

O professor referência na sociedade do desencantamento docente: um olhar crítico da literatura recente

Áurea Maria Costa Rocha*, Ivis Chagas da Silva**

Resumo

Neste artigo, problematizamos os conceitos de “professor referência” na Educação Básica brasileira atribuídos pela literatura recente. Situamos tais conceitos na “cidade” do desencantamento docente, à luz da Sociedade do Cansaço de Han (2017). Como arcabouço teórico, utilizamos principalmente as teses de Cunha (1988) e Rocha (2014), além de outros trabalhos filtrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Ao final, consideramos dois aspectos presentes na compreensão de “professor referência”, a saber: o valorativo (quando os alunos escolhem o seu “professor referência”) e o ideológico (quando a ideologia escolhe). Na Educação Básica, constatamos que o aspecto ideológico possui maior predominância e que, por esse caminho, a atual sociedade brasileira pressiona os professores a produzirem mais sob condições precárias. Essa realidade força esses docentes a se desencantarem com a profissão, constituindo, assim, uma “cidade” de desencanto.

Palavras-chave: professor-referência; desencantamento docente; profissão docente.

The reference teacher in the society of teaching disenchantment: a critical look at recent literature

Abstract

In this article, we problematize the concept of the “reference teacher” in Brazilian Basic Education as discussed in recent literature. We situate these concepts in the “city” of teaching disenchantment, in light of Han’s Society of Tiredness (2017). As a theoretical framework, we primarily used the theses of Cunha (1988) and Rocha (2014), along with other works accessed through the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. In the end, we consider two aspects present in the understanding of the “reference teacher”: the evaluative (when students choose their “reference teacher”) and the ideological (when ideology determines the choice). In Basic Education, we found that the ideological aspect predominates, and current Brazilian society pressures teachers to produce more under precarious conditions. This reality leads these teachers to become disenchanted with the profession, thus creating a “city” of disenchantment.

Keywords: reference teacher; teaching disenchantment; teaching profession.

El docente referente en la sociedad del desencanto docente: una mirada crítica a la literatura reciente

Resumen

En este artículo problematizamos los conceptos de “docente de referencia” en la Educación Básica brasileña atribuidos por la literatura reciente. Ubicamos tales conceptos en la “ciudad” del desencanto docente, a la luz de Society of Tiredness de Han (2017). Como marco teórico, utilizamos principalmente las tesis de Cunha (1988) y

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora aposentada da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO) e da Universidade de Pernambuco (UPE). Técnica em assuntos educacionais aposentada pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2964-9712>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3583616825908163>. E-mail: aurearochoa@ymail.com.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor da Educação Básica nas escolas Instituto Santa Tereza (ISNT) e Academia Santa Gertrudes (ASG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1674-9529>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9130663403211225>. E-mail: ivis.chagas@ufpe.br.

Rocha (2014), además de otros trabajos filtrados en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones. Al final, consideramos dos aspectos presentes en la comprensión del “docente de referencia”: el evaluativo (cuando los estudiantes eligen a su “docente de referencia”) y el ideológico (cuando la ideología elige). En Educación Básica, encontramos que el aspecto ideológico predomina, y que, de esta manera, la sociedad brasileña actual presiona a los docentes para que produzcan más en condiciones precarias. Esta realidad obliga a estos docentes a desencantarse de la profesión, constituyendo así una “ciudad” del desencanto.

Palabras clave: docente referencia; desencanto docente; profesión docente.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, trazemos algumas reflexões sobre o que constitui o professor referência (ou professor marcante) da Educação Básica brasileira na atual sociedade do cansaço. Tomamos como objetivo problematizar a compreensão da literatura recente por professor referência, situando essa compreensão no cenário hodierno de desencantamento docente. Partimos – ainda – da proposição de que esse cenário é uma espécie de cidade na sociedade do cansaço discutida por Han (2017) por partilhar da mesma base, ainda que possua características próprias.

Este estudo se vincula à pesquisa que o segundo autor desenvolveu na Pós-Graduação acerca da profissão docente no cenário de desencantamento. Além disso, também é motivado por reflexões atuais que a primeira autora deste manuscrito teve do seu doutorado publicado, anos atrás, sobre a temática em questão. Tais reflexões trazem considerações atualizadas e pertinentes sobre o professor referência no atual contexto que vivenciamos, de tristeza e frustração generalizadas com o magistério. Intitulamos esse contexto de desencantamento docente, o qual pensamos ser uma cidade na sociedade do cansaço.

Essa discussão decorre das leituras críticas que realizamos, sobretudo das teses de Rocha (2014) e Cunha (1988) e da obra *Sociedade do Cansaço* de Han (2017). A literatura atual utilizada neste escrito, que traz interpretações para o termo professor referência (da Educação Básica), é formada pelas dissertações de Guadagnin (2022) e Passos (2020) e pela tese de Lyra (2014) — ambas foram encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

De modo bastante sintetizado, entendemos que o professor referência pode possuir diversas interpretações, posto que a sua essência é valorativa: dependente da escolha dos alunos. Em panorama amplo, algumas características em comum dizem respeito à experiência, autonomia, boa relação aluno-professor e à subjetividade que esses professores

constroem no seu cotidiano. Essas características nos mostram representações de profissionais comprometidos com a aprendizagem dos seus estudantes. Elas se constituem num diferencial na vida desses discentes, sendo lidos – simbolicamente – por esses discentes, como referência de caráter e profissional (Rocha, 2014; Passos, 2020). Essas características podem, ainda, remeter a profissionais que produzem mais e elevam seus alunos ao “sucesso escolar” (Lyra, 2014). Apesar dessa exposição sumária, frisamos não haver um conceito preciso de professor referência, além de ser importante situar esse profissional socio e historicamente, considerando a ideologia dominante que rege a sociedade.

Este texto é organizado inicialmente por essas notas introdutórias, mais dois subtópicos de discussão teórica e um de considerações finais. No primeiro subtópico, problematizamos o que constitui o professor referência e situamos esse profissional na Educação Básica, abarcando as bases valorativas e ideológicas sublinhadas por Cunha (1988). No segundo, apresentamos a atual sociedade do cansaço na qual os professores referência estão inseridos, questionamos como ter motivação em um cenário de desamor, apatia e desesperança. Para tanto, construímos uma interlocução entre Han (2017), Cunha (1988), Rocha (2014) e algumas outras pesquisas atuais que denunciam a desvalorização docente, trazendo o diagnóstico de desencantamento. Nas considerações finais, destacamos a importância da valorização docente, em sentido ideológico, uma vez que esse exerce influência significativa no “vir a ser professor”: a formação inicial. Esboçamos – ainda – algumas sugestões de responsabilidades do Estado e encerramos com novas inquietações para investigações futuras.

O(S) CONCEITO(S) DE PROFESSOR REFERÊNCIA

De início, compreendemos professor referência como um agente marcante e influente na vida dos seus alunos. Esse marcar se insere numa perspectiva positiva de engajar os discentes às descobertas, ao novo, enquanto o influente também se relaciona a esse engajamento, mas abarcando prioritariamente a boa relação aluno-professor. Nossa visão vai ao encontro daquela que tem Rocha (2014): que a influência de um professor referência emana da identidade desse agente à identidade do estudante, reforçando que, motivados, ambos têm capacidade para transformação social.

Para além dessa perspectiva ampla, entendemos ser crucial aprofundar o que a literatura conceitua como professor referência. Investigando docentes universitários que formam licenciados, Rocha (2014) pondera que há diversas significações para esse termo, a depender do tempo, da sociedade e da área na qual determinado professor está vinculado. Essa autora (2014, p. 225) entende que as representações dos professores são alimentadas socialmente por multirreferências “relacionadas às subjetividades, na forma como compreende o ser humano, a sociedade e a educação, e as respostas que estas reflexões lhe provocam”. Para ela, o professor referência está voltado à formação inicial docente, onde esses ‘futuros’ professores, em construção do seu “ser docente”, destacam os professores influentes (positivamente) nessa construção. É a partir dos dizeres desses licenciandos que Rocha (2014) posiciona e problematiza o tema em questão.

Como se expõe, o entendimento de professor referência tem como eixo o engajamento e a influência sobre os alunos. No entanto, Rocha (2014) não propõe estancar a essência desse termo; pelo contrário, ela amplia a discussão e fomenta outras inquietações como – por exemplo – professor referência é sinônimo de bom profissional? Ele espelha um ideário de professor?

A autora, trazendo essas inquietações ao campo das subjetividades no qual o professor referência está inserido, é categórica ao dizer que este não é, obrigatoriamente, sinônimo de bom ou ideal profissional. Entendemos que esses dois adjetivos, aliás, podem aproximar o ser docente de habilidades e competências enrijecidas, vestidas de fórmula mágica. Isto é um grande problema, pois serve de subsídio à racionalidade neoliberal, a qual atribui ao professor responsabilidades de incumbência do Estado (Santos e Betlinski, 2020). Se o Estado incentiva e forma bons ou professores ideais seguindo competências estabelecidas em pesquisas, por que há fracassos na Educação Brasileira? De quem é a culpa: do pesquisador ou do professor que não está sendo bom o suficiente?

Buazzato (2018), em estudo sobre a Educação Básica, lembra-nos que os conceitos de bom ou mau são difundidos na sociedade, em maioria, por meio do senso comum, e não de uma literatura rigorosa. Para essa pesquisadora, o caso de A ou B ser um “bom” professor, talvez não tenha ligação consciente com a racionalidade neoliberal; sim, com o fato

de os alunos admirarem determinado professor. Acreditamos que essa admiração pode se inscrever no entendimento valorativo de professor referência, no qual estamos discutindo.

Cunha (1988), ao discorrer sobre o bom professor, destacou que o seu conceito é valorativo e ideológico. Nas palavras dessa autora, “o conceito de BOM PROFESSOR é valorativo, com referência a um tempo e a um lugar. Como tal é também ideológico, isto é, representa a ideia que socialmente é construída sobre o professor” (p. 136). Compreendemos que se trata de valorativo porque quem define o “bom professor” são os alunos, os quais, historicamente situados, têm suas expectativas atendidas por esse profissional, que, por sua vez, também projeta nesses alunos expectativas acerca do ser um “bom estudante”. Essa troca de expectativas, para Cunha (1988), é influenciada pelo que a instituição escolar impõe a esses agentes, a partir do que a ideologia dominante da sociedade preconiza. Essa ideologia – para a autora – é fruto das expectativas da sociedade; há uma simbiose e um jogo de expectativas ocorrendo nas representações de bom professor e bom aluno, em decorrência da ideologia predominante na sociedade. Esse jogo é marcado e situado no tempo, espaço e na história, não sendo – necessariamente – semelhante em todos os contextos.

Dessa forma, o conceito de bom professor não pode ser reduzido a um conglomerado de competências a serem empurradas a todos os professores, posto que se trata de um conceito subjetivo, não-uniforme e historicamente dinâmico. Ademais, conforme Cunha (1998), não se trata de literalidade – de docentes bonzinhos e amigos dos alunos –; em grande maioria, trata-se de professores exigentes, comprometidos com a educação dos seus alunos.

Acreditamos que as reflexões de Cunha (1988), aqui expostas, aproximam-se da concepção de professor referência abordada por Rocha (2014), principalmente quando essas autoras compreendem que quem define o bom professor ou o professor referência são os estudantes e não somente as marcações políticas e/ou formativas.

Apesar de escrever que o professor referência não é necessariamente um bom profissional, Rocha (2014) – ao realizar seu levantamento bibliográfico acerca do professor referência – precisou recorrer ao termo bom professor, uma vez que esse termo é mais comum na literatura. A autora acredita que é possível refletir características atribuídas a ambos os termos, de modo crítico e contextualizado.

Frisamos que – ao se referir ao professor referência no Ensino Superior – Rocha (2014) posiciona esse docente, a partir das falas dos estudantes, como marcante aos futuros licenciados. Essa influência e essa referência, no sentido verbal de referenciar-se, pressupõem, a nosso ver, inspiração. No caso dos professores da Educação Básica, não estamos nos referindo à formação de futuros profissionais do ensino, sim, de agentes críticos para o pleno desenvolvimento da cidadania, que poderão escolher, em determinado momento e sob determinadas condições, alguma profissão do leque disposto pela sociedade. Por isso, Cunha (1988) opta pelo termo bom professor; essa mesma autora destaca o teor ideológico ao qual circunscreve esse termo; o que nos conduz, neste texto, a contextualizar o bom professor no nosso hoje histórico e social.

De acordo com Connel (2010), um fenômeno que vem ascendendo globalmente é a definição de bom professor em governos neoliberais. Na Austrália – por exemplo – há cartilhas que, de modo claro, enfileiram regras sobre o comportamento, a postura, a atuação e a visão crítica educacional que os docentes precisam possuir, sob justificativa de ser um caminho para se constituir “bom professor”. Essa autora critica a linguagem gerencialista e o teor autoritário dessas cartilhas, pontuando que há incorporação de “um modelo individualizado de professor que é extremamente problemático para um sistema de educação pública” (2010, p. 172). Embora o postulado por Cunha (1988) e Buazzato (2018) seja o completo oposto desse significado estático de “bom professor” denunciado por Connel (2010), não podemos ignorar o caráter plastificador que a racionalidade neoliberal tem. Além disso, mesmo que o termo bom professor seja abstrato, há possibilidade de este ser reinterpretado à luz de competências, habilidades e direcionamentos mercadológicos — ele é comercial, pois se constitui antítese ao que é ruim e, assim, tende a ser visualizado como um molde obrigatório.

Por certo, a ideia de professor referência não está isenta desse cuidado e olhar crítico que precisamos ter com relação ao neoliberalismo na formação e atuação docente. A própria Connel (2010) não se opõe ao uso do termo bom professor, ela problematiza que uma nova concepção contextualizada desse termo precisa emergir na prática, de modo a incluir “o papel dos professores nas ações sociais necessárias à criação de ambientes apropriados ao aprendizado das crianças” (p. 179). Acreditamos que essa posição não se distancia do que Cunha (1988) defende há quase 40 anos, tendo o cuidado – inclusive – de situar o sujeito no

tempo, espaço e na história. Dessa feita, entendemos ser essencial a resistência política ante o caráter plastificador do neoliberalismo, e que a proposta de bom professor problematizada por Cunha (1988) se encaixa nas reflexões subjetivas e valorativas.

O debate acerca do bom professor, como se expõe, é bastante amplo e profundo. Como a pretensão deste artigo não é problematizar as nuances subjetivas e as controversas desse termo, optamos por utilizar o termo professor referência, seguindo o apresentado por Rocha (2014) há mais de dez anos. Admitimos que professor referência é sinônimo de ‘professor marcante’ e que – a depender do contexto – pode partilhar características com o entendimento de bom professor discorrido por Cunha (1988) e Buazzato (2018).

Acreditamos que o professor referência possui singularidades, subjetividades, autonomia e criticidade suficientes para não ser atarraxado em competências e/ou habilidades plásticas, desde que seu entendimento esteja contextualizado no hoje. Entendemos que – a partir dessa contextualização – o professor referência se diferencia da ambiguidade que permeia o bom professor por não se constituir ideário de docente, e por ser um termo, quiçá, menos comercial. Partimos da constatação que se trata de um “professor que teve influência de alguma maneira relevante” (Rocha, 2014, p. 109) na constituição identitária do seu estudante, marcando e influenciando a vida desse estudante positivamente.

Ressaltamos que esse entendimento, porém, não representa um conceito preciso, pois acreditamos que apenas uma pesquisa de campo – em dado contexto geográfico, social e histórico – pode se aproximar de possíveis significados para determinadas realidades. Pensamos que este ponto distancia o professor referência da ideia social de bom professor que, embora também subjetiva, é mais passível de ser precisada em um conceito, uma vez que carrega um sentido comercial (Rocha, 2014).

O Professor Referência da Educação Básica

Em rápida busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontramos duas dissertações e uma tese que trazem professor referência ou professor marcante no resumo, e/ou nas palavras-chave. Apesar do nosso referencial ser a tese de Rocha (2014) que versa sobre o Ensino Superior, optamos por refletir sobre os professores referência à luz da Educação Básica, pois estes são norteados por documentos que estimulam um

possível referencial de professor por meio de competências, como a BNC-Formação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O primeiro texto localizado foi a dissertação de Guadagnin (2022). Visando “desenvolver momentos de formação em serviço para professores da Educação Infantil sobre Inclusão Escola” (Guadagnin, 2022, p. 9), a autora não traz um conceito e nem problematiza o que é professor referência, apenas o cita, porque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 trazem o termo sala de referência ao se referir à Educação Infantil. Consultamos as DCNEI (2009), mas essas também não trazem sentidos a professor referência.

O segundo texto filtrado foi a dissertação de Passos (2020). A partir do objetivo, “identificar e analisar os conhecimentos e os saberes mobilizados por professores da educação básica, considerados marcantes por seus alunos e/ou ex-alunos” (p. 9), a autora não traz um conceito direcionado ao termo ‘professor referência’, mas problematiza e identifica o ‘professor marcante’. Para ela, o docente marcante se trata de “alguém que rompeu com o distanciamento e se dispôs a ultrapassar os limites da aparência e da mera transmissão do saber que professa. Alguém que se arriscou a olhar mais de perto e a dialogar com o outro” (Passos, 2020, p. 54). A metodologia utilizada se assemelha a de Rocha (2014), pois considerou as representações de professor referência construídas pelos estudantes.

Apesar da conceituação, Passos (2020) defende que – ao discutir esse assunto – o objetivo não deve ser criar formulações de um ideário de professor; deve “chamar atenção para as ações, as relações, os fazeres e outros aspectos de natureza subjetiva” (p. 34). O dito por Rocha (2014) acerca do professor referência não se distancia do abordado por Passos (2020), uma vez que ambas as autoras se propõem a entender os professores (referência ou marcantes) em perspectiva valorativa — tal como Cunha (1988) ao refletir sobre o bom professor. Acreditamos que há outra interseção entre Passos (2020) e Rocha (2014) quando esta constatou que os professores referência deixam “marcas indeléveis que se tornaram significativas e inesquecíveis”, aproximando, assim, ambos os conceitos (referência e marcante)” Rocha (2014, p. 118, grifo nosso).

Por fim, é interessante registrar que – para Passos (2020) – todo professor possui expectativas, momentos de frustrações, tristezas, inseguranças, entre outros sentimentos

possivelmente negativos. Apesar da obviedade, consideramos essa exposição interessante, haja vista que cada professor é um ser humano dotado de experiências, sensações, sentimentos e incongruências; ser uma referência, a partir das perspectivas dos alunos, não o transmuta à perfeição. Entender isso contribui para representações de um professor político, sensível e humano.

Por sua vez, o terceiro texto é a tese de Lyra (2014). Com o objetivo de “analisar as práticas de professoras consideradas referências no município de Duque de Caxias, RJ” (p. 7), essa autora entende por professores referência aqueles “que elevam seus alunos a um maior nível de sucesso do que outros” (p. 17). Por se tratar de um estudo voltado à alfabetização, Lyra (2014) recorre à ideia de sucesso escolar, pois os indicadores do Ministério da Educação e Cultura utilizam essa perspectiva para medir os níveis de alfabetização do país. A autora acredita que as professoras referência – no feminino em decorrência das participantes de seu estudo – “compreendem o seu trabalho como aquele que busca o sucesso de todos os seus alunos no aprendizado da leitura e da escrita” (Lyra, 2014, p. 188). Vemos – aqui – um entendimento produtivista de professor referência.

Importante lembrarmos que Rocha (2014) destacou a pluralidade de possíveis compreensões para professor referência, a depender do tempo, da geografia e da área na qual este profissional atua. No caso de Lyra (2014), que investigou professoras alfabetizadoras de Duque de Caxias, faz sentido o conceito de sucesso no aprendizado da leitura e da escrita, mas, conforme Rocha (2014) aponta, não podemos entender esse significado como universal.

Interessante pontuar que Lyra (2014, p. 188, grifos nossos) não se prende à produção dentro da sala de aula, pois acredita que as professoras referência, “*resistem à luta diária do trabalho* em dois ou três turnos, às arbitrariedades cometidas pela secretaria de educação e à autoridade dos gestores das escolas”.

Estaria Lyra (2014) se referindo às estruturas que tencionam o desencantamento docente? Essa resistência significa luta política por melhores condições de trabalho, ou as ignora?

Para Freire (2021), ser professor não é apenas ensinar e ter criatividade, mas também ensinar a lutar por melhores condições de trabalho e salário. Ao criticar a sociedade neoliberal, Freire (2021) nos mostra a essência transformadora da educação, essência essa

que está na acessibilidade da educação e na voz política do professor. Por esse caminho, Lyra (2014) não se opõe à dimensão política do ser professor; muito pelo contrário, endossa como sendo primordial, embora não se oponha à ideia produtivista de professor referência.

A partir dessa provocação extraída do trabalho de Lyra (2014), consideramos haver uma linha tênue separando o professor que ignora o caos da sociedade e das representações da sua profissão fazendo o bom trabalho com pouco subsídio (o dito, romanticamente, milagre) e o professor que protesta por melhores condições para todos. Ambos podem ser considerados referência? De quê?

Essas incógnitas são complexas, porque existem múltiplas possibilidades de respostas. Em síntese, adotamos o entendimento de Passos (2020), Rocha (2014) e Cunha (1988), ao considerarmos as falas dos estudantes nas conceituações e nas escolhas do professor referência. Para essas autoras, a aproximação – ou não – dos professores com reinvidicações à sua categoria não têm grande inferência nessas escolhas dos alunos, ainda que, a nosso ver, essa luta política seja importante para transformar a ideia social de professor.

Frisamos que a essência do professor referência, em primeiro lugar, é a valoração pelos estudantes (Cunha, 1988). Por exemplo, no trabalho de Rocha (2014), voltado para o Ensino Superior, quem indicou os professores referência foram seus alunos. Diferente de rotular apenas, esses futuros licenciados apreenderam, com esses professores referência, formas diferenciadas de exercer a docência. Podemos observar, nas falas desses entrevistados por Rocha (2014), que as atitudes, habilidades e sensibilidade que os professores possuíam, de chegar devagar, se preocupar, conhecer e exigir que o futuro professor, sob sua orientação, estudasse e dominasse os conhecimentos e saberes específicos constituem, no recorte deste caso, a identidade do professor referência do Ensino Superior.

No caso da Educação Básica, nosso foco, o entendimento de professor referência é mais abrangente, ele parte do aspecto valorativo, mas possui influência significativa do aspecto ideológico também apontado por Cunha (1988) — por isso o destaque produtivista trazido por Lyra (2014). Isto porque, além de possuir diversas etapas, esse nível do ensino é permeado por documentos, como a BNC-Formação e a BNCC, que estabelecem competências necessárias aos professores e aos estudantes, respectivamente.

Na BNC-Formação, em exemplo, a oitava competência geral nos diz:

[...] conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes (Brasil, 2019, p. 13).

Essa competência não fornece direcionamentos sobre o papel do Estado na promoção da saúde mental docente, de modo que soa como mais uma atribuição do professor promover o próprio bem-estar e, ainda, incentivar o autocuidado nos alunos. Lima et al. (2022, p. 11) chegam a considerações semelhantes, ao pontuarem que, “os professores não podem ser totalmente responsabilizados por desenvolver integralmente um sujeito”

A leitura da BNC-Formação nos inquieta com a seguinte questão retórica: o professor (referência) da Educação Básica é aquele que, sobrecarregado de afazeres, com baixo salário, precisa se “autocuidar” e promover o autocuidado nos seus alunos? Corroborando essa reflexão, Lima et al. (2022, p. 14) acreditam que o professor é “responsabilizado por questões complexas, que em muitas das vezes, não corresponde com sua esfera de atuação profissional”.

Albino e Silva (2019) também são enfáticos criticando o modelo de competências proposto pela BNC-Formação. Esses autores acreditam que o documento tem caráter receituário e que isso pode soar tecnicista e retrógrado, e não balizar um avanço histórico. Nos seus dizeres, “modelos constitutivos de pseudodemocracia com uma compreensão limitada de participação, ao mesmo tempo, se configuram como referentes essenciais (Albino e Silva, 2019, p. 150).

As críticas desses autores sobre o caráter receituário, se estendem também à BNCC, afinal, ela é norteadora da BNC-Formação. Silva e Dering (2019) não se afastam do posicionamento de Albino e Silva (2019), principalmente ao destacarem que o caráter de competências e habilidades da BNCC representa um retrocesso secular na história da Educação Básica brasileira.

Nesse cenário político, insere-se a problemática do professor referência da Educação Básica, de modo mais ideológico que no Ensino Superior. Reforçamos que – por isso – as concepções de Lyra (2014) e Guadagnin (2022) tendem a se aproximar do sucesso escolar e do que os documentos, parâmetros e diretrizes sugerem. Compreendemos que – nesse contexto – uma visão romântica de professor marcante esbarra na maximização da

racionalidade neoliberal, a qual isenta os Poderes Público e Privado de responsabilidades, atribuindo-as ao professor.

Passos (2020), tal como Rocha (2014) apresentam uma compreensão mais subjetiva, dessa questão; entendem que – mesmo em níveis diferentes do ensino (a primeira na Educação Básica e a segunda no Ensino Superior) – essas autoras privilegiaram as falas dos estudantes acerca do professor referência. Esse é tido como “alguém que, acima de tudo, ama o que faz, escuta e orienta os estudantes” (Rocha, 2014, p. 225). Ambas as autoras focam no aspecto valorativo do professor referência.

Desse modo, reforçamos que não é necessário o Estado definir e estabelecer competências para um ‘professor referência’, porque a relação que este profissional estabelece com o seu aluno é fator decisivo nessa compreensão. O aspecto ideológico dominante na sociedade já interfere o bastante no valorativo através da escolha dos alunos, conforme sublinhado por Cunha (1988).

Além disso, se o Estado (e o Poder Privado) toma a iniciativa de atarraxar características universalmente ideais ao docente, a autonomia deste, entre outras questões, pode ser minimizada. Para isto, a consciência ética e política se faz primordial, conforme destaca Freire (2021, p. 108), “não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente.” Embora essa consciência política não interfira diretamente na escolha dos alunos por professor referência, ela é imprescindível no que tange à autonomia docente; como evidenciaram Rocha (2014) e Passos (2020), por mais que seja plural e subjetivo, não existe professor referência sem autonomia.

Interessante também pontuarmos que ambas as autoras (Rocha, 2014; Passos, 2020; Lyra, 2014) destacam a experiência como importante na definição dos professores referência. Por exemplo, na pesquisa de Rocha (2014), o docente com menos experiência tem 11 anos de sala de aula, entre Educação Básica e Ensino Superior. Já na de Passos (2020), todos os participantes têm mais de cinco anos de experiência sendo o exemplo de professora mais citada, pelos estudantes, com 23 anos de atuação na Educação Básica. Ambos os docentes referência, nessas pesquisas, ultrapassaram a fase inicial da carreira estabelecida por Huberman (1995), que vai até cinco anos. Em síntese, não há como documentos

normativos estimularem professores referência a partir de competências universais a serem deslindadas por esses professores, porque além da não-padronização da questão a qual estamos veementemente lembrando, o cerne do professor referência, em muitos casos, é a vivência e o gosto, autônomo, por ela.

Acreditamos que esse descompasso entre as políticas atuais concernentes à profissionalização, à atuação docente e ao gosto por ser professor vem – ao longo dos decênios – constituindo-se numa cultura profissional que impulsiona a desvalorização dessa categoria. Os avanços altiloquentes da globalização e a difusão do neoliberalismo na educação, como discutimos, sobrecarregam o professor de responsabilidades desconexas à sua profissão e podam a sua autonomia, conduzindo-o ao desencantamento docente (Santos e Betlinski, 2020).

Conforme Oliveira (2020), consideramos necessária a reflexão crítica e aprofundada sobre a atual sociedade na qual o professor da Educação Básica está inserido. Para essa autora, essa reflexão é imprescindível, posto que se trata de uma sociedade institucionalizada pelo fenômeno do desencanto docente. Além das políticas neoliberais intentarem a proletarização da categoria para ter cada vez mais controle ideológico, os próprios professores estão desacreditados, frustrados e inseguros quanto ao seu valor social.

Nesse cenário, questionamos: *onde estão os professores referência?*

O FENÔMENO DO DESENCANTAMENTO DOCENTE

Recente pesquisa do Instituto Semesp (2024) apontou que 79,4% dos professores da Educação Básica do país já pensaram em desistir da carreira docente. Ainda consoante este estudo, os principais motivos para a desistência são a baixa remuneração, a desvalorização da profissão, a carga horária excessiva, o desgaste emocional, a insegurança e as cobranças abusivas no trabalho. Além disso, o Instituto Semesp (2024) divulgou que 67,5% dos professores compartilham o desencantamento na profissão, enquanto 27,5% esperam melhorias e apenas 5% dispõem de forte motivação e/ou confiança. Em 2022, esse mesmo Instituto divulgou que poderemos ver um déficit de 235 mil professores na Educação Básica nas próximas duas décadas (INSTITUTO SEMESP, 2022).

Paniago (2023), por esse caminho, acredita que a desvalorização social e os baixos salários provocam marcas nefastas na profissão docente, principalmente quando estimulam os concluintes do Ensino Médio a não optarem pelos cursos de licenciatura, acarretando baixa atratividade. Lapo e Bueno (2003) trazem um complemento interessante ao constatado por Paniago (2023), quando eles adicionam ao debate o abandono do magistério. Para essas autoras, o abandono da carreira congrega elementos pessoais e institucionais em um processo moroso e agonizante; nele o professor não vê outra saída senão dar um desfecho à sua profissão (Lapo, Bueno, 2003). A pesquisa do Instituto Semesp (2022) – a propósito – sinalizou que os principais causadores do futuro déficit de professores na Educação Básica brasileira são a combinação dos fenômenos baixa atratividade e abandono da profissão.

Todas essas pesquisas comentadas acima problematizam a atual situação do professorado no Brasil. Elas têm em comum um diagnóstico de desencantamento docente, sistematizado, institucionalizado e em tentativa neoliberal de ser naturalizado no dia a dia dos professores da Educação Básica. É esse o cenário desanimador e, para alguns, fatalista, no qual o docente vive a sua professoralidade atualmente — por isso, a inquietação desta seção é: *como ser um professor referência no atual estado de desencantamento docente?*

Como discutimos, apesar de não haver um conjunto de características que defina o professor referência da Educação Básica, sabemos se tratar de um profissional que gosta de ensinar e que constrói a aprendizagem com alunos igualmente motivados e engajados. Trata-se de um profissional animado com o seu saber-fazer e saber-ser, que transparece segurança, engaja e influencia seus alunos e demais colegas (Rocha, 2014; Passos, 2020). O professor referência é plural, subjetivo, autônomo e constitui um diferencial positivo na vida dos seus alunos. Como vimos, não existe – até então – professor referência desmotivado, desiludido e apático defronte ao próprio ‘ser docente’ (Rocha, 2014; Passos, 2020). É difícil marcar positivamente a vida do aluno se, dentro de si, há mais frustração que amor pela profissão.

Rocha (2014) nos lembra que a sociedade na qual o professor está inserido influencia a sua representação acerca da própria profissão. Lembramos que Cunha (1988) comenta sobre o jogo de expectativas do “bom professor” e bom aluno, por meio da pressão ideológica dominante gerada e moldada pela sociedade. Ao ter uma sociedade cansada e desencantada, a partir de uma racionalidade mercadológica e instantânea (bases do

neoliberalismo) facilmente se tem expectativas produtivistas e funcionalistas em cima do que se espera por bom profissional, uma vez que, como sublinhado por Cunha (1988), o aspecto ideológico interfere no valorativo.

O professor referência se insere nesse contexto ao ter seu entendimento reconfigurado à estrutura social hodierna: essa figura de professor marcante não desaparece, mas – mediante o jogo de expectativas disposto pela sociedade – pode apresentar novas idealizações.

Em tentativa de caracterizar e problematizar a sociedade contemporânea, Han (2017) denuncia uma era de estados patológicos em decorrência do excesso de positividade. Para ele, o que se tem é uma violência neural sistêmica, resultante “da superprodução, superdesempenho ou supercomunicação” (p. 16). Essa violência faz parte da reconfiguração do sistema social, sendo normalizada e normatizada no cotidiano das pessoas. A partir da sociedade disciplinar de Foucault, que gera pessoas ensandecidas, Han (2017) problematiza os excessos de positividade e desempenho, resultando no que vivenciamos: a sociedade do cansaço, produtora de depressivos, ansiosos, frustrados e fracassados.

A violência neural sistêmica imanente à sociedade do cansaço se faz presente no inconsciente social, aquilo que Han (2017, p. 25) denomina “desejo de maximizar a produção”. À medida que a racionalidade neoliberal se faz frequente em políticas sociais, os direitos trabalhistas são podados e o aumento da produção sem partilha é normalizado. Isto porque no inconsciente social já está enraizado que o “bom” profissional é aquele que produz mais, e que é feliz ao produzir — e não aquele que se rebela contra o sistema, ou que dispõe de infelicidade. Essa felicidade inculcada pela ideologia dominante é artificial e – como toda artificialidade – tende a durar pouco. Quando esse sentimento cessa, a pessoa naturalmente se culpa por não estar em estado de positividade, assim como o seu grupo profissional aparenta estar, daí a violência neural sistêmica se instala (Han, 2017). Consideramos violência exigir que um trabalhador desenvolva grande felicidade e motivação quando os seus direitos estão sendo reduzidos e – principalmente – quando o valor social da sua profissão é escancaradamente proletarizado.

Fazendo um recorte dessa conjuntura problematizada por Han (2017), chegamos ao estado de desencantamento que hodiernamente permeia o cotidiano dos professores da

Educação Básica brasileira, conforme as pesquisas citadas (Lapo e Buano, 2003; INSTITUTO SEMESP, 2022, 2024; Paniago, 2023). Entendemos que o desencantamento docente é uma espécie de cidade situada na ampla sociedade do cansaço, visto que depende das consequências do excesso de produtividade e positividade e advém de características estruturais próprias para o seu funcionamento. A estrutura dessa cidade é composta pelo elo entre a baixa atratividade, o adoecimento dos professores e o abandono de carreira. Nessa “cidade”, a propósito, a desvalorização é comum, tanto de quem está fora como de quem vivencia a profissão.

Contrariando os demais setores da sociedade do cansaço, no desencantamento docente, as pessoas aparentam ter aderido abertamente à negatividade e aceitado que a felicidade pelo trabalho é artificial — embora possa haver, às vezes, resistência e luta por transformação política. Corroborando essa realidade, citamos mais uma vez o levantamento do Instituto Semesp (2024), onde quase 80% dos professores pensaram em desistir da carreira e apenas 5% dispõem de confiança na profissão. Parece haver, entre os professores da Educação Básica, uma normalização de sentimentos negativos no que tange à própria profissão, ou seja, eles não precisam fingir que estão felizes, porque o comum entre eles é o inverso.

A naturalização da negatividade não isenta os professores do superdesempenho, ao contrário, faz com que o entendimento de professor referência seja marcado conscientemente pelo sucesso escolar, ou por qualquer outro parâmetro de produtividade. Nessa conjuntura, o aspecto ideológico de professor referência é modificado para, atendendo às demandas neoliberais de produtividade, estimular o aspecto valorativo de professor como impulsionador dos níveis de aprendizagem dos seus alunos. O sistema está posto para isso, a exemplo dos vestibulares, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros — afinal, se o aspecto ideológico incentiva a superprodução e o superdesempenho, estabelecendo como referencial de sucesso aprovação com notas altas, quem os alunos tenderão a valorar como ‘professor referência’?

Decerto, há variabilidade na Educação Básica e o exemplo acima se refere a um recorte nesse campo; além disso, o marasmo exposto pode soar fatalista, mas não é esta a nossa pretensão. Expor como o desencantamento docente interfere no aspecto valorativo que

tenciona os alunos a escolherem o seu professor marcante é denunciar a violência neural sistêmica que assola os profissionais de ensino da Educação Básica brasileira. O excesso de produtividade, a artificialidade das relações, a autculpabilidade e a corrida por números são produtores de doenças, transtornos e sentimentos de fracasso (Han, 2017). Acreditamos que entender essa problemática como parte de um adoecimento maior de uma sociedade cansada é compreender que a nossa luta política educacional não está desassociada da lente macrossocial.

Refletir, discutir e agir politicamente em prol da valorização desses profissionais é uma pauta que urge no bojo da nossa sociedade e que nos convida a lutar com coragem, pois, “o educador e a educadora progressista têm de criar em si mesmos a virtude ou a qualidade da coragem. A coragem de lutar por salários menos imorais e por condições menos desfavoráveis ao cumprimento de sua tarefa” (Freire, 2001, p. 28).

Ser um professor referência na sociedade do cansaço é desenvolver uma boa relação com os seus alunos, incentivando, engajando, influenciando e acreditando no potencial desses, mas é também lutar corajosamente por melhores condições de trabalho. Os sentimentos negativos não podem ser simplesmente aceitos como naturais, é crucial atribuir ao Estado responsabilidades para melhorias estruturais na atuação docente.

Acreditamos que a compreensão não-precisa de professor referência pode ser modificada, na medida que a sociedade produz e normaliza novas ideologias. Esperançamos e lutamos para que a figura do professor seja respeitada, valorizada e compreendida como essencial — daí a imprescindibilidade de políticas públicas realmente eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que expusemos podem contribuir ao debate acerca do professor referência da Educação Básica, historicamente situado em uma sociedade que relaciona referência à alta produtividade. A partir de Han (2017), Lapo e Buano (2003), Paniago (2023) e do Instituto Semesp (2022, 2024), problematizamos a compreensão da literatura recente por professor referência, situando essa compreensão no cenário hodierno de desencantamento docente. Este cenário é impresso no que pensamos se tratar, cidade de desencantamento vinculada à sociedade do cansaço criticada por Han (2017).

Nessa cidade, os professores parecem aceitar e compartilhar dizeres negativos relacionados à própria profissão. A desvalorização reveste essa cidade que – baseada na Sociedade do Cansaço de Han (2017) – funciona em prol da superprodução. Decerto, a frustração e o desamor dos professores com a própria profissão, conforme os levantamentos do Instituto Semesp (2022, 2024), causam estranheza em todos os setores da sociedade, pois o comum é atrelar a superprodução à superfelicidade, mesmo que essa felicidade seja forjada (Han, 2017). O problema de se indispor com a profissão, como comentamos, é se entregar passivamente ao desencantamento docente.

Importante lembrarmos que essa “cidade” do desencantamento é consequência do jogo de expectativas sobre a figura do professor, como Cunha (1988) pontuou. Esse jogo influencia diretamente na representação de bom professor ou professor referência, posto que se inicia com as expectativas da sociedade, gerando uma ideologia dominante, causando pressões sobre as instituições de ensino que, por sua vez, imprimem expectativas acerca do bom professor e do bom aluno. Como discutimos, essas expectativas são, em maioria, produtivistas, e elas influenciam no aspecto valorativo. É esse aspecto valorativo que nos apresenta o professor referência.

Na Educação Básica – foco deste texto – consideramos que o aspecto ideológico é mais expressivo que no Ensino Superior, sobretudo em decorrência de políticas e documentos de teor neoliberal como a BNC-Formação e a BNCC. Nesse sentido, apresentamos a realidade dos professores da Educação Básica e tentamos, por meio da cidade do desencantamento, problematizar o que os dados alarmantes das pesquisas supracitadas enfatizam.

Apesar desse marasmo, acreditamos que os professores referência, motivados e engajados com o seu saber-ser e saber-fazer, existem. Rocha (2014) e Passos (2020) – aliás – pontuam que esses profissionais têm consciência da desvalorização e do consequente desencanto, mas que mantêm aceso o amor pela profissão e pelos alunos. Interessante lembrarmos que – nas pesquisas de Rocha (2014), Passos (2020) e Lyra (2014) – todos os profissionais tidos como referência, ou marcante, apresentam mais de cinco anos de carreira, alguns, inclusive, com quase três décadas de profissão.

Frisamos que não é possível colmatar o professor referência em competências e/ou habilidades universais; a partir da inspiração, acreditamos que eles podem servir de exemplo para os seus pares.

Pesquisas para identificar os professores referência respeitando a subjetividade, autonomia e identidade docente podem ser realizadas com mais frequência, à luz de que esses profissionais sejam referência não apenas para os seus alunos, mas também para os seus colegas, como expressamos acima. Acreditamos que essa temática precisa ser mais esmiuçada e discutida no meio acadêmico para podermos enfrentar, juntos, a cidade do desencantamento docente na qual os professores da Educação Básica atuam diariamente.

Por fim, destacamos algumas inquietações nossas, para serem exploradas em pesquisas futuras na tentativa de impulsionar a discussão que aqui sucintamente apresentamos; por que o professor que inspira, motiva, desafia e gosta do que faz é uma referência e não um professor comum? Aproximar os professores referência das formações, plastificaria ou incentivaria outros professores?

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, vol. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação)**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 11 mai. 2024.

BUZZATO, Márcia Maria de Castro. **Bons professores e suas práticas: de quem estamos falando?** 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Departamento de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

CONNELL, Raewyn. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, p. 165-184, 2010. Tradução: Carlos Malferrari.

CUNHA, Maria Isabel. **A Prática Pedagógica do Bom Professor: influências na sua formação**. 1988. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, Campinas, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUADAGNIN, Alessandra Aparecida. **Formação docente em serviço no contexto da inclusão escolar na educação infantil**. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Departamento de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 2017. Tradução: Enio Paulo.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

INSTITUTO SEMESP. **Pesquisa perfil e desafios dos professores da Educação Básica no Brasil**. 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/pesquisa-perfil-e-desafios-dos-professores-da-educacao-basica-no-brasil/>. Acesso em: 11 mai. 2024.

INSTITUTO SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 11 mai. 2024.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 118, p. 65-88, 2003.

LIMA, Jociene Araújo; SILVA, Cleidileny Ingrid Oliveira da; OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de; OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa de. Um olhar crítico sobre a BNC-Formação: entre caminhos e descaminhos. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 4, e48669, 2022.

LYRA, Janete Teixeira de. **“Eu nunca acho que é suficiente o que eu sei...” Como são e o que fazem as professoras referência em alfabetização?** 2014. 240 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Clésnia de. **Professores em exercício: é possível educar na afetividade (ampliada) em tempos de desencantos?** 2020. 328 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. Desencanto pela docência no Brasil: desafio à formação inicial de professores. **Rev. Tempos Espaços Educ.**, [S.l.], v. 16, n. 35, p. 1-17, 2023.

PASSOS, Patrícia Gomes. **Professores marcantes, conhecimentos e saberes revelados à luz das perspectivas dos estudantes da Educação Básica: em busca de um outro olhar para a formação de professores**. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

ROCHA, Aurea Maria Costa. **Docência na universidade: influências atribuídas a “Professores Referência” a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente**. 2014. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SANTOS, Maurício Inácio dos; BETLINSKI, Carlos. Experiência e racionalidade estética no trabalho docente. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 2, p. 343-372, dez. 2020.

SILVA, Eduardo Dias da; DERING, Renato de Oliveira. A perspectiva de educação bancária de freire e seus impactos na formação do sujeito frente à Bncc. In: BAGGIO, Vilmar (org.). **DNA educação III**. 2a ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.

Recebido em: *Setembro/2024*.

Aprovado em: *Março/2025*.