

NINGUÉM É SUJEITO DA AUTONOMIA DE NINGUÉM*: REFLEXÕES SOBRE A AUTORIA DOCENTE

NO ONE IS SUBJECT TO ANY
AUTONOMY OF NOBODY:
REFLECTIONS ABOUT THE TEACHING
AUTHORITY

Kênia Kristina Furtado 1
Alba Regina Battisti de Souza 2

Resumo: O presente estudo apresenta discussões no âmbito das (sobre)vivências dos professores/as diante dos limites e possibilidades da autoria docente, reconhecendo nela uma esperança adormecida de resistência às diversas tentativas de burocratizações e certo controle sobre a prática pedagógica do professor. O cenário atual das políticas educacionais no Brasil está permeado por objetivos que confrontam a ampliação e consolidação da autonomia e autoria docente, mas de alguma forma representam desafios com os quais teremos que lidar. Temos como questão central: como a docência se configura na atualidade entre as relações, tensões e possibilidades frente aos discursos e políticas sobre a profissão? Dessa forma, destacamos ideias e princípios em torno de produções sobre currículo, autoria docente e autonomia. A produção nos permite reconhecer um quadro histórico e social complexo para a educação, em especial para os docentes, mas também de reafirmação e retomada de conceitos e práticas, numa perspectiva crítica e dialética.

Palavras-chave: Currículo. Autoria Docente. Autonomia.

Abstract: The present study presents discussions within the scope of the (over)experiences of the teachers in front of the limits and possibilities of teaching authorship, recognizing in it a dormant hope of resistance to the various attempts of bureaucratizations and some control over the pedagogical practice of the teacher. The current scenario of educational policies in Brazil is permeated by objectives that confront the expansion and consolidation of autonomy and teaching authorship, but somehow represent challenges that we will have to deal with. We have as a central question: how is teaching nowadays between relations, tensions and possibilities in the face of speeches and policies about the profession? In this way, we highlight ideas and principles around productions about curriculum, teaching authorship and autonomy. Production allows us to recognize a complex historical and social framework for education, especially for teachers, but also to reaffirm and retake concepts and practices in a critical and dialectical perspective.

Keywords: Curriculum. Educational authoring. Autonomy.

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na 1
Universidade do Estado de Santa Catarina, membro do Grupo de Pesquisa
Didática e Formação Docente – GPDD/NAPE (UDESC), membro do Grupo de
Pesquisa em Currículo – Itinera (UFSC) e Professora de Educação Infantil na
Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC. E-mail: keniakfurtado@gmail.com

Professora Doutora do Departamento de Pedagogia e do quadro 2
permanente Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade
do Estado de Santa Catarina - UDESC. Líder do Grupo de Pesquisa Didática e
Formação Docente - GPDD - CNPq. Desenvolve pesquisas e ações de extensão
sobre formação e práticas docentes no contexto atual com destaque para
as políticas de formação docente, trabalho docente e relação universidade e
Educação Básica. E-mail: alba.faed@gmail.com

* Citado por Paulo Freire no livro Pedagogia da Autonomia (1996).

Introdução

O presente artigo emerge dos estudos desenvolvidos junto ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE¹, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), mais especificamente vinculados aos eixos Currículo e Formação Docente, e pretende trazer uma chamada de atenção às (sobre)vivências dos professores/as diante dos limites e possibilidades da autoria docente, reconhecendo nela uma esperança adormecida de resistência às diversas tentativas de burocratizações e certo controle sobre a prática pedagógica do professor.

Ao construir e firmar o espaço valorativo e profissional do professor na sociedade buscamos olhar para o currículo como um eixo articulador das experiências e conhecimentos que auxiliam nos processos gerais de identidade da infância, do professor, e demais profissionais envolvidos no processo educativo de formação humana. Esse currículo é definido a partir dos interesses e das disputas no contexto de sua produção e indica um processo formativo amplo, um eixo de princípios e organização da ação pedagógica que expressa intencionalidades declaradas e também silenciadas, tendo em vista suas possibilidades de tensionamentos, sejam políticos, epistemológicos, econômicos, culturais, etc.

Procuramos evidenciar através desse artigo as diversas formas de expressão, manifestação e sensibilidade do professor diante das realidades encontradas ao longo do permanente desafio da formação docente. A constituição docente, seus saberes, concepções e teorias implícitas nas ações (re)construídas através das práticas pedagógicas nos espaços educativos, estão sensíveis aos ranços e avanços das novas políticas que vêm se desenhando nos últimos anos. A sociedade e, principalmente, as mídias vem transmitindo determinadas representações que podem fortalecer ou enfraquecer a imagem do professor. Nesse sentido, esse artigo questiona o olhar e o papel do professor em meio ao território de tensionamentos que é o currículo através da seguinte questão: como a docência se configura na atualidade entre as relações, tensões e possibilidades frente aos discursos e políticas sobre a profissão?

A forma como os professores se colocam no desafio da autoria docente pode nos revelar aspectos importantes sobre sua autonomia, coerência e alguns modos de controle sobre seu trabalho. Debruçar-se sobre o processo de desenvolvimento profissional docente é umas das formas de avaliar e dar visibilidade aos jeitos e fazeres pedagógicos, afinando a sensibilidade diante das diversas formas de manifestação estéticas relacionadas as práticas pedagógicas, emaranhadas nos desafios cotidianos de ser professor.

Entendendo a densidade da temática e o reconhecimento de singularidades da docência em cada etapa de ensino da Educação Básica, este artigo destaca aspectos inerentes as diferentes docências e da profissionalização docente, sem especificar uma etapa de ensino.

O lugar da autoria docente: coerência e autonomia na prática pedagógica

É inegável dizer que o currículo está intimamente ligado ao trabalho docente. Ao olharmos para a legislação dos últimos anos é possível identificar uma significativa quantidade de produção de diretrizes e normas que regulamentam o trabalho do professor. Tivemos significativos avanços legislativos no reconhecimento dos direitos humanos e da educação, no entanto, o crescimento desse território, acendeu espaço nas disputas pelo poder. Junto aos avanços positivos, também cresceram políticas de base neoliberal cujas premissas primam, dentre outras, pela competência individual e a redução de direitos. “Atingir metas tornou-se a grande meta da educação” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2015, p. 325)

Nesse contexto acentuou-se a criação de rígidas e burocráticas regulações externas, pelas quais grupos técnicos contratados pelo governo, sob importante influência de organismos internacionais, investiram em políticas de normatização, tensionando ainda mais o currículo e conseqüentemente o trabalho docente. Os enunciados de retrocessos começaram então a se

¹ O NAPE é um grupo de pesquisa, vinculado ao Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, que tem por objetivo produzir e socializar estudos e pesquisas que considerem as relações entre formação de professores, alfabetização, docência e políticas educacionais para o trabalho educativo na Educação Básica.

alinhar em diversos âmbitos, ganhando força nas tentativas de fragilizar a profissionalização docente a partir do desmonte de uma formação crítica e de sua coerência e autonomia, logo, de sua autoria pedagógica.

O currículo é um dos eixos estruturantes do trabalho docente e, atualmente, é um território repleto de tensões e incertezas por conta das novas políticas que estão por vir, porém o princípio da ressignificação pode se tornar um alento ou possibilidade da afirmação da autonomia docente. Arroyo (2013), diz que esse é um dos motivos para refletirmos sobre o currículo, pois ele é território em constantes disputas. Nós, professores, estamos no meio desse turbilhão de tensões. É no espaço educativo que nosso trabalho se materializa, se particulariza, e é nele que apostamos mudanças e resistências, defendendo nosso espaço diante dos tensionamentos advindos das novas políticas públicas e das ações cada vez mais controladoras do Estado. Está em jogo também uma disputa pela docência e pela liberdade criativa que a profissão conquistou, afinal,

[...] crescem autorias docentes profissionais e autocontroles sobre o que se faz e sobre o trabalho docente. Porém autorias ocultas, silenciosas cientes de que nunca controlarão por completo o que fazem. Os controles do sistema, das diretrizes, dos ordenamentos curriculares e disciplinares, das avaliações continuaram rígidos, cada vez mais sofisticados, reagindo a esse crescimento das autorias docentes. (ARROYO, 2013, p. 33)

Esse eixo central que é o currículo está imbricado em uma diversidade de situações concretas e incertas de trabalho pedagógico que implicam adaptações constantes a circunstâncias particulares, exigindo escolhas e decisões por parte dos professores nos espaços educativos. Nesse sentido, as disputas também crescem no espaço da prática pedagógica e as tentativas de controle externo sobre o trabalho docente acabam limitando a criatividade autoral do professor. Este necessita se posicionar coerentemente em sua ação ao mesmo tempo em que é cobrado a seguir apenas o currículo oficial, desconsiderando a (re)construção de currículos em movimento.

É necessário reconhecer que há tentativas claras de estreitar o tempo e o espaço criativo e autoral dos profissionais da área. Quanto “mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das duas margens de liberdade e de independência” (NÓVOA, 2011, p. 20). Assim, a autoria docente se faz, muitas vezes, individual e silenciada, buscando coerência na defesa de posicionamentos.

Freire (1996) nos ensina que é preciso aprender a ser coerente e que a decisão é um processo responsável. De nada adianta o discurso se na prática ele não se concretiza. A prática pedagógica do professor precisa ter intencionalidade, respeitando princípios éticos, políticos e estéticos, exercitando a autonomia e a reflexão crítica sobre sua própria ação.

Ao exercitar sua autonomia, o professor trabalha com decisões cotidianas importantes e firma sua posição no processo de humanização. Nesse processo, “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p. 107). Essas decisões vão constituindo a posição profissional docente.

A afirmação da posição profissional docente é abordada por Nóvoa (2017) a partir de cinco significados atribuídos por ele ao termo *posição*. São eles:

- A posição é uma *postura*, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional;
- A posição é uma *condição*, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente;
- A posição é um *estilo*, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor;
- A posição é um *arranjo*, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de actuar;

- A posição é uma *opinião*, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão. (p. 1119-1120)

A posição como uma postura, uma condição, um estilo, um arranjo e uma opinião reforça o fato de que nós, professores, precisamos assumir uma postura coerente de (re)construtores de conhecimento e construtores de nossas práticas docentes para reconhecermos-nos como arquitetos da nossa cognição e autores de nossas ações. Afinal, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Nesse sentido, quando assumimos essa postura com autoridade pedagógica, refletimos nos educandos as possibilidades de que eles também assumam essa postura crítica, transformando sua curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica.

Essa postura profissional docente precisa ser aberta à escuta do outro, já que “aprender é uma aventura criadora” (FREIRE, 1996, p. 69) e ser professor é uma profissão multilateral, afinal, crescemos profissionalmente e nos entendemos dentro da profissão na medida em que consideramos nossas crianças, nossos jovens, nossos educandos, sujeitos igualmente ativos na ação docente; uma vez que “não há docência, sem discência” (FREIRE, 1996, p. 23).

Cotidianamente, os professores são levados a auscultar o outro com quem compartilham o cotidiano educativo e desafiados a enfrentar disputas por negação ou reconhecimento de saberes, quando se deparam com histórias de vida e realidades diferentes daquelas que esperam (ou, poderia se dizer, que são treinados para) encontrar. Auscultar é ter disponibilidade à vida e às relações humanas e estar disponível é

[...] estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. (FREIRE, 1996, p. 134)

É nessa disponibilidade assumida a auscultar o outro que vamos construindo nossa profissionalidade docente. Afinal, “Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (NÓVOA, 2017, p. 1127) e nessa relações estão implicadas também as condições materiais para que o trabalho pedagógico possa acontecer com qualidade.

É diante das reais necessidades humanas e cotidianas, e em meio as mais diversas tentativas de precarização, que o trabalho pedagógico se constitui. Por isso, “os saberes dos professores deviam ser compreendidos numa relação direta com as condições que estruturam seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 217).

Atentamos ao fato de que não se pode atribuir apenas ao professor a responsabilidade por uma prática pedagógica de qualidade, pois há outros fatores como o salário, a carreira, as condições de trabalho, o clima institucional, a formação profissional, as relações de poder, as formas de organização do trabalho pedagógico, que afetam o desempenho docente, sua profissionalidade e seu pensar sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, é diante do improvável e do imprevisível que o professor se vê em conflito com as suas certezas teóricas. Tais certezas podem ser uma barreira para novos saberes quando o professor assume uma postura impermeável e tem dificuldade em aceitar novas formas de se fazer. Para esses professores, resistir a mudança teórico-prática implica deixarem de agir conforme suas crenças e experiências já vivenciadas.

É preciso reconhecer no abalo de nossas certezas a (re)construção do saber docente na (re)invenção de práticas pedagógicas. Com coerência e autonomia, a autoria docente é tracejada a partir dos saberes dos professores, garantindo ao professor uma postura, uma condição, um estilo, um arranjo e uma opinião. Para Tardif, ao discorrer sobre questões das práticas de políticas inerentes a docência, ressalta duas teses:

Duas teses foram defendidas até aqui. Primeira tese: os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. Segunda tese: a prática deles, ou seja,

seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. (2002, p. 237)

Tais afirmações representam uma perspectiva de formação e prática docente, as quais precisam ser reconhecidas pelas e nas políticas educacionais, ou seja:

[...] os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhe concedermos dentro do sistema escola e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática. (TARDIF, 2002, p. 243)

Nóvoa (2009, p.19) reforça essa ideia, ao afirmar que é preciso uma dinâmica na qual o professor se integre ativamente, pois as propostas teóricas só ganham algum significado se forem construídas “dentro da profissão”, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o trabalho que realizam: “Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente”.

As práticas pedagógicas refletem concepções e intenções declaradas e também silenciadas do professor, pois ela traduz e significa sua compreensão teórica. Para Nóvoa (2017) não é apenas no plano da formação e da prática que se produz a profissão de professor, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público. E, nesse sentido, a argumentação sobre as ações ganham um importante destaque na valorização do trabalho docente, inclusive como uma preocupação recorrente do autor:

Os lugares da formação podem reforçar a presença pública dos professores. Tem-se alargado o interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público. (NÓVOA, 2009, p. 23)

A autoridade profissional submerge pela falta de voz e exposição do trabalho educativo ao outro, à comunidade educativa e à sociedade de modo geral. É preciso que o professor comunique sobre o seu trabalho com segurança em si mesmo. “É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” (FREIRE, 1996, p. 91).

“Discursos, por si, não mudam a realidade, mas portam concepções de mundo, são veículos de ideologias” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2015, p. 324). Enquanto os professores não forem autores de seus discursos, assistirão o seu território sendo disputado por outros grupos.

Assim, termos como autonomia, autoria e outros que remetem aos professores ao direito a participarem dos projetos e políticas para educação de forma mais ativa, embora tenham feito parte de discursos teóricos, acadêmicos e oficiais, tem revelado cada vez mais aspectos contraditórios:

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão. (NÓVOA, 2009, p.20)

Nesse sentido, faz-se necessário evidenciar os professores como conhecedores e produtores

de conhecimento, que através da autonomia e da coerência, trazem à tona seus *Saberes Docentes*, firmando uma posição ética, a fim de resguardar seu espaço valorativo de profissional docente, autor de sua prática pedagógica.

O reconhecimento dos Saberes Docentes: um compromisso com a profissão

Do ponto de vista etimológico o termo “saber” vem da palavra latina *Sapere*, e significa “ter conhecimento, ciência, informação ou notícia, ter sabor, agradar ao paladar”. O termo “docente”, por sua vez, vem do latim *docens – entis*, “que ensina, que diz respeito ao professor”.² Através da junção etimológica dos termos, os “*Saberes Docentes*” referem-se as formas como o ensino é percebido, organizado, sentido e significado pelos professores.

O plural no termo é proposital, visto que há uma diversidade de saberes que fazem parte de diferentes contextos dentro da profissão docente, envolvendo uma dimensão social e outra individual. Social quando os saberes são produzidos socialmente tornando-se resultados de negociações entre diversos grupos, por onde as práticas são partilhadas e ganham sentido dentro de um contexto coletivo educacional. Individual considerando que o sujeito que o coloca em prática contém uma subjetividade, uma história de vida e uma história profissional, encontrando um espaço notório pelo qual protagonizam sua possibilidade autoral. Por meio dessas dimensões, Tardif (2014, p. 16) afirma que a pluralidade desses saberes “depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores”.

Segundo Tardif e Lessard (2007, p.55), a docência moderna surge com a escola, num lugar específico e separado de outros espaços. Assim as instituições escolares não são apenas espaços físicos, mas espaços sociais, com uma dinâmica própria: “Esse lugar também é produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo”.

Na medida em que o professor interage com o outro, seja o outro uma criança, um jovem, uma família, seus pares profissionais ou os demais funcionários da instituição educativa, vai ensinando e aprendendo na relação que estabelece com os conhecimentos. Mobilizando saberes, os professores ensinam um pouco daquilo que são, transpondo para suas práticas o que há em sua essência humana. Do mesmo modo, vão percebendo naquilo que são, muito daquilo que ensinam, trazendo para sua vida pessoal ferramentas do seu trabalho profissional (NÓVOA, 2011 e TARDIF, 2014). Portanto, não há como separar “quem eu sou” do “o que eu ensino”, pois nossas ações dizem muito daquilo que pensamos e defendemos, traduzindo e significando informações teóricas através de nossas práticas pedagógicas.

O saber dos professores, além de plural, é temporal, pois se constitui pela história escolar e familiar dos professores, mas também pelo processo de construção e (re)construção do saber na carreira profissional. Nesse aspecto, o saber do professor se compõem de vários saberes advindos de diversas fontes e suas decisões são baseadas em tradições escolares e a partir das “experiências vividas”. Por ter uma diversidade de fontes, tradições e inspirações, o conhecimento profissional docente

[...] é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes *mais* a sua mobilização em ação. (NÓVOA, 2011, p. 75)

A mobilização dos saberes pela ação constitui o que chamamos de prática pedagógica. Esta, se constitui no plano da realidade e da concretude e ao mesmo tempo em que bebe no plano teórico, é fonte para a (re)construção teórica. Segundo Freire (1996),

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à

2 Retirado do Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa (CUNHA, 1986).

identidade do educando e, na prática, procurar coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. (p. 62).

Existem tensões e contradições entre as verdades que aprendemos e as verdades que vivemos. Quando o professor trabalha com uma criança individualmente, mas sua atenção precisa se voltar também para um coletivo; quando parte do interesse das crianças para selecionar assuntos e projetos, mas precisa incluir certa temática que já foi acordada no coletivo da instituição; quando mobiliza o grupo de crianças para conhecerem, mas nem todos se interessam; Quando a instituição define horários para comer e dormir, e a criança não quer comer nesse horário ou não quer dormir; Enfim, por termos nosso trabalho gerido por tensões e dilemas, de negociações e de estratégias, nas interações sociais estabelecidas em contexto nas instituições educativas, cotidianamente nos vemos permeados de contradições.

É claro que existem esforços para minimamente diminuir essas contradições, principalmente, por meio do estudo e da argumentação teórica sobre as ações, porém hoje um dos grandes desafios da educação é reconhecer que as teorias só fazem sentido a partir de situações concretas, contemplando os imprevistos e as complexidades da profissão.

Modifiquemos, portanto, o olhar naturalizado das teorizações sobre a docência em evidenciar o que seria um ideal de educação, um ideal de criança, um ideal de currículo e um ideal de professor, para sublinhar um olhar sensível às situações concretas, às condições de trabalho, às relações de poder sobre e entre os conhecimentos e, por fim, e mais importante, às relações humanas. Afinal, “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 1996, p. 54)

Os professores precisam reconhecer seu lugar nesse território real, assumir-se profissionais ao lado de uma categoria que tem força (mas que talvez esteja desacreditada), em interação com sujeitos ativos e pensantes, que mobilizam saberes em contextos diversos e que necessitam ser considerados. Eles estão constantemente fazendo escolhas teórico-metodológicas, refletindo um mosaico de concepções em contextos mutáveis da ação pedagógica, pois conforme afirma Tardif (2014, p. 65), “um professor não possui habitualmente uma só e única concepção de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações”.

É nesse sentido que, para que outros reconheçam os saberes dos professores como constituinte da formação docente e valorizem esses saberes como compromisso profissional, primeiro o professor precisa reconhecer e valorizar seu próprio Saber Docente. A natureza da função de professor vai além do ensino, ela contempla reconhecer nos Saberes Docentes um parceiro importante para possíveis transformações e progressos dos espaços educativos. Do mesmo modo, Pimenta (2002) defende que

O compromisso do professor vai além da constatação de que o aluno aprendeu ou não. Compreende também questões como o enriquecimento humano, a formação humana, se a aprendizagem está fazendo com que o aluno também seja crítico do seu próprio processo de conhecimento. Então, se o professor não assumir essa dimensão da construção do saber dos alunos, ele pode ser dispensado, pode ser substituído pela televisão, pelas políticas que querem reduzir o investimento do Estado na Educação, ou seja, estará abrindo mão da natureza da função de professor (p. 15).

O reconhecimento dos Saberes docentes são necessários para firmar a profissão de ser Professor. Firmar sua posição é não abrir mão de sua função social, é uma questão de atitude ética. Afinal, “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. (FREIRE, 1996, p. 29). Assumir-se professor é estar constantemente em pesquisa, é

assumir um compromisso com o conhecimento e com as relações humanas, a fim de comunicá-lo, de (re)construí-lo, reconhecendo-se produtor e autor de saberes docentes.

A autoria docente como possibilidade de resistência

Reconhecemos que apesar de existir muitos avanços teóricos e legislativos na direção de uma qualidade educativa e profissional, as questões sobre a docência seguem ainda no território do não (ou pouco) reconhecimento profissional, acentuadas por políticas de desprofissionalização docente, tal como intitula Nóvoa (2017), marcadas pelas críticas excessivas às universidades (agências formadoras), submissão da educação a lógica neoliberal, baixos níveis salariais, condições precárias das instituições escolares, intensificação do trabalho docente via burocratização e mecanismos de controle; perspectiva de crescente passagem para grupos privados de funções pedagógicas, curriculares ou formativas.

Foi observando as incoerências cotidianas e a fragilidade da autonomia docente nos dias atuais que percebemos como os textos de política curricular (lugar de influência e poder) trazem mais sobre “o que” e menos dos “porquês” das escolhas curriculares. Essas escolhas são permeadas de tensionamentos políticos, epistêmicos, econômicos, culturais, e fazem parte do contexto de produção e influência dos documentos e textos de política curricular frente a atualidade. Tais contextos não permitem pensar o trabalho do professor como prática autônoma, mas como mero executor, nem permite pensar o educando como capaz de desenvolver autonomia, mas como possível mão de obra para a reprodução do sistema neoliberal.

O discurso centrado nas competências tem prejudicado o movimento da ação docente e sua profissionalização. “Na medida em que essas fronteiras de afirmação profissional se diversificam as fronteiras de resistência por autonomia profissional também se ampliaram e sofisticaram” (ARROYO, 2013, p. 27)

Nos embates entre as autorias docentes e os controles curriculares e de gestão, as disputas pela autoria e criatividade docente tem garantido a luta pela valorização da docência enquanto profissão respeitável. Pensar ações e estratégias de fortalecimento e valorização da profissão docente é uma forma de reagir e resistir as tentativas de inferiorização que pesam atualmente sobre o professor. Segundo Pimenta (2002), os professores

[...] não são meros executores de políticas definidas de fora para dentro, mas sim capazes de definir novas formas, com base na própria experiência. Eles são capazes de pensar, têm sabedoria, têm uma experiência que os coloca em condições de gerir novas práticas. Eles não são meros executores de currículos, mas formuladores desses currículos (p. 11)

Conscientes desse movimento de reconhecimento da profissão através da apropriação da autoria docente é que os professores vão se configurando enquanto sujeitos de opções, capazes de intervir em sua própria trajetória profissional através dos saberes compartilhados com seus pares a fim de fazer os enfrentamentos e as resistências necessárias para conter a desprofissionalização em curso a que estão submetidos. De acordo com Nóvoa (2017), “a desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle” (p. 1109)

É justamente o conhecimento crítico que permite romper a falta de voz do professor, ressaltando suas singularidades, pois “Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica” (NÓVOA, 2017, p. 1125) para compor a pluralidade dos sujeitos que fortalecem a categoria docente. A voz docente não é apenas no sentido de fala oral, mas principalmente no sentido de linguagem, no sentido de atitude. Assim, os professores vão se reconhecendo em suas particularidades e coletividades em complexos processos de ensinar e aprender nos diversos contextos educativos de formação humana.

A trajetória de cada docente é formada por um conjunto de vivências, convivências, experiências e conhecimentos que foram sendo elaborados diante de um quadro nada favorável para o reconhecimento e a valorização da profissão, mas em meio às turbulências há uma história

ainda a construir e com esperança e determinação, seguimos com Freire (2000, p.124): “*Sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida*”.

Considerações finais

O termo “Educação” está carregado de significados cada vez mais vazios. Assim como os termos “Professor” e/ou “Docência”, vem ganhando conotações superficiais, reforçadas principalmente pelas mídias, com finalidades divergentes e contraditórias à essência de sua real função social. “Os termos direito, educação (quando ainda se usam) são reduzidos a termos como domínio de competências ou mostram a quantificação dos resultados. Docência é reduzida a treinar nesses domínios” (ARROYO, 2013, p. 25). A Educação, como campo ambíguo e complexo, tem o desafio de responder às diversas demandas que os contextos históricos e atuais nos colocam. E neste momento, o reconhecimento da profissionalização docente e a função do professor é um desses desafios.

Nossas ações dizem muito sobre as nossas defesas e não deixaremos que se estreite nosso campo de decisões, de autonomia e de autoria. A partir delas, tornamo-nos (re)construtores das teorias inerentes a formação docente, somos autores de nossas práticas pedagógicas. Dessa forma, somos construtores de currículos em movimento ao tracejar com autoria nosso próprio desenho curricular posto em ação.

A retomada do pensamento de Paulo Freire torna-se necessário no momento crítico em que estamos vivendo com as inúmeras tentativas de controle externo sobre a autonomia e a coerência do professor, das instituições educativas e das próprias crianças. Freire (1996) nos mostra a esperança e a alegria como fonte de nossa capacidade humana de transgressão. A nossa profissão exige reconhecimento de que somos sujeitos autores na (re)construção de currículos em movimento. Nossa posição não é neutra, mas política em firmar o lugar da autoria docente. Afinal, ninguém é sujeito da autonomia de ninguém e temos a esperança na educação como impulso de resistência.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2ª ed. 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de pesquisa**. vol.47 n.166 p.1106-1133. out./dez. 2017.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papiros, 2002

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.10, n.20, julho/dezembro, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Recebido em 31 de janeiro de 2019.

Aceito em 10 de junho de 2019.