

## Saber profissional docente: autoridade ao espelho da autonomia na escola contemporânea

### Teachers' professional knowledge: Authority mirroring autonomy in the contemporary school

Telma Lima Cortizo<sup>1</sup>  
Universidade do Estado da Bahia  
telmalcortizo@uol.com.br

Elisabete Soares Ferreira<sup>2</sup>  
Universidade do Porto  
elisabete@fpce.up.pt

Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias<sup>3</sup>  
Universidade do Estado da Bahia  
ornellas1@terra.com.br

---

**Resumo:** Este artigo objetiva analisar o saber profissional docente tendo como referente a autoridade interrogada ao espelho da autonomia. Nesse meandro, em que entra em curso a liquidez (Bauman, 2001), a crise da educação (Arendt, 2011) e o processo de dessimbolização geracional (Dufour, 2005), problematiza-se: Como tem sido constituído o saber profissional dos professores? Quais são os referentes da autoridade e da autonomia que atravessam o agir docente? Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como dispositivos de coleta de dados as observações e a entrevista com três professores de uma escola pública. Os professores desejam a autoridade docente, mas acabam por experimentar a cedência à autoridade possível que se vive na escola. Conclui-se, então, que a dimensão política tem vindo a fragilizar-se nos discursos sobre autonomia e autoridade docente e, conseqüentemente, nas questões de desenvolvimento do saber profissional.

**Palavras-chave:** saber profissional docente, autoridade, autonomia.

**Abstract:** This article aims to analyze the teachers' professional knowledge using as reference the authority questioned to the autonomy's mirror. In this sense, considering liquidity (Bauman, 2001), the educational crisis (Arendt, 2011) and the de-symbolization process of a generation (Dufour, 2005), we question: How has the professional development of the teachers been constituted? What are the authority and autonomy references for the teaching act? This is a qualitative investigation and the data was collected using observations and semi-structured

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia. Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41200-470, Salvador, BA, Brasil.

<sup>2</sup> Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto, Portugal.

<sup>3</sup> Universidade do Estado da Bahia. Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41200-470, Salvador, BA, Brasil.

interviews with three teachers of a public school. Teachers want the teaching authority, but end up trying to transfer the possible authority that lies in school. It follows then that the political dimension has been weakening in discourses on autonomy and teaching authority and, consequently, in the development issues of professional knowledge.

**Keywords:** teachers' professional knowledge, authority, autonomy.

## Introdução

Pensar o saber profissional docente tendo como referente a questão da autoridade ao espelho da autonomia convoca-nos a refletir sobre esses dois conceitos polissêmicos que trazem conteúdos muitas vezes antagônicos, mas que também se aproximam em alguns aspectos. Parte-se da matriz etimológica que traz como raiz a palavra autor. Nesse sentido, a ação docente é percebida enquanto autoria que se concretiza na elaboração, na tomada de decisões e na produção de uma prática pedagógica referente e comprometida com o processo de aprender. Sabendo-se, que o saber profissional nesse estudo está correlacionado com um conjunto de saberes que envolve dimensões pessoais, éticas, saberes específicos e profissionais, a discussão norteará as questões que constituem a complexidade e ambivalências do estatuto da profissão docente. Destarte, o presente artigo tem como principal objetivo problematizar o saber profissional docente tendo como referente a autoridade interrogada ao espelho da autonomia na contemporaneidade escolar. A primeira sessão de enquadramento teórico-conceitual é nomeada Autoridade, autonomia e autoria docente na escola contemporânea. Essa temática discute o contexto da modernidade, situando a escola para aprofundar as especificidades dos conceitos de autoridade e autonomia na constituição do saber profissional. Parte-se da distinção conceitual da ideia de autoritarismo para afirmar a autoridade ancorada no reconhecimento e legitimidade (Arendt, 2011; Kojève, 2006). Por sua vez, refere-se que ser autônomo é ser protagonista de sua história e envolve processos emancipatórios (Ferreira, 2012; Aquino, 2014). Tenta-se elaborar aproximações e distanciamentos entre os dois conceitos trabalhados, procurando identificar como a autoridade pode ou não se constituir também num espelho para a autonomia no sentido da autoria docente. Dessa forma, busca-se perceber como a autonomia, enquanto conquista individual e coletiva, se aproxima da autoridade, que refere um reconhecimento social, problematizando-se de que modo os dois conceitos podem potencializar o saber profissional no qual o docente se autorize ser autor, ator e produtor do processo educativo para que, com base

no entendimento de que uma escuta das ambivalências que configuram esse processo, se possa manifestar no agir cotidiano e corroborar dimensões sociais, de ética e de política da profissão professor. Na segunda sessão, o enfoque reside no desenvolvimento epistemológico e foi nomeada: O entre-lugar da autoridade e da autonomia no saber profissional docente. Discute-se com o intuito de perceber como se constitui o agir, sabendo-se que a profissão está situada num contexto determinado e balizada por um corpo de saberes que se estruturam para além do racionalismo técnico. Considerando-se os imensos desafios que são apresentados ao professor, projetam-se as questões a partir de cenários complexos, de globalização e incertezas que repercutem para a constituição de uma dada construção autoral enquanto processo experiencial de um entre-lugar da autoridade e da autonomia.

O estudo é um recorte de uma investigação no âmbito de um doutoramento de Ciências da Educação de uma universidade pública. Envolve uma matriz de abordagem qualitativa que se desenvolve teoricamente e através das observações e da escuta de seis professores do ensino médio. Trata-se de uma pesquisa inspirada na aproximação ao *Estudo de Caso* porque permite estudar um fenômeno contemporâneo, dentro do seu contexto real (Yin, 2005). Desse modo, enquadra-se nesse percurso metodológico, tendo em vista que o fenômeno estudado faz um recorte de uma questão social complexa, contextualizando um dado momento histórico. Na última sessão, apresentamos as Considerações Finais em que se destaca o que é relevante em torno do debate da autonomia e da autoridade docente. Historicamente, existe uma ampla adesão e recurso aos conceitos, não obstante o discurso em pauta é que os dois termos estão cada vez mais fragilizados. Na escola, muitos aspectos corroboram para interrogar a autonomia e a autoridade docente: o excesso de burocratização do ensino; a conjuntura social, política e econômica mundial; o imperativo da lei do mercado tornando o aluno cliente; as relações de poder estabelecidas na instituição e a expansão das redes de informação que operam transformações substanciais no papel do professor. Estes aspectos, entre outros, são constituídos no tecido social e são anúncios de tensões,

contradições, paradoxos, consensos e dissensos que constituem a conjuntura profissional da docência no cenário da escola contemporânea.

### **Autoridade, autonomia e autoria docente na escola contemporânea**

Desde meados do século XX, repercutem-se profundas transformações no estar social contemporâneo em que o panorama é descortinado pela globalização, sustentado por um processo de modernização que se expandiu de forma acelerada. No cerne desse processo, assistimos ao excesso do consumo que transformou cidadãos comuns em potenciais consumidores. Do mesmo modo, o culto da imagem foi intensificado pelas novas redes de informação e pela busca incessante do hedonismo que constituíram mudanças significativas nas formas de relacionamento. Consideremos a modernidade líquida (Bauman, 2011), o processo de desencaixe (Giddens, 2002), o fim das metanarrativas (Lyotard, 2000) e o processo de dessimbolização do mundo (Dufuor, 2005) que anunciam um panorama em que acedem formas de organizações mais flexíveis, híbridas e autônomas. Nas palavras de Bauman (2011, p. 12),

o derretimento dos sólidos, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse direcionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema da agenda política.

Na visão do autor (Bauman, 2011), um conjunto de forças políticas se entrelaçam para derreter os sólidos pilares em que está alicerçada a pedra angular da modernidade, também presentes nas aéreas pré-políticas, como a escola e a família (Arendt, 2011). Tais instituições, encerradas como modelos de solidez, foram capturadas pelas transformações advindas dos acontecimentos históricos e sociais que alavancaram e delinearão estes tempos incertos. As tecnologias de comunicação e de transportes e, principalmente, o advento da *internet* assumiram grandes proporções, sendo o virtual incorporado aos espaços mais longínquos do planeta, processo referido por Giddens (2002) como mecanismos de desencaixe, que são sistemas abstratos subdivididos pelo autor em *fichas simbólicas e sistemas especializados*. O autor (Giddens, 2002) salienta que, apesar dos mecanismos de desencaixe garantirem uma relativa condição de segurança na atividade social cotidiana, novos desafios e perigos, tanto locais como globais, são produzidos por esse próprio mecanismo. Nesse universo, em constante

transformação, o homem perdeu crenças que denotavam uma visão homogeneizante de história e regiam as regras norteadoras da conduta humana, denotando o fim das metanarrativas (Lyotard, 2000). Há uma mudança do estatuto do saber, afirma Lyotard (2000). O discurso científico precisa ajustar-se ao sistema das tecnologias de informação, o que afeta o saber em duas de suas principais funções: a transmissão de seus enunciados e o aprendizado da habilidade de pesquisar. É importante assinalar que esse contexto afeta de sobremaneira o saber profissional docente, isto é, com a informatização, o lugar do professor como único detentor do conhecimento e o da escola como única instituição capaz de transferir os saberes culturais foram colocados em suspenso. Surgem outras redes de informação e novos campos institucionais formais e informais. Assim posto, a cena contemporânea é caracterizada pela rapidez das informações, pela urgência, pela imagem e pelo discurso de uma felicidade plena procurada incessantemente em prateleiras multicoloridas em potes diferenciados, a depender do valor que se possa pagar. A este propósito, Ornellas (2013, p. 31) refere-nos que a promessa iluminista de uma felicidade plena, baseada na igualdade e irmandade “ [...] desde quando pudesse ter o domínio da razão modelada na ciência, obscureceu, e esse fato parece expressar o desamparo em que o sujeito se vê enredado”. Essa busca incessante pelo gozo, pelo aparato tecnológico de última geração, pela idealização da imagem, pela acentuada desregulação do consumo afetam o processo de autonomia e autoridade das instituições, nomeadamente a escola. Repara-se no rastro da indiferença afirmada por Lipovetsky (2014),

A indiferença cresce. Em lado algum o fenômeno é tão visível como no ensino, onde em poucos anos, com a velocidade de um relâmpago, o prestígio e a autoridade dos docentes desapareceram quase por completo. Hoje, o discurso do Mestre está banalizado, dessacralizado, em pé de igualdade com o dos media, e o ensino é uma máquina neutralizada pela apatia escolar. [...] Portanto, torna-se necessário inovar a todo o custo [...] a contestação extinguiu-se, o liceu é um corpo mumificado e os docentes um corpo fatigado, incapaz de lhe devolver a vida (Lipovetsky, 2014, p. 67).

Considerando o autor e neste rastro de indiferença em que “quanto mais a escola escuta os alunos, mais estes desabitam sem ruído nem pulsões esse lugar vazio” (Lipovetsky, 2014, p. 67), também o lugar do professor e do aluno se coloca numa linha cada vez mais difusa. Ora, nestas circunstâncias, como tem sido constituído o saber profissional dos professores? Como se reflete a autoridade ao espelho da autonomia no agir docente? De que escola estamos a falar? Estas são as questões

norteadoras com as quais pretendemos dialogar e que estão inseridas no ápice de um contexto neoliberal, que assume um estatuto global e que tende, a todo custo, reduzir ao mínimo possível as singularidades em prol da universalização e da padronização em Educação. As políticas educacionais, os processos escolares e as lacunas formativas têm corroborado para a redução da autonomia e da autoridade pedagógica. Os dilemas resultantes deste contexto vêm reduzindo a voz e o agir levando alguns professores a relacionar o ato da aula a um peso, um fardo, sendo cada vez mais acentuada a presença-ausência de professores e alunos nesse cenário. De um lado, observam-se alunos, que dirigem um olhar esvaziado para o nada; do outro lado, não raro, assistem-se professores repetindo as mesmas aulas de conteúdo inerte, anúncio de que o agir docente perde objetivo e não comunica. Nesse âmbito, essa modalidade de repetição não leva à criação de novos saberes, o professor lança mão do exercício de sua docência e perde-se na sua autoria pedagógica (Cortizo, 2011) e onde vai parar a autoridade docente?

Tratando-se do conceito de autoridade, Arendt (2011) afirma que a palavra autoridade foi ancorada na tradição passada de pais para filhos, sendo uma palavra sujeita a diferentes acepções que concorreram para a dominação e legitimação de formas autoritárias de governos; nessa ótica, os termos autoritarismo e autoridade assumiram uma identificação principalmente no campo político que gerou divergências terminológicas. Arendt (2011) e Kojève (2006) referem o reconhecimento, o respeito e a legitimidade como atributos indispensáveis para se ter autoridade, que deve ser exercida sem coerção ou persuasão. Ato violentos e tirânicos diferem da autoridade (Arendt, 2011). A violência usando a força física ou simbólica subjuga, convoca a rendição dos demais à vontade e ao desejo de um, enquanto que a possibilidade de poder fazer uma opção é uma das premissas do conceito de autoridade (Arendt, 2011; Kojève, 2006). Nesse âmbito, Kojève (2006) faz uma análise sobre as aplicações políticas, morais e psicológicas da autoridade para afirmar que a “[...] a autoridade é em essência ativa e não passiva” (Kojève, 2006, p. 35). O autor (Kojève, 2006) enfatiza que a autoridade tem como suporte um agente regido pela razão consciente e orientado pelo princípio de liberdade de decidir e agir. Sendo assim, está ancorada em relações sociais que exigem responsabilidade frente à posição e ao lugar ocupado. Machado (2008, p. 31) agrega a esse conceito a ideia de que “somente pode exercer qualquer tipo de autoridade quem se dispõe a correr riscos.” O autor (Machado, 2008) reflete sobre a tomada de posição, a tomada de decisão e o empreendimento de ações que precisam ser legitimadas pela coletividade

exige desse sujeito assumir desafios acerca do decidir e do agir. Portanto, autoridade exige coerência ética entre discurso e ação que, por sua vez, requer operar tendo como base uma razão consciente. Arendt (2011, p. 240) afirma “que sempre que a autoridade legítima existiu, ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo.” Portanto, a inserção do homem na modernidade anuncia uma recusa do sujeito em assumir a responsabilidade sobre o mundo. Tal fato fica evidente nas instituições familiar e escolar e na acentuada diminuição do distanciamento geracional entre pais e filhos, alunos e professores (Arendt, 2011).

Tomando como ponto de partida o viés etimológico temos autonomia do grego como *αὐτονομία*, que significa o “direito de se dirigir a si próprio, o que imprime a ideia de um sujeito auto-determinado e capaz de exercer livre-arbítrio” (Ferreira, 2007, p. 90). Desse modo, a autonomia refere-se à ideia do sujeito autodeterminado, capaz de tomar decisões, fazer escolhas, guiar-se por uma lógica própria (Ferreira, 2007). Atendendo ao caráter sistêmico do vocábulo autonomia e para Ferreira (2012) há que considerar os contextos, os tempos e o enfoque relacional que podem interferir na significação e, desse modo, “[...] ser autônomo implica autoria a quem propõe e quando, como, onde e em relação a quê.” (Ferreira, 2012, p. 34). E nessa lógica assumem-se riscos na tomada de decisões e na implementação de ações visibilizando-se a ideia de que o sujeito autônomo é autor e produtor de suas histórias e itinerâncias, afirmando, ainda inspirando-se nas palavras de Freire (1977) que a autonomia está alicerçada nas ideias de liberdade, autoridade e respeito (Ferreira, 2012). Portanto, autonomia não é um estatuto conquistado de fora para dentro, mas algo constituído na intersubjetividade, nas interfaces da dinâmica social em que o sujeito está inserido, nas bases socioculturais de pertença, conseqüente do desejo utópico da liberdade, sabendo-se que a autonomia ou as autonomias pretendidas estão sempre condicionadas a tempos e contextos localizados. Assim, o projeto moderno de regulação da autonomia é ancorado pela racionalização científica e engloba simultaneamente a emancipação e a regulação objetivando o ideal utópico de uma cidadania autônoma e emancipada (Ferreira, 2012). Porém, na pretensão de dominar a natureza e impulsionar as transformações tecnológicas, a modernidade produz um sistema de regulação, burocratização e estandardização que, de certa maneira, afetam os princípios modernos. O expansionismo do mercado, o apoderamento da liberdade enquanto conquista emancipatória resultante de uma ação social, perde cada vez mais sentido para sobressair o individualismo, o consumismo, o narcisismo e o poder da sedução da imagem. Na inscrição dessas contradições, a lógica

do capital se sobrepõe, operando por uma hibridez que permite uma flexibilização relacional que se expande nos demais setores sociais e afeta de sobremaneira os processos de autonomia.

Com relação a instituição escolar, percebe-se a necessidade de compreender os acontecimentos que afetam esse espaço e as implicações que interferem na autenticidade da autoria docente. Assim sendo, importa compreender os bastidores do anúncio de uma crise da escola constituída historicamente, justificada pela trama política econômica social que compreende os contextos local, nacional e internacional (Hargreaves, 2003; Nóvoa, 2008; Correia 2008; Canário, 2008). Nessa rubrica, emerge a crise do ensino e a consequente crise na aprendizagem, o que convoca a reflexão do lugar do professor nesse cenário (Nóvoa, 2008). Na esteira de Hameline (1986), Correia (2008) anuncia três mitos no fenômeno de escolarização: o mito do desenvolvimento, o mito da educabilidade e o mito da democratização. O mito do desenvolvimento declina à medida que a escola não garante a articulação linear entre o desenvolvimento individual e social. Porém, “o mito da educabilidade dos alunos está intimamente ligado com o primeiro e parece hoje ser questionado pela própria vivência cotidiana das escolas” (Correia, 2008, p. 33). Nesse sentido, a complexidade do cenário e as diversas atribuições dirigidas à escola têm colocado a ação educativa numa perspectiva de impossibilidade, o que, em grande medida, submete aos docentes viver sob o prisma do insucesso (Correia, 2008). O terceiro mito referido pelo autor (Correia, 2008) é o mito da democratização que é questionado quando se constata que a escolarização não garantiu a efetivação de uma participação política. A dissolução desses mitos refere-se a um processo histórico que inscreve transformações fundantes nas relações, na produção e no viver em comunidade. Segue-se nessa linha de pensamento os efeitos da educação percebida como um investimento que foi influenciado pela industrialização e mobilizado pela ideia de um futuro promissor que norteou o processo de massificação, onde a educação segue os princípios reguladores da fábrica numa lógica do ensino como indústria (Hargreaves, 2003; Canário, 2008; Correia, 2008).

Na década de 70 do séc. XX, com a crise do petróleo emerge um novo cenário (Hargreaves, 2003; Canário, 2008, Correia, 2008) em que o otimismo e a ilusão desenvolvimentista começam a ruir à medida que o Estado já não consegue sustentar na mesma intensidade os recursos destinados à educação. Canário (2008) afirma que a escola não conseguiu cumprir três promessas principais: *desenvolvimento, mobilidade social e igualdade*, o que corrobora para a escola entrar numa fase nomeada pelo autor de *tempos das incertezas*. Com o deslocamento

do capital para as mãos das multinacionais e órgãos de regulação, tais como Banco Mundial, FMI, OCDE, dentre outros (Canário, 2008), a economia mundial teve como norte a liberação dos mercados internacionais, a globalização, o que repercutiu diretamente nas políticas governamentais, na privatização dos serviços oferecidos e, conseqüentemente, na educação. A este propósito, Nóvoa (1999) relata os impasses do estatuto docente sofridos na década de 90, afirmando que o professor sofreu um processo de exclusão que vai desde o processo de tecnologização do ensino, até uma desvalorização dos sujeitos da cena pedagógica, o que favorece uma crescente falta de autonomia e interroga a autoridade.

Nas últimas décadas, acentua-se a complexidade do desenvolvimento da profissão no que se refere à valorização e ao reconhecimento. A ênfase recai nas políticas de regulação e controle e na burocratização do ensino que convergem cada vez mais para a fragilidade da autoridade e da autonomia docente (Day, 2001; Hargreaves, 2003). Destarte, observar-se o paradoxo que se inscreve à escola contemporânea (Canário, 2008; Hargreaves, 2003). Se por um lado a escola está a serviço de um modelo que deixou de existir, subsidiada pelo capitalismo liberal ancorado no âmbito do Estado nação, de outro lado a estrutura interna da escola já não consegue atender a heterogeneidade do público vigente que emerge dessas incoerências (Canário, 2008). Nessa lógica, se impõe a cultura escolar da valorização da *performatividade*, em que palavras como *ranking, gerenciamento, competitividade* e *competências* ganham adesão (Marconde e Leite, 2014, p. 154). Com isso, assiste-se ao aumento do fosso de uma instituição que continua funcionando numa visão moderna de mundo, mas que é convocada a agir sob as marcas de um tempo pós-moderno com suas complexidades e ambivalências (Hargreaves, 2003).

### **O entre-lugar da autoridade e autonomia no desenvolvimento profissional**

Diante deste cenário, como se constrói na contemporaneidade o saber profissional dos professores? Que lugar a autoridade e a autonomia assumem ou podem assumir nesse processo? Neste estudo, o exercício docente enquanto ação profissional reflexiva e ato decisivo é inscrito num contexto determinado e balizado por um corpo de saberes experienciais, acadêmicos, pessoais, profissionais e éticos que empreendem o *ethos* docente. Para Arendt (2014), numa perspectiva mais ampla, o agir “significa tomar iniciativa (como diria a palavra grega *archein*, ‘começar’, ‘conduzir’ e, finalmente, ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa” (Arendt, 2014,

p. 219, grifos da autora). Nessa ótica, os vocábulos ação e discurso estão imbricados no sentido em que a ação precisa ser legitimada pela ordem de um discurso. É o discurso que humaniza a ação e possibilita o emergir do sujeito, sustentando assim a “condição humana da pluralidade, isto é, do viver como um ser distinto e único entre iguais” (Arendt, 2014, p. 221). O falar e agir supõem o desvelar de quem somos. É através da palavra e da ação que o sujeito se apresenta ao outro, ao tempo que vai estabelecendo identificações, diferenças, afetos e empatias, numa perspectiva relacional que compreende o estar junto. Canário (2008) afirma que “a ação humana não tem lugar em nenhum ‘vazio’ social, ocorre sempre no quadro de sistemas de interação social que são sistemas coletivos de ação, mais ou menos formalizados”, inscrita em contextos situados influenciada por acontecimentos, encontros, desencontros e interações. Day (2001, p. 50) nomeia “teorias perfilhadas” (do âmbito da justificação do comportamento) e as “teorias em uso” (referente ao fazer) como desdobramentos da teoria de ação. O autor (Day, 2001) afirma que “a prática profissional é em si mesma construída por várias teorias de ação inter-relacionadas”, não raro ocorre dissonância entre as *teorias perfilhadas* (o que o sujeito diz que fará) e as *teorias em uso* (o que o sujeito faz). Tratando-se do agir profissional, Correia (2008, p. 43) refere que “ação profissional dos professores é [...] permanentemente ameaçada pelas condições objetivas e subjetivas do seu exercício”. O autor (Correia, 2008) defende que a perspectiva do aluno ideal (interessado, disciplinado, cumpridor das tarefas) é confrontada com a realidade da escola ou da sala de aula contemporânea, tendo em vista a incompatibilidade dos programas e currículos com as dimensões de tempo, espaço e do aspecto subjetivo que envolve a profissão (Correia, 2008). Esses desafios se colocam ao professor comprometido com o princípio de ajudar o aluno a avançar em seus conhecimentos, posto que, muitas vezes, preso ao planejamento, aos conteúdos, às avaliações num *tempo ilógico* acabam por distanciar o professor do papel de agente mediador da aprendizagem aos alunos.

Day (2001), Nóvoa (2008) e Canário (2008) remetem a profissão professor para além da racionalidade técnica, cada um, ao seu modo nos dá pistas sobre a elaboração da ação profissional. Day (2001, p. 21) percebe como o professor desenvolve criticamente “conhecimentos, destrezas e a inteligência emocional”. Nóvoa (2008, p. 26) postula sobre a “teoria da pessoalidade”, isto é, desenvolve a ideia de que o saber profissional compreende um investimento no sujeito “que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica”. Canário (2008, p. 146) enfatiza que o agir docente “só pode encontrar o seu sentido

pleno no plano cultural, ético e político”, sendo fundante que as percepções, perspectivas e concepções construídas em torno da profissão contemplem as questões intersubjetivas que atravessam o ensinar e o aprender. Tal entendimento pressupõe não só um novo olhar sobre o currículo, os programas e as práticas, mas ressalta também a importância da escuta, da observação, da fala, da investigação, das relações, dos afetos como campos imbricados, com os quais o docente, impreterivelmente, experimenta. Propõe-se inserir o debate acerca do agir profissional, numa ambiência escolar dialógica, constituída de sujeitos que compartilham afetos, ideais, desejos e conhecimentos. Segundo Ferreira (2012, p.69), “trata-se da escola enquanto organização educativa que valoriza o pensar, o agir e o refletir, a praxilogia de uma agência humana autônoma”. Nesta compreensão da escola enquanto agência humana segue-se Giddens (2002) e realça-se a circunscrição a processos interacionais no qual entram em jogo comportamentos, ações e saberes, e que, por sua vez, respondem a uma lógica sistêmica, contextual e local.

Pereira *et al.* (2013, p. 232) parecem comungar da ideia do agir docente como um campo de saberes para além da “natureza científica e pedagógica”. Elas afirmam que a docência é uma profissão do âmbito da ajuda na medida em que se constitui “com uma fenomenologia emocional e subjetiva”. As autoras afirmam que a profissionalidade docente “integra as dimensões de autoridade, conflito, agrado e ajuda”. Assim, é preciso pensar numa formação cidadã, contemplando novas formas de racionalidades em que “a expressividade, as emoções, a comunicação e as capacidades humanas ocupam lugares de relevo”. Por conseguinte, o saber profissional não se coaduna com técnicas de ensino uniforme e padronizada, partindo do princípio de que cada docente desenvolve sua profissionalidade a partir de múltiplas dimensões e experiências. Canário (2008, p. 139) afirma sobre “a pertinência de encarar o professor como um analista simbólico (prático-reflexivo, investigador, produtor de sentido) e não um mero executante”. Ao discorrer sobre o papel do professor para além do reprodutor ou executor e o definir como analista simbólico, o autor (Canário, 2008), ao nosso ver, eleva o professor ao lugar de agente da ação que inclui planejar, elaborar e implementar uma prática autônoma e implicada que favoreça a construção de nexos para si e para o outro. Aquino (2014) caminha nessa direção ao revelar que os novos tempos não respondem mais à lógica da memorização, mas sobretudo na habilidade de atualização/substituição dos conteúdos transmitidos numa perspectiva de formação permanente. Pensar sobre o saber profissional do professor pressupõe perceber um sujeito constituído nos contextos familiar,

escolar e social, representante de uma cultura na qual inscreve suas marcas simbólicas que engendram a prática pedagógica. Durante a pesquisa empírica, os professores participantes assumem em seus discursos o compromisso com processos democráticos em relação a seus alunos.

Penso que o professor é o adulto na relação. O professor é autoridade na sala de aula. Autoritarismo é aquele que diz ao aluno: ‘fique calado porque eu mandei’. Na minha sala de aula, parto do princípio do diálogo” (Sujeito A).

O professor A registra o diálogo como elemento estruturante da prática educativa, ao mesmo tempo em que marca a distinção entre autoridade e autoritarismo. Nas observações realizadas em sua sala de aula, sua primeira ação era organizar as cadeiras em círculos, sentava ao lado dos alunos e raramente alterava o tom da voz, buscava sempre criar um ambiente relacional e dialógico. Porém, em alguns grupos, o mesmo professor apresentou muitas dificuldades na dinâmica da sala de aula. O burburinho das conversas paralelas e das brincadeiras, bem como, o uso do celular e as insistentes saídas e entradas dos alunos acabavam interferindo. Em um desses grupos ele fez a seguinte intervenção:

Vocês já ouviram a expressão, ‘Maria vai com as outras?’ Não estou gostando do comportamento de vocês. Trago uma proposta importante. A brincadeira já passou dos limites. Vamos amadurecer, tudo bem? (Sujeito A).

Não obstante e a estas tentativas, os alunos respondiam balançando a cabeça, outros apenas sorriam, mas passado alguns minutos voltavam ao comportamento anterior. O que mais chamava atenção na postura do professor A, era que suas palavras soavam como um clamor e como ele continuava a correção oral da tarefa sem deixar espaço para a escuta dos não ditos velados sob o véu dos risos e do burburinho provocado pelos estudantes. Nesse sentido, observou-se que a sua ação reduzia o potencial de exercício da sua autoridade docente. Parecia não haver tempo ou espaço para uma escuta sobre a falta de atenção e interesse ao que estava sendo proposto. É possível autonomia sem autoridade? Ou na lógica inversa, autoridade sem autonomia? Como se reflete uma autoridade fraturada na autonomia docente? Numa primeira vista, autonomia e autoridade parecem caminhar em sentidos opostos, posto que, historicamente, autoridade foi relacionada ao exercício de um poder centralizador. Por outro lado, autonomia tendencialmente está associada a práticas mais emancipatórias. Todavia, parte-se do pressuposto que o sujeito autônomo e detentor de autoridade é aquele capaz de elaborar e gerir sua história pessoal e profissional, autenticada no jeito de

falar com o aluno, no comunicar, no se relacionar, na escuta e no estilo de ensinar. Desse modo, as experiências que balizam a escolha e o desenvolvimento profissional são vivenciadas em diversos campos formativos e influenciadas pelo cenário histórico do projeto educativo nacional. Repare-se nas palavras do Sujeito C:

O meu pai era professor da Universidade. Ele é Antropólogo. Isso na minha formação pessoal colaborou para que gostasse de História. Então, fiz o curso de Licenciatura em História. [...] e durante meu percurso na faculdade, também fiz movimento estudantil, então isso ajudou muito na professora que eu sou hoje” (Sujeito C).

E prosseguindo em relação à autoridade, menciona outro dos sujeitos: “A minha autorização em sala de aula veio mais da minha educação, não veio da escola, da formação acadêmica, veio daquilo que tive em minha própria família”. (Sujeito D)

Os dois sujeitos entrevistados apontam aspectos formativos do âmbito familiar e social que são preponderantes para a autorização docente. Para Canário (2008, p. 140),

o professor não ensina apenas o que sabe, ensina aquilo que é. Na sua atividade de ensino, é possível pensar que o professor precisa de, permanentemente, combinar conhecimentos (conteúdos) com procedimentos de caráter prático, num processo de contextualização que remete para uma dimensão artesanal e ‘artística’ (grifo do autor).

Nesse sentido, a profissão professor responde a uma ética relacional, cujo ensino não ocorre tão somente pelos conteúdos escolares que os professores adquirem nos processos formativos institucionalizados, mas também pelos conteúdos manifestos e latentes que constituem o sujeito autônomo e são transferidos ao aluno ao longo da aula. O saber profissional implica um conjunto de ações mediadas por uma construção biográfica, cuja história é narrada pelas intersubjetividades gestadas no cerne das organizações, cujos agentes têm em comum as similaridades da construção da carreira. Mas como lidar com os desafios da profissão, sabendo-se que o professor tem sido convocado a agir no epicentro de uma cena social complexa marcada por transformações do ponto de vista político, educativo, econômico e social? Os desafios são inúmeros e diferenciados, tais como: acentuada heterogeneidade dos alunos, indisciplina, tecnologias em expansão, superlotação das salas de aula, burocratização do ensino e da profissão, dentre outros que podem ser alguns dos indicativos que acentuam a crise na autoridade e autonomia docente. Tais aspectos são também ilustrados por um dos sujeitos da pesquisa:

Ouvimos colegas professores que relatam problemas relativos à autorização. Relatos graves, inclusive de violência física, não só de assédio moral e psicológico. Isso compromete o trabalho a ser desenvolvido, todo o trabalho pedagógico que tem como objetivo maior preparar o aluno para o mercado de trabalho para ele se tornar uma pessoa autônoma” (Professor A).

Nas palavras do professor A sobressaem duas questões: O professor denuncia acontecimentos nomeados por ele de graves (e realmente o são), que interrogam a autoridade, ao tempo em que aponta como sendo a finalidade do trabalho docente formar o aluno para ser um sujeito autônomo. A finalidade educativa se dissolve em contextos em que as condições estruturais, materiais e afetivas exigem políticas que possam responder a diferentes necessidades. Cária (2013, p. 17) anuncia dois processos distintos que podem gerar constrangimentos e possibilidades diferentes de ação, “o processo de trabalho gera constrangimentos sobre os trabalhadores e sobre os cidadãos, porque se desenvolve no quadro geral de relações de poder e da violência simbólica”. O autor (Cária, 2013) enfatiza que as normas são naturalizadas entre os demais componentes da instituição e reproduzidas de forma automática, sem “uma consciência prática dos grupos profissionais” (Cária, 2013, p. 17). Em contrapartida, com relação a atividade laboral é impossível dimensionar as experiências relacionais suscitadas no cotidiano, tendo em vista as incongruências, os hiatos, os desafios, as tensões e o inusitado do saber profissional. Uma das professoras entrevistadas observa a importância da escola trabalhar pela via da autoria:

Acho que é necessário trabalhar com projeto, trabalhar com protagonismo juvenil. Quando a gente abre a porta da educação para o que o aluno é capaz de construir, a gente alcança locais que nem estava imaginando (Sujeito C).

A questão preponderante para essa professora trata-se de pensar a dimensão política, ética e relacional da ação que se justifica pelo compromisso assumido com o protagonismo do aluno. A professora se autoriza e se responsabiliza com uma abordagem pedagógica que lhe possibilite trabalhar na perspectiva de processos emancipatórios, no sentido que ser autônomo é ser responsável, é compreender a noção de que somos interdependentes e por isso, tem-se a clareza que não existe uma autonomia irrestrita, ou dito de outro modo, o conceito de autonomia encerra em si mesmo dois tipos de poderes simultâneos: o de regulação e o de emancipação (Ferreira, 2012). Por outro lado, as observações sistemáticas da sala de aula do Sujeito C evidenciam o quanto tem sido desafiador

exercer uma liderança capaz de implementar uma ambiência que convoque o aluno à autoria. Durante esse período, foram muitos os momentos em que a autoridade docente foi interrogada e a autonomia foi confundida com espontaneísmo, anomia e heteronomia.

Apesar das percepções abrangentes da profissão, há uma clivagem na articulação entre o dizer e o fazer, interferindo diretamente na constituição da autoria docente e consequentemente no saber profissional, conforme ficou evidenciado da análise das observações na sala de aula dos sujeitos. Nóvoa (2008) e Ferreira (2012) advertem sobre como as questões da autonomia escolar estão envoltas por discursos cada vez mais esvaziados de sentidos na ação pedagógica, isto é quanto mais se fala em processos de autonomia mais surgem mecanismos de regulação da prática docente, resultante da complexidade do cenário neoliberal que predominou nas políticas educacionais. Segundo Nóvoa (2008) “não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto” (Nóvoa, 2008, p. 25). O autor ressalta que os processos emancipatórios são requisitos imprescindíveis para o campo profissional colaborativo, propício à inovação, participação e a troca de saberes. Por sua vez, Ferreira (2012, p. 127), chama a atenção que a implantação da autonomia na escola tem sido “[...] um processo lento, fracassado, cristalizado, rígido e sem o investimento político necessário ao favorecimento e ao desenvolvimento aprofundado da autonomia”. Dessa forma, a autora (Ferreira, 2012, p. 129) anuncia na *autonomia sensata* uma possibilidade de superação de dicotomias, desenvolvida a partir da mediação ética, que possibilite aos atores reconstruir “sentidos em espaços contraditórios”, e destaca que essa percepção da autonomia acentua a dimensão política do agir docente, convocando ao “aprofundamento da autonomia enquanto autoria” (Ferreira, 2012, p. 129). Nesse percurso, a flexibilidade, a criatividade, a iniciativa, a tomada de decisão e a produção são elementos fundantes na estruturação de uma prática pedagógica assinada pela via da autenticidade profissional. Mas, e quiçá paradoxalmente, a escuta dos sujeitos nesta pesquisa revela que o saber profissional encontra-se num entre lugar de autoridade e de autonomia que põe em risco a autoria docente.

## Considerações finais

Neste estudo, procuramos interrogar e compreender a autoridade no saber profissional dos professores ao espelho da autonomia. De entre muitas questões colocadas e interrogadas uma emerge: Como se constrói a autoria docente, se ao espelho da autonomia se reflete uma auto-

ridade fraturada? Essa pergunta convoca-nos a pensar o lugar e a posição ocupada pelo docente no exercício do saber profissional e no cenário educativo e social, pois o discurso cada vez mais proeminente é que este lugar tem sido precariamente ocupado, revelando que algo se perdeu nesse percurso (Cerezer e Outeiral, 2011). A análise dos discursos e das observações dos três sujeitos participantes evidenciou a aporia que sustenta essa problemática na contemporaneidade. A idealização da autonomia enquanto fins e princípios educativos confronta com a ambivalência do cenário escolar, em que professor e aluno parecem caminhar em sentidos distintos. O silêncio, a indisciplina, o tédio e a indiferença são elementos presentificados na cena da aula e anunciam o esvaziamento de pulsões, em que o desejo de aprender e ensinar percorrem desimplicados num processo crescente de desautorização no âmbito do saber profissional docente. Nessa perspectiva, uma desautorização historicamente constituída por políticas educacionais mercantis e de regulação revela, sob o espelho da autonomia, a reprodução de um arquétipo de uma docência fraturada na sua autoridade, destituída de seu papel político e conseqüentes fissuras na autoria, sabendo-se que o saber profissional docente ocorre mediante dissensos, conflitos, tensões, paradoxos e com realidades e contextos distintos, nas digressões entre o idealizado e registrados no cotidiano do intramuros da escola e na exigência de decisões autônomas dos professores.

Diante desse cenário, a escola parece perder-se num movimento que remete a um problema equivalente a um sem sentido (Nóvoa, 2008; Voltolini, 2011). Nessa linha de pensamento, Nóvoa (2008, p. 187) indaga: “Para que serve a escola nas sociedades contemporâneas? As respostas do passado já não nos servem e temos dificuldades em encontrar respostas novas”. A questão impele a pensar sobre o papel da escola diante desses contextos plurais, heterogêneos e complexos em que está inserida. Voltolini (2011, p. 40) afirma que há um esforço dos educadores na tentativa de elaborarem medidas “que resgatem o sentido, conseqüentemente o valor da educação, mas o conjunto dessas medidas é ineficiente, já que o problema não é pedagógico, e sim, antropológico”. Nessa perspectiva, o problema do sem sentido da educação está conectado a um conjunto de experiências que questionam o homem e sua própria humanidade. Então, não é somente a escola que está perdendo o sentido, mas outras instituições também estão sendo interrogadas nestes tempos incertos. Essas questões remetem-nos a pensar o projeto educacional influenciado pelos ideais modernos de racionalidade técnica e científica, objetividade e neutralidade subsidiado por uma lógica de individualização que referenciava o professor como representante legítimo do saber escolarizado. Nesse

âmbito, um conjunto de referentes estáveis (Correia e Matos, 2001) que revestiam a docência de uma sacralização é posto em causa na diluição dos sólidos pilares que regiam a modernidade (Bauman, 2011). Com isso, evidencia-se a emergência de um novo individualismo (Correia e Matos, 2001) que afeta a profissionalidade e corrobora para o questionamento do(s) sentido(s) que constitue(m) o agir docente.

Todavia, a pesquisa bibliográfica aponta (Day, 2001; Nóvoa, 2008; Canário, 2008; Pereira *et al.*, 2013) a necessidade de balizar o saber profissional para além da racionalidade técnica, percebendo que o agir docente é mediado por uma racionalidade autônoma exigente de diferentes processos formativos e experiências no âmbito familiar, escolar e social, pressupondo um novo olhar e uma nova escuta acerca da docência, para que assim seja possível superar dicotomias e verticalizações pelo interesse de uma profissionalização que permita a flexibilidade, o diálogo e a fluidez como princípios constitutivos da autoria docente que se expressam nos discursos da autoridade e da autonomia. Assim sendo, a autoridade requer um lugar ocupado por um agente, sustentado em princípios éticos e competências técnicas e políticas que lhe possibilitem certo reconhecimento social. Não é um lugar qualquer, mas um lugar e uma posição constituídos por um sujeito que se autoriza e se inscreve em processos de autonomia nos (per)curso formativos que engendram o seu saber profissional.

## Referências

- AQUINO, J.G. 2014. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o ethos docente*. 4ª ed., São Paulo, Cortez, 200 p.
- ARENDET, H. 2011. *Entre o passado e o futuro*. 7ª ed., São Paulo, Perspectiva, 350 p.
- ARENDET, H. 2014. *Sobre a violência*. Lisboa, Relógio D' Água Editores, 120 p.
- BAUMAN, Z. 2001. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, Zahar, 260 p.
- CANÁRIO, R. 2008. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia Conferência 'Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida'*. Lisboa, Ministério da Educação, 153 p. Disponível em: [http://www.dgae.mec.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=15446&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf](http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=15446&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf) Acesso em: 19/07/2015.
- CÁRIA, T.H. 2013. O saber agir profissional: poder e dualidades sociais e cognitivas. In: V. FARTES; T.H. CARIA; A. LOPES, *Saber e formação no trabalho profissional relacional*. Salvador, EDUFBA, p. 15-22.
- CEREZER, C.; OUTEIRAL, J. 2011. *Autoridade e Mal-estar do Educador*. São Paulo, Zagodoni, 112 p.
- CORREIA, J.A. 2008. Crise da escola e os dispositivos de compensação identitária dos professores. *Revista Trabalho & Educação*, 17(2):31-52.

- CORREIA, J.A.; MATOS, M. 2001. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto, Edições Asa, 224 p.
- CORTIZO, T.L. 2011. *(Des)encanto do professor: angústia manifesta na contemporaneidade*. Salvador, BA. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, 154 p.
- DAY, C. 2001. *Desenvolvimento Profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Lisboa, Porto Editora, 352 p.
- DUFOUR, D.-R. 2005. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro, Companhia de Freud, 216 p.
- FERREIRA, E. 2007. *(D)enunciar a autonomia-Contributos para a compreensão da Génese e da Construção da Autonomia na Escola Secundária*. Porto, Portugal. Tese de doutoramento. Universidade do Porto, 499 p.
- FERREIRA, E. 2012. *(D)enunciar a autonomia Contributos para a compreensão da Génese e da Construção da Autonomia na escolar*. Porto, Porto Editora, 160 p.
- GIDDENS, A. 2002. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro, Zahar, 234 p.
- HARGREAVES, A. 2003. *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto, Porto Editora, 288 p.
- KOJÈVE, A. 2006. *La nocion de autoridad*. Buenos Aires, Nueva Visión, 128 p.
- LIPOVETSKY, G. 2014. *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa, Edições 70, 309 p.
- LYOTARD, J.F. 2000. *A condição pós-moderna*. 6ª ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 131 p.
- MACHADO, N.J. 2008. *Educação e Autoridade: responsabilidade, limite e tolerância*. Rio de Janeiro, Vozes, 96 p.
- MARCONDES, M.I.; LEITE, V.F.A. 2014. *Formação de Professores e trabalho docente no Brasil: contexto, questões e desafios na atualidade*. In: M.A. FLORES, *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: contributos internacionais*. Coimbra, Almedina, p. 153-170.
- NÓVOA, A. 1999. Prefácio a segunda edição. In: A. NÓVOA (org.), *Profissão Professor*. 2ª ed., Porto, Porto Editora, p. 7-10.
- NÓVOA, A. 2008. Percursos Profissionais e aprendizagens ao longo da vida. Ministério da Educação. *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.dgae.mec.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=15446&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf](http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=15446&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf). Acesso em: 20/10/2015.
- ORNELLAS, M. de L. 2013. No princípio foi o verbo. In: M. de L. ORNELLAS (org.), *Psicanálise e Educação: (im)passes subjetivos contemporâneos*. Belo Horizonte, Fino Traço, 232 p.
- PEREIRA F.; LOPES, A.; MARTA, M.; SOUSA, C. 2013. Identidades Formadoras e profissões de ajuda: o caso do ensino. In: V. FARTES; T.H. CARIA; A. LOPES, *Saber e formação no trabalho profissional relacional*. Salvador, EDUFBA, 351 p.
- VOLTOLINI, R. 2011. Educação sem sociedade. In: L.M. MRECH; M.R. PEREIRA, *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço-FAPEMIG, 158 p.
- YIN, R.K. 2005. *Estudo de Caso: Planejamentos e Métodos*. 3ª ed., Porto Alegre, Editora Bookman, 205 p.

Submetido: 05/04/2016

Aceito: 12/08/2016