

PNE e condição docente: para uma *ontologia* do trabalho docente¹

Vinício de Macedo Santos²

Resumo: Os Planos Nacionais de Educação (PNE) produzidos após a Constituição de 1988 têm sido importantes como política de Estado para a educação. Mesmo ocorrendo disputas de interesse, espaço e recursos na sua elaboração, tramitação e execução, os dois últimos PNE avançam, contemplando algumas demandas históricas dos educadores e da sociedade brasileira. Entretanto, a exemplo do que já está ocorrendo, as próprias metas e as estratégias adotadas, as restrições financeiras e até mesmo a extinção impostas recentemente (em 2015) a políticas públicas educacionais pertinentes e inovadoras implementadas na última década demonstram que se trava ferrenho embate entre forças políticas e projetos distintos para a educação pública do País. No texto focaliza-se a meta 7 do PNE, por ser aquela cujas estratégias parecem ser as que mais atingem as esferas do ensino, da aprendizagem e da formação docente, institucionalizando práticas desenvolvidas informalmente nas escolas e afetando seriamente a condição docente.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação (PNE), condição docente, formação de professores, políticas públicas de formação

Pne and teaching condition: for an ontology of teaching work

Abstract: *The National Education Plan (PNE) produced after the 1988 Constitution has been important for education. Taking into consideration the dispute of interests, space and resources that occur on the planning and on the decision-making procedures the last two PNE proceed by regulating the goals some of the historical requests of educators and the Brazilian society have. However, according to what has occurred in this field, the goals and strategies adopted, the financial restrictions and even the extinction of taxes recently (in 2015)) demonstrate that there is a stark confrontation between political strength and different projects for public education in the country.. In this text PNE goal 7 whose strategies seem to be those that affect teaching practice, learning and teaching development more establishing practices developed informally at the schools and it has influenced the teaching condition.*

Key words: *National Education Plan (PNE), teaching condition, teaching practice, teaching public policies*

Introdução

A discussão sobre o tema “O Plano Nacional de Educação e a condição docente” requer que se explicita a importância que tem para a educação uma política de

¹ Uma versão inicial deste texto foi apresentada em Sessão Especial na 37ª Reunião Anual da ANPEd (2015).

² Doutor em Educação pela USP em 1995. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: vms@usp.br

Estado de longa duração que, somada a outras, expresse o compromisso e responda ao enorme desafio de continuamente afrontar e varrer desigualdades que marcam profunda e historicamente a sociedade brasileira. Requer também que se trate do que é intrínseco ao ofício docente, do lugar que o professor ocupa e do que ele tem a dizer desde o momento da formulação de uma política educacional – que em geral o afeta e lhe interessa –, até o desenvolvimento e a avaliação do seu impacto.

No domínio específico da educação, o compromisso e o desafio mencionados significam, de acordo com o documento “Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação” (Ministério da Educação, 2014), “enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania” (p.9). Um desafio com esse alcance de propósitos não pode, segundo o documento, “prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias” (p.9). Porém, é inevitável manifestar alguma indignação e fazer questionamentos (ainda que, no contexto da Anped, pareça ser repetitivo), especialmente porque se verifica que o esforço de realização de metas, as estratégias adotadas para o enfrentamento das questões da educação no País são atravessados por dúvidas, paradoxos, por narrativas e ações que opõem intenção e realidade, sobrepondo interesses privados aos interesses públicos e invertendo prioridades. Verifica-se que atores, interesses e iniciativas diversos se sobressaem no movimento atual de desenhar estratégias e pôr em prática o PNE, confirmando ser esse um terreno de fronteiras ambíguas e elásticas, em que são disputados ideias, recursos e poder pelas forças que nele se enleiam. Entre eles há os educadores, os pesquisadores, as universidades e os organismos acadêmicos e científicos, as entidades de profissionais da educação básica. Há também partidos políticos, instâncias de governo, grupos privados, agências multilaterais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias e interesses diversos (Ball, 2011).

Porém é muitíssimo oportuno considerar que, estando de fora ou dentro, como produtores genuínos de políticas públicas, nós, educadores, não estamos alheios à concepção e à execução de tais políticas, dado que, do ponto de vista de Stefen Ball, elas são uma construção social que envolve diversos sujeitos e grupos sociais, marcada pela heterogeneidade, pela mescla de diferentes discursos e interesses, e há um processo dinâmico de resignificação constante das políticas públicas por parte de quem as lê, as interpreta ou as executa (Fanizzi, 2015).

A fim de me ater ao foco específico do tema proposto, escolhi falar sobre dois aspectos que têm me interessado e afetado diretamente, seja como docente formador

de professores envolvido com políticas públicas para a educação e pesquisador de uma universidade pública no estado de São Paulo, seja como professor egresso da educação básica, quais sejam:

1. O professor, a valorização do magistério e a centralidade da meta 7 do PNE.
2. Para uma *ontologia* do trabalho docente e pela recusa da tutela seja do Estado, de gestores educacionais de elaboradores de currículo ou da universidade.

Associados a esses dois pontos há outros que serão referidos a título de ilustração, sem receber, neste texto, a análise e a discussão que merecem, embora sejam igualmente relevantes: a) a marginalidade e a efemeridade de políticas elaboradas para a valorização do magistério; b) a insuficiência e a inconstância de investimentos para a formação inicial e continuada de professores; c) o professor como o terceiro excluído (Nóvoa, 1998) do debate, da política e da pesquisa; d) a positividade que pode ser identificada na permanência dos docentes que seguem no ofício do professor da educação básica apesar das condições adversas que enfrentam, etc.

O professor, a valorização do magistério e a centralidade da meta 7 do PNE

Entre o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, e a instituição do último Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), aos poucos foi se explicitando e se efetivando, com oscilações importantes, o reconhecimento do papel da União na gestão e na solução dos problemas educacionais, com atenção para distribuição de recursos de fundos especiais e a elevação da qualidade do ensino, acenando em direção à valorização do magistério e à formação docente. Embora, como afirma Saviani (2009), o fato de pautar a questão da qualidade como meta da política educativa e propor instrumentos de intervenção, constitui-se, por si só, dado positivo a ser reconhecido, mas não é ainda garantia de êxito.

No PNE são postuladas metas e estratégias que em princípio expressam consensos que encontram obstáculos, podendo ser interpretadas e realizadas de modo diferente, a depender da perspectiva que governa os entes federativos e rege a gestão da educação no País. As divergências que se manifestam nessas esferas ditam prioridades, ênfases, ritmos às políticas públicas educacionais.

O PNE está, portanto, estruturado em diretrizes, metas e estratégias para realização das metas. As *diretrizes*, conforme postulado no PNE (MEC, 2014), podem ser tomadas como representativas do “consenso histórico de forças políticas e sociais no País, que devem balizar todos os planos, desde sua elaboração até sua avaliação final” (p.16); as *metas* podem ser definidas como demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira; e há também

no plano as *estratégias*, que, por sua vez, descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2015).

Quadro 1. Organização das diretrizes e metas do PNE.

EIXOS	DIRETRIZES	METAS ³
1 - Superação das desigualdades educacionais	1 - Erradicação do analfabetismo	1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 14
	2 - Universalização do atendimento escolar	
	3 - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação	
2 - Promoção da qualidade educacional	4 - Melhoria da qualidade da educação	6, 7, 10, 13
	5 - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade	
3 - Valorização dos(as) profissionais da educação	6 - Valorização dos(as) profissionais da educação	15, 16, 17, 18
4 - Promoção da democracia e dos direitos humanos	7 - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública	8, 19
	8 - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País	
	9 - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental	
5 - Financiamento da educação	10 - Aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade	20

Fonte: INEP (2015)

Do conjunto de eixos e diretrizes do Quadro 1, os eixos 1 e 2 referem-se ao “direito de todos à educação básica de qualidade” e o eixo 3 refere-se “a valorização dos profissionais da educação”, para que possam atuar e garantir a realização das metas reunidas nos dois primeiros eixos. Especialmente o eixo 5, “financiamento da educação”, é estratégico para que o plano cumpra seus objetivos.

De outro modo pode-se considerar que, no conjunto das 20 metas que compõem o PNE (2014/2024) (MEC, 2014), destacam-se as quatro que focalizam a “valorização

3 As metas estão descritas no ANEXO.

dos(as) profissionais da educação” (metas 15, 16, 17 e 18), como condições essenciais para assegurar a realização das “metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade e que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (metas 1, 2, 3, 4, 5, 9, 11) (p.9). Essas quatro metas são também condição para a realização de outro grupo de metas (4 e 8), que “dizem respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade” (p. 13).

As demais metas estão relacionadas ao *ensino superior* (metas 12, 13 e 14), à *gestão* (meta 19) e ao *financiamento da educação* (meta 20) e preveem a instituição do Sistema Nacional de Educação, conforme analisado no documento “Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação” (MEC, 2014).

Se o conjunto de diretrizes e metas do PNE nos parece apresentar avanços significativos e possibilidades de garantia de organização de um Sistema Nacional de Educação (SNE) organizado e sustentado por ações e estratégias capazes de restituir a educação básica da sociedade brasileira ao lugar estratégico e político que lhe é reservado em um país forte, desenvolvido ou em desenvolvimento, é necessário destacar a meta 7 e sua centralidade estratégica no PNE e refletir criticamente um pouco sobre seu alcance:

Tabela 1: Índices do IDEB para a educação básica projetados pela Meta 7 até o ano de 2021⁴

IDEB	2015	2016	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/10/pne-documento-de-indicadores.pdf5>

A qualidade da educação vincula-se aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus distintos níveis, etapas e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação, que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se efetiva como direito (MEC, 2014, p.31).

4 Meta 7: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”.

5 Retirado em 02 de outubro de 2015.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶ é o indicador criado pelo INEP, com base nos dados do Censo Escolar, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil, o qual toma em consideração “o fluxo escolar e o desempenho nos exames, para fazer o acompanhamento da evolução da educação e para estabelecer o padrão de qualidade que o Ministério da Educação definiu como meta a ser atingida” (MEC, 2014, p.31). O documento ressalta também que cabe ao conjunto dos agentes que atuam no campo da educação, sobretudo nas escolas públicas, analisar e monitorar individualmente o comportamento de seus componentes (fluxo e desempenho), especialmente o desempenho dos estudantes nos exames padronizados (p.31).

A meta 7 tem lugar central no PNE, dado o seu caráter indutor e regulador de ações voltadas para: a avaliação, a formação e a valorização da carreira docente, a produção de orientações curriculares e materiais didáticos, pois é a partir dessa meta e por ela que são definidas e desenvolvidas tais ações. Ela consagra, institucionaliza e piora uma conduta, até agora tácita, instaurada nas escolas básicas, inicialmente com a criação, no Brasil, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990; no período pós-LDB /96, a partir do momento da criação e da entrada no Brasil do PISA⁷; e em 2005, quando o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

6 O Ideb, criado pelo Inep em 2007, é um indicador sintético que combina duas dimensões da qualidade da educação: o fluxo escolar (taxa de aprovação) e o desempenho (médias de proficiência) dos estudantes em avaliações padronizadas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A ideia que está por trás desse indicador é a de que um sistema de ensino que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevados níveis de desempenho (proficiência) nas avaliações padronizadas. “Em suma, um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem” (Fernandes, 2007, p. 7, citado em MEC, 2014).

“Em relação ao Ideb, a formulação da proposta encaminhada pelo Executivo erigia este índice à condição de centro da avaliação, tanto no *caput* do art. 11, como na Meta 7, em que a média do índice se transformou na meta de avaliação da qualidade. Desde o primeiro substitutivo na Câmara, o art. 11 foi elaborado de maneira mais abrangente, constituindo um sistema nacional de avaliação da qualidade da educação básica, com indicadores de avaliação institucional, que incluem o perfil do alunado – o que abre espaço para suprir uma das lacunas do Ideb (SOARES E XAVIER, 2013)” (Inep, 2015, p.22).

7 O PISA foi criado pela OCDE (*Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*) em 1997 e destina-se a avaliar os sistemas de ensino em todo o mundo a cada três anos. Teve sua primeira edição em 2000. Atualmente quase 70 países e economias participam desse programa (o Brasil está entre os vários países não membros da OCDE que participam do programa, como países convidados) (Santos, 2014).

Nesse sentido essa é a meta que mais afeta a condição docente. Por quê?

- 1) Coloca a avaliação como espinha dorsal do PNE, associando de modo redutor qualidade e rendimento (ou *performance*).
- 2) Amarra a maioria das estratégias ao rendimento dos alunos.
- 3) Oficializa como norma algo que era tácito: força o professor a adotar as matrizes de referência da avaliação como orientações curriculares. Impõe, portanto, critérios de conduta do docente.
- 4) Institui um neotecnicismo, uma vez que são drasticamente reduzidas as oportunidades para o professor se desenvolver profissionalmente e aprimorar a sua prática docente, afastando-o de qualquer ação que requeira o pensar, a reflexão, a criação, a autonomia, utilizando critérios próprios para a tomada de decisões.

Agora, o recém-divulgado documento Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Linha de Base⁸, produzido pela Diretoria de Estudos Educacionais (Dired) do INEP (2015), que “apresenta, em caráter preliminar, a linha de base dos indicadores selecionados pelo Ministério da Educação e pelo Inep para o monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)” (p.1), consegue dar materialidade às bases científicas para o desenvolvimento das estratégias previstas no PNE, em especial aquelas que têm a avaliação como foco.

Algo mais sobre avaliação

No momento em que, no âmbito da universidade, as práticas de avaliação do desempenho, da *performance* produtiva dos pesquisadores estão cada vez mais incorporadas na rotina acadêmica, com o nosso beneplácito, é imperativa a necessidade de refletir sobre o tema da avaliação, considerando que na educação básica os processos avaliatórios vêm se impondo de forma avassaladora, com consequências nocivas incalculáveis sobre os alunos. Torna-se uma prática que se estende sobre todos os níveis da escolarização e, em nome da qualidade da escola e do seu ensino, produz efeitos que desvirtuam o papel da escola e os fins da educação, sendo necessária a tomada de decisões. É preciso discutir e estabelecer limites claros, possivelmente procurando diminuir o alcance e o impacto da avaliação, restringindo sua natureza, seu caráter censitário, evitando sua aplicação indiscriminada em qualquer nível de escolarização, etc.

Büttgen e Cassin (2009, citados por Santos, 2014), discutem a avaliação no mundo como uma componente de reformas e revisão de políticas públicas que

8 Retirado em 02 de outubro de 2015, de <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/10/pne-documento-de-indicadores.pdf>

classifica e posiciona o papel e a força dos Estados. A avaliação hoje atinge a saúde, a justiça, a polícia, a gestão dos fluxos migratórios, a chamada identidade nacional, a educação infantil, o ensino fundamental e médio, o ensino superior e a pesquisa (Santos, 2014).

A ideia de que existe uma ideologia da avaliação e que essa ideologia é uma das grandes imposturas da última década são duas teses discutidas por Zarka (2009, p. 3, citado por Santos, 2014), para quem a ideologia da avaliação vem se

espalhando como fogo por toda parte sem respeitar limites de idade (avalia-se crianças no maternal), nem de setor (o ensino, a pesquisa, a cultura, a arte etc.) não escapam nem mesmo as dimensões mais remotas da personalidade ou da intimidade dos atores. (p.57)

Zarka (citado por Santos, 2014) chama a atenção do leitor para uma inversão ideológica que consiste em fazer passar para uma medida objetiva, factual, numerada, aquilo que é um puro e simples exercício de poder, ou seja, a avaliação é um modo pelo qual um poder (político ou administrativo, geral ou local) exerce seu controle sobre os saberes ou as competências que presidem as diferentes atividades, pretendendo fornecer um critério de verdade. Assim, nessa perspectiva, a avaliação e, por consequência, o avaliador se colocam como portadores “de um supra saber, um saber sobre o saber, uma supra competência, uma competência sobre a competência, uma supra *expertise*, uma *expertise* sobre a *expertise*” (p.4). Nesse sentido, a impostura, segundo Zarka (2009, citado por Santos, 2014), está em nos fazer acreditar que existe um sistema de valores objetivo, ao qual é sempre possível opor outro sistema de valores, e que esse sistema de valores se aplica a ele mesmo e ao poder que o produziu; e em fazer crer que fora do sistema de avaliação não haveria outra possibilidade de examinar, apreciar ou julgar diferentes atividades de ensino; e que não há um outro modo tão justo (Santos, 2014).

Não quero dizer que tal crítica deva resultar na negação ou na ausência de avaliação. A questão é impedir distorções, evitando que a avaliação de sistemas educacionais vá muito além dos seus fins ou que se perpetuem padrões de avaliação em desacordo com as práticas desenvolvidas pelos professores nas suas aulas.

Para uma *ontologia* do trabalho docente e a recusa de tutelas

Tenti Fanfani (2005) considera que a expressão “condição docente” é útil para denominar um “estado” do processo de construção social do ofício docente. Por serem, os professores, sujeitos capazes de dar um significado ao que são e ao

que fazem, ao se estudar a “condição docente” deve-se incluir, no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, as representações, as valorações, as opiniões, as expectativas, etc.

Nas últimas décadas, as condições do trabalho do professor da educação pública brasileira, especialmente os da educação básica, têm se deteriorado de modo acelerado, revelando, com frequência, o descaso e o abandono do poder público em relação a condições de trabalho e dignidade profissional dos professores. A experiência vivenciada, em 2015, por professores dos estados do Paraná e de São Paulo, submetidos à violência e à humilhação pública, representa um golpe extremo de uma política de Estado mínimo, omissa. Pode-se dizer que, de modo geral e ao longo do tempo, esse professor vem sendo expropriado do seu saber profissional, da sua autoridade intelectual, da sua autonomia, por diferentes vias:

- a falta de garantias mínimas que um plano de carreira oferece;
- a exclusão velada e perversa de alunos da escola pública pela redução do número de classes, de escolas e pela superlotação das classes remanescentes (caso de São Paulo);
- o efeito deletério do que pode ser chamado de cultura da eficiência, da avaliação e da performatividade⁹ à qual a educação está submetida;
- o tratamento dado à formação continuada como mero apêndice de outras políticas públicas.

A propósito desse último aspecto, observa-se que os processos de formação, particularmente da formação continuada, são fragmentados, casuísticos e ficam subordinados às políticas como as de avaliação; inclusão; letramento; mudança curricular específica, etc., tidas como prioritárias. Em geral a formação docente não tem sido tomada como conteúdo principal das políticas educacionais. Destaquem-se, como exceção, iniciativas como os programas Pibid e Obeduc, que promovem a articulação entre a escola e a universidade, tendo a formação inicial ou continuada como focos principais e que, antes mesmo de se consolidarem como iniciativas inovadoras de amplo alcance, com resultados efetivos, são as primeiras a sofrer restrições financeiras ou até mesmo a ser encerradas.

Nesse cenário, o professor, como Nóvoa (1998) discute, ocupa sempre o “lugar do morto” no jogo de cartas (*bridge*) ou o lugar do “terceiro excluído” em qualquer arranjo de tríades inspiradas no triângulo pedagógico de Houssaye (1988) – aluno, professor, saber.

9 Para Ball (2010, conforme sintetizado por Candau, 2013), a *performatividade* é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle para garantir a aquisição de determinadas competências, resultados e desempenhos esperados.

Antinomias como essas fazem-se presentes em condições que a retórica demonstra parecerem improváveis, pois: 1) já parece ser suficientemente clara qual é a natureza do trabalho docente na contemporaneidade e quais são as necessidades do exercício profissional do professor; 2) o PNE pontifica, entre outras, as metas de: universalizar o atendimento escolar para toda a população de 4 a 17 anos, garantir que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior e assegurar que todos recebam formação continuada em sua área de atuação; e 3) a pesquisa apoia-se sobre a ideia de professor como sujeito com saberes e competências diversos, exaustivamente cartografados, constituídos em processos de formação que incluem cursos, sua história de vida e sua experiência com a docência.

Quero expor e discutir a seguir o que pode ser um modelo formado pelos quatro elementos distintos constitutivos do ofício docente. São quatro elementos que caracterizam uma *ontologia* do trabalho docente, ou uma *ontologia* do ser professor¹⁰. São, portanto, elementos que se opõem à perspectiva de tutela que tende a ser exercida sobre o professor, seja pela ação do estado, por gestores educacionais e elaboradores de currículo ou até mesmo pela universidade. Uma tutela que enfraquece o fazer docente, subtraindo do professor aquilo que lhe é mais caro: atualização, aprofundamento e renovação do seu conhecimento profissional, assim como sua autoridade e autonomia que nutrem o seu protagonismo na gestão da aula, no cotidiano escolar e, por consequência, nos rumos da educação do País.

Atualmente há um relativo consenso discursivo de que o professor mobiliza uma gama variada de saberes adquiridos nos processos de formação por ele vivenciados e na sua história de vida. Esses saberes docentes têm sido amplamente cartografados pelos estudos e pesquisas em educação, realizados dentro e fora do País, a partir da década de 1980. É quando, de maneira mais sistemática, a atenção de pesquisadores e formadores de professores vai além do fazer docente – fazer esse reduzido à transmissão dos saberes da sua disciplina e à aplicação de metodologias eficazes (frequentemente pensadas por outros). É também quando o professor passa a ser tomado como um sujeito dotado de crenças, concepções, experiências em cuja formação e atuação se articulam teoria e prática. No âmbito da formação e da pesquisa sobre a formação do professor, configura-se o denominado “paradigma do pensamento do professor” e, na sequência, as metáforas do “professor reflexivo” e do “professor pesquisador”. Recompõe-se o discurso sobre a formação e a profissionalidade do professor, conferindo-lhe um outro *status*.

De acordo com Azcárate (1999),

10 As considerações feitas sobre esses elementos neste texto foram discutidas inicialmente em Santos (2015).

o conhecimento que possuem os professores é algo complexo que integra ou mescla em alguns casos, um conjunto de conhecimentos úteis para sua prática profissional; ao que Bromme (1998) denomina *conhecimento profissional dos professores*. Esse conjunto constitui o *sistema de ideias e conhecimentos* sobre o que se apoia sua profissionalização docente e que se ativa e se elabora durante sua própria intervenção prática. Dada a complexidade das situações nas quais se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem, este conhecimento é multi-conceitual, multiprocedimental e transdisciplinar; é uma composição peculiar de conhecimentos teóricos e práticos com uma estruturação complexa elaborada através de um longo processo de formação, no qual ocupa um lugar significativo a informação procedente da experiência profissional. (p. 114)

Da soma de experiências vivenciadas, em particular aquelas relacionadas à formação e ao desenvolvimento profissional pelos quais o professor passa, constituem-se os saberes do professor, o que é comumente denominado na literatura de “conhecimento profissional do professor” (o conhecimento especializado), elemento estruturante, constitutivo da atividade docente, o principal.

Desse processo provém o substrato que dá sustentação à *autonomia*, à *autoridade* e à *alteridade* docentes, três elementos residuais indissociáveis, inerentes à formação, à natureza do ofício e à condição docente. Um substrato da história de vida e da formação distribuída ao longo do tempo, do cruzamento entre dimensões profissionais e pessoais, sem os quais não é possível pensar a identidade e o exercício profissional do professor.

Autonomia em que se busca o sentido ético na escola e na sociedade, em que o professor opera segundo regras mínimas de argumentação e convivência democrática e segundo valores históricos, construídos de maneira consensual que embasam tomadas de decisões (Bazán & González, 2007).

A autoridade se institui pela gestão do ensino, pela atenção às assimetrias, diferenças e dificuldades individuais que se manifestam na sala de aula com base no domínio da disciplina e da sua abordagem; com base na comunicação, no diálogo, nas interações e na cooperação entre professor e alunos e entre alunos.

Alteridade, sim, pois, sendo a sala de aula um contexto no qual imperam assimetrias e diferenças (étnicas, culturais, raciais, de gênero, etc.), colocar-se no lugar do outro, observando os diversos estilos de aprendizagem, os tempos de cada um, os significados dados a noções, conceitos e ideias, a negociação de significados, faz do professor o único sujeito que, na relação de ensino-aprendizagem, tem condições de colocar-se no lugar do aluno; interpretar argumentos; identificar e fazer perguntas; avaliar.

Esses elementos não são novos encargos a serem depositados, indignamente, por outrem sobre os ombros do professor e juntados a um rol interminável de saberes e competências relativas ao “vir a ser” de um “bom professor” (Nóvoa, 2009). Referem-se, sim, à essência do ofício, algo impalpável, não prescritível e não específico de qualquer disciplina dos cursos de formação, mas ao mesmo tempo intrínseco à abordagem de cada uma delas.

Trata-se de um conjunto de elementos que revelam a lógica subjacente, objetiva, que explica a harmonia de um *ethos* profissional do docente, da regularidade dos processos formativos como aspectos primordiais, intrínsecos ao fazer docente, nos quais intervêm conhecimento especializado, científico e pessoalidade.

Sendo elementos do direito e da dignidade profissionais, o saber profissional do professor e os outros três: a autonomia, a autoridade e a alteridade docentes representam um interesse comum a ser compartilhado, praticado e zelado pelos professores. Ao poder público, aos formadores de professores e de pesquisadores cabe cultivá-lo e preservá-lo nas políticas públicas da educação e nas ações de formação e de investigação.

Consideração final

No momento de debate do Plano Nacional de Educação e das controvérsias que esse debate e as ações políticas empreendidas suscitam, procurei colocar a figura do professor e a natureza do seu ofício como um dos aspectos principais a ser levado em conta, dado que tem se naturalizado a secundarização da vontade e da função do professor nas decisões tomadas e nas políticas empreendidas para a realização das metas do PNE, especialmente daquelas que afetam diretamente o professor. São ilustrativas dessa tendência, no momento presente, a ênfase e a prioridade dadas à produção curricular no País (o caso da Base Nacional Comum Curricular), enquanto investimentos e ações voltados para a qualificação dos professores e a valorização do magistério são reduzidos ou suprimidos. Não se trata de fazer escolha por uma ou outra ação, mas de considerar que, se ao professor é reservado apenas o papel de espectador ou de sujeito que executará um currículo em cuja elaboração ele não se envolveu e com o qual não se sente comprometido, há consequências negativas de alcance incalculável para a educação. Situação que é agravada pelas condições de trabalho do professor, pouco atrativas.

Não sendo o professor, na sua essência, um “peso morto”, a restituição da sua condição docente, conforme mencionado antes, de sujeito capaz de dar significado ao que é e ao que faz e de tomar decisões nesse sentido, configura-se, a meu ver, como a única possibilidade para que ele ocupe o lugar que lhe cabe no centro do projeto

de educação pública do País. Lugar que lhe é próprio e vital para que seja possível “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades”, como postulado pelo PNE.

Referências

- Azcárate, P. (1999). El conocimiento profesional: Naturaleza, fuentes, organización y desarrollo. *Cuadrante – Revista Teórica e de Investigação*, 8(1-2), 11-138.
- Ball, S. (2011). Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In S. Ball, & J. Mainardes (Orgs.), *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 78-99). São Paulo: Cortez.
- Bazán, D., & González, L. (2007). Autonomia profesional y reflexion del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *Rexe – Revista de Estudios y Experiencias en Educacion*, 11, 69-90.
- Candau, V. M. (2013). Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In M. R. N.S. Oliveira, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus.
- Fanizzi, S. (2015). *Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em Matemática: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - FEUSP.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique: théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Diretoria de Estudos Educacionais (Diret). (2015). *Plano Nacional de Educação. PNE 2014-2024*. Linhas de Base. Brasília, DF: Autor.
- Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino. (2014). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Autor.
- Nóvoa, A. (1998). O lugar dos professores: terceiro excluído?. *Educação e Matemática*, 50, 29-31.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. EDUCA: Lisboa.
- Santos, V. de M. (2014). *Ensino de matemática na escola de nove anos: dúvidas, dívidas e desafios*. S. Paulo: Cengage Learning.
- Santos, V. de M. (2015). *Ensino de Matemática e formação docente. Elementos para a epistemologia de uma área de conhecimento do campo educacional*. Texto apresentado ao Concurso de Professor Titular da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), São Paulo.
- Saviani, D. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. S. Paulo: Autores Associados, 2009.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Legislação

Lei BR nº 13.005. (2014, 25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1. Edição Extra, p. 1.

ANEXO – Metas do PNE (2014-2024)¹¹

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

¹¹ Retirado em 03 de março de 2016, de: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Submetido em: 10/02/2016

Aceito em: 06/03/2016