

A relação entre a função docente e o reconhecimento social dos professores

The relationship between the teacher's role and their social recognition

La relación entre la función docente y el reconocimiento social de los profesores

Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes
Universidade Federal de Ouro Preto
valdete.fernandes@aluna.ufop.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-9096-9151>

Nilzilene Imaculada Lucindo
Universidade Federal de Ouro Preto
nilzilene.lucindo@aluno.ufop.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-2766-8951>

Kátia Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Universidade de Brasília
katiacurado@unb.br
<https://orcid.org/0000-0002-9808-4577>

Célia Maria Fernandes Nunes
Universidade Federal de Ouro Preto
celia@ufop.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-2338-1876>

RESUMO

Neste ensaio teórico discutimos a relação entre a função docente e o reconhecimento social dos professores. Procuramos compreender quais são os aspectos que conferem especificidade à docência e demarcam o lugar social ocupado pelos professores na atualidade com o objetivo de responder a algumas inquietações: qual é a função do professor? Essa profissão é reconhecida socialmente? De que modo as reformas educacionais afetam o trabalho docente? Partimos do princípio de que há uma relação entre a ausência de uma definição clara acerca da função docente e o pouco reconhecimento social do professor. Argumentamos que a função docente reside, precipuamente, no ato de ensinar. Baseando-nos nos estudos de Freire (2005a; 2005b;

2006), Arroyo (2011), Gadotti (2011), Roldão (2007), entre outros, destacamos o caráter político-pedagógico do ensino para a construção de uma educação libertadora, democrática e emancipatória. Nessa perspectiva, o ato de ensinar se constitui como atividade complexa, que demanda uma série de exigências em consonância com a formação humana.

Palavras-chave: Função docente. Ensino. Reconhecimento social.

ABSTRACT

In this theoretical essay, we discuss the relationship between the teaching role and the social recognition of teachers. We seek to understand what the aspects that specify teaching and outline the social place occupied by teachers today are, with the aim of to answer some concerns: what is the role of the teacher? Is this profession socially recognized? In what way do educational reforms affect teacher work? We start from the principle that there is a relationship between the lack of a clear definition of the teaching role and the little social recognition of the teacher. We argue that the teaching role resides primarily in the act of teaching. Based on studies by Freire (2005a; 2005b; 2006), Arroyo (2011), Gadotti (2011), Roldão (2007), among other authors, we highlight the political-pedagogical character of teaching for the construction of liberating, democratic, emancipatory education. From this perspective, the act of teaching constitutes a complex activity, which demands a series of requirements in line with human development.

Keywords: Teaching role. Teaching. Social recognition.

RESUMEN

En este ensayo teórico, discutimos la relación entre la función docente y el reconocimiento social de los profesores. Buscamos comprender cuáles son los aspectos que dan especificidad a la docencia y delimitan el lugar social ocupado por los docentes en la actualidad, con la intención de responder algunas inquietudes: ¿Cuál es la función del docente? ¿Esta profesión es socialmente reconocida? ¿De qué modo las reformas educacionales afectan o trabajan docente? Partimos del principio de que existe una relación entre la ausencia de una definición clara sobre la función docente y el poco reconocimiento social del profesor. Sostenemos que la función docente reside, fundamentalmente, en el acto de enseñar. Basándonos en los estudios de Freire (2005a; 2005b; 2006), Arroyo (2011), Gadotti (2011), Roldão (2007), entre otros autores, destacamos el carácter político-pedagógico de la enseñanza para la construcción de una educación liberadora, democrática, emancipadora. En esa perspectiva, el acto de enseñar se construye como actividad compleja, que demanda una serie de exigencias en consonancia con la formación humana.

Palabras clave: Función docente. Enseñanza. Reconocimiento social.

Introdução

As artes de instruir e educar, de colocar os saberes e competências científicas acumuladas pelo ser humano a serviço do desenvolvimento da autonomia, da emancipação e da liberdade e igualdade, enfim dos valores humanos, é nossa arte. São delicadas as artes do nosso ofício de mestre. Nas informações científicas, históricas, matemáticas, linguísticas, artísticas, estéticas, corpóreas que transmitimos nos conteúdos de nossa docência, estaremos ou não transmitindo a herança humana, a memória coletiva e os valores morais, imagens de sociedade, de ser humano, de sua humanização ou exploração. Sempre é bom (Arroyo, 2011, p. 82).

Este ensaio de caráter teórico discute a relação entre a função docente, o ensino e o reconhecimento social dos professores. Procuramos compreender quais são os aspectos que conferem especificidade à docência e demarcam o lugar social ocupado pelos professores na atualidade. Problematizamos o prestígio social da profissão docente com o objetivo de responder a algumas inquietações: qual é a função do professor? Essa função é reconhecida socialmente? De que modo as reformas educacionais afetam o trabalho docente?

Partimos do princípio de que há uma relação entre a desvalorização docente e a ausência de uma definição clara acerca do papel do professor. Como sugere Arroyo (2011, p. 23), em meio a tantas lutas da categoria docente por melhores condições de trabalho, de carreira e de formação, é importante destacar que “estas lutas só têm sentido se for reconhecida a especificidade de seu papel. A desvalorização do campo educativo e do saber profissional levará à desvalorização da categoria frente aos governos e à sociedade”.

Nessa direção, a valorização da função docente pressupõe a definição precisa acerca da especificidade do trabalho do professor. O conceito de função docente se refere ao repertório de atribuições inerentes ao exercício da profissão, influenciadas por condicionantes sociohistóricas (Silva, 2010). Essas condicionantes interferem na própria constituição da identidade docente (Gadotti, 2011).

Baseando-nos em Roldão (2007), Silva (2010) e Freire (2005a; 2005b; 2006), ressaltamos que professor é aquele que ensina e é nessa especificidade que reside o estatuto socioprofissional dos docentes, uma vez que realizam um trabalho que demanda conhecimento especializado e formação específica. Nessa direção, defendemos a ressignificação do termo ensinar em direção à complexidade que comporta muito além da concepção de uma educação bancária.

Assim, este trabalho tem o propósito de discutir a função docente e a relação com o reconhecimento social da categoria. A importância dessa discussão reside no fato de que a definição da especificidade da atividade docente pode contribuir para a valorização do professor.

Com o intuito de discutirmos essas inquietações, o presente texto está estruturado em três seções além dessas notas introdutórias: na primeira seção, abordamos as implicações da lógica neoliberal sobre o ensino e a docência conforme imposto pelas reformas educacionais a partir dos anos 1990, a fim de situarmos o contexto no qual a docência e o ensino se encontram na atualidade. Em seguida, analisamos a função docente a partir da centralidade da atividade do ensino; na terceira seção, argumentamos sobre o caráter político-pedagógico do ato de ensinar para enfatizar que o ensino extrapola perspectivas disciplinares. Nas considerações finais, destacamos a necessidade de os docentes se reconhecerem como profissionais do ensino e reafirmarem a sua função social a partir dessa atividade. Ressaltamos a importância de a categoria anunciar à sociedade a sua responsabilidade como profissionais do ensino em um movimento que pode contribuir para a valorização e o prestígio docente.

As reformas neoliberais e suas implicações na educação e no trabalho docente: caminhando na contramão

Com o propósito de apreendermos o contexto atual no qual a educação se insere, analisamos as implicações da lógica neoliberal sobre o ensino e a docência conforme imposto pelas reformas educacionais a partir dos anos 1990. Torna-se relevante evidenciar esse contexto para compreender que, na contemporaneidade, vivenciamos os resultados dessas reformas, principalmente, no setor educacional.

Frigotto e Ciavatta (2003) registram que intensas transformações se fizeram presentes nos últimos anos do século XIX e no limiar do século XX. Com o intuito de superar a crise no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico, ocorreu uma reorganização do aparelho do Estado e das relações capital/trabalho. Várias organizações ditaram os rumos dessas reformas, dentre as quais o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização Mundial para o Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Com vistas a atender às demandas impostas pela lógica do capital, no campo educacional, a partir dos anos 1990, buscava-se garantir a democratização do ensino. A educação, um campo de intensas disputas, ganha centralidade à medida que serve ao capital ao qualificar os trabalhadores em estrita consonância com as exigências produtivas do mercado. Também veicula o discurso de que a educação é relevante para o desenvolvimento social e econômico de um país e necessita se adequar à nova ordem mundial. Nesse cenário, evidencia-se, por meio dos discursos, das conferências realizadas e da produção de relatórios e demais documentos, o apoio e o direcionamento desses organismos para a realização das reformas.

No contexto brasileiro, a promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988 (Brasil, 1988), havia se tornado um marco significativo dos direitos sociais, principalmente, ao declarar a educação como o primeiro direito social de todos os cidadãos sem distinção, resultado das lutas de movimentos sociais diversos que, há muitos anos, reivindicavam uma educação pública, laica e gratuita, a erradicação do analfabetismo e a universalização do acesso à escola.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 104),

antes da denominada “era FHC” o Brasil experimentou uma década de intensos debates na travessia da ditadura civil-militar para a redemocratização. O centro desses debates foi canalizado pelo processo constituinte e, em seguida, pela elaboração da nova Constituição (1988). Poderíamos arriscar afirmar que o capítulo da ordem econômico-social incorporou amplas teses do projeto de desenvolvimento “nacional popular” e logrou ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos, sociais e subjetivos. É neste contexto que os educadores, mediante suas instituições científicas, culturais, sindicais e políticas, [...] iniciam a construção do projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 105) salientam que “a travessia para a democracia, entretanto, ficou inconclusa”, em função da vitória nas urnas do presidente Fernando Collor de Mello e, mais à frente, com o início do governo do presidente Fernando Henrique

Cardoso (FHC). Esse último, ao assumir por dois mandatos, entre os anos de 1995 a 2002, adotou um projeto estritamente alinhado à ideologia neoliberal ou neoconservadora dos organismos internacionais que impulsionavam as reformas de Estado com vistas a torná-lo ajustável aos interesses do capital. Esse projeto, conforme expõem Frigotto e Ciavatta (2003, p. 106), é originário do *Consenso de Washington*, uma cartilha neoliberal que pressupõe:

primeiramente que acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda ideia-matriz é a de que estamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia –, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustar-nos. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial.

A esses fundamentos, consoante os autores, acrescentam-se três estratégias: desregulamentação (eliminação de leis, o que significa excluir direitos e estabelecer um Estado mínimo apenas para as políticas sociais); descentralização e autonomia (imposição da responsabilização aos agentes pela disputa no mercado da venda de seus produtos e serviços); e privatização (o Estado se desfaz de seu patrimônio público e privatiza serviços que são direitos, como saúde, educação e transporte).

Sob a influência das reformas capitaneadas pelos organismos internacionais segue articulado o projeto de educação da Era FHC, que substitui as demandas emanadas da sociedade por aquelas elaboradas “de cima para baixo”, por tecnocratas e especialistas, em conformidade com as peculiaridades das políticas de cunho neoliberal. Segundo Mota Júnior e Maués (2014), alguns desses profissionais que ocuparam altos cargos do MEC já haviam atuado como consultores de organismos internacionais.

Na visão de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 108),

a dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação,

flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação.

Os trâmites em relação à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), e à composição do Conselho Nacional de Educação (CNE) seguiram na mesma perspectiva, na direção dos interesses do Executivo e na contramão dos interesses dos educadores. Para Mota Júnior e Maués (2014), as reformas educacionais orientadas, especificamente, pelo Banco Mundial concentravam-se na Educação Básica (Ensino Fundamental); na descentralização da gestão que responsabilizava a instituição pelo sucesso ou fracasso dos alunos, com base em critérios de avaliação externos; e na centralização da avaliação dos sistemas, o que indica um controle dos resultados da performance de instituições e alunos.

Acerca da Era FHC, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 122) concluem que:

foi de um retrocesso tanto organizativo como em termos pedagógicos. A atual LDB resultou do desprezo do Executivo ao longo processo de elaboração da Lei (de 1988 a 1996) pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O Conselho Nacional de Educação teve sua composição alterada para lhe retirar as prerrogativas de deliberação e submetê-lo às decisões do MEC. O Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira, à semelhança da LDB, foi preterido pelo expediente questionável de o Executivo não respeitar sua precedência na entrada no Congresso. O ensino fundamental sofreu as imposições dos PCNs e da “promoção automática” que, aplicada a todas as séries, elevou as estatísticas oficiais, mas não os níveis de conhecimento dos alunos (o que veio a ser demonstrado pelas últimas avaliações levadas adiante pelo SAEB). A reforma do ensino médio e técnico foi imposta pelo Decreto nº 2.208/97 e pela Portaria nº 646 de 1997 à revelia da resistência de muitas escolas ao conjunto de medidas que alteraram profundamente suas instituições. Os PCNs também foram construídos pelo alto, por uma comissão de especialistas que ignoraram décadas de debates dos pesquisadores e educadores da área. Sequer se levaram em conta as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.

Os governos posteriores ao de FHC, liderado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e pela presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2016), candidatos eleitos pelo Partido dos Trabalhadores (PT) operaram no sentido de ampliar as políticas sociais em favor dos menos favorecidos. Na obra intitulada *Um balanço da educação brasileira: do*

golpe de 2016 ao governo Bolsonaro, Pereira e Leitão (2021, p. 9) mencionam as ações do governo petista e, resumidamente, afirmam que:

nos governos Lula e Dilma, o Brasil merecia destaque no noticiário internacional em virtude das políticas de geração de emprego e renda, assistência social, segurança hídrica, combate à fome, habitação popular, fortalecimento do Sistema Único de Saúde, democratização do acesso à educação de qualidade, ampliação dos investimentos em ciência e tecnologia e valorização da indústria nacional. Na área da educação, os governos liderados pelo PT construíram um legado sem precedentes, que passa pela aprovação do FUNDEB; do Piso Salarial do Magistério Público da Educação Básica; pela expansão do acesso à educação infantil; pela criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e expansão dos Institutos Federais de Educação; pela criação de novas universidades federais e expansão e interiorização das universidades já existentes; pela reformulação do ENEM e implementação do SISU; aprovação da Lei de Cotas; criação do PROUNI; expansão do FIES; ampliação do investimento em pesquisa e ciência e tecnologia; efetivação da participação social na elaboração e monitoramento das políticas educacionais; aprovação do Plano Nacional de Educação; instituição do Plano de Ações Articuladas (PAR); dentre outros inúmeros avanços.

Nesse contexto progressista, o país avançou nas diversas áreas, principalmente, na educacional. Representantes de movimentos sociais, sindicatos e associações científicas, excluídos dos processos de negociações, também voltaram à cena, assim como os projetos pedagógicos que foram interrompidos.

Entre os avanços, o Ensino Fundamental de nove anos foi instituído, a Educação Básica tornou-se obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos e estudantes de periferia, negros e demais discentes oriundos de escolas públicas passaram a vislumbrar a oportunidade de ocuparem um banco das inúmeras Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e de excelência que o país possui e que se expandiram.

Novamente, por meio de um golpe político e parlamentar, em 2016, o progresso da democracia, da educação e do país foi interrompido, quando o então vice-presidente Michel Temer assumiu o governo e iniciou um processo de desmonte do aparato público. Dentre as medidas perversas da sua gestão, encontra-se a aprovação da Emenda constitucional 95/2016, conhecida como “PEC do Teto dos Gastos”, que instituiu novo regime fiscal e congelou o investimento nos serviços públicos por um período de 20 anos. Na compreensão de Mariano (2017, p. 262), a fixação de um teto

impedirá os investimentos necessários à manutenção e expansão dos serviços públicos, incorporação de inovações tecnológicas, aumentos de remuneração, contratação de pessoal, reestruturação de carreiras, o que se faz necessário em virtude do crescimento demográfico, e sobretudo em razão dos objetivos e fundamentos constitucionais, que direcionam um projeto constituinte de um Estado de Bem-Estar Social.

Consolidando o golpe, em 2018, foi eleito para a presidência da República o candidato da extrema direita, Jair Messias Bolsonaro. A partir de então, o país foi assolado por uma onda altamente conservadora, ideológica e sem precedentes que tinha o intento de retroceder com todo e qualquer progresso alcançado durante as duas gestões anteriores. Uma política nefasta e excludente foi colocada em curso e privilegiou uma minoria que comungava e estava alinhada às suas concepções ideológicas. Nesse sentido, as políticas públicas existentes e/ou a ausência delas buscavam o desmonte dos serviços públicos, o ataque aos direitos sociais conquistados a duras penas, a subtração dos direitos dos trabalhadores para favorecer a classe do empresariado, o cerceamento da autonomia das instituições e da liberdade de expressão, a flexibilização do ordenamento jurídico existente em distintas áreas com vistas a facilitar o predomínio dos interesses econômicos dos grandes monopólios, a exaltação de condutas repressoras e a negação da ciência.

No campo educacional, o desmonte da educação pública passou pelos cortes nos orçamentos das universidades, pela descontinuidade de programas, pela desvalorização dos trabalhadores da educação, pela tentativa da iniciativa privada de se apropriar da oferta da Educação Básica e seguiu com a composição do CNE que desconsiderou a indicação dos conselheiros pelas principais entidades da educação e os debates acerca dos temas com a comunidade acadêmica. Dessa forma, seguiu alterando da forma que mais lhe convinha, em articulação com o Executivo e suas concepções ideológicas, os arcaísmos normativos que foram construídos com a participação e em diálogo com as entidades que representavam esse campo.

Assim sendo, foram publicadas novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica (Brasil, 2019; 2020), que simplificavam o processo formativo e desagregaram a formação inicial e continuada, teoria e prática¹. A partir dessas resoluções, também foi instituída a Base Nacional Comum

¹ Para um aprofundamento da temática, ver Campos (2021).

para a formação inicial e continuada dos professores, que tem por fundamento uma formação padronizada em um modelo técnico, instrumental e prático, com foco no desenvolvimento de competências, no saber fazer, em que se controla o que e como se ensina.

Enfim, esse retrocesso teve como finalidade última a precarização e a mercantilização da educação, sobretudo das licenciaturas, uma vez que a educação é um dos mecanismos para conseguir um rígido controle do trabalhador em nome dos interesses do capital, ao mesmo tempo em que, por meio da prática dos docentes, é capaz de emancipar os sujeitos e fazer com que se libertem de todo e qualquer tipo de amarras. Logo, é necessário refletir sobre essas mudanças e seus impactos na educação, no trabalho docente e na formação destinada aos docentes e discentes.

O ensino como atividade específica da função docente

Nos dias atuais, a docência tem se constituído como uma profissão cada vez mais complexa, aspecto que se deve, em grande medida, às muitas transformações vivenciadas pela sociedade, principalmente nas últimas décadas e entre as quais se destacam: a democratização da educação básica; a expansão das tecnologias da informação e da comunicação; as mudanças no mundo do trabalho; a incorporação da mão de obra feminina no mercado de trabalho; e a reconfiguração das composições familiares. Segundo Bolívar (2006), essas transformações provocaram uma dilatação das atribuições da escola, que tem assumido a formação integral dos alunos, o que envolve aspectos da formação moral, cívica e a socialização primária, além do desenvolvimento cognitivo e cultural em meio à complexidade e à instabilidade de um conjunto de saberes.

Esse fenômeno está relacionado ao que Nóvoa (2007) classificou como “transbordamento da escola”, aspecto que se manifesta no excesso de missões que a sociedade tem delegado à instituição, o que tem, no seu entendimento, acarretado a dispersão da docência. O autor cita o exemplo de Portugal, que introduziu no currículo escolar conteúdos motivados por problemas variados, como a gripe aviária e o terrorismo global, que passaram a ser também problemas da escola. Nessa direção, Nóvoa (2007, p. 7)

propõe uma complexa diferenciação entre escola e espaço público da educação e defende uma escola centrada na aprendizagem, uma escola menos “transbordante”, mais direcionada e que permita o espaço público da educação respirar”. Essa afirmação acaba por convocar as demais instituições socializadoras, como a família, a comunidade e os meios de comunicação, a compartilharem com a escola as atribuições educativas na formação das futuras gerações.

Nesse contexto, estão implícitas algumas contradições. Embora essas atribuições sejam inegavelmente importantes, Nóvoa (2007) alerta que a prioridade dos professores deve se centrar na aprendizagem dos alunos. Paradoxalmente, esse transbordamento da função docente é correlato ao esvaziamento do ensino no interior da profissão.

Em meio à dilatação dos componentes curriculares, perde-se o sentido daquilo que de fato importa tanto para professores quanto para alunos. “O processo ensino-aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos, para que seja um processo verdadeiramente educativo” (Gadotti, 2011, p. 69).

No que se refere aos docentes, a percepção do sentido do trabalho que desenvolvem é central para a constituição ontológica da atividade profissional. O professor se realiza quando percebe as transformações que o ensino, intencionalmente, provoca no aluno e em si mesmo. A perda do sentido de ensinar implica no esvaziamento político docente, uma vez que o professor tende a exercer a profissão apenas para atender às demandas que lhe são impostas. Quando se perde a intencionalidade, compromete-se o caráter pedagógico do trabalho educativo.

É necessário que os professores recuperem o sentido do ofício docente, que reside na função de ensinar. Segundo Gadotti (2011), muito além de conteúdos disciplinares, o ensino pressupõe o aprendizado do convívio e da relação com outros humanos. A falta de sentido para aquilo que ensinam contribui para que os professores se sintam infelizes em sala de aula. Do mesmo modo, a falta de sentido para aquilo que aprendem favorece a indisciplina e o desinteresse. Essa ausência de sentido interfere no vínculo do aluno com a escola (Gadotti, 2011).

A despeito das atribuições delegadas em demasia aos docentes, a profissão tem se mostrado cada vez mais desvalorizada. Embora a atividade docente tenha se complexificado substancialmente, nas últimas décadas, como mencionamos anteriormente, não se percebe um investimento efetivo do poder público nas condições de trabalho dos professores. É incoerente que, em uma suposta sociedade do conhecimento,

os professores sejam tratados com tamanho desprestígio conforme atesta a fragilidade do estatuto profissional docente e a precariedade das condições de formação e de trabalho (Nóvoa, 2007). “Mais do que a era do conhecimento, devemos dizer que vivemos a era da informação [...]” (Gadotti, 2011, p. 54).

Segundo Gadotti (2011), estamos diante de uma “profissão genérica” e não de um ofício específico por conta da multiplicidade de atribuições que recaem sobre os docentes e que exigem o domínio de variadas competências: ser animador de grupos, lutar pela justiça social, organizar o trabalho e a aprendizagem dele e dos alunos, dialogar com as estruturas sociais e a comunidade, entre tantas outras exigências.

Contudo, ainda de acordo com Gadotti (2011), há uma competência universal para o docente, independentemente do segmento em que atua: o saber político-pedagógico. Assim, a função docente se expressa na socialização dos conhecimentos construídos historicamente e no desenvolvimento de atribuições relacionadas ao ensino desses saberes, como planejamento curricular, seleção de estratégias metodológicas, avaliação dos processos de aprendizagem, participação na elaboração do projeto político-pedagógico e nos conselhos escolares das instituições (Silva, 2010). Nesse contexto, as atribuições que definem a função docente giram em torno de um eixo centralizador: o ensino.

De acordo Roldão (2007, p. 94), essa concepção denota uma tensão entre “professar um saber” e “fazer os outros se apropriarem de um saber” ou, em outras palavras, “fazer aprender alguma coisa a alguém”. A primeira leitura evidencia uma perspectiva mais tradicional do ensino, ancorada em uma perspectiva transmissiva e bancária, como denuncia Freire (2005a; 2005b; 2006). Contudo, ainda conforme Roldão (2007), essa dicotomia expressa uma visão reducionista do ensino que desconsidera a sua complexidade e a relação com o estatuto profissional dos professores e seu caráter sociohistórico.

A docência, como profissão do ensino, pressupõe o domínio de determinado conhecimento profissional, aspecto relacionado à profissionalização docente e à institucionalização da escola pública. Esse saber profissional fundamenta a função docente, mas, ao mesmo tempo, aponta para alguns desafios que incidem sobre o reconhecimento social dos professores, a começar pela indefinição da natureza do seu conhecimento profissional, que agrega elementos da teoria, da prática, da profissão e da própria subjetividade. Pesam também concepções que relacionam a atividade docente a

certas características humanistas ou que compreendem o ensino apenas como atividade técnica, desprovida de reflexão (Roldão, 2007).

Nessa direção, é importante salientar a amálgama de conhecimentos que perpassam a docência, entre os quais saberes acerca da disciplina, das metodologias, dos alunos, dos objetivos de aprendizagem e das condições e recursos necessários/disponíveis, o que evidencia a natureza compósita do conhecimento profissional docente. A especificidade desse saber profissional dos professores remete ainda à capacidade analítica, mobilizadora, interrogativa, questionadora que orienta a prática docente conforme as situações e vivências do cotidiano escolar (Roldão, 2007).

Assim, ao invés de compreender a atividade docente estritamente como uma atividade prática, essa perspectiva acerca do ensino enfatiza a capacidade reflexiva que o professor deve exercer rumo à práxis educativa. Devido a essa complexidade, Roldão (2007, p. 101) elege o termo ensino ao invés de prática docente:

prefiro, assim, em vez de *prática docente*, falar da *acção de ensinar*, enquanto *acção inteligente*, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação, o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência.

Acreditamos que a apropriação equivocada das ideias freirianas tenha contribuído para a rejeição do ensino como atividade fundante da docência, o que possibilitou a emergência de designações que, embora muito utilizadas atualmente, não definem adequadamente o professor: facilitador do conhecimento, mediador, educador, entre outras. Freire (2005a; 2005b; 2006) definiu o ensino como atividade intencional, que deve estar politicamente comprometida com a formação do indivíduo para a emancipação e a liberdade, conforme analisaremos na próxima seção.

O ensino como um ato político e pedagógico

No século XIX, o ensino era compreendido, de modo dominante, como “mera transmissão do saber escolar” e o professor como “mero executor do currículo oficial” (Gadotti, 2011, p. 35). Essa concepção tradicional evidenciava a ênfase nos conteúdos curriculares, ao passo que delimitava a função do professor como um transmissor do conhecimento e do aluno como um aprendiz.

Entretanto, essa concepção não atende à atual complexidade política e pedagógica que o ensino e a função docente comportam, como destaca Freire (2005a, p. 23):

embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

O ensino e a docência estão imbricados em uma dinâmica relacional, dialógica, contextual e política que suscita a centralidade dos sujeitos e das práticas educativas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Professor e aluno constituem-se como sujeitos socioculturais que constroem, juntos, o aprendizado na dialeticidade das relações que vivenciam no espaço escolar.

Nessa perspectiva, a docência se constitui a partir de três princípios fundamentais, conforme Freire (2005a): não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana. Ainda de acordo com Freire (2005a), esses princípios demandam algumas exigências para a prática docente, entre as quais se destacam: reflexão crítica sobre a prática, criticidade, rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, consciência do inacabamento, curiosidade, saber escutar, querer bem aos educandos, disponibilidade para o diálogo etc. Portanto, ensinar, na perspectiva de uma prática transformadora, pressupõe o domínio de amplos e variados saberes específicos. São saberes que revelam a postura ética e política do professor, e que devem ser anunciados nas relações que ele estabelece com os alunos. Como afirma Freire (2005a, p. 98):

minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão* mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.

Tudo isso indica que a postura do professor é um referencial para a formação política dos alunos. No entendimento de Teixeira (2007), o zelo com os processos educativos, com os percursos da formação humana, com a construção do conhecimento e com a inserção dos alunos na cultura manifesta a dimensão política da docência. Para a autora, esses aspectos se resumem no cuidado de si e do outro, que, por sua vez, é político. Ainda referente ao caráter político da docência, cumpre salientar que o ensino expressa determinados projetos de homem e de sociedade, o que nos conduz a outro questionamento: a quais projetos o ensino tem atendido?

O acesso ao ensino e à educação básica foi democratizado a partir das reformas educacionais dos anos 1990, conforme destacamos anteriormente. Firmou-se um consenso de que a educação se constitui como uma ferramenta essencial para o combate à pobreza e para a formação da mão de obra trabalhadora exigida para a sociedade da informação. Motivado pela lógica neoliberal, o ensino tem passado por tentativas de desvirtuamento de sua dimensão política para se adequar aos princípios capitalistas. Nesse contexto, novas formas de controle do trabalho docente foram implementadas com vistas a determinar o que ensinar, como ensinar e o que os alunos devem aprender, conforme demonstram as políticas de avaliação em larga escala, a avaliação de desempenho docente e o atual desenho curricular da educação básica e das licenciaturas.

Considerações finais

As reflexões construídas ao longo deste ensaio manifestam algumas importantes contradições presentes no contexto educacional, sobretudo, em decorrência das reformas dos anos 1990. Diante da reorganização do Estado e das transformações no mundo do trabalho e do capital, a educação configurou-se como um campo central para a nova organização social, para a formação de mão de obra qualificada e para o perfil de trabalhador consoante aos interesses capitalistas.

Entretanto, a centralidade da educação não tem se manifestado nas políticas de valorização dos professores, que envolvem a formação, a remuneração e as condições de trabalho e carreira. Se, por um lado, elevou-se a importância do acesso à educação diante das exigências da sociedade da informação, por outro, observa-se o crescente desprestígio do professor, além do pouco investimento nas instituições públicas de ensino. Para isso, concorreram tanto a pouca efetividade das políticas de valorização docente quanto o “apagamento” da função do professor no que diz respeito ao ensino, cuja atividade tem sido cada vez mais controlada, cerceada.

Inferimos que houve uma apropriação equivocada das ideias de Freire (2005a) quando questionou o ensino tradicional e transmissivo, e propôs uma educação libertadora, emancipatória e democrática. Cumpre destacar que Freire (2005a) não rejeitou a concepção de ensino, ao contrário, a ressignificou e destacou a complexidade política que a docência e a educação demandam.

Soma-se a esse entendimento distorcido das ideias freirianas o fato de que a atuação docente, como prática comprometida politicamente, afronta os interesses capitalistas e neoliberais, aspecto que nos ajuda a compreender as estratégias de controle do trabalho docente e de restrição do ensino a uma atividade técnica, prática e acrítica. Diante de tantos interesses em disputa e que contrariam a educação em sua perspectiva humana, ética e política, resta aos professores reafirmarem a sua função social como profissionais do ensino. Somos, portanto, convocados a travar uma luta de e pela classe, embasada na resistência e na denúncia.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2011. 251p.

BOLÍVAR, Antonio. Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. **Revista de Educación**, v. 339, p. 119-146, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988[2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 7 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 4 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 27 de outubro de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em 4 jun. 2021.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Diretrizes curriculares para a formação de professores: a práxis freiriana em perspectiva. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-19, 1 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2005a. 165p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005b. 213p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D'água, 2006. 127p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. 119p.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017. 10.5380/rinc.v4i1.50289

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1.137-1.152, out./dez. 2014.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. (Palestra). São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO/SP), 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em 20 maio 2021.

PEREIRA, Waldenor; LEITÃO, Teresa. **Um balanço da educação brasileira**: do golpe de 2016 ao governo Bolsonaro (2021). Disponível em: https://ptnacamara.org.br/portal/wp-content/uploads/2021/03/Balanco-Educacao-Brasileira-1_compressed.pdf. Acesso em 2 jun. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SILVA, Maria Vieira. Função docente (verbete). *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro Teixeira. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

Revisores de línguas e ABNT/APA: Jaqueline Nascimento e Elodia Honse Lebourg

Submetido em 06/05/2022

Aprovado em 27/09/2023

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)