

Docência

DIEGO DA SILVA VARGAS

Docência é palavra de definição especialmente complexa. Como qualquer palavra de qualquer língua, seu(s) sentido(s) se produz(em) nos usos que se fazem dela em diferentes contextos, em diferentes tempos e espaços, por diferentes pessoas. Sua especial complexidade se deriva do fato de estar atravessada por disputas discursivas sobre um campo especialmente (e aqui a repetição não é redundante) sensível - a educação. Assim, longe do que possa parecer em qualquer definição, a docência não é concebida de maneira uniforme e pacífica.

Como tudo que envolve seu fazer, ela é espaço de tensões e disputas (ARROYO, 2012), uma vez que nela se concretizam micro e macropolíticas educacionais, econômicas, sociais, culturais, cognitivas, etc. Neste verbete, ela está apresentada com base em concepções que se alinham para a construção do que Arroyo (2012) chama de identidade educadora (ou docente-educadora). Para o autor, é função da docência estabelecer-se como território da garantia do direito à educação, o que exige o alargamento de concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento. Docência é construir e colocar o currículo em disputa.

Nos dicionários, ela aparece como um substantivo feminino definido a partir da perspectiva do ensino: a docência se constrói pelo ensinar. Comumente associada a uma visão tradicional de feminilidade, remetida à ideia de maternidade e de dom, a docência é, na verdade, um substantivo de todos os gêneros. É também verbo que se exercita - o “exercício da docência”. Como exercício, não

é inata: a docência se aprende. Aprende-se enquanto estudante, vendo outros praticarem-na, aprende-se na prática, desenvolvendo-a enquanto se realiza e aprende-se nos cursos de formação de professores, nos quais os docentes se constroem como profissionais, sabedores de seu fazer, pensadores de suas ações e do que as atravessa. Docência é formar e formar-se continuamente.

A docência se aprende em cursos de formação de professores porque é, antes de tudo, um fazer profissional - que se constrói com responsabilidade e dedicação, mas que exige, em contraparte, reconhecimento social, financeiro e respeito ao trabalho do docente para que possa se fazer em seu melhor. Tais cursos são orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação. Em sua última versão, de julho de 2015, a docência é definida como:

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, art.2º, §1º)

Docência é trabalho. As diretrizes acrescentam ainda que é “permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas” e envolve “o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações” (BRASIL, 2015, art.2º, §2º). Portanto, não é conceito simples, não cabe nas duas linhas dos dicionários e vai além da sinonímia com um ensinar mal definido. Colocada legalmente

como ação e como processo, por ser um fazer, não se encerra em si mesma e não se mede em produtos: está sempre em construção, em exercício.

Em *Pedagogia da Autonomia*, cuja leitura é essencial para se tratar deste tema, Freire (1996, p.23) defende que “não há docência sem discência”. Assim, além de não se encerrar em si mesma e não se medir em produtos, a docência se produz na prática construída com aquele que seria seu suposto objeto de ação - o discente. Suposto porque não há sequer um discente como objeto, uma vez que tal dicotomia se rompe: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.23); “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.78). Docência é, assim, processo que se faz junto, em um contexto significativo para sua realização.

Entendida por Paulo Freire como uma especificidade humana, o exercício da docência não se faz pela transferência de conhecimento. Acredita nessa possibilidade de transferência quem enxerga a educação dentro de uma concepção “bancária”, em que “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2005, p. 66). Tal concepção constrói uma prática opressora, na qual tanto docentes como discentes são oprimidos, uma vez que, neste modelo, não é permitida a construção de saberes, somente a reprodução de saberes pensados por alguém anterior e exterior à relação docente-discente.

Como aponta Geraldini (2003), nesse fazer, a docência se constrói como exercício de capatazia: ao professor não cabe pensar sobre a relação que se estabelece entre ele e os estudantes, só lhe resta controlar a interação do estudante com seu objeto de aprendizagem. Arroyo (2012) chama o profissional que assim realiza sua prática de “aulista”. Os autores defendem, então, a necessidade de rompermos com essa concepção através de uma prática baseada na interlocução. Freire (2005) defende essa práti-

ca como uma “prática de liberdade” cuja base está na dialogicidade, ou seja, no diálogo efetivo entre docente e discente, entre seus saberes e suas experiências tomadas como relevantes para a relação que estabelecem entre si. Docência é também exercício de interlocução e diálogo, mas sua linguagem precisa falar e ouvir a fala dos excluídos (GARCÍA e VALLA, 1996) para ser efetivamente livre (contrário de oprimido e opressor).

A docência, prática de liberdade, se constrói pela articulação teoria-prática (FREIRE, 1996; PIMENTA, 1996; SAVIANI, 2007), sendo a própria separação dos termos, em si, enganosa, uma vez que não há teoria sem prática e prática sem teoria. Saviani (2007, p.109) esclarece a questão, retomando Paulo Freire (1996): “o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo; do mesmo modo, o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática”.

Para Saviani (2007), a docência, entendida como educação, se constrói como “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2007, p.110). A prática social deve ser o ponto de partida e de chegada da ação educativa, na qual professores e alunos estão igualmente inseridos na busca pela “compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social”. Buscando a construção de uma prática docente inventiva, Kastrup (2005) entende que a docência, mais do que buscar a solução, deve estimular a invenção de problemas: “Trata-se de dotar a aprendizagem da potência de invenção e de novidade” (KASTRUP, 2005, p. 1277). O grande desafio, nesta concepção, passa a ser, portanto, a viabilização do “desencadeamento de processos de problematização que não se esgotem ao encontrar uma solução” (KASTRUP, 2005, p. 1282). Docência pode ser solução de problemas. Docência pode ser invenção de problemas. A docência se faz com problemas, não se faz com certezas.

É, por isso, imprevisível, e precisa, mais do que reflexiva, ser o exercício de uma intelectualidade crítica (PIMENTA, 1996), já

que é atravessada por saberes que se derivam da prática, da experiência vivida e exige autonomia para ser desenvolvida (PIMENTA, 1996; CONTRERAS, 2002). Docência é exercício sobre o qual se pensa criticamente. Dessa forma, a docência se faz e refaz também como pesquisa (LUDKE, 2001). Docência é investigação. Seu fazer é criativo (e inventivo).

Docência é também luta. Como em qualquer fazer profissional, ela se faz também na organização coletiva (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1996), dentro da escola e em espaços coletivos de docentes, como sindicatos, associações e organizações de professores. A docência comprometida com a formação crítica e cidadã dos estudantes só se concretiza quando se compromete com a criticidade e a cidadania dos próprios docentes. Como nos lembra Nóvoa (1992, p.15), “as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Entendendo que, no mundo de hoje, a escola - em especial, a pública - ainda tem um papel fundamental na construção das possibilidades de vidas dos estudantes e que, no Brasil, ela tem cumprido, por uma série de fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, etc., precariamente seu papel, é preciso reforçar ainda este lugar como espaço privilegiado para o exercício da docência. Para isso, faz-se necessária a reflexão constante sobre as práticas de trabalho desenvolvidas, sobre os objetivos estabelecidos para este trabalho e para a própria escola, e sobre a construção de coletivos que busquem melhores condições e relações de trabalho. Como alerta Paulo Freire (2005, p.58), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Currículos, territórios em disputa. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

CONTRERAS DOMINGO, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Regina Leite; VALLA, Victor Vincent. A fala dos excluídos. *Cadernos CEDES*, nº 38. Campinas: Papyrus, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KASTRUP, Virginia. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. *Educação & Sociedade*, v.26, n.93. Campinas: Cedes, p.1273-1288, 2005.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, 2001.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em julho de 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, São Paulo: USP, p. 72-89, jul/dez, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n.130, p. 99-134, abr., 2007.

SOBRE O AUTOR

DIEGO DA SILVA VARGAS é professor do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, atuando nos cursos de Pedagogia e de Letras. É doutor em Letras Neolatinas, mestre em Letras Vernáculas, especialista em Psicopedagogia e bacharel e licenciado em Letras - Português/Espanhol. Foi professor da Educação Básica e realiza pesquisas no campo da Educação Linguística, em especial, no ensino de leitura.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2200910661781151>