)

Dentro dessa gestão democrática a prática deve ser desenvolvida em um ambiente em que todos participem como sujeitos, com deveres e direitos decididos a partir de reuniões e decisões conjuntas. A escola tem que estar composta por iminências colegiadas e processos decisórios como o Conselho Escolar, Associações de Pais, Mestres e Funcionários, Projeto Político Pedagógico, Grêmio Estudantil. Pensando desse modo, se a escola está trabalhando junto com esse colegiado, essa escola está buscando por um novo ideal na qualidade do ensino, do trabalho a ser realizado, desenvolvido e conquistado, a partir de uma autonomia social e participativa para assim atingir a suas metas.

A mudança na escola e a exigência na prática docente

Vivemos um modelo de escola que foi se configurado, no Brasil, influenciado pelas dimensões política, econômica, histórica e social, delineando, em cada época e em cada momento histórico, a forma como o processo de ensino e aprendizagem deve ser proporcionado pela instituição escolar, o que insinua uma prática pedagógica permeada por diferentes



visões de sociedade, homem, educação, escola, ensino e aprendizagem. (OSÓRIO; VIEGAS, 2007, p. 93).

É notório perceber que “as escolas emergiram historicamente, em tempos e sociedades diferentes, como instituições específicas, com o propósito específico de capacitar alunos e adquirir conhecimento” (YOUNG, 2007, p. 1299) que não eram disponibilizados em suas casas ou no dia a dia. A instituição escolar sempre foi marcada e adentrada em interesses movidos por ideais de cada época específica. A sua construção baseia-se em raízes educacionais instruídas em visões de homem e sociedade, com complexidades distintas de relações, trazendo infinitas funções e contradições ao ato da docência.

Segundo Charlot (2013), até a década de 1950, a escola tinha a função de alfabetizar, de transmitir conhecimentos elementares para os estudantes. Era uma forma de usar a educação como meio de impor bons costumes – “como diziam no século XIX, ‘moralização do povo pela educação’” (CHARLOT, 2013, p. 94).

Nos anos posteriores, como foi dito no tópico anterior, entre 1960 e 1970, essa histórica configuração sobre a escola trouxe outra perspectiva. A instituição escolar passou a ser pensada e discutida sob o viés do desenvolvimento social e econômico. A filosofia estabelecida nesse ideal “é aquela que nós poderíamos chamar de concepção produtivista de educação” (SAVIANI, 2005, p. 19). Na época, essa forma de pensamento em relação ao processo de ensino foi divulgada positivamente, construindo, assim, o olhar de uma escola dentro de valores econômicos. No entanto, Saviani, mais uma vez, reflete que isso trouxe consequências para o sentido da educação: “A educação passa a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção.” (2005, p. 19).

Ainda seguindo esse mesmo raciocínio, Bernard Charlot afirma que as funções da escola dos anos 60 e 70 do século passado são perduradas até os dias de hoje. “Os pedidos a ela endereçados, as contradições que ela deve enfrentar, e, portanto, a desestabilidade docente” (2013, p. 98) estão ainda interligados, assustadoramente, em seus princípios. Porém, nas últimas décadas do milênio, 1980 e 1990, houve uma mudança caracterizada pelo processo da globalização. Esse processo trouxe uma nova complexidade, traduzindo em um fenômeno bastante contraditório nas mentes das pessoas, que, na maioria das vezes, é visto como ameaça e um movimento que não deve se opor.



O conjunto dessas transformações, provocadas pela integralidade e totalidade vislumbrada da globalização, trouxeram uma função de escola contemplada pelas novas lógicas neoliberais, impregnando, desse modo, a sua interpretação da modernização social e econômica.

Junto com o fenômeno da globalização, o século XX foi constituído pelo desenvolvimento acelerado das tecnologias de informação e comunicação. A sociedade do conhecimento, a internet, a rede de recursos e serviços educativos disponíveis contribuíram para desestruturar e romper com uma escola caracterizada com o monopólio formador e informativo. Com esses avanços, nascem e crescem espaços de comunicação e informação que foge do comando da escola e da família e que fascinam cada vez mais os estudantes.

Essa nova relação existente potencializa novos modos de percepção e entendimento da realidade presente, ou seja, a conjectura criada pela tecnologia traz outras formas de relacionamento de tempo e espaço, caracterizado “agora de interação e não mais de contemplação como nas gerações anteriores.” (ABREU, 2001, p. 1). Em face dessa questão, desenvolvida por uma cultura híbrida, há, sem dúvida, uma abertura de novos horizontes para a criação e disseminação do saber na sociedade da informação. Conforme Abreu:

O nosso tempo faz desenvolver novos paradigmas comunicacionais que nos remetem à uma outra realidade e, conseqüentemente, interfere no processo de hominização em curso. Viver neste momento, no qual a emergência das atuais mídias informático-eletrônicas possibilita diferentes maneiras de comunicação e relação, requer o desenvolvimento de um outro olhar para a contemporaneidade. (ABREU, 2001, p. 4).

Com todas essas informações, percebe-se que a sociedade influencia o conceito de escola, proporcionando um arcabouço monumental para realizar a sua função. Recebe e traz consigo um impacto social desde a sua significância até o seu papel como construtora de determinadas situações de ensino e aprendizagem. Desse modo, tomando como premissa essa relação entre escola e o meio social, podemos ver e analisar a imputação colocada ao professor, ao seu exercício docente dentro de uma escola estabelecida para o debate e propagação do conhecimento. A prática do docente está configurada em meio a vários itinerários, construídos e estruturados sobre turbilhões de ações externas. Refletindo essa colocação Charlot mostra a seguinte questão:



Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar as regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é sim, um profissional que deve resolver os problemas. A injunção passou a ser: “Faça o que quiser, mas resolva aquele problema”. O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos. Vigia-se menos a conformidade da atuação do professor com as normas oficiais, mas avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional docente. Essa mudança de política implica uma transformação identitária do professor. (CHARLOT, 2013, p. 99 e 100).

O autor toca em um ponto essencial que é o debatido na contemporaneidade. O aspecto da contextualização realizado pelo docente é um marco imprescindível e inegável pela prática realizada na escola atual. A escola estando imbricada em mecanismos externos, cobra do professor uma ação voltada para o contexto. Essa nova exigência requer uma cultura profissional que não seja a cultura habitualmente vista numa escola tradicional. Deve-se pensar a sociedade como um todo (o global), porém, ao mesmo tempo enxergar os fatores relacionados à localidade. O intuito central é preparar os discentes numa prática completamente globalizada e para a globalização, e, também, fazer a comunhão entre escola e comunidade. Para nos ajudarmos a pensar sobre isso António Nóvoa diz que:

Hoje, impõe-se uma abertura do professor para o exterior, uma concepção da escola como um espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas. O “novo” espaço público da educação chama os professores a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais. (NÓVOA, 2004, p. 3).

Nesse movimento de mudança, o docente é obrigado a entender a sua importância e o seu lugar como mediador para a compreensão do mundo contemporâneo. Diante dessa postura, portanto, propõe-se que a prática do professor esteja interligada a princípios éticos e afetivos, que a sua relação com alunos e colegas sejam interações de troca e aprendizagem. E além de tudo, que as metodologias utilizadas atendam às necessidades e demanda de uma produção de conhecimento. Pensando nisso, o docente é incumbido a entender o seu papel como mediador crítico e reflexivo.



Assim, a prática da qual se espera é aquela em que o professor, sendo um instigante pesquisador, tenha a convicção do que seja o mundo no seu momento e tempo de atuação. Nesse sentido, é uma obrigação ser contemporâneo. Como afirma Giorgio Agamben (2009, p. 64), “contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo.”

O planejamento na prática docente

O ato de planejar acompanha o homem desde os primórdios da história da humanidade, nas mais simples ações do seu dia a dia. Assim, também acontece com os profissionais da educação que projetam ação educativa a fim de alcançar o que deseja. Vasconcellos (1995) quando aborda conceituações do plano de aula, ele deixa claro que planejar é antecipar uma ação a ser realizada: “[...] planejar, no sentido autêntico, é para o professor um caminho de elaboração teórica, de produção de teoria, da sua teoria!”. (p. 46)

Planejar e pensar estão interlaçados diretamente ao planejamento, quando o homem pensa de forma a atender suas metas e seus objetivos, ele está planejando, criando assim, um instrumento técnico de organização que norteia suas ações ainda em pensamento, organizando-se para pôr em prática o que lhe foi pensado.

Segundo Padilha, (2003, p. 31) “Planejamento é um processo contínuo e sistematizado de projetar e decidir ações em relação ao futuro, em função de objetivos políticos, sociais e administrativas claramente definidas”. Assim, o planejamento é um processo de construção da própria ação, em que visa à racionalização da ação que venha a atingir as metas administrativas definidas em sua elaboração. Ou seja, o ato de estabelecer o planejamento é um processo de desenvolvimento da autossuficiência da prática que vem a ser realizada.

Dessa maneira, fica perceptível uma estreita relação do planejamento com o plano de aula, ambos buscam uma direção a seguir com base em uma ação intencional articulada ao aprender e ao ensinar com metas a serem realizadas no espaço da escola com base na realidade socioeducativa. Entretanto, logo, se faz necessário destacar a diferença entre eles, pois, Vasconcellos (2000, p. 80) diferencia-se do seguinte modo:



[...] planejamento é o processo, contínuo, dinâmico e flexível, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento. Plano é o produto dessa reflexão e tomada de decisão, que, como tal, pode ser explicitado em forma de registros, de documento ou não. (VASCONCELLOS, 2000, p. 80)

O planejamento nesse caso é um processo didático permanente que envolve a ação docente durante todo o período do ano letivo na tomada de decisões, e o plano de aula é um documento que registra as decisões articuladas a ação do fazer. Com base neste argumento, fica claro que o planejamento é um recurso indispensável da prática docente a fim de atingir as metas por etapas a partir da concretização na própria ação. O mesmo credibiliza a ter uma postura e segurança ao saber o que quer fazer e o que quer atingir, de modo que assegura a própria prática sendo um importante instrumento de ação flexível e coerente para os fins educativos.

Partindo desses pressupostos percebe-se a importância do planejamento na prática docente onde o mesmo propicia ao educador uma linha de estratégias que direcionam suas ações, com o intuito de ganhar eficácia à medida que vão se concretizando as etapas desse processo dialético entre a didática e as metodologias de ensino facilitando no desenvolvimento do trabalho do docente e na aprendizagem do aluno.

O professor autônomo

Foi visto e discutido nos tópicos anteriores que o professor se tornou o norte principal e responsável pela aprendizagem dentro da escola. Essa instituição, surgida com as demandas dos novos tempos, sonha com a emancipação e formação do aluno para a autonomia, porém é imprescindível que o docente se caracterize como tal, exercendo o seu papel de forma emancipada, reflexiva e crítica.

Se tomarmos como análise essa perspectiva, podemos dizer que a implicabilidade do ser autônomo está baseada em um indivíduo que tem um olhar crítico para a realidade na qual está constituído, que mantém uma relação com o seu contexto, agindo com responsabilidade, refletindo sobre seus afazeres e buscando inovações e renovações. Ou seja, com essa exigência, é pressuposto que o professor tenha uma consciência de sua ação. É necessário que a capacidade de agir seja pensada como um processo contínuo de construção, de



conhecimento de novas possibilidades de relacionamentos, colocando-se, sempre, como uma necessária e inegável superação daquilo que lhe impede de ser livre conscientemente. Assim, Petroni e Souza nos esclarece que:

Ser autônomo implica agir com responsabilidade, tomar decisões de forma consciente e crítica, assumir compromissos e consequências de atos ou ações, ser consciente de influências externas que sofre e, a partir delas, exercer influência e tomar decisões sobre submeter-se ou não às imposições sociais, tendo clareza dos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que permeiam tais imposições. Ou seja, ter consciência das condições materiais que caracterizam as práticas sociais. (PETRONI; SOUZA, 2010, p. 358)

Essa contribuição nos leva ao pensamento do autor Contreras (2002). No seu livro intitulado *A Autonomia dos Professores*, ele diz que a autonomia está presumida na capacidade de decisão e intervenção no âmbito do ato educativo. A visão de uma autonomia sobre o viés da prática educativa é vista, hoje, como uma qualidade indispensável devido às demandas do próprio ensino. Tomar uma posição pessoal dentro de meios pedagógicos pode estabelecer a base para debater e confrontar os imprevistos durante a prática. A ideia do ser autônomo não está afastada das interações que estabelecemos com os outros. As relações que se afirmam durante o processo representam um aprendizado que não se fixa, mas que criam uma abordagem para a reconstrução da identidade profissional.

Pensando dessa maneira, e na conceptualização e função da instituição escolar que temos neste século, a construção do professor autônomo está baseado no “pensar e no agir coletivamente, de forma relacional e dialógica, ampliando o próprio espaço e ação”. (DUBOC; SANTOS, 2007, p. 40).

Portanto, toda a discussão enaltecida durante o percurso desse texto tende a nos atentar ao trabalho que deve ser feito dentro da sala de aula sobre a possibilidade de uma nova postura na identidade do professor. Todo o debate em torno da qualidade da ação docente, isto é, a sua autonomia, está vinculada a inúmeras exigências impostas ao ato do fazer, trazidas, conseqüentemente, dentro do limite de uma sociedade de interesses que ofusca o seu domínio através de mecanismos relacionais. As contradições que existem sobre a função do professor e sobre o papel da escola é aquela atrelada diante de uma demanda contida em ambos. A caracterização que se estabelece é a que denominamos de competência nas atividades pretendidas. Apesar de existir uma diferenciação entre competência e autonomia, todas as



interações estabelecidas em sua literatura, atualmente, caminham para um só objetivo esperado: o qualificado processo de uma ação educativa no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

A partir desse estudo, reafirmamos que a instituição escolar pública contemporânea se constituiu de acordo com as mudanças ocorridas em cada época. O desenvolvimento de suas ações são consequências de transformações da sociedade. A expansão das inovações tecnológicas trazidas pelo avanço da globalização trouxe uma nova configuração para a escola, exigindo um olhar mais amplo, com maior contextualização para o ato educativo dentro da sala de aula e fora dela.

A nova configuração, na qual foi explicitada, transformou o trabalho do professor em uma profissão com objetivos cada vez mais elaborados e complexos. O compromisso imposto ao docente é aquele caracterizado de visão crítica e reflexiva para o entorno social. No entanto, não obstante, é imprescindível, também, que se busque, constantemente, um aprimoramento para a sua própria prática, a fim de estar ciente das demandas e renovações que movem as relações entre escolas e meios externos.

Nesse sentido, a exigência da autonomia no fazer docente implica, igualmente, modos de agir com responsabilidade, na intenção de ser capaz de tomar decisões e prever suas próprias consequências naquilo que foi planejado.

A predominância de uma docência com essas características proporciona grandes avanços no comprometimento e engajamento com os discentes e com a escola. Percebe-se, dessa forma, que a autonomia do professor cria uma valorização do processo de ensino e aprendizagem. O planejamento e implantação de práticas pensadas, visivelmente, nos princípios do ser autônomo permitem ações mais coletivas no espaço escolar e na comunidade na qual faz parte, reduzindo, assim, o isolamento nas relações.

Porém, é necessário, ainda, estudar mais profundamente a intrínseca relação que existe entre a mudança do tempo presente no interior da escola ocasionada pelo impacto das construções das novas tecnologias que costumam aparecer diante dos processos relacionais ocorridos com instituições educativas e sociedade, e que, conseqüentemente, estremecem as bases do ato de ensino.



Os processos de exigências mostradas neste artigo reforçam o quanto é necessário discutir o diálogo interativo entre o pensar conscientemente da docência com os mecanismos de interferências das práticas exteriores.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

ABREU, Luiz Claudio; **Da Voz à Tela, a Nova Linguagem Docente.** In: XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2001. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP11ABREU.PDF> >. Acesso em: 12 abr. 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em 15 abr. 2017.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez Editora, 2013.

DUBOC, Maria José Oliveira; SANTOS, Solange Mary Moreira. A autonomia de professores da educação básica: em busca de compreensão. **Revista Sitientibus**, Feira de Santana, n. 36, p. 21-42, jan./jun. 2007.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 5. Ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação.** Repositório da Universidade de Lisboa, 2004. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10451/685> > Acesso em: 20 abr. 2017.

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento; VIEGAS, Lílian Mara Dela Cruz. A transformação da educação escolar e sua influência na sociedade contemporânea. **Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.13, n. 26, p. 92-115, jul./dez. 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político pedagógico da escola. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 355-364, ago. 2010. Disponível em



<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000200016&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 22 abr. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32 Ed. São Paulo: autores associados, 1999.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Navegando na história da educação brasileira. HISTEDBR, 2005. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 01 abr. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2017.