

AJES - INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA

**CURSO: LICENCIATURA EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM
PORTUGUÊS/INGLÊS E RESPECTIVAS LITERATURAS**

DESVALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Autor: Joilton Luiz dos Santos

Orientadora: Prof^a. Me. Kátia Freitag

JUÍNA/2016

AJES - INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA

**CURSO: LICENCIATURA EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM
PORTUGUÊS/INGLÊS E RESPECTIVAS LITERATURAS**

DESVALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Autor: Joilton Luiz dos Santos

Orientadora: Prof^a. Me. Kátia Fraitag

“Trabalho apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de graduação em licenciatura em letras com habilitação em português/inglês e respectivas literaturas”.

JUÍNA/2016

AJES - INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA

**CURSO: LICENCIATURA EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM
PORTUGUÊS/INGLÊS E RESPECTIVAS LITERATURAS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Me. Aline Fernanda Ventura Savio Leite

Prof^o. Clodis Antônio Menegaz

Orientadora: Prof^a. Me. Kátia Freitag

AGRADECIMENTOS

Nesta oportunidade, com a benção de Deus, quero externar meus agradecimentos a algumas pessoas que considero de extrema importância na minha vida, as quais em virtude do apoio de cada uma delas, tive coragem e competência para pleitear uma das mais empolgantes e, ao mesmo tempo, difícil batalha.

Foram longas as horas dedicadas para chegar ao fim do curso de graduação, elaborar e confeccionar este estudo, o qual consagra e certifica minha operosidade durante a formação, me fazendo apto para concluir a Educação Superior. Mas, antes disso, agradeço a Deus pela graça divina, pois superei as dificuldades e recebi livramentos de toda a maldade, que a meu ver facilmente podem ser identificados como: boa saúde, condições econômicas e psicológicas adequadas, as quais me deram capacidade para aguentar toda a carga de desgaste trazida pelos estudos, provas e trabalhos acadêmicos, que vieram ao longo do curso de formação acadêmica.

Agora sim, agradeço a minha amada esposa Paula Bessi pela enorme paciência, por estar presente em todas as etapas do processo, por estar nos momentos tediosos para me dar ânimo, e nos momentos felizes para comemorar junto. Agradeço minha família pelo apoio, agradeço meus amigos e colegas do curso de letras pela confiança e parceria. E, não posso deixar de mencionar os professores que me deram força, acreditaram no meu potencial e ajudaram a moldar minha identidade e caráter profissional de professor. Enfim, meu muito obrigado a todos aqueles que fizeram parte da minha vida durante esse período.

DEDICATÓRIA

De coração, faço a dedicatória deste estudo à minha família, esposa, aos amigos, professores, e a todas aquelas pessoas que igual mim, compreendem a relevância da profissão docente, valorizando-a e respeitando-a de todas as maneiras, não por bondade, mas por reconhecimento.

EPÍGRAFE

“Uma mente que se abre para uma nova ideia, jamais voltará ao seu tamanho original”

(Albert Einstein)

RESUMO

Encontrado com certa frequência, há um discurso comum na sociedade brasileira de que a profissão docente é desvalorizada. Ao discutir este assunto encontra-se uma série de fatos que definem e confirmam essa questão. Entretanto, acontecimentos históricos e políticas públicas são as principais causas da desvalorização ocorrida na atividade do professorado. Este estudo visa investigar a desvalorização da profissão docente, nos dias atuais, pelas perspectivas do contexto histórico e mudanças implementadas nesta atividade. Portanto, buscou-se dar enfoque para a trajetória da figura do professor desde a mais tenra idade de seu surgimento até os dias atuais, para saber e compreender o status do mestre vivido em cada época e, assim, entender quais foram as influências recebidas, bem como quais os motivos pelo qual se deu a atual conjuntura da profissão. A pesquisa se desenvolveu bibliograficamente, elencando, mediante os principais autores que discorrem sobre os assuntos, as principais mudanças pelas quais a profissão docente passou. Conclui-se que o status da atividade docente sofreu considerável desprestígio, mas que na atualidade vem recebendo diversas medidas de valorização, com políticas e legislação direcionada para este sentido, mesmo que carregando sobre si certo desgaste de identidade, trazido pela complexidade que se tornou o trabalho de professor.

Palavras-Chave: Professor. Trajetória histórica. Desvalorização.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. CONTEXTO HISTÓRICO	11
2.1 PRIMÓRDIOS DA ATIVIDADE DOCENTE	12
2.2 ATIVIDADE DOCENTE NA IDADE MÉDIA.....	16
2.3 ATIVIDADE DOCENTE NO BRASIL.....	18
2.4 FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	24
2.5 ÚLTIMAS REFORMAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	30
3. CONCEITOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE “VALORIZAÇÃO” E DOCÊNCIA .	39
3.1 SER PROFESSOR E A DESVALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL	41
3.2 PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR	46
3.3 SOCIEDADE E O PAPEL DO PROFESSOR	49
4. IDENTIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE.....	51
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	53
4.2 A IMPORTÂNCIA DA PROFISSÃO DOCENTE.....	55
4.3 DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO NA ATUALIDADE	56
4.4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PROFISSÃO PROFESSOR.....	60
5. CONCLUSÃO	64
REFERÊNCIAS.....	67

1 INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que a atividade docente numa compreensão global se trata de tudo aquilo que envolve o ensinar sob domínio do professor, pessoa destinada a essa prática. Ao conhecê-la descobre-se que ela se estabeleceu como profissão após muitos séculos de seu surgimento, pelo qual nesse percurso temporal teve junto a sua imagem um grau de desvalorização formado a partir dos diferentes tempos; das funções sociais que exerceu; do grau de dificuldade para exercício; da formação necessária para a sua prática e; contextos históricos diversos, vistos na maneira de ser tratada, abordada, entendida e vista pela sociedade e estado. Neste sentido, percebe-se ao longo dessa trajetória histórica, o quanto ela manteve de suas características e o quanto reinventou-se. Desde a sua origem na antiguidade veio se perdurando ao longo dos tempos, permeando avanços sociais e tecnológicos, mostrando sua capacidade de resiliência.

Com a chegada do novo século e a entrada de um novo milênio, a atividade docente encontra-se em fase de grandes transformações e entraves a ser superado. Mas, pela sua importância social manteve a sua essência natural, o ensinar, premissa que tem como lema humanizar o cidadão e fazê-lo efetivamente participante da sociedade. Neste viés, a profissão docente, com desabono salarial, em meio a um acúmulo excessivo de tarefas, e responsabilizações, proporcionando uma organização educacional voltada para diluir uma sociedade complexa e tecnologicamente avançada, sobretudo beneficiando o aluno em detrimento do educador, tem se demonstrado precocemente desgastada e, trazido sobrecarga ao papel do professor. Nesta perspectiva, não se trata de falácias de que a profissão docente está desvalorizada, ou, que não possui valorização a que deveria, mas é uma realidade perceptível. Todavia, o alento obtido pela classe docente advém das últimas reformas na política educacional, promovidas pelo estado na busca de valorizar a profissão docente.

Sendo assim, problematiza-se: como se formou e estabeleceu a desvalorização da profissão docente nos dias atuais, levando em conta fatores históricos e mudanças implementadas nesta atividade? Dessa forma, urge-se em responder, também, outras indagações seguintes: como foi a história da atividade docente? O que levou a profissão docente à desvalorização? O que é de fato valorização? E, quais os desafios encontrados pela profissão docente na atualidade?

São perguntas essas que pretendem ser respondidas durante a pesquisa e conclusão deste estudo.

Em contrapartida, supõe-se que, a desvalorização da profissão docente advém da criação de um sistema cada vez mais regulador, estatutário e que sofre direta coerção do estado sobre suas ações, o que leva a crer que a identidade profissional do professor pleiteou uma nova readequação de suas tarefas e a mudanças de valores, imprimindo nova imagem à sociedade. Em virtude das súbitas transformações sociais e tecnológicas, o sistema de educação e os próprios profissionais precisam, em contra resposta, para enfrentar as novas demandas e perspectivas, mudar antigos conceitos e trazer uma nova identidade ao mestre. Presume-se, ainda, que a formação docente inicial e o excesso de atribuições ao professor, podem estar contribuindo para a desvalorização da profissão docente, bem como, a baixa remuneração destinada ao magistério.

Para elucidar a atual conjuntura de valorização da profissão docente, buscou-se compreender os status em cada época; as transformações; as particularidades e peculiaridades, para então desvendar a realidade de valor trazido no ceio da docência atual, verificado quando exposta a julgamentos coletivos; a padrões de prestígios sociais contemporâneos; ao reconhecimento mediante mérito, e; a remuneração econômica destinada ao profissional dessa área, levando em conta alguns preceitos como: nível de importância, dificuldade de exercício, dignidade e recompensa. Desse modo, objetivando em compreender a formação e estabelecimento da desvalorização da profissão docente nos dias atuais, levando em conta fatores históricos e mudanças implementadas nesta atividade, procurou-se apontar os diferentes tempos e status da profissão docente; definir o ser professor nos dias atuais; entender como ocorreu a profissionalização da atividade docente; discorrer sobre o processo da profissionalização da atividade docente; desnudar o processo de feminização do magistério; discursar sobre a identidade da profissão docente e situar a importância da profissão docente, seus desafios e perspectivas.

A intenção de elaborar e produzir este estudo, nasceu em virtude de algumas análises e observações verificadas no comportamento e no senso social, em relação a profissão docente, de que esta é uma atividade desvalorizada. O estudo, portanto, carrega consigo a nobre relevância que desmistificar essa questão e trazer à tona uma informação precisa sobre o assunto, e levantar um juízo científico sobre o caso,

para que seja esclarecido todas as dúvidas concernentes à desvalorização da profissão docente. É muito fácil desqualificar uma profissão baseado em critérios infundados, mas em se tratando da profissão docente, deve-se buscar os motivos pelos quais surgiu esta atividade, saber a que mãos se passou o seu controle, e quais influências foram absolvidas ao longo dos tempos, seja por intervenções políticas ou sociais. A atividade do professorado, uma das mais antigas profissões, tem a sua relevância incontestada para a sobrevivência da sociedade, portanto pesquisas em torno dessa ocupação devem ser discutidas e frequentemente atualizadas, principalmente pela comunidade acadêmica escolar.

O presente estudo optou-se em desenvolver uma pesquisa bibliográfica, formando um escopo daquilo que dizem os principais autores que falam sobre as atuais circunstâncias da desvalorização da profissão docente e, os motivos pelos quais ela se enveredou para este caminho. Além de perquirir o contexto histórico da docência, buscou-se dar enfoque para os acontecimentos substanciais ocorridos na atividade desde o seu surgimento até os dias atuais. Fazendo uma reflexão das mudanças implementadas, tentou-se imprimir os fatores indispensáveis, os interesses sociais e políticos no transcorrer da trajetória histórica da profissão em questão, intentando formar ponderações e princípios que norteiam para se chegar a uma concepção ou considerações acerca da temática.

Neste sentido, sem ignorar as fontes diversas, no primeiro capítulo apontou-se como se desenvolvia a atividade docente na antiguidade, idade média, idade moderna e nos dias atuais, visando ressaltar as medidas governamentais e a legislação que discorre sobre a profissão docente. Como fator importante, procurou-se compreender quais foram os momentos de prestígio e desprestígio dessa atividade, em que ambiente ela era desenvolvida, e quais as interferências políticas sobre o magistério foram realizadas. No segundo capítulo, buscou-se a definição exata do que seria a conceituação de valorização e valor, como eles se estabelecem e fortalecem. Neste sentido, no terceiro capítulo, buscou-se entender qual a importância da profissão professor, qual deve ser a postura e identidade do mestre no século XXI, e, quais as perspectivas futuras, possíveis, para o magistério. Apontou-se, ainda, como o profissional docente tem saído da formação inicial para o mercado de trabalho.

2 CONTEXTO HISTÓRICO

Na antiguidade a educação era feita familiarmente, geralmente os pais ficavam a encargo de educar os filhos, transmitindo os ensinamentos. Com o passar dos tempos, por uma necessidade da sociedade, que passou a se organizar e ficar mais complexa, primeiramente como preceptor¹ surgiu a figura do professor. Dotado do saber era visto com prestígio perante a comunidade, e sua função era ensinar individualmente os filhos da aristocracia, público muito restrito.

Mais especificamente, com a implementação da democracia na antiga Grécia, pela movimentação de uma classe em destaque, a atividade docente ganha um público maior e detém em si respaldo e prestígio social.

Na idade média, a educação passa para as mãos da igreja, ou seja, paulatinamente, entra em declínio a figura do professor baseado nos moldes da sociedade Grega e Romana. Com a ascensão da igreja, os ensinamentos ficam a encargo dos clérigos², indivíduos que ensinavam os costumes e preceitos da sociedade, baseado nas leis divinos. Com os livros e saberes detidos nos redutos e em poder da igreja, monopolizava-se a erudição daquele tempo, ao passo que ditava as regras a seu modo. As pessoas sem acesso à leitura, faziam da audição a principal ferramenta de aprendizagem. Valorizado e tido como ser de grande importância, o “professor” sobretudo fidedigno à igreja, era bem querido e visto como superior.

Com o advento da era moderna, abalou-se o modelo cristão. Visto a valorização da razão e o crédito dado a figura do homem e sua ciência, dá-se o início a um novo tempo. Entretanto, a igreja numa medida de fortalecimento lança a companhia de Jesus³, a qual formava e enviava seus homens, doutrinado pela igreja,

¹ “A palavra preceptor vem do latim *praecipio*, “mandar com império aos que lhe são inferiores”. Era aplicada aos mestres das ordens militares, mas, desde o século XVI (já aparece com este sentido em 1540) é usada para designar aquele que dá preceitos ou instruções, educador, mentor, instrutor. Mais tarde, passou a identificar alguém que educa uma criança ou um jovem, geralmente na casa do educando”. (BOTTEI; REGO, 2007, p.03) disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 22 de maio de 2016.

² “Aquele que recebeu as ordens sacras”. (FERREIRA, 2010, p.170).

³ “Fundada em 1540 por Inácio de Loyola, a Companhia de Jesus apresentava como principal propósito a propagação da fé e o progresso das almas na vida e doutrina cristã. Os inicianos inicialmente baseavam suas atividades no ministério de Jesus e de seus discípulos, ou seja, de acordo com o modelo apostólico (*vita apostolica*) exemplificado no Novo Testamento”. (Missões e Colégios: os jesuítas no Brasil no final do século XVI. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/>>. Acesso em: 23 de maio de 2016).

para exclusivamente educar, mas, um educar para suscitar a conversão religiosa, oportunizando em grande parte do mundo o domínio do conhecimento.

Com a conquista de várias terras pelo mundo inclusive o Brasil, investe-se maciçamente nessa educação religiosa, que no Brasil-colônia, inicialmente, era ministrada aos nativos (índios) e posteriormente a população da época que aqui se formou. Todavia o prestígio social se mantinha, pois poucos tinham o privilégio de ser jesuíta, e, o saber sinônimo de poder, ainda era limitado a pouca gente.

Derrubada pelo decreto de Marques de Pombal em 1759, a companhia jesuítica é expulsa do país e, a partir de então a educação brasileira passa a navegar sem rumo, até que o estado começa, gradativamente, a assumir o seu lugar de provedor da educação, trazendo, então, ao professor uma nova identidade, porém, bastante desvalorizada na época.

Banalizada, a condição de professor e sua regulação sem uma identidade definitiva; sem respaldo do estado, que deveria ser o responsável por gerir a educação, os professores passam por um período bastante doloroso e de grande desvalorização social e econômica, pois, o estado quem passou a os contratar para o ensino público, não tinha subsídios suficiente para efetuar seus pagamentos.

Como já se sabe, em virtude dos interesses políticos do seu tempo, comumente, a profissão docente desenvolveu em sua trajetória histórica, imagens que a define e a projeta no meio social. Por assim ocorrer, conforme à época, corroborou-se pela existência do prestígio e notoriedade social, mas em outras recebeu o rebaixamento do seu status e desvalorização perante à sociedade.

2.1 PRIMÓDIOS DA ATIVIDADE DOCENTE

Sabe-se que o ser humano não nasce dotado do saber e nem da cultura da sociedade ou grupo ao qual pertence, que de alguma forma ou de outra depende de alguém para o instruir, o tornando apto para o convívio social, fazendo a sua inserção pelo ensinar dos costumes, hábitos e a cultura. Desse modo, reflete-se a pensar quais foram os primeiros sinais da necessidade educacional e conseqüentemente da figura docente na sociedade. Neste sentido, é preciso investigar os primórdios da humanidade, concernentes à educação, para assim deixar claro os primeiros vestígios da atividade docente, como endossa Aranha (2006), sugerindo que o homem

naturalmente é um ser histórico e vive revirando o passado para se firmar em suas verdades do presente. Comportamento este, que sugestiona a concluir que, para se entender o presente, e projetar o futuro, o homem sempre estará em contato com a sua própria história.

Por este entendimento, é necessário apoiar-se no início dos acontecimentos e correr todo o percurso da história da atividade docente desde a antiguidade até os dias atuais, na busca de informações, para só então, poder compreendê-la no presente. Saber quais os principais pontos em que se iniciou e perpassou o caráter e valorização dessa atividade, para desta maneira saber se há ou não uma identidade evolutiva daquela inicial ou mesmo resquícios dos sucessivos adventos na educação e ocupação docente, nos dias atuais.

Com o olhar direcionado para a sociedade da Grécia antiga, capta-se o início da atividade docente ocidental, que é conferido por Larroyo (1974). Neste aspecto, fortalecido em Cambi (1999), afirma-se que esta sociedade Grega não se caracterizava por uma sociedade homogênea, principalmente em instância educacional, na qual dentro de um mesmo estado não se mantinha uma uniformidade de formação e nem política, a não ser os objetivos militares e políticos em tempos de guerra, o que consistia em preparar seus jovens para as batalhas, com treinamentos esportivos de exploração física, bem como um preparativo para participar dos jogos olímpicos, competições poliesportivas realizadas periodicamente naquela época; o que significa, então, que era uma sociedade formada por reinos isolados e, conseqüentemente sistemas educacionais e políticos desiguais.

Conforme Morrou (1990) os gregos obtiveram expressiva revolução no campo da educação, deslizando-se da educação de cunho oral para a educação fundada na escrita, transcorrendo entre os séculos IX, VIII, V e IV antes de Cristo, basicamente se reservando às duas principais cidades-estados, Esparta e Atenas, que na antiguidade, em períodos mais remotos, eram semelhantes no modelo educacional, que conforme Aranha (2006) era realizado no seio familiar. Por conseguinte, passou a se pautar, sobretudo, segundo Morrou (1990), às obras: *Ilíada* e *Osisséia* de Homero, certamente como guia para fortalecer uma formação de cunho mitológico, baseando-se no exemplo e depois realizando as ações heroicas, na qual as instruções eram dadas por velhos mestres (preceptores) ou os chamados (Quirão ou Quiron), aquele que nutre o seu aluno de conhecimentos.

Posteriormente, em seu período clássico, Monroe (1988), reafirma a não unidade educacional da Grécia, relatando que, diferente de Atenas, que responsabilizava os pais como parte indissociável para a educação dos seus filhos, em Esparta, as crianças passavam a ser segregadas da família após os sete anos.

Baseado em Morrou (1990), nos séculos V e IV em pleno período clássico, diferindo-se de Atenas, a educação em Esparta se submetia a um sistema estritamente militar, cujo intuito era formar soldados, os quais eram chamados de hoplita. Assim, Tanto em Atenas como em Esparta os filhos recebiam cuidados até os sete anos de idade, sendo em Esparta, desta idade em diante destinado a uma educação, rígida e de exacerbada disciplina. Além disso, o autor presume que havia uma certa pederastia nesse modelo pedagógico em que a afinidade e cumplicidade entre o mestre e o iniciado deveria ser uma normalidade, e exigências das sociedades guerreiras.

Para Monroe, (1988) em Atenas, diferentemente, a educação veio se afirmar pelo aparecimento da escola, com a educação física, a música a poesia e a literatura, sendo uma educação integral, corpo e espírito, que venerava o chamado ócio digno como parte do processo educacional. O autor também ressalta, o surgimento dos sofistas, os quais foram de grande importância para a sistematização da educação. Estes homens, chamados sofistas, se caracterizavam por se acharem sábios, que convergindo com o momento crescente da cultura Grega, ensinavam a arte de persuadir e a arte da retórica, habilidades necessárias aos cidadãos que viviam na democrática Atenas.

Segundo Cambi (1999, p.85), nesse período dos sofistas para a diante, ligado a transformações sociais e uma ascensão de grupos sociais, provenientes do comércio e outros de recente riqueza, reclamavam politicamente a implementação de uma democracia que favorecesse a mudança de grupos na regência do poder, o que faz com que nesse bojo viesse a culminar na criação de uma cultura mais crítica e, portanto, acontecendo uma grande descoberta educativa em Atenas e que consequentemente engloba toda a cultura Grega. Chamada de paidéia, se trata da “noção-base da tradição pedagógica antiga”, que dentro de uma sociedade em transformação, produz-se uma guinada “da educação para a pedagogia, de uma dimensão pragmática da educação para uma dimensão teórica, que se delinea seguindo as características universais e necessárias da filosofia”, ou seja, um modelo

pedagógico autônomo, rigoroso e sistematizado. Essa noção de paidéia seguiu a reflexão educativa por milênios, sendo reestruturada na Idade Média como paidéia cristã.

Nesta perspectiva, relendo a história da educação e conseqüentemente da profissão docente, percebe-se que os fatos que corroboraram para os acontecimentos, não são indistintos. O que ocorre no processo é proveniente de uma força de natureza política, determinado pelos interesses de poderes das posições ideológicas de cada período. Fato que é confirmado nas palavras de Aranha, (2006, p.12) que diz: “A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política”.

Neste viés, Aranha (2006) relata que após uma evolução da sociedade Grega, com lentas transformações, a escola foi criada em virtude da educação de um público restrito e tradicional. Conforme o que preconiza Lopes; Galvão, (2010, p.16), complementa: “A escola foi uma invenção da sociedade grega, no século VI a.C. Com o surgimento da democracia, um número cada vez maior de privilegiados reclamava para seus filhos a iniciação de técnicas e conhecimentos até então reservados às famílias aristocráticas⁴, (...)”. O que significa uma certa expansão educacional a um público maior, em virtude do crescimento e evolução da sociedade, que sendo democratizada, permitiu a expansão de maiores interesses dos mais favorecidos da sociedade (elite), retirando a exclusividade da nobreza (famílias aristocráticas), as quais se tratavam de pessoas de uma classe social privilegiada, que compunham a organização sociopolítica daquela sociedade.

Com a educação estendida a uma população maior, o trabalho docente foi se fortalecendo e suas práticas tendo certa notoriedade na sociedade. Nesta época, de acordo com Aranha, (2006, p.38), “O saber representava uma forma de poder”. Disso, depreende-se que tanto os docentes quanto os discentes se privilegiavam da erudição daquele tempo. A autora ainda ressalta que, neste período, surge uma dualidade no ensino, pois se firmou a escola da nobreza de um lado e as poucas destinada aos pobres do outro.

⁴ “Essa aristocracia baseava-se no nascimento e na constituição religiosa das famílias. A fonte de onde brotava eram as mesmas regras que observamos acima no culto doméstico e no direito privado, isto é, a lei da hereditariedade do lar (...). A religião hereditária era o título dessa aristocracia para o domínio absoluto. Ela outorgava-lhe direitos que pareciam sagrados”. (BARROS, 2006, p. 224)

2.2 ATIVIDADE DOCENTE NA IDADE MÉDIA

A idade média é considerada longa, complexa e de grandes transformações (CAMBI, 1999). Sendo assim, não deixa de ceder suas contribuições ao campo da atividade do professorado. Com o advento do cristianismo, após o derradeiro do Império Romano (476), paulatinamente, as escolas que existiam, até então, vão desaparecendo e, em contrapartida, a igreja assume a educação, pondo sob seu domínio a instrução social, e tornando a formação cunhada nos aspectos da divindade (ARANHA, 2006). Não menos importante, sabe-se que era uma educação administrada pelo cristianismo, isto é, seus líderes religiosos realizavam a tarefa de ensinar a moral, os costumes e preceitos em seus sermões.

Por serem poucas as pessoas que realizavam leitura, a memória era bastante explorada, por vezes ao ouvir de verdades já memoradas. Esta era a missão da igreja, ser uma espécie de instituição educadora da sociedade. Nas palavras de Marques, (2012, p.22), “A educação, como outros aspectos da vida na sociedade medieval, foi marcada pelos princípios do cristianismo, porém um cristianismo que foi sendo reatualizado de diferentes formas ao correr da longa Idade Média”.

Conforme Cambi (1999) era uma educação que crivada na lei de Deus, se apegava a amabilidade, o amor a Deus e ao próximo; que era guiada por um mestre-profeta, assim como cristo guiava e ensinava seu povo. Assim, a igreja vai se desenvolvendo, influenciando sua educação sobre toda a comunidade e combatendo as heresias⁵. O autor salienta que nesse processo, cada vez mais, a igreja se projetava e acolhia uma cultura de governo, tanto religioso como civil, adentrando nos moldes da administração e do direito romano, e redigindo suas próprias funções.

Por conseguinte, baseado nessa comunhão com a igreja, a educação e o papel dos seus mestres permeou maior parte da idade média, transitando seu legado até a nossos tempos, e trazendo a imagem do professor que ministra as aulas a determinado número de pessoas, como se faz nas escolas atuais (MARQUES, 2012).

Assim sendo, sabe-se, que depois do ano mil, definido como a primeira etapa da extensa Idade Média, as escolas públicas moldadas no modelo da Grécia e Roma antiga, quase se extinguiu. A partir daquele tempo concentrou-se a educação aos

⁵ “Do ponto de vista cristão, heresia é o ato de um indivíduo ou de um grupo afastar-se do ensino da Palavra de Deus e adotar e divulgar suas próprias idéias, ou as idéias de outrem, em matéria de religião. Em resumo, é o abandono da verdade”. (OLIVEIRA, 2002, p.07).

inúmeros mosteiros, ministrada pelos mestres religiosos da igreja para ensinar seus interesses, como diz Marques, (2012, p. 23) “Ensinando as Sete Artes Liberais divididas em *Trivium* (gramática, retórica e lógica) e *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música) somente propunham-se a preparar clérigos para o ingresso na carreira eclesiástica, privilégio de poucos naquele período. ”

Dessa maneira, o que se vê na sociedade medieval é a forte influência da igreja, a ponto de fazer da profissão docente, tarefa de sua gente, tendo em vista o grande poder desempenhado pela igreja nesta época.

Entretanto, segundo Aranha (2006, p.115), “Após o florescimento do período carolíngio⁶”, que consiste na ascensão do rei e depois imperador Carlos Magno, na qual leva para a corte vários intelectuais, no intuito de aprimorar os saberes eclesiásticos e posteriormente revigorar o ensino, reforçando os ensinamentos oferecidos pela igreja; “outras invasões bárbaras assolaram a Europa, provocando novo retrocesso.

Com o fim dessas incursões, as Cruzadas⁷ liberaram a navegação no Mediterrâneo e reiniciou-se o desenvolvimento do comércio”, o que significa que alterou a atividade econômica e social, que veio a colaborar com o ressurgimento das cidades e o nascimento de um grupo, os burgueses, os quais se tratam dos servos que eram libertos e dedicados aos comércios diversos.

De acordo com a autora por conta dessa ascensão burguesa, produziu-se enorme repercussão nos variados setores daquela sociedade, o que proporcionou o advento das escolas seculares, isto é, do mundo terreno, aquela divergente do modelo cristão ou que envolva a religião. Desse modo, as escolas seculares estabeleceram uma resistência perante o ensino religioso, contraponto os interesses da igreja e favorável aos da burguesia, que crescia sua influência. Mas, os mestres destinados para esse ensino, possuíam um conhecimento rudimentar (professores leigos) e, de

⁶ O Império Carolíngio foi responsável “por um verdadeiro renascimento administrativo e cultural através dos limites do Ocidente continental. O sistema de cunhagem de moedas foi padronizado, e recuperado seu controle central. Em muito próxima coordenação com a Igreja, a monarquia carolíngia patrocinou uma renovação da literatura, filosofia, arte e educação. (SANTOS; ALVARO, 2016, p.07)

⁷ “(..) dado início as Cruzadas, nome este recebido, não como alguns pensam, Cruzadas porque cruzam o mundo para libertar a Terra Santa, mas porque os nobres envolvidos no conflito escolheram a cruz como símbolo de sua guerra sagrada, ou pintada nas suas armaduras ou bordadas nas suas vestes”. (SALES; SILVEIRA; MORAES, 2016, p.05).

início, desprovidos de local adequado para as aulas, sendo por vezes em suas próprias casas ou em locais impróprios.

Conforme Marques, (2012), em períodos posteriores fundaram-se as primeiras universidades, raízes das que hoje temos em nossa sociedade. Algumas catedrais que antes eram escolas, tornaram-se academias universitárias. Nos séculos XII e XIII muitas universidades se firmaram, fortalecidas pelas comunidades discentes e docentes que se estabeleceram, criando um novo status para a profissão professor. Sendo alguns desses mestres, segundo Aranha (2006) notáveis e famosos, atraindo muitos alunos. Pelas fortes exigências da sociedade, surgiu-se professores que possuíam uma característica itinerante, pois muitos deles começaram em escolas, já não possuíam mais escolas fixas, se valendo da sua autonomia, os quais com o passar do tempo forçados pela necessidade de organizar seus trabalhos, implementaram-se regras e privilégios.

Partindo de Verger, (2001) apud Marques, (2012, p.24), muitos egressos das antigas escolas-catedrais, visando o prestígio que deveras teria, principiaram a juntar estudantes para o exercício do magistério, culminando na explosão de escolas e universidades privadas, “que passaram a funcionar por meio da licentia docendi – autorização de ensino conferida pela Igreja católica, por ser dela o monopólio do ensino escolar”. Todavia, por vezes via-se a criação de universidades pelo poder público, momento este que ocorrera grandes transformações na sociedade.

2.3 ATIVIDADE DOCENTE NO BRASIL

Nos primórdios da educação brasileira, ainda na época do Brasil-colônia, que se iniciou em 1500, a educação em sua fase incipiente veio a transpor três relevantes períodos da história do país, formando-se as três principais fases da educação brasileira: a primeira fase protagonizado pelos jesuítas; a segunda encetada pelas reformas administradas por Marquês de Pombal⁸; e a terceira em virtude da vinda do rei de Portugal Dom João VI para o Brasil, trazendo consigo a corte de Portugal para instalar na colônia, de 1808 à 1821, (GHIRALDELLI, 2001).

⁸ Para Boxer (2002) Sebastião José de Carvalho e Melo (ministro de Portugal que decretou a expulsão dos jesuítas do Brasil-colônia), mais conhecido pelo título de Marquês de Pombal a partir de 1770, era homem de confiança do rei D Jose I, o ajudando a administrar o reino.

Anterior a esses acontecimentos, o cenário que se tinha, em proporções internacional, projeta-se em torno da igreja católica, a qual se vê, naquele momento, obrigada a lançar a contrarreforma⁹, para tentar se reestabelecer após desastroso dano causado pela reforma protestante¹⁰, que gerara perda de fieis e a fraqueza em suas bases internas, tirando a hegemonia de domínio que a igreja anteriormente havia possuído; fato que culminará decisivamente no modelo de educação em que viria a se estabelecer no brasil-colônia e em parte do mundo, por pelo menos 210 anos, tendo início em terras nacionais em 1549, ano da chegada dos jesuítas ao Brasil, visto que estas terras eram recém conquistadas pela coroa portuguesa.

O que torna mais claro nas palavras de Aranha, (2006) que diz:

Para combater a expansão do protestantismo, a Igreja Católica incentivou a criação de ordens religiosas. Aqui daremos maior atenção ao colégio dos jesuítas devido à influência que exerceu não só na concepção da escola tradicional europeia como também na formação do brasileiro, embora (...) outras ordens tenham dado sua contribuição. (ARANHA, 2006, p.140)

Por este viés, entende-se que principiou o início da atividade docente em sua primeira fase no Brasil, oficialmente, na pessoa dos jesuítas. Neste sentido, conforme diz a autora, a formação jesuítica foi de uma instrução rigorosa e idealizada num modelo de intervenção uniforme, dogmatizada pelo Colégio Romano. A ação pedagógica do mestre era direcionada e organizada pelo documento chamado “*Ratio Studiorum*”¹¹, que delimitava o trabalho de todos os professores vinculados à igreja, que por sua vez eram bastante exigentes, mas se utilizava de repetições para que os conteúdos fossem mais fácil à memorização.

⁹ Também conhecida por Reforma Católica, é o nome dado ao movimento que surgiu no seio da Igreja Católica a partir de 1545, e que, segundo alguns autores, teria sido uma resposta à Reforma Protestante de 1517 iniciada por Lutero.

¹⁰ “Em pouco tempo, o movimento luterano ganhou corpo na Alemanha, chegando mesmo a outros países. Novas religiões foram criadas como o calvinismo e o Anglicanismo. Assim o protestantismo expandia-se rapidamente e provavelmente teria sido maior ainda sua expansão, se a igreja católica não tomasse uma posição no sentido de ‘frear’ a onda protestante” (MARQUES, BEIRUTTE E FARIA, 2005. p. 103).

¹¹ “Conjunto de regras que foram criadas para regularizar todo o ensino nos colégios que pertenciam aos jesuítas, tendo como finalidade normatizar as atividades, funções, procedimentos e métodos de avaliação. A intenção dessa educação segundo ao que dizia a própria companhia não se objetivava inovar, mas intentava-se obedecer às palavras de cristo: ‘Docete omnes gentes, ensinai, instruí, mostrai a todos a verdade’. Sendo assim, os jesuítas desempenharam na Europa, e em nações que se enquadravam ao chamado novo mundo, o papel de educar. (TOLEDO, 2006).

Nos casos de indisciplina, segundo Aranha, (2006) caberia aos mestres dar o castigo por meio das palavras e advertências. Nos casos mais raros, por motivo de indisciplinas, tinha uma pessoa específica para lançar as punições mais severas.

Contudo, de acordo com a autora, em 1759, Marquês de Pombal que era primeiro ministro de Portugal, expulsou os jesuítas das terras pertencentes à coroa, e uma delas era o Brasil, determinando através de um Alvará Régio¹² de 28 de junho de 1759.

Para Ribeiro (2007, p.34) os motivos que levaram a este ponto se deram por conta de um enfraquecimento econômico acometido sobre Portugal, que consubstanciado a outros fatores, como: seria a igreja “detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo;” e “educava os cristãos a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país. ”; conduziram o estado a requerer o domínio sobre a educação que estava a controle da igreja. Dessa forma, objetivando financiar uma instrução não para o interesse exclusivo de outrem, mas para os da metrópole.

Segundo ao que traz Pilleti, (1996), isso se fez, também, com o pretexto de se levantar a qualidade da educação, pois se buscava investir em um número maior de salas de aula e de professores. Entretanto, esse discurso não foi complacente a realidade alcançada após a saída da companhia de Jesus do país. Conforme o autor, confirma que, atrelado ao discurso supramencionado, outro objetivo, maior ainda, intentava-se com essas mudanças, o qual se resumia a servir, através da educação, aos ímpetos do governo Português.

Por este viés, as reformas imprimiam o intuito de alinhar os preceitos econômicos, políticos e culturais entre a coroa portuguesa e a sua colônia, (GHIRALDELLI, 2001).

¹² O Alvará Régio se trata de um termo jurídico arcaico que era usado para se referir a um edito real, ou seja, uma licença real ou decreto régio firmado em um modelo de estado tipicamente absolutista, estabelecido em uma monarquia ou em um império. “O Alvará Régio de 28 de junho de 1759, é um documento de extrema importância para a História da Educação em Portugal e seus domínios, uma vez que este estabeleceu praticamente a base da intervenção do Estado nos assuntos educacionais, inaugurando no contexto europeu as raízes dos sistemas públicos estatais em educação”. (REIS, 2016, p.01). Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/>> Acesso em 22 de maio de 2016.

Entretanto, conforme os apontamentos de Lopes; Galvão, (2010), após a saída dos Jesuítas, vários anos vieram sem que o poder público tomasse completamente as rédeas do ensino.

No intuito de suprir o vazio deixado pela ordem anterior, promoveram-se mesmo que de maneira precária e com parte dos docentes com qualificação inferior, as denominadas “aulas régias¹³”, que vieram a se estabelecer, de maneira formal, em 1772. Estas aulas eram realizadas em salas dispersas com disciplinas que mais adiante se enquadraria no chamado ensino secundário¹⁴. “Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica”. (GHIRALDELLI, 2001, p.15).

Fundamentado, em Aranha, (2006), entende-se que, fortalecido pelos ideários da Revolução Francesa, e do iluminismo¹⁵, no século XVIII, objetivava-se um ensino que gradativamente foi se tornando público e universalizado, que se espelhava na ideia de dever do estado e direito do cidadão. Desde então, revigora-se a figura do professor, mas com raízes institucionalizada pelo estado. Pois, passou a abrirem-se exames para o ramo do professorado, determinado pelo diretor geral dos estudos, cargo criado pelo alvará de 1759, (RIBEIRO, 2007).

Conforme Marques, (2012), valendo-se das novas ordens da Coroa, para a viabilização de professores por conta da realização de concursos, estes novos agentes começaram a ser pagos com recursos provenientes das cobranças e arrecadação dos impostos, requisitados pela Coroa conforme a venda de carne dos açougues/abatedouros e do comércio de aguardente.

¹³ “(...) a denominação de Aulas Régias coube ao modelo educacional imposto pelo governo português na segunda metade do século XVIII em todas as terras que estavam seus domínios, cuja a intenção objetivava suprimir a formação religiosa e o duplo poder do qual eram investidos os professores -padres jesuítas: catequizar e instruir. Para isso determinou o rei de Portugal através do Alvará de 1759, que deveriam ser criadas aulas régias em todas as capitanias”. (OLIVEIRA; RAMALHO, 2016, p.01) disponível em: <<http://sbhe.org.br/>>. Acesso em: 23 de maio de 2016. As aulas régias se tratam do estudo das humanidades (Filosofia Racional e Moral). Desse modo, o primeiro concurso para professor foi implantado somente no ano de 1760 e as primeiras aulas efetivamente estabelecidas em 1774.

¹⁴ Segundo Silva (1969, p. 19), “literalmente, a expressão ensino secundário designa um grau ou nível do processo educativo, e, dessa forma, teria ela o significado de ensino médio, de segundo grau ou pós-primário”.

¹⁵ O século XVIII conheceu várias revoluções. A Revolução Industrial, a Revolução Francesa e também a Revolução Intelectual. O auge da Revolução Intelectual em filosofia de deu com o Iluminismo, também chamado de ilustração ou filosofia das Luzes. Esse movimento iniciado na Inglaterra e rapidamente difundido pelo norte da Europa, condenava o Antigo Regime, combatendo assim o absolutismo monárquico, que era considerado um sistema injusto por impedir a participação burguesa nas decisões políticas e impedir a realização de seus ideais. (SILVA et al, 2001, p.08)

Nomeado de “Subsídio Literário¹⁶”, de acordo com Marques, (2012) e Pilleti, (1996), infere-se que estes valores cobrados foram insuficientes para efetuação dos pagamentos salariais dos educadores, que por vezes não recebiam todo o seu subsídio acordado. Todavia, por sua vez, os professores régios não se tolheram em expor as mazelas do ensino e suas lamurias provenientes do exercício do magistério. Valorosos defensores da laicidade na educação brasileira, grosso modo, não mediram esforços para defender a prosperidade do seu campo de atuação e trabalho, liderando, por vezes, representações e petições às autoridades vigentes à época.

Neste aspecto, há outros pontos interessantes da história da profissão professor, que ocorreram durante as implementações das aulas régias de Pombal e que merecem destaque. O qual fica bem resumido nos escritos que Cardoso, (2014) diz:

Os registros das nomeações dos professores régios possuem ainda mais outras características que importa ressaltar. Podemos destacar a variedade de concessões que o documento abriga, indo desde as licenças aos professores régios e as renovações das mesmas até licenças especiais para congregações religiosas (...). (CARDOSO, 2014, p. 24).

No final do século XVIII, observa-se que foram concedidas licenças especiais que permitia a constituição de casas de educação para congregações religiosas. Alguns padres tiveram a permissão para dar funcionamento a educação em mosteiros, bem como tiveram a mesma permissão alguns professores régios para lecionar de forma avulsa, na sua própria casa. Outra questão de extrema novidade é a concessão de licença de professor régio à duas mulheres. Fato este que nunca ocorrera na história da educação anteriormente, pois o ensino sempre foi exercido pela figura masculina.

¹⁶ Em 1772 foi criado o Subsídio Literário, um imposto que incidia sobre a produção da aguardente e da carne, destinado à manutenção dessas aulas isoladas (Aulas Régias). “Quanto ao Subsídio Literário, ele somente foi criado após vários problemas causados pela falta de ordenado dos professores régios, que, necessitados, deixavam o magistério público em favor do particular, adotando, inclusive, o Método Jesuítico de ensino, preferido pelos pais em lugar do reformado. Mas o pagamento vindo da Fazenda Real, que não era ainda o Subsídio Literário, não minimizou os problemas. Pelo contrário, acabou por criar outros, já que diferenciava monetariamente os professores régios vindos da Corte daqueles locais”. (BARBOSA; FILHO, 2016, p.11) disponível em: <<http://sbhe.org.br/>>. Acesso em: 25 de maio de 2016.

Concomitante a estes acontecimentos, deve-se voltar o olhar para outra questão que efetivamente levou a educação brasileira a dar passos largos para certo desenvolvimento, entrando em sua segunda fase. Fundamentado em Ghiraldelli, (2001), entende-se que Portugal passava por um momento difícil, haja vista que havia sido invadida pelo exército de Napoleão, momento este que a corte portuguesa se vê encurralada e se desloca para o Brasil, escoltado por tropas inglesas. Sendo o Rio de Janeiro como sede do reino, com o rei D. João VI, criou-se um montante de cursos, desde aqueles profissionalizantes de nível médio aos de nível superior, cursos militares, sendo implantados no país para que se fizesse da colônia semelhante a uma corte.

Segundo Ghiraldelli, (2001) “Em 1808 nasceu o Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro. No decorrer, nasceu o Curso de Medicina no Rio de Janeiro e, em seguida, em 1810, a Academia Real Militar (que mais tornou-se a Escola Nacional de Engenharia) ”.

Aranha (2006), também traz algumas referências sobre os primeiros cursos de ensinos superiores no Brasil, citando que as primeiras medidas realizadas por Dom Pedro I, em relação a educação superior, assim que se instalara no país, no ano de 1808, “foram a criação de escolas de nível superior para atender as necessidades do momento, ou seja, formar oficiais do exército e da marinha (para a defesa da colônia), engenheiros militares, médicos”. A autora ressalta que apenas após a independência do Brasil é que se estabeleceram dois cursos jurídicos: um deles no largo de São Francisco, em São Paulo, e outro criado em Recife, cujos respectivos foram fundados no ano de 1827, mas somente passaram a nível de faculdades em 1854.

Dessa forma, o autor relata que o ensino neste período do império foi projetado em nível primário, secundário e superior, os quais separadamente tinham funções específicas, ficando o ensino primário a encargo da “escola de ler e escrever” e o secundário se manteve nas linhas das “aulas régias”, com alguns novos ajustes.

Entretanto, no ano de 1821, o autor relata que a corte retorna para o país de origem, ficando D. Pedro I que logo no ano posterior lidera a independência do Brasil e valida a constituição de 1824, a qual destina parte de seu texto ao pensamento aspirador de um modelo de educação nacional, determinando a existência de escolas primárias, ginásios e universidades. Mas, o discurso trazido na constituição não foi condizente às necessidades práticas, não vigorando.

Neste sentido, baseado ao que traz Aranha, (2006) afirma-se que houve outra tentativa de consolidar a educação em um sistema nacional de educação, nesse período, com a criação da lei de 1827, porém notadamente o projeto não se consolidou, todavia, trouxe uma alternativa, criando o “método de ensino mútuo e monitorial”, o chamado método Lancaster¹⁷, que perdurou até 1954, ficando alguns resquícios desse modelo em vários lugares posteriormente. Pelo que se sabe conforme a autora, houve vários motivos que levaram ao fracasso do método, dentre os quais era o descontentamento dos professores em relação a remuneração, a falta de preparo e a falta de locais adequados para esse tipo de ensino.

A partir de 1834, com a aprovação do Ato Adicional¹⁸, uma emenda à constituição de 1824, transferiu-se às províncias o encargo de prover a administração do ensino primário e secundário, esfacelando as intenções da lei de 1827 (NISKIER, 2011). Todavia, segundo esse autor não demorou muito para eclodir as problemáticas, pois devido aos poucos recursos econômicos não foi possível atender as demandas insurgidas. As províncias já estavam sobrecarregadas com os gastos de outros serviços essenciais.

Outrossim, a quantidade de escolas para o ensino público era ínfima, bem como a inexistência de instituições semelhantes, propícias para a formação de professores, o que era uma realidade inegável. Neste sentido, havia uma quantidade enorme de educadores sem a devida habilitação para desempenho de suas atividades, os próprios pais dos alunos não se importavam com o modelo ou qualidade de educação que os filhos recebiam e, sem contar nos baixos salários que os educadores recebiam pelos seus trabalhos.

2.4 FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A chamada feminização do magistério no Brasil não se trata da simples mudança nas admissões do sistema educacional, que era estritamente destinado ao

¹⁷ O método denominado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no uso de alunos mais adiantados para auxiliar os professores no ensino que era feito em classes bastante numerosas (SAVIANI, 2007, p.128).

¹⁸ O Ato Adicional foi uma emenda à constituição de 1824 que se aprovou em 12 de agosto de 1834 com o intuito de abrandar os conflitos do período regencial. Criou-se as assembleias das províncias e autorizou que elas, no artigo 10º parágrafo 2º, legislassem “sobre instrução públicas e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral” (NOGUEIRA, 2001, p. 108).

sexo masculino, passando a dar preferência para as mulheres, mas sim, de um processo que transcorreu por muitas décadas e até mesmo séculos, inclusive assimilando-se a uma tendência de proporções internacional, bem como, uma conquista da mulher que era, no seio da sociedade, subjugada à suposta superioridade do homem, a qual a partir de então foi galgando seu espaço pouco a pouco na história da educação nacional, (ALMEIDA, (1998).

Para explicar esse processo ocorrido no Brasil, deve-se levar em conta os vários fatores que conduziram a tal feito. Segundo Almeida, (1998), as mulheres nos séculos iniciais do Brasil colônia, principalmente nos séculos XVII E XVIII, possuíam sobre si o paradigma de detentora da maldade e lascívia, que claramente se via na fala antifeminista das pessoas na sociedade. Porém, conforme o autor, esse discurso já no final do século XIX e início do século XX, sob as ideologias modernas, principalmente encorpada pelo positivismo¹⁹, muda o consciente coletivo da sociedade, passando a atribuir à figura da mulher outras características, como a pureza; a moralidade cristã; a qualidade de genitora; a espiritualidade; a doçura; a bondade; a beleza e entre outros predicados.

Sendo assim, segundo Costa, (1923, p. 13) frequentemente passou a se fazer notório um discurso, o qual consistia em: "a alma de uma nação é a alma da Mulher, da Mãe - que é a educadora, a escultora dos caracteres, a transmissora dos papiros sagrados da tradição, a guarda fiel do amor da Pátria no coração de seus filhos.

Mas, até então, sendo comparada às características da virgem Maria, alusão trazida pela igreja, a mulher, conforme Almeida, (1998, p.18), era valorizada "(...) apenas como mãe e esposa abnegada, para quem o lar era o altar no qual depositava sua esperança de felicidade (...)"

Entretanto, foi neste cenário em que a mulher brasileira ganhou caráter de primeira educadora, posteriormente alcançou espaços do campo do trabalho, e,

¹⁹ O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Os principais idealizadores do positivismo foram os pensadores Augusto Comte e John Stuart Mill. Esta escola filosófica ganhou força na Europa na segunda metade do século XIX e começo do XX. (SUA PESQUISA.COM) disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/>>. Acesso em: 21 de maio de 2016. O positivismo de Auguste Comte exerceu larga influência nos mais variados círculos. Enquanto doutrina sobre o conhecimento e sobre a natureza do pensamento científico, incorporou-se a outras correntes análogas, que procuraram valorizar as ciências naturais e suas aplicações práticas. Junto a essas outras correntes, o positivismo constitui um dos traços característicos do pensamento que se desenvolveu na Europa, durante o século XIX. (GIANNOTTI, 1978, p.26) disponível em: <cesarmangolin.files.wordpress.com>. Acesso em: 23 de maio de 2016.

obteve a sua própria independência em relação ao homem, mesmo que enxergada como àquela que poderia apenas educar no seio familiar e depois no ensino escolar primário, haja vista o paradigma da sua suposta inferioridade intelectual, (ALMEIDA, 1998).

Para explicar essa concessão que viria ser dada a mulher, conforme Almeida, (1998), ela passou a ser vista, em unanimidade, como indivíduo possuidor dos dotes naturais: amabilidade, destreza, delicadeza e seu amor de mãe, sendo apenas considerada como aquela detentora de um dom, o de cuidar das crianças, supostamente não possuindo domínio sobre as matérias matemáticas e científicas, como o homem possuía.

Por outro ângulo, historicamente, devido aos ímpetos da independência do país datada em 1822, fortalecido pelos ideários da revolução Francesa, (LOPES; GALVÃO, 2010). As demandas da revolução industrial, e, ganhos substanciais na legislação objetivando a universalização da educação, principalmente o direito da mulher à escolarização, trouxe-se um grande avanço para a feminização do professorado nacional, (ALMEIDA, 1998).

Assim, os primeiros discursos em defesa da mulher na educação se uniram a tentativa de expansão da escola para a população brasileira. A partir da lei de 15 de outubro de 1827, primeira lei de educação do Brasil, determinou-se em dois de seus artigos, assim: “Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”; Art. 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento. ”. Entretanto, ressalta-se que essa lei não durou muito, sendo substituída pelo ato adicional de 1834.

Neste sentido, acontecimentos aglutinados no século XIX produziram uma concepção educacional no país, conseqüentemente contemplando as mulheres. Desse modo, Luzuriaga (1976), afirma:

Do século XIX procedem os Sistemas Nacionais de Ensino e as grandes leis da instrução pública de todos os países europeus e americanos. Todos levam a escola primária aos últimos confins de seus territórios, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte, leiga ou extraconfessional. Pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, fica firmemente estabelecida, com o acréscimo de dois novos elementos: as escolas de

primeira infância e as escolas normais para preparação do magistério. (LUZURIAGA, 1976, p. 180-181).

Nesta perspectiva, de acordo com Almeida, (1998), a mulher, defendida pelas teses biológicas do evolucionismo²⁰ e os discursos positivistas, passa a ser educada, mas separadamente, pois, neste viés, inferiorizada e subjugada ao homem, era necessário que elas recebessem instrução diferente do homem, isto é, educação que ressaltasse seus dotes, de boa dona de casa, excelente nos afazeres domésticos e de ser uma boa mãe. Assim, apenas como garantia da afirmação masculina.

Neste sentido, o autor relata que houve, então, a necessidade de formação de professoras para o ensino, mas somente na modalidade primária, considerando que passou a ser um serviço permitido, pois não oferecia riscos a integridade física e moral da mulher, bem como trabalhando meio período, não a atrapalhava em seus afazeres domésticos.

A partir desse processo, segundo Louro, (2001, p. 449) “pouco a pouco os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens”. Os homens passam a dar preferência para a outras atividades no mercado de trabalho, principalmente em virtude da crescente indústria; do comércio; das baixas consideráveis nos salários destinado ao professorado e, ainda, por motivo da proibição, a não ser por autorização prévia espedida pelo Ministro do Império, do exercício de outra atividade alheia ao magistério, que veio expresso na lei de 1888, em seu artigo 18, especificando que nem mesmo outra atividade industrial ou comercial poderia ser exercido pelos professores catedráticos e adjuntos.

Havendo a expansão do ensino público, o estado viu na mulher uma maneira de realizar esse serviço, pagando menos do que pagava aos homens. Além da remuneração rebaixada, a mulher sofreu, diretamente, por longo tempo, com os cargos de educação primária, diferente dos homens que recebiam os cargos administrativos e específicos no campo da educação, sendo dessa maneira exclusivos

²⁰ Evolucionismo é uma teoria que defende o processo de evolução das espécies de seres vivos, através de modificações lentas e progressivas consoantes ao ambiente em que habitam. (Disponível em: <<http://www.significados.com.br/>>. Acesso em: 24 de maio de 2016).

a eles, pois se tratava de posições de destaque e que remuneravam os melhores salários, (ALMEIDA, 1998).

Assim, para Almeida, (1998, p. 65) “na passagem progressiva de trabalho masculino a trabalho feminino, as condições econômicas e as de gênero são determinantes e no processo de desvalorização do magistério, as inserções de classe social por certo transcendem a questão simplesmente sexual e englobam os dois sexos”. O que mostra ter sido vários os fatores que corroboram a esse processo de mudança.

Além do mais, segundo Louro, 2001, p. 465) “para muitas jovens o trabalho remunerado se colocava como uma exigência para sua própria sobrevivência, e o magistério, como se sabe, apresentava-se como um trabalho digno e adequado”. Porém, mesmo no campo trabalhista, as mulheres, de forma “oculta”, receberam essa permissão para que trabalhassem com as crianças, por conta de um certo controle a sua sexualidade, (BRUSCHINI e AMADO, 1988).

Conforme Catani (1997), também existiu outros percalços inerentes a essas conquistas da mulher. A aprovação naquela época, de certa maneira facilitada no magistério, ocorre haja vista que a mulher era vista como aquela que possuía boas maneiras de lidar com as crianças e, porque tinha um coração altruísta, ou seja, “vocação” para o trabalho docente, e além do mais, para os ideais de expansão governista, a mulher sujeitando-se a ganhar menos, era mais vantajoso.

Não se desvencilhando do seu papel secundário, como educadora a mulher continuava a ser tratada dessa forma. Diante de um modelo de sociedade patriarcal ela continuava sendo vista como boa pessoa para replicar essa cultura, e, relegada a servir ao homem, era fadada a aceitar os menores salários e ínfimas possibilidades de ascensão na atividade docente.

Neste entendimento, deduz-se o grave preconceito à mulher, sendo reforçado pela visão machista dos homens, ao entenderem que elas poderiam receber menos, pois não eram as responsáveis pela renda de sustento em suas respectivas casas.

Por este aspecto, ALMEIDA, (1998) diz:

(...) se por um lado educar e ensinar é uma profissão, por outro lado, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um

ser humano para outro, isso também é um ato de amor. E indo mais além, gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo também se configura como um ato de paixão, a paixão pelo possível (...) talvez resida aí a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério (ALMEIDA, 1998, p. 76).

Isso nos traduz que, para Almeida a mulher não deixa de ser a pessoa propícia para ensinar, e mesmo que ela esteja no exercício da profissão professor, como qualquer outra atividade, não quer dizer que não possa haver amor, ou paixão pelo que faz. Todavia, subentende-se que a mulher na sua condição de trabalhadora e profissional, não deve deixar de exigir melhores condições e melhores salários. O amor ao próximo não pode ser maior que o amor próprio, ou maior que as suas necessidades e dignidade. É necessário que a mulher enxergue as imposições sociais e culturais que estão por traz da maciça presença feminina no magistério. É preciso enxergar o preconceito histórico, enraizado por traz das mazelas e dilemas educacionais na educação brasileira.

Portanto, todo o professorado, seja homem ou mulher não deve se esquecer o que diz a história, e principalmente a trajetória histórica da mulher que carrega em si a marca de muitas lutas, mas também de vitórias. Assim, não se fazendo esquecer que a profissão professor já foi uma profissão exclusiva do homem, e por vários fatos feminizou-se, possuindo hoje maioria de seus profissionais do sexo feminino.

Por conseguinte, para reafirmar que ainda hoje há resquícios do modelo de divisão sexual trabalhista na educação, (BRASIL, MEC/INEP, 2009) relata que é maioria a presença de professores do sexo feminino na Educação Infantil e básica, mostrando 97,9% de mulheres nas creches, 96,1% nas pré-escolas, no Ensino Fundamental 82,2% são mulheres, no Ensino Médio apresenta 64,1% de mulheres, mas, no Ensino Superior contabiliza 44,8% de mulheres.

Isso mostra o quanto o magistério ainda recebe influencias do passado, pois esse modelo advém da antiga definição e divisão do trabalho docente, baseado nas “competências” de cada sexo, sendo que eram as series iniciais destinada para as mulheres e em tese os cargos que possuiriam melhores condições e remuneração econômica eram destinados aos homens (ALMEIDA, 1998).

Retornando para o contexto histórico, em medida de fortalecer a educação e o trabalho docente, a partir da Constituição de 1934, determinou-se “No art. 158

proibia a dispensa de concurso de títulos e provas no provimento de cargos do magistério oficial (...)” Niskier (2011, p.292). Conforme esse autor, neste período houve-se forte luta para a implementação de uma educação melhor e de maior participação do estado, almejando educação pública e de qualidade.

Pela primeira vez na história das constituições brasileira é destinado um capítulo à educação, na qual em seu artigo 149 traz como garantia: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação”. Outro artigo de grande importância para a educação nacional, 156, trata pela primeira vez do vínculo de recursos para a educação nacional: “Art. 156. A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. ”

Por conseguinte, conforme ao que diz Pilleti, (1996) infere-se que, com o golpe militar de 1964, tudo no campo da educação começa a mudar, no caso dos professores para pior. Aquelas conquistas alcançadas por garantias constitucional, durante a ditadura toma outros rumos.

Professores e alunos que fossem contra os ideários do governo, passam a ser perseguidos a qualquer pretexto. Os salários dos docentes são rebaixados e a educação sofre grande opressão quanto à liberdade, mesmo o regime tendo várias iniciativas de desenvolvimento educacional e de alfabetização da população. Ocorre também, a pesar do aumento de estudantes, uma alta evasão escolar e desistências, pois o sistema autoritário havia se estabelecido. Dessa maneira, mais uma vez a atividade docente é deixada a segundo plano, fazendo com que ocorra uma depressão social na imagem da profissão neste período.

2.5 ÚLTIMAS REFORMAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao se pesquisar as últimas reformas na legislação da educação brasileira, deve se observar o cenário que se encontrava a educação e o estado do professorado após o término do regime militar instalado no Brasil. Apontados naquele período como profissionais desgastados e cheio de desigualdades profissionais por regiões, remuneração estagnada, baixas condições de trabalho e as necessidades de

mudança, buscou-se dar uma atenção maior para a educação e conseqüentemente a profissão docente (PILLETI, 1996).

Buscando dar a devida atenção ao professorado, nas últimas décadas é possível visualizar os avanços e ganhos consideráveis ao magistério. Com o advento da Constituição Federal de (1988) e da (LDB) Lei de Diretrizes e Bases (1996), ora como garantia ora como diretriz de valorização à classe docente, passou-se a exigir formação na educação superior para o exercício do magistério; um piso salarial nacional e a implementação de mecanismos de ascensão na carreira. Desde então, a atividade de professor tem proposto um novo rumo.

Definido na Constituição de (1988), observa-se algumas garantias, antes jamais tidas a tais percentagem. No art. 212 vinculou percentagens das receitas provenientes de impostos para o desenvolvimento da educação, dizendo da seguinte maneira: “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”. Desse modo, proporcionando caráter de responsabilização do estado frente ao ensino público, que estava carente de tal intervenção.

Conseqüentemente, sendo uma transposição de paradigmas para a docência, a Lei de 20 de dezembro de 1996, revigorou a tão sonhada valorização docente, causando uma nova expectativa para os profissionais da área e atraindo novos agentes. Dessa maneira, deu-se uma guinada na imagem da classe e vislumbrou-se um melhoramento nos recursos e na remuneração salarial.

Por conseguinte, essa mesma lei, vem redefinindo o sistema de educação do país em todos os patamares, seja creche, que a partir deste momento passou a fazer parte dos sistemas de ensino, ou mesmo as universidades. Ela dispõe sobre todo o sistema de ensino, dos mais específicos princípios aos mais gerais.

Em relação aos profissionais da educação, conforme preconiza a LDB (1996, p.48), ressalta os seguintes itens:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por

concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006) § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006) § 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Neste sentido, compreende-se o quão importante foi a outorga desta lei, trazendo melhorias e dando atenção a algumas necessidades e condições de trabalho do mestre. Valorização do conhecimento acadêmico e, horas destinadas a planejamento de aulas, vindo a dar possibilidade de realizar um preparo melhor às aulas.

Esta, também, viabilizou em (1996) a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Primeiramente foi autorizado pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, sendo regulamentado pela Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.264, de junho do ano seguinte.

Entretanto, o Fundo se estabeleceu no país no dia 1º de janeiro de 1998, quando começou a vigorar a articulação dos recursos destinados para o Ensino Fundamental, que eram capitaneados dos recursos dos Estados e Municípios. Segundo o documento FUNDEF as receitas do Fundo são constituídas de 15% do: FPE (Fundo de Participação dos Estados); FPM (Fundo de Participação dos Municípios); ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços); e do IPIexp (Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações).

Neste sentido, o fundo redistribui os recursos baseado em alguns critérios específicos, os quais culminam em uma divisão de recursos entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, conforme o número de alunos recebidos em cada rede de ensino, considerando as receitas e despesas, assim, ministrando exclusivamente na

manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e ainda, na valorização do magistério.

Assim sendo, o documento exprime: De acordo com a Lei nº 9424/96, a parcela mínima de 60% do FUNDEF deve ser destinada exclusivamente para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público, inclusive professores da educação especial, do ensino supletivo e o responsável pela TV Escola

Todavia, em 2007 o FUNDEF foi substituído pelo – FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), regulamentado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, isso depois de passados nove anos de atividade em todo o território nacional.

O texto do documento diz que se trata de um fundo especial, de natureza contábil que envolve vinte e seis estados, mais o Distrito Federal e municípios, advindos dos impostos de diversas fontes, que são vinculados à educação por conta do texto preconizado no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, são reunidos ao fundo uma parcela de recursos federais, por estado, à medida que estes não complementam o exigido por aluno, sendo recambiado na educação básica.

Esses subsídios de variadas fontes de haveres do governo federal ao FUNDEB, saiu de R\$2 bilhões no ano de 2007, aumentando para R\$3,2 bilhões no ano de 2008, aumentando para R\$5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, chegou ao valor correspondente a 10% da contribuição total advinda dos estados e municípios de todo Estado brasileiro.

A partir de então, o fundo proporcionou melhoria na educação, deliberando diretrizes para o crédito dos recursos de maneira que 60% deles devem ir para ajudar na remuneração dos profissionais do magistério e 40% para outras medidas de manutenção e desenvolvimento do ensino, como por exemplo, uma destas ações dar o início na capacitação daqueles profissionais que ainda não possuíam graduação superior, propondo gradativamente o nivelamento educacional, visando à formação mínima, conforme a nova exigência da LDB, bem como na manutenção da formação continuada. Neste aspecto, os valores dos recursos do Fundo, destinados a cada localidade, depende da quantidade de alunos matriculados.

O FUNDEB possui validade de 14 anos, seu início em 2007 terá término em 2020. Foi assim estruturado e definido conforme às necessidades da educação. Para que não haja descontrole na gestão, o próprio documento criador define que as esferas governamentais obrigatoriamente devem criar um conselho de acompanhamento e controle social do Fundo.

Sobre a formação de professores e piso salarial nacional, o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), que reúne quase todos os programas que estão sendo desenvolvidos pelo MEC (Ministério da Educação) em diversas ações articuladas no âmbito de modalidades e situações, traz em seu texto um apanhado geral das questões que envolve essas temáticas, citando que se trata de uma questão urgente e determinante que precisa de um posicionamento mais firme e resposta de âmbito nacional, pois a valorização do educador é fator essencial para o sucesso educacional, uma dívida histórica para com a classe do professorado. O Plano possui metas para se produzir qualidade na educação básica, buscando junto as escolas e secretarias de Educação a se orquestrarem no atendimento aos alunos e sociedade, proporcionando uma porta de contato com as famílias, para que possam exigir maior qualidade na educação.

Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID). (BRASIL, Inep, 2013).

Conforme afirma o texto, há um empenho por parte do governo em nivelar o piso salarial nacional, único no país destinado a uma profissão. Neste mesmo sentido visa dar suporte via intermédio de programas e sistemas de formação de professores para a educação básica, objetivando em gerar educação de qualidade e possibilitando que a sociedade acompanhe para ver se os recursos deliberados pelo ministério da educação estão chegando ao destino final, sobretudo a fim de sanar os déficits de profissionais educadores por disciplinas no Brasil, buscando junto aos professores a formação necessária.

Dessa forma, o PDE faz um o intercâmbio entre a UAB (Universidade Aberta do Brasil) e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), e possibilita uma formação de professores, realizando ligação da educação superior com a Educação Básica, propiciando uma parceria que deverá ser o projeto piloto para o sistema público nacional de formação docente, assim mediante a CAPES²¹ (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), faz com que esse processo entre nos trilhos e tenha sucesso, sobretudo articulado pelos preceitos do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, INEP, 2013).

De acordo com o documento do Inep, (2013), visando a qualidade da educação nacional, o PDE busca parcerias. Neste sentido, para que a UAB, que se trata de um programa de educação a distância que oferece cursos e programas da educação superior, para aumentar e levar, preferencialmente, aos rincões do país ensino superior, dê certo e progrida, como uma das metas do PDE, os estados e os municípios juntamente com as universidades públicas devem estabelecer acordos e convênios, os quais estabelecem polos de apoio presencial no intuito de receber os professores sem o curso de graduação e também para fornecer suporte para as formações continuadas aos já formados, em polos da Universidade Aberta. Isso significa que onde não há a presença de instituições de ensino superior devem receber prioridades para cobrir a demanda dos cursos necessários à localidade.

Neste aspecto, o Inep (2013) também informa que há um diálogo dessas ações com os interesses do PNE (Plano Nacional de Educação), cuja a principal tática é crescer a partir da ajuda das três instancias, federal, estadual e municipal. Sem contar que proporciona ajuda ao cumprimento da exigência estabelecida pela LDB e em consonância com as demandas das diretrizes do PCN (Parâmetros Curriculares Nacional).

Neste bojo, o PIBID, programa que visa a valorização da profissão professor, vem para inserir bolsas aos graduandos dos cursos presenciais, fazendo contato direto com a escola pelos projetos de estágios nas escolas públicas, o que ocorre de

²¹ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), tem o objetivo de realizar papel essencial na “expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. ” (Disponível em <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em 25 de maio de 2016).

maneira direcionada, pois é procurado dar prioridade para as áreas que menos estão comportando professores formados em área específica.

Sobre estes assuntos em pauta o INEP (2013) faz um panorama do magistério quanto a medidas necessárias para a continua valorização, das medidas realizadas e as que estão em curso, as quais resultaram em alguns avanços consideráveis. Da valorização pondera questões que devem ser primordiais para que haja sucesso e melhoramento na qualidade da educação brasileira. Além do mais faz menção aos diagnósticos e os prognósticos para a área.

Segundo o documento do Inep, (2013) diz:

Com a criação do Fundeb, o resultado da matrícula tornou-se determinante para a redistribuição de um expressivo volume de recursos, estimado em R\$ 116 bilhões para 2013. O Fundo determina, ainda, que 60% desses recursos sejam destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. (...). O Plano Nacional de Educação (PNE), em seu diagnóstico, define que a qualidade do ensino só poderá existir se houver a valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada. O PDE conclui que a formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas tenha atenção especial à educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. A melhoria na qualidade da formação dos professores com nível superior, por sua vez, está condicionada à qualidade da escolarização que lhes foi oferecida no nível básico, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre os níveis educacionais. (BRASIL, Inep, 2013).

Conforme supramencionado, há sim um grande recurso, principalmente emanado do FUNDEB, inclusive com atenção para a remuneração do professorado. Todavia, conforme o próprio PDE, é de suma importância reconhecer o tamanho do desafio e, ao fazer um balanço dos resultados, faz considerações sobre os avanços e dificuldades, citando que uma parte da responsabilidade na melhoria da educação, advém da qualidade de formação oferecida pelos cursos, e que por meio destes produz-se um ciclo, contínuo, que remonta na educação básica, ou seja, professores com formação de qualidade, gera educação básica de qualidade e vice-versa. Neste viés, há programas e projetos incipientes nesse campo da educação que vem crescendo e certamente dará suporte a uma boa formação de professores para a nova geração de educadores e educandos.

Neste sentido, mesmo que há muito a percorrer no sentido de fortalecer a educação brasileira e a formação dos professores, o que tem sido o alento são os números trazidos pelo Censo Escolar (Inep, 2013), o qual denota o grau de formação do professor, registrando considerável aumento nas proporções de mestres com graduação superior, fora a grande quantidade de professores que já atuam na educação e estão matriculados na educação superior.

Por essas informações entende-se a importância das leis e, acima disso, políticas e programas direcionados para a valorização, o que de fato produz um resultado positivo e uma nova perspectiva de melhoria. Programas como é o caso do PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, programa emergencial, em um modelo de colaboração entre a CAPES e os estados e municípios, mais o distrito federal, com o dever de promover a oferta de turmas exclusivas de cursos superiores para formar professores, o qual veio para ajudar a redefinir a qualificação e a possibilidade de início de um novo ciclo para o sistema educacional brasileiro, pois proporciona, mediante um portal online, uma plataforma de acesso denominada – Plataforma Freire, pelo qual os professores podem se inscrever no curso desejado, se cadastrar e atualizar o próprio currículo, bem como se manter informado quanto aos cursos em oferta; neste sentido um ensino que permanece em constante movimento para uma melhor formação educacional, que procura dar a oportunidade ao docente da educação básica adquirir a formação adequada.

Entretanto, nos anos mais recentes e dias atuais, nota-se um esgotamento dessas medidas de valorização, sabe-se por exemplo, segundo o Ministério da Educação, que uma grande parte dos professores ainda estão inadequados a nova proposta, grande parte dos professores não possuem graduação compatível ou adequada a área de atuação. Professores que possuem uma má formação, leis que não são efetivadas ou parcialmente são cumpridas, como é o caso da valorização do magistério, que é buscada segundo o poder público, mas deveria ser algo já conquistado pela classe de professores.

Nesta perspectiva, em desacordo, ainda há estados e municípios que não pagam o piso salarial indicado, para os professores, deixam de cumprir o que manda a lei, autorizados pelos pretextos de que não há recursos para tal, sem mencionar os programas que não comportam a amplitude das propostas a que são postos.

Para Ferreira (2004), as mudanças realizadas no ramo do trabalho e as reformas no campo educacional, dentro das últimas décadas, tem permitido a imposição de limites para a tão querida e sonhada valorização a qual o professor precisa. Dessa maneira, proporciona um processo ainda lento de melhorias.

3. CONCEITOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE “VALORIZAÇÃO” E DOCÊNCIA

De acordo com o minidicionário Aurélio sobre o significado de valorização e valorizar, Ferreira, (2010), diz:

va.lo.ri.za.ção [valorizar. 2A] Sf. 1. Ato ou efeito de valorizar (se). 2. Econ. Alta deliberada de preço de mercadoria, esp. Quando promovida pelo governo. [Pl.: -ções.] va.lo.ri.zar [valor.1D] vtd. 1. Dar valor a, ou aumentar o valor de. 2. Reconhecer as qualidades, os méritos de (pessoa, ação, coisa, etc.) p. 3. Aumentar de valor. 4. Dar valor a si mesmo. [C.:1] § va.lo.ri.za.do adj.; va.lo.ri.za.dor (ô) adj. sm.; va.lo.ri.zá.vel adj2g. (FERREIRA, 2010, p.272).

Partindo desses preceitos, nota-se a essência da valorização e do valorizar em sua forma mais direta e denotativa, a qual sugere ao contexto discutido neste trabalho, um efeito de valor; de positividade; de agradável; de reconhecimento; de destaque; de meritocracia e assim por diante.

Mas, afinal qual o conceito mais sucinto de “valorização” na atual sociedade? Pois bem, esta é uma questão que possui muitos pontos de vista, porém, notadamente suscita-se em seu teor, o quesito Valor, que já foi mencionado na definição do minidicionário Aurélio e, facilmente analisado, remete-se a importância dada a certo indivíduo ou objeto, isto é, o considerar destinado a outrem ou coisa qualquer.

Mas para captar esse emaranhado de sentidos destinado a essa questão de valor, melhor definir e saber como ele se forma, deve-se inspirar em Heller, (2008), que opina:

O valor, portanto, é uma categoria ontológico-social; como tal, é algo objetivo; mas não tem objetividade natural (apenas pressupostos ou condições naturais) e sim objetividade social. É independente das avaliações dos indivíduos, mas não da atividade dos homens, pois é expressão e resultante de relações e situações sociais. (HELLER, 2008, P.16).

Isso mostra o quanto a consciência da sociedade delibera sobre tal assunto ou entendimento. Percebe-se que é alheio ao ser e resultado das formulações e determinações sociais, ou seja, o coletivo é que produz o grau de valor do objeto de análise e contemplação.

Para reafirmar o que diz o autor, depreende-se que esse parecer coletivo é gerado pelas circunstâncias a que o agente, objeto ou fato está exposto, isto é, pelo estado em que se encontra, situação em que tal fato está inserido, quais as características, meios de vivência, postura, compostura e outros. Por fim, logo que aferido toda esta gama captada pela perspicácia do coletivo social, ele emite um juízo em categorias de valor a determinada pessoa, grupo, objeto, situação, entendimento, questão, fato ou realidade.

Portanto, fica-se claro que a valorização advém daquilo que a sociedade contempla e subtrai das circunstâncias do objeto, e, disso produz seu valor. Logo, partindo dessa premissa, como deve ser valorizado algo ou alguém? De que maneira esse valor pode ser construído?

Com certeza não será depreciando a imagem do objeto, no caso da docência, dando a ela pouca importância, desdenhando, refutando, denegrindo, complexando e, no caso dos serviços, mal remunerando.

Segundo Dutra (2002) para destinar um certo valor ao trabalho é preciso recompensar, e, “Essas recompensas podem ser entendidas como o atendimento das expectativas e necessidades das pessoas, tais como: econômicas, crescimento pessoal e profissional, segurança, projeção social, reconhecimento, possibilidade de expressar-se por seu trabalho, etc.”

Portanto, se o desejo é valorizar algo, no caso a profissão docente, será necessário verificar se os requisitos apontados pelo autor estão sendo contemplados. Enfim, se o indivíduo enxerga alguma recompensa, certamente verá valor em tal serviço.

Ainda, sob o que traz a Constituição de (1988), no Título I – Dos Direitos Fundamentais, pode-se levantar alguns pontos sobre valorização:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - A soberania; II - A cidadania; III - A dignidade da pessoa humana; IV - Os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - O pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Verifica-se então que a nação brasileira possui alguns fundamentos essenciais, que dentre os quais estão, “a dignidade da pessoa humana” e “os valores sociais do trabalho”. Logo, entende-se que a dignidade do cidadão e os valores sociais do trabalho, enquanto pilares da sociedade, devem ser promovidos, e para isso, leva-se em conta que, uma das medidas, seria recorrer à devida e efetiva valorização da docência por meio de melhores salários, o que consagraria o reconhecimento e garantia do estado ao professor. Portanto, uma dignidade que se dá pelo provocar da ascensão do status, no caso em questão, da docência, pois, esta é uma atividade de muito valor para a sociedade e, é assim que se complementa a formação dos esteios da República Federativa do Brasil.

3.1 SER PROFESSOR E A DESVALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL

A atual conjuntura do ser professor, por Libâneo, (2013), diz respeito a ação das principais mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas, que vem ocorrendo em nossa sociedade.

Partindo das reformas educacionais da década de 1990 em diante, fundamentado nas correntes de “mundialização da economia” e sociedade contemporânea, “denominada ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil” Libâneo (2013, p.13), percebe-se que a profissão professor ganhou nova identidade; novas funções e, concomitantemente, a formação de professores vem galgando novas adequações.

Para Gadotti, (2007) ser professor na atualidade:

é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. (...). Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber – não o dado, a informação, o puro conhecimento – porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. (GADOTTI, 2007, p.65).

Desse modo, compreende-se que o educador é um mediador do conhecimento, consciente do mundo a sua volta, que pode formar pessoas com consciência crítica. Com sua sensibilidade é capaz de sentir o mundo e as pessoas, fazendo disso a sua essência e, carregando consigo o poder de emancipar quem educa, num mundo cada vez mais complexo e carregado de informações.

Sobremaneira, exercer a tarefa do professor, segundo ao que prega Gadotti (2007, p. 42), dominado por uma concepção otimista, mas não imprópria, para com a atividade educativa, diz o seguinte discurso: “Educar é sempre impregnar de sentido todos os atos da nossa vida cotidiana. É entender e transformar o mundo e a si mesmo. É compartilhar o mundo: compartilhar mais do que conhecimentos, ideias [...] compartilhar o coração. ”

Levando em conta as virtudes suscitadas por Gadotti, pode-se formar outras ideias quanto a certo engajamento demasiado dos professores, não considerados, que podem ser vistos no texto de Tardif; Lessard, (2007) quando diz:

(...) professores se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica, atividades para escola ou sindicais, das associações profissionais (...). (TARDIF; LESSARD, 2007, p.113)

Isso leva a crer o quanto tem trilhado parte dos agentes educadores em virtude do trabalho, pois sua doação pode ser completa. Em contrapartida, ao analisar essas questões, conclui-se que esses professores podem estar acumulando um mal-estar provocado pelo excesso de funções. Sua vida, mente e tempo sobrecarregado, pode dar suporte a uma vida não salutar.

Em outros momentos, enfurnado nos campos de atuação escolar, os agentes educadores são incitados a desenvolver habilidades que aprimora a capacidade de absorção e competência de trabalho, haja vista as diversidades, em geral, encontradas nas salas de aula, seja ela social, cultural, econômica ou cognitiva.

Reafirmando esta questão, Tardif; Lessard, (2008), faz saber que, com alunos mais variados, o professorado com menos recursos e deixados sozinhos dentro de uma sala de aula, estão sendo acometidos por certo desgaste profissional,

pois já não suportam mais o aumento do estresse em virtude do pouco tempo e ínfimas condições que se tem disponível para atender a demanda de trabalho.

Por esse mesmo caminho, é possível entender outras questões que servem de combustível para aquecer essa realidade já suscitada. Todavia, de maneira geral e antemão, pautam-se nos novos papéis dos professores da educação básica, que em suma, tornou-se mais complexo e sobrecarregado.

Seguindo por este viés, Contrenas (2002), afirma que tem ocorrido uma perda de autonomia do profissional em virtude do processo de sistematização e controle do estado e, baseado nos interesses estatais subentende-se que há um aumento da importância do extra ofício em detrimento da principal ocupação do mestre, o ensinar.

Neste aspecto, o professor pode perder a expectativa e passa a se amparar na complexidade do trabalho do dia a dia, que exige, às vezes, conhecimentos extracurriculares diferentes da própria formação. Portanto, essa tem sido a nova cara do ser professor nos tempos atuais, uma realidade cada vez mais forte no âmbito escolar.

Conforme Oliveira (2005):

As múltiplas exigências que tange a educação resultam, muitas vezes, em “sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”, visto que as reformas educacionais implantadas na última década e as recentemente instituídas tendenciosamente tiram do trabalho do professor o caráter de autonomia, devido à gradativa redução na participação coletiva desta classe nas decisões quanto à concepção e à organização de seu trabalho e, contraditória e antagonicamente, uma chamada à gestão participativa. (OLIVEIRA, 2005, p.369).

Nesta perspectiva, quanto às participações do professorado na organização de seu trabalho, fica claro o distanciamento a que foi submetido. Impossibilitado de atuar diretamente nas definições diretas de trabalho, em escala governamental, a coletividade desta classe não pleiteou as discussões e aprimoramento dos seus serviços à maneira mais eficiente, que respeitasse a vastidão e complexidade trabalhista sabida empiricamente. Desse modo, com diretrizes emanadas do estado, passou-se a executar parte de suas atividades de modo alheio a sua vontade, e contrário ao seu bem-estar.

Esta imposição, sem poder de participação e definição de melhoramento da sua prática, faz do professor, em parte, no exercício do seu trabalho, mero executor de demandas e interesses maiores, sobrepondo a sua capacidade de gerencia e em desequilíbrio com a sua realidade escolar.

Conforme Guimarães, (2004), com sua perspicácia, usa palavras objetivas em seu texto para definir essa questão. Fazendo um panorama da profissão professor, conduz-se aos pontos mais singulares que traduz a profundidade e alcance dessa atividade. Para traduzir o interior desse mundo e solidarizar-se às suas complicações atuais, diz assim:

Sabemos que não é fácil, no Brasil, sobreviver dessa profissão (salários baixos, jornada extensa e condições materiais difíceis) nem, tampouco, sobreviver nessa profissão, considerando o desgaste físico, emocional e cultural (pouco tempo e estímulo para se atualizar) que os professores são, em geral, expostos em sua trajetória profissional. Essa realidade torna-se bem mais explícita diante das recorrentes “novas exigências” criadas para cumprimento pelos professores. Nesse contexto, não é fácil ao professor desenvolver uma imagem positiva da profissão docente. Mais difícil ainda se os próprios cursos reforçarem essa imagem negativa do ser professor (GUIMARÃES, 2004. p. 90).

Neste entendimento, notadamente a complexidade do trabalho é levantada. Percebe-se que o autor chama a atenção para os problemas, e conseqüentemente para a necessidade de intervenção o quanto antes, pois as novas demandas imputadas, deixa um rastro do empobrecimento, sobretudo na qualidade da educação levada às crianças e juventude do país.

Sem condições e poucos motivos para sustentar a autoestima, os professores, não todos, podem ficar inertes ao seu ofício de mediador do conhecimento. Dessa maneira, parte dos educadores desmotivados pelos muitos percalços, dificilmente consegue transmitir figura positiva e de orgulho para a sociedade, que por sua vez espelha a imagem dessa categoria de profissionais.

Segundo Libâneo (2013, p.77) ao relatar sobre as medidas de combate a desvalorização na carreira do magistério ressalta dizendo: necessita-se da “(...) indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional. ”, ou seja, não há como combater essa aura de desvalorização sem

realmente remunerar melhor, melhorar o ambiente, forma de trabalho e dar o devido respaldo para o exercício pleno da atividade docente.

Dessa maneira, é possível entender a realidade vivida na educação e pelo professor, pois, está diretamente relacionada a falta de novas reformas e medidas, que a certo modo produz a insatisfação trabalhista em muitos, uma situação que tende a pôr a valorização docente em um paradoxo de condição, isto é, a própria realidade e práticas do cotidiano de um lado e, os objetivos e necessidades da classe correndo em direção contrária.

Citado por Ferreira (2004), sobre essa situação, reafirma a questão dizendo:

A desvalorização do professor está visível, no desenvolvimento do trabalho docente, por meio dos baixos salários, do desrespeito a direitos trabalhistas; do aumento de horas de trabalho; do descumprimento do que reza a legislação sobre a valorização da carreira; da política de aumento salarial via gratificação de desempenho; e das múltiplas funções (...). (FERREIRA, 2004, p.23).

Desse modo, enfatiza-se o modelo profissional que dispõe a carreira do professor, a descontinuidade do que deveria ser. O autor traduz a verdadeira face e entranhas do professorado, discorrendo sobre o descumprimento do que traz a legislação vigente, o que fortalece a incongruência da política educacional brasileira, distorcendo o discurso endossado por lei do campo trabalhista, desmedidamente desrespeitando os direitos de indivíduos que indiscutivelmente são indispensáveis para o direcionamento e melhora do sistema educacional do país.

Semelhantemente, Conforme Frigotto (2010), ao retratar a situação da educação, comparando o estado concreto com o discurso politizado e midiático perante a valorização do educador, aponta que:

A retórica do seu valor desmente de forma inequívoca pelas pífias dotações orçamentárias e pela vergonhosa remuneração dos profissionais da educação, suas condições de trabalho e seu desprestígio social e cultural. A forma caricatural que a mídia traduz os profissionais da educação expressa, ao contrário do valor da educação, a sua não necessidade de efetiva universalização como direito social e subjetivo. (FRIGOTTO, 2010, p.25).

Nesta perspectiva, salienta-se versões opostas entre a teoria e a prática, deixando cair sobre os “ombros” do professor as malfeitorias do estado, das famílias, da sociedade, admitindo que supostamente o fracasso escolar, violência escolar, indisciplina, baixo desempenho dos alunos, modelos pedagógicos, gestão escolar, má formação e outros, sejam recriminados repetidamente aos docentes.

Isso revela um pouco da dificuldade do educador, que desvalorizado, por vezes se porta como um ser que teve para si canalizado todos os males da educação e insucesso do aluno, que por sua vez não é responsabilizado nesse processo e, se torna uma carga extra para o que o professor possa administrar.

Por fim, no entendimento de Contrenas (2002), as condições trabalhistas, os recursos materiais, humanos e a valorização salarial, são medidas de reconhecimento da proficuidade desde árduo trabalho e, deveriam fazer parte dos direitos dos professores, reconhecendo a função social que cumpre, fazendo jus às missões dadas a ele.

3.2 PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

O magistério no Brasil, numa perspectiva mais ampla, sob a ótica das observações históricas trazidas neste estudo, saiu da identidade sacerdotal da era jesuítica, de raiz religiosa, e veio se consolidando a um caráter de profissionalização (PILETTI, 1996).

A regulação e racionalização do ensino vigente se apoia não somente nas diretrizes tutelares do Estado, mas igualmente nos estatutos, na aprovação social, no saber da experiência docente, e nos saberes novos provenientes da formação acadêmica e continuada, definidos como científicos. Questões estas que nos remete às características de formação da profissão professor, (VEIGA, 2008).

As transformações produzidas na atividade docente durante esse percurso secular, fez com que se fundassem associações profissionais e sindicatos, resumido por Nóvoa, que elucida, "a emergência deste ato corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, na medida em que corresponde à tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses enquanto grupo profissional" (NÓVOA, 1991, p. 125). Então, a classe docente cada

vez mais organizada corporativamente, perpassando as épocas, veio se estruturando como profissão.

Para António Nóvoa, (1987), a definição de profissão docente se enquadra em:

Conjunto de interesses que se relacionam com o exercício de uma atividade institucionalizada, da qual o indivíduo extrai seus meios de subsistência, atividade que exige a posse de um corpo de saberes e de saber-fazer e a adesão a condutas e a comportamentos, notadamente de ordem ética, definidos coletivamente e reconhecidos socialmente. (NÓVOA, (1987, p.49).

Nota-se então, que, a profissão docente consolidou esta definição e entendimento que a discorre como profissão, por alguns fatores, os quais são: institucionalização; é atividade pela qual uma pessoa pode receber salário para seu sustento; é atividade que necessita de um suporte de conhecimentos e domínios que, conduzidos com certos procedimentos, coadunado a comportamentos sociais e pessoais são reconhecidos e aprovados pela sociedade.

Ao escrever sobre o assunto, Contrenas (2002), destina certa relação do processo de profissionalização com a perda relativa da autonomia do professor, o que de certo modo também conduz a certa desqualificação, porém ele define o seguinte:

(...) não se pode explicar o surgimento do profissionalismo como defesa ideológica diante da desqualificação sem entender a forma de evolução do sentido de responsabilidade entre os professores. Conforme aumentou o processo de controle, da tecnicidade e da intensificação, os professores e professoras tendem a interpretar esse incremento de responsabilidades técnicas como um aumento de competências profissionais. **Assim, embora tenha crescido sua dependência de experts e administradores na fixação do currículo, tiveram que dominar uma nova legitimidade especial a seu trabalho por estarem fundamentadas em conhecimento científico** ou em procedimentos “racionais”, concentrando sua responsabilidade em tais tarefas e aceitando que isso exija uma dedicação maior. (CONTRENAS, 2002, p.40 **apud** APPLE, 1989, grifo nosso)

Assim sendo, compreende-se que a ideia ligada a desvalorização por conta da profissionalização, em parte não se sustenta, ou seja, o entendimento em relação a essa perda de autonomia do profissional, trazido à tona, também está relacionado a outras questões. Aumentado o controle institucional, conseqüentemente a docência

profissionalizada, plenamente, não pode ser uma defesa formada pelas concepções construídas entre os professores, considerando o aumento de competências e a intensificação de técnicas, como desqualificação, sem levar em conta os processos evolutivos do conglomerado relativo à docência.

Quanto a falta de autonomia, pode-se entender que isso se dilui e resolve no diálogo do professor com a comunidade, que é complementado dentro do seu ambiente de trabalho (sala de aula), na hora de exercer suas convicções e habilidades pedagógicas, pois neste espaço tem sua autonomia incontestada até certo ponto, como afirma o próprio Contrenas, (2002), que ainda relata:

Se a autonomia se constrói no encontro, como desenvolvimento das convicções e finalidades profissionais, mediadas pelo entendimento e o diálogo, entender as perspectivas e expectativas sociais é tão importante como se fazer compreender socialmente por parte dos profissionais. À semelhança do que ocorria no espaço das relações em sala de aula, também no plano social podemos dizer que a autonomia não depende tanto da definição legal dos direitos e das competências que estejam vinculadas exclusivamente aos professores. Depende mais da possibilidade de construí-la no diálogo social e no entendimento mútuo, enquanto tentamos desenvolver e realizar nossas convicções e habilidades pedagógicas. (CONTRENAS, 2002, p.201, grifo nosso)

Neste sentido, a autonomia do educador é uma esfera que não se prende ao processo que veio a culminar na profissionalização da atividade docente, mas, é uma competência construtiva no decorrer das convicções e objetivos profissionais, que se fazem na relação de diálogo estabelecida pela classe de profissionais educadores e a sociedade, isso significa que não depende diretamente das demandas legais, de direitos e deveres preestabelecidos, mas está mais ligado ao contato estabelecido pelo círculo social, no desenvolver e estabelecer dos entendimentos e domínios pedagógicos docente.

Entretanto, há outros fatores que, de fato, denegra e contrapõe a profissionalização, produzindo efeitos diretos em direção à desvalorização, que cria um caráter inercial no indivíduo, como profissional. Nessa perspectiva, alguns dilemas podem ser vistos pela interpretação de Pimenta, (1999), que faz um resumo dos assuntos e questões que, de fato, transfiguram-se na depreciação profissional do professor.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação (PIMENTA, 1999, p. 20).

Por assim entender, ressalta-se as causas que realmente afligem o profissional da educação. Causas estas que produzem um resultado negativo e de declínio de valor à profissão. Observados a todo instante, não deixam de transparecer as agruras e muitas das vezes o despreparo, insegurança ou má formação, não blindando sua imagem de juízos coletivos, que acabam cristalizando um status social indesejado.

3.3 SOCIEDADE E O PAPEL DO PROFESSOR

A sociedade brasileira deve se responsabilizar tão quanto o estado e a família em relação a educação de sua gente. Em igual peso, a Constituição de 1988, define esses três agentes como provedores e mantenedores da educação nacional. Entretanto, o que se vê é o enfraquecimento dessas forças na promoção da educação de qualidade.

Para Aranha (1996. p.15): “é a educação, portanto que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade”. Desse modo, é a educação o motor propulsor do bem-estar e desenvolvimento da sociedade, produzindo meios para que sua história seja conhecida pelos seus cidadãos.

De acordo com a Constituição Federal (1988), em seu art. 205, revela: “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

”

Neste mesmo caminho, o papel do professor é de suma importância para o sucesso educacional, para completar a participação mútua entre sociedade, família e escola, produzindo um meio de ligar, pela sua pessoa, a construção do saber democrático e participativo, dando condições para a iniciação da criança e do adolescente à cidadania.

Essa questão pode ser confirmada no texto trazido pela lei 9.394/96, art. 13, que estabelece as seguintes definições para a atividade docente:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Como visto, o professor é o centro condutor e articulador da educação de qualidade. Se ele deixa que fazer sua parte possivelmente provoca danos drásticos ao sequenciamento de etapas do ensino/aprendizagem, sem contar que deixando de se orientar pelo que preconiza a lei de diretrizes e base da educação nacional está deixando de exercer o trabalho docente de maneira plena. Entretanto, deve-se notar no texto da LDB que somente se leva em conta o dedicar; o fazer; o planejar e o cumprir do professor, para que o aluno tenha aprendizagem, sem mencionar ao menos um item requerendo empenho e dedicação do aluno, nem mesmo uma convocação específica, direta e participativa do responsável pelo estudante.

Mas, a sociedade juntamente com a família não se exime de suas responsabilizações. Para que haja sucesso educacional, bem como do professor do professor, é de suma importância que o vínculo e cumplicidade dessas esferas se mantenham fortalecidos e atuantes.

4. IDENTIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE

Tendo em vista a construção da identidade profissional, e o conceito trazido por Tardif (2007, p. 36), sobre o saber docente, o qual diz: é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, o professor atual deve ser visto e tratado com a devida estirpe, ou seja, um profissional da educação, pois, ele passa pelo crivo de um processo de qualificação e construção do saber, para somente, então, efetivar-se nas classes escolares.

Bem assim, Tardif (2007, p.15), confere: “A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e espaço. ”.

Por essa compreensão, define-se a identidade do professor em pormenores, os quais são agrupados e vai ganhando forma profissionalizante no percurso de formação e tato com as diferentes frentes institucionais, seja no estágio curricular supervisionado, vivência de ensino e relacionamento com o grupo docente dos espaços escolares, portanto, a face do mestre vai sendo moldada num processo contínuo e abrangente.

No mesmo caminho, em relação aos saberes docente, pela perspectiva de Tardif, (2007), define-se o professor como indivíduo ativo e interventor competente para a produção de saberes inerentes à sua própria prática. Ele afirma que:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. (TARDIF, 2007, p. 234).

Neste sentido, entende-se que a identidade do mestre se fortalece entre os saberes teóricos adquiridos para a sua prática profissional e os saberes adquiridos da atuação em efetivo exercício. Dessa consubstanciação de saberes produz-se a sua imagem, reforçando que o educador é um sujeito que se faz de um saber-fazer também das suas próprias ações. Portanto, ele deve ser visto como tal sujeito, o que novamente o remete a ser olhado como produto resultado desses conhecimentos.

Continuando pela ideia fundamentada em Tardif, (2007), quando ele relata que o professor para seu trabalho precisa de conhecimentos específicos da sua área e os dela mesmo extraído, ele sugere que a formação docente deveria, em certa proporção, utilizar-se desses saberes, pois, entendendo que esses conhecimentos da vivência devem ser valorizados, é fundamental apoiar se neles, no intuito de fortalecer a imagem do professor como profissional da educação.

Então, se construído um conhecimento acadêmico fundado sob uma formação que valoriza as experiências pessoais e profissionais do magistério, daria a esta formação um alinhamento mais preciso com uma identidade profissional calibrada com a realidade e, assim deixar o docente nivelado a uma imagem mais definida e fundada em um molde perspicaz, pela qual dentro do currículo se fortaleceria pelos resultados das atuações práticas e, seria mais precisa que as experiências trazidas pelo estágio curricular, desenvolvido durante o curso de formação, tornando os formandos entrosados por uma reflexão crítica e autocrítica, deslizando entre a teoria e a prática educacional.

Neste mesmo campo de raciocínio, Nóvoa (1995) ressalta que há uma crise de identidade na profissão docente, que ocorre por conta da separação entre o ator particular e o ator profissional do magistério. Ele entende a formação da identidade como proveniente de uma construção continua, cotidianamente na vida particular e profissional do mestre. E, ao considerar que identidade é o modo de ser e estar na atividade docente, afirma que nesta atuação (trabalho) impregna-se as características do indivíduo e do seu percurso profissional.

Sobre este assunto Nóvoa (1998, p.15) chama a atenção dizendo: “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho.”.

Em outras palavras, o meio de formação da identidade profissional depende do domínio de conhecimentos, pois, segundo LIBÂNEO, (2013) a falta de autonomia pode estar ligada a falta de saber do professor, com relação a determinado conteúdo ou atividade.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada de professores basicamente vai de encontro ao processo de atualização dos saberes, de renovar os conhecimentos técnicos de maneira contínua, pela qual se permite exercer uma reflexão constante sobre a prática educativa e as novas teorias pedagógicas. Neste sentido, em se tratando de uma atividade importante na vida do professor, é de suma importância para o desenvolvimento e atualização constante do educador; peça-chave para a promoção da qualidade na educação; fator essencial na manutenção das instâncias do saber, capaz de revitalizar as metodologias de abordagem e maneiras de tato profissional, gerando bem-estar e maior competência na resolução de problemas do dia a dia escolar.

Neste sentido, Perrenoud (1999), relata que a reflexão permite reconfigurar o mal-estar, a resignação, e o abatimento, em problemas que podem ser identificados e resolvidos com maior propriedade e metodologia adequada. Dessa maneira, o agente pode exercer uma atitude reflexiva nos espaços de discussões coletivas, seja em reuniões ou coordenação pedagógica, nos cursos e conselhos escolares de classes, sendo mais capacitado, e como profissional mais apto para driblar os percalços da atividade desempenhada.

Ao conceituar formação continuada, Libâneo (2004), ressalta alguns aspectos relevantes dizendo:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p.227).

Assim, formula-se uma máxima, a qual se resume em compreender que a formação inicial não traz ao profissional docente todas as ferramentas e conhecimentos necessários para se manter ativamente no exercício profissional, mas é apenas uma etapa necessária e crucial, que em consonância à formação contínua, aprimora a prática e aperfeiçoa a perspicácia do professor.

Extremamente necessária a formação continuada tem sido o elo do professor em exercício com as novas tendências, tecnologias, metodologias e práticas pedagógicas existentes e atualizadas. E, na era da informação é de suma importância que esse profissional se alinhe as novidades tecnológicas e saberes diversos, (LIBÂNEO, 2013).

Conforme Libâneo (2013, p. 83), “A formação de qualidade dos alunos depende da formação dos professores. ”, isto é, o que se entende de preparação, de conhecimentos e capacitação necessária, advém de uma formação, seja ela inicial ou continuada, que certamente produzirá precisão no trato com o ensino dos discentes, que somente lança bons resultados se partindo da formação de qualidade.

Desse modo, o professor deve estar em constante aprendizagem, pois o sucesso da formação docente é diretamente proporcional a formação de qualidade dos alunos, mas, só será atingida pela formação de qualidade, ou seja, aquela reflexiva e que repensa a prática constantemente, produzindo resultados substanciais ao mestre, visto que o saber se comporta em estágios maiores e menores, não se define inerte e nem exato, mas que se transforma e aprimora com os novos conhecimentos e estudos, além da formação básica.

Por ser assim tão importante e necessária, Zeichner (1993, p.17), discursa a prática da formação continuada, afirmando: “(...) os formadores de professores têm obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorarem com o tempo, responsabilizando-os pelo seu desenvolvimento profissional. ”

Portanto, é válido enxergar nesse aspecto o entendimento de que a formação tem apenas um começo, mas não um fim. A ideia de reflexão e aprendizagem contínua deve ser conhecida e trabalhada desde a formação inicial do futuro educador, no intuito de fazer dessa ação parte das responsabilidades do professor.

Semelhantemente, Libâneo (2013) salienta os muitos saberes que estão envolvidos na formação do professor, ressaltando que é necessária uma instrução aprofundada, o que leva a compreender a importância da formação contínua.

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade dos saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria da sua

formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, (...). (LIBÂNEO, 2013, p.77).

Partindo disso, entende-se que a formação continuada complementa a formação inicial, possibilitando aprimoramento com base no conhecimento extraído pelo contato direto com a realidade de trabalho e de sua clientela, o que beneficia mais ainda a compreensão do educador quanto as nuances e especificidades do trabalho docente.

4.2 A IMPORTÂNCIA DA PROFISSÃO DOCENTE

Muito se ouve falar da importância do professor para o desenvolvimento da educação e formação do cidadão, entretanto pouco se discute esta profissão, e principalmente a sua história. Esquecem-se de que a educação é um quebra cabeça, composto por várias partes que formam um todo eficiente sistema perpetuador da cultura existente, e que possibilita novas descobertas.

Segundo Gadotti (1998):

(...) há uma contradição interna na educação, própria da sua natureza, entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente – que é a tarefa conservadora da educação – e a necessidade de criação de uma nova cultura, sua tarefa revolucionária. O que ocorre numa sociedade dada é que uma das duas tendências é sempre dominante. (GADOTTI, 1998, p. 74)

Reafirmado pelo autor sobre a importante missão desempenhada pela educação, que é realizada pela profissão docente, diz que uma destas missões, seja de transmissão da cultura ou criação de uma nova, sempre predominará dentro de uma sociedade, mas sobretudo ela carrega em si a importante função de instruir uma sociedade, a conduzir à inovação e sempre manter a humanidade capaz de se sustentar em todas as suas formas.

Desse modo, sem dúvida uma das peças fundamentais para a educação de qualidade, está na pessoa do professor, isto é, sua parcela de responsabilidade é inegável. Porém, o rumo que tomou a profissão abarca em um modelo social de inobservância à sua relevância, no mínimo impróprio para com a realidade do

professor. Nesta perspectiva, faz-se necessário levantar apontamentos e discussões que desnudem toda esta gama de assuntos que envolve a profissão docente em relação a sua importância.

Para falar do elevado conceito inerente a profissão docente, deve-se levar em consideração, também, as palavras de Aranha (1996, p.21) que, ao dizer sobre o papel do professor, anuncia em detalhes os dois pilares que definem as principais funções do educador: “O papel de todos os educadores não é somente de transmitir o patrimônio cultural, mas também de participar da formação do homem e do cidadão”.

Isso significa que a atividade desenvolvida pelo mestre, em sua essência não é somente proporcionar saberes a outrem, mas, é se envolver na formação do indivíduo como humano e também como ser atuante dentro da sociedade. O que os tornam profissionais que possuem suas vidas envolvidas no trabalho.

Portanto, neste bojo de competências apresentados é que se percebe o quão é importante essa profissão para a sociedade, haja vista que é nela que o discente funda suas raízes de formação social e intelectual. Isto significa que sob um processo produzido e assistido pelo docente, o homem absorve um patrimônio cultural sem precedentes. Sendo assim, o valor da profissão está mais que provado para toda a sociedade em geral.

4.3 DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO NA ATUALIDADE

Considerado ultrapassado, o modelo de formação de professores passou a ser bastante discutido desde a década de 1990, aquela formação de professores começou a ser contestada. O Estado por sua vez optou por revisá-la para que se adequasse às exigências da modernidade, pois já se notava elevado descompasso com as demandas da época. Segundo Campos, (2002, p.2), as reformas na área da educação principiadas naquela década, diretamente na formação de professores, viabilizaram uma “reestruturação do Estado brasileiro que, em consonância com os preceitos da chamada “agenda neoliberal” promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando substancialmente o campo da educação”.

Neste processo, entendido o desajuste educacional, convencido pelos críticos e analistas do ramo educacional, que anunciaram os possíveis problemas educacionais devido a formação de professores da época ser inadequada, segundo

Campos, o estado brasileiro procurou efetuar os ajustes, promovendo mudanças e alterando as bases da educação brasileira.

Visando as novas demandas da nova ordem mundial, firmadas nos processos crescentes do capitalismo e globalização da economia, promoveu-se mudanças drásticas. Desse modo, como anunciado pelo autor, por conta dos reflexos daquele antigo modelo de formação, enfrentou-se diversos problemas no campo educacional desde aquele período.

Em outras palavras, ratifica-se por Nogueira, (2003, p. 22), os motivos pelo qual levou as políticas públicas a buscar mudanças na área da formação de professores, ou seja, os conjuntos de objetivos destinados para a formação de professores pelo governo, 'a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do "novo" mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista'.

Dessa maneira, por adiante foram as preocupações governamentais e, a promoção das políticas públicas em relação a formação dos mestres. É importante ressaltar que com esses movimentos e a formulação dessa nova ideologia de formação, levou o estado brasileiro a criar uma reforma profunda no modelo educacional produzido até então.

Pulando esse período progresso recente da formação docente começado no Brasil dos anos 90 e, passando a observar outras novas exigências implementadas ao longo da contemporaneidade, advindas com a chegada do novo século, e os novos objetivos, exige-se outras mudanças.

Para o atual exercício do magistério requer-se um novo modelo de formação que absorva as novas exigências. E, essa nova formação para o professorado precisa ter como meta tornar o formando um profissional hábil para lecionar frente a uma nova realidade de educação e público discente, que foram criados em meio às mudanças sociais e tecnológicas dos últimos tempos (LIBÂNEO, 2013).

Nas palavras de Pimenta, (2005), verifica-se esse novo modelo de formação quando ela diz respeito às funções a que o professorado tem assumido:

Na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores. (PIMENTA, 2005, P.15)

Isso significa que a formação de professores, ainda, precisa se adequar, atentando para os preceitos que foram levantados pela autora. Com a necessidade de se fortalecer a cidadania e conseqüentemente a democracia, deve-se haver um respaldo na atuação dos professores em sala de aula. Perante uma heterogeneidade de pessoas, seja quanto a desigualdade social, cultural, regional e religiosa, devem ser respeitadas e trabalhadas pela educação. A escola precisa de um corpo docente estruturado em uma formação profissional voltada para esses pontos, sem perder de vista as transformações da tecnologia e do modelo social vivido atualmente.

Por isso, deve-se ter ciência de que a formação docente dos profissionais que estão há tempos no mercado de trabalho não se alinha a atualidade e necessidades que o momento requer, nem mesmo a formação profissional vigente tem sido precisa e complacente às novas características da sociedade. Para Ribas, (2000, p.35) “ A formação do professor se faz, ainda hoje, com base em estudos e modelos do passado baseados numa realidade ideal que nunca se concretizou”. Isso confirma a inoperância em certo grau da formação docente atual, a qual é remetida a um idealismo nunca alcançado e que certamente não se atingira.

Com a chegada do século XXI, para Mizukami (2002) veio a necessidade de se redesenhar alguns aspectos vistos até então como insubstituíveis para o serviço docente, como é o caso do entendimento sobre conhecimentos fortalecidos no molde científico nocional, ou seja, o paradigma fortalecido na formação do professor, em um padrão de racionalidade técnica, com atividades empregadas através das delimitações da teoria e usufruto da tecnicidade para o exercício do trabalho docente, que via experiência (noção) do educador é aplicado os conhecimentos na ação prática pedagógica, cujo substrato recai em um molde engessado, portanto inexorável.

Essencialmente mais complexo, esse se trata de um modelo educacional, baseado no que diz o autor, incompatível com as novas características da sociedade, que por sua vez se torna cada vez mais pluralizada e democratizada. Desse modo, a

participação e compartilhamento simultâneo canaliza a integralidade das pessoas, se fazendo pela interação do homem o próprio caráter de relação dele com a natureza e produção dos saberes.

Assim, o professor passa a ser o indivíduo que interage com o aluno visando a sua aprendizagem, mediante um saber-fazer investigativo, pois não se trata mais de um conjunto de saberes elencados pela escola, e nem de um raso domínio sobre as matérias e maneiras de propaga-las, mas se trata de uma aprendizagem contínua.

Para Mizukami (2002), a formação de professor deve ser fortalecida em um processo contínuo, a qual se forma em detrimento do protótipo técnico nocional e imutável. Para definir esse assunto diz:

A ideia de formação como um continuum supera essa concepção, amparando-se em outro paradigma – o da racionalidade prática. A formação docente é, então, vista como o modelo reflexivo artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. (MIZUKAMI, 2002, p.15).

Bem resumido pelo autor, observa-se que a formação do educador acontece continuamente e supera a erudição produzida de maneira científica, ou seja, é um processo contínuo que reúne a teoria com a prática.

Nesse processo formativo o professor criticamente reage com o aluno, fatos e situações, conforme aquilo com que lida ou o que lhe é posto, isto é, desenvolve sua ação construtivamente com determinada realidade da sala de aula. Seu acumulado conhecimento técnico vai sendo utilizado para confrontar com a prática reflexiva, que está inserida em um aspecto mais amplo de vivência e ação-reflexiva-experimental.

A pesar de discorrer muito sobre o assunto, e enfatizar a ação-prática-reflexiva, reafirmando essa questão, outro autor suscita uma indagação de compreensão maior sobre o modelo de formação inicial do mestre, que em certa medida freia a unanimidade de vários autores que discorrem sobre a prática “reflexiva”. E, assim chama a atenção para que, está, não seja uma questão em que o agente se perda de outros aspectos.

Neste viés, para Geraldi; Fiorentini e Pereira (2000), esse demasiado apontamento para a “reflexão”, como se tal fosse a panaceia dos problemas atuais da formação de professores, pode levar a perda de uma identidade profissional. Ele afirma que de toda maneira, são os profissionais em seu ramo, de um saber minimamente reflexivo, e não se deve definir a ação reflexiva da forma que muitos autores a expõe, sobretudo, deve se levar em conta também, mas, é preciso saber que o profissional da educação se encontra sobrecarregado, por diversas funções dadas a ele, assim mais uma designação sem realmente refletir sobre os resultados disso, não resolve os problemas da complexa atividade docente.

Para o autor há muito mais preocupações e discussões para se fazer. Afirma que a formação do educador requer uma firme formação humana e ao perguntar “quem seria o professor?” Reponde que se trata de um ser concreto e, por ele saber um conteúdo, o qual é propagado a outras pessoas, não significa que obriga ou impõe, mas significa o compartilhar no sentido de construção, o que faz com que se respeite o professor do professor como parte do processo de construção do conhecimento do discente, sem banalizar os saberes e conteúdos específicos de cada professor, nas suas amplas áreas e disciplinas.

4.4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PROFISSÃO PROFESSOR

Ao se tratar das características da profissão professor, desafios e perspectivas, deve-se mergulhar primeiramente pelo conceito de docência. Neste sentido, Veiga, (2008, p.11) diz: “No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere* que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar e entender.”. E, ainda, diz que esse termo é de conhecimento novo, mais especificamente de 1916, o que significa que sua utilização é de uma história recente no campo da educação.

Nessa lógica, o trabalho docente basicamente seria administrar uma aula. Mas, esta demanda comum, dissipou-se em outras funções e complexou-se com o tempo. Com o surgimento de novos entendimentos e exigências da sociedade, esta atividade transcendeu o senso comum e simples, ressignificando suas tarefas e ações, (VEIGA, 2008).

A profissão professor, presente, está inclinada a uma plataforma cujas tarefas estão forçadas em dominar além da disciplina específica de formação, em certo grau,

todas as áreas do conhecimento, para o ensino, visando um mundo globalizado e transnacional, ao passo que os alunos estejam enquadrados em uma formação de preparação crítica para as leituras diversas e múltiplas, (LIBÂNEO, 2013).

Os alunos devem construir o conhecimento sob uma cultura ampla e sólida, com aprimoramento de suas capacidades para saber gerir com pensamentos científicos os problemas do homem. Se trata então de preparar o aluno para interagir com as exigências da sociedade contemporânea ou pós-moderna, o tornando um ator pensante e capaz de se portar criticamente perante a realidade, (LIBÂNEO, 2013).

Frente a essas necessidades, a escola precisa oferecer um trabalho de qualidade, de modo que ao ter contato com ela o aluno absorva e produza competência para o livre domínio da atividade intelectual e política. Para isso são necessários professores, mas, aqueles cuja formação inicial tenha o preparado para tal fim, como diz Libâneo, (2013):

(...) um professor que seja capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informal, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, (2013, p.10).

Nesse pensamento, todas essas coisas devem ser fruto de uma capacitação e formação que suporte este arquétipo de profissional, pois o professor precisa de uma identidade profissional e, são características como as citadas pelo autor é que devem ser eclodidas na figura profissional docente, para que se tenha características bem definidas, fáceis de ser notadas e reconhecidas pelo aluno e sociedade. O professor deve ser um indivíduo dotado das ferramentas concernentes à sua profissão e elas são adquiridas com a capacitação e formação direcionada para esses objetivos.

A formação do profissional educador começa, atualmente, regulamentado no ensino superior, e deve ser um período de lapidação e preparo do indivíduo para encarar uma sala de aula. Dentro desse processo é que ocorre o desvelamento das atividades e o desenvolvimento da criticidade e formulação das ideias. Portanto, deve ser nesta fase em que o caráter e identidade do profissional precisa ser formado, no intuito de fortalecer uma valorização desse trabalho. Bem como, devem ser as

formações continuadas fonte de fortalecimento para a efetivação dos novos entendimentos e preceitos dessa carreira.

Sendo assim, este é um desafio que está a vanguarda da profissão professor, porém, deve ser encarado com o devido vigor e persistência, visto que se trata de um momento que promete enormes mudanças à esta carreira, que, preponderantemente, depende também deste olhar inovador e protagonista do ser docente. “Portanto, é preciso lembrar que a educação exige intencionalidade e recusa ao espontaneísmo na ação”. (ARANHA, 2006, p.425).

Nesta nova perspectiva, Alarcão e Tavares, (2003), reforça a ideia de renovação da escola através da formação dos educadores, ressalta que o ponto principal seria uma mudança no quesito qualidade e, de maneira radical na formação do mestre. Especifica que não se resume em saber mais, e sim instruir-se qualitativamente de outra forma, a qual seja coerente a uma atitude e aspecto de enxergar os diferentes, ou seja, ver a heterogeneidade de pessoas; comportamentos; culturas; religiões; camadas sociais e outros, pois este é o verdadeiro substrato da sociedade atual, cuja harmonia entre os desiguais deve ser uma máxima.

Fato, a identidade profissional, especificamente do professor, nasce de um decorrer contínuo e proveniente de fontes variadas, mas se não direcionada de forma correta, observando a formação do indivíduo, e a devida preparação para o mercado de trabalho, baseando-se nas experiências extraídas das situações pessoais e profissionais do professorado, remonta-se à crise de identidade que é defendida por Novoa (1996). O que torna a profissão professor, caso enverede por este caminho, fadada ao fracasso e ao estado de dúvidas e incertezas, agravando ainda mais o dissimulado caos vivido pelo educador no dia a dia profissional.

Segundo Libâneo, (2013), além de conquistar espaços e objetivos, é preciso que o professor domine saberes tecnológicos, e comunicacionais. Para ele as mídias também possuem papéis pedagógicos e estes se apresentam mediante três formas:

(...) como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, portanto, portadoras de informação, ideias, emoções, valores; como competências e atitudes profissionais; e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) dirigidos para o ensinar a pensar, ensinar a aprender, implicando, portanto, efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio

processo de aprendizagem, facilidade de análise e resolução de problemas etc. (LIBÂNEO, 2013, p.42).

Isso significa que a formação docente deve, também, abranger esta temática, para fortalecer o uso dos meios de comunicação na escola e propiciar um contato maior às mídias, que inclusive fazem parte do cotidiano de grande parte dos educandos. Segundo o autor há um certo receio em relação a estas tecnologias, haja vista o temor dos mais variados, mas principalmente de que elas poderiam extinguir a profissão professor ou porque estes não possuem o domínio dessas mídias.

Porém, como apresentado pelo autor, existem muitas vantagens em utilizar as mídias, podendo até mesmo potencializar a atividade docente, obtendo mais aproveitamento das matérias e saberes.

5. CONCLUSÃO

Objetivado em saturar todos os campos que estão relacionados com a profissão docente, no sentido de compreender a sua desvalorização na conjuntura atual, baseado no que diz autores que falam sobre o assunto, tentou-se neste estudo levantar algumas conclusões acerca dessa temática. Um campo extremamente vasto, e com diversas vertentes para se apoiar e estabelecer tentáculos, buscou-se um discurso preciso de entendimento da questão. Inicialmente, recorreu-se a relatos literários concernentes a atividade docente e ao contexto histórico mais relevante, de cada época, para se explicar qual é atualmente o status da profissão professor. Posteriormente, esmiuçou-se os assuntos que envolvem a qualificação dessa profissão.

Notadamente nessa trajetória de estudo, concluiu-se que existe um declínio substancial de prestígio social destinado a atividade docente, quando vista desde o seu nascimento, que está arraigado na cultura da sociedade brasileira; na formação acadêmica do professor; no trato empreendido pelo Estado, que custeia a educação e dele vem os recursos; e, em parte do professorado que deixa de cumprir seu ofício enquanto agente educador, orientado pelas diretrizes profissionais.

Para tanto, esta atividade na antiguidade e idade média foi tida como sinônimo de poder, pois o saber era privilégio de poucos, os quais detendo a erudição da sua época poderiam dominar a grande massa da sociedade ignorante. Na própria idade média, a igreja católica, detentora dos livros e conhecimento acumulado durante os tempos, cerceava em seus redutos a educação social a seu modo e interesses.

Após a queda do monopólio da igreja, a educação no Brasil, depois de passar pelas mãos dos jesuítas, estabeleceu vínculos com o Estado. Desse modo, a classe docente, passou por um período amargo e de imensa depressão de status e mudança de identidade. Para aqueles que adentraram no exercício do professorado, por conseguinte, tiveram uma remuneração salarial e suporte didático-pedagógico, indignos, que mal dava para sobreviver somente desta prática.

Por conseguinte, dentre outras questões importantíssimas que se verificou para desvelar o que há por trás da desvalorização do magistério, estão as causas que levaram a feminização ocorrida na profissão professor. Para desmistificar isso, compreende-se que é necessário trabalhar na escola, a história da escolarização

feminina e a mulher na docência, modo pelo qual poderá fazer com que os alunos compreendam os preceitos da universalização da educação, interesses políticos e os meios empregados para tal feito, esclarecendo a questão, permitindo que cada pessoa forme sua opinião sobre o assunto.

Tudo isso porque, a memória coletiva da nossa sociedade se esqueceu do passado. E, por esse motivo, deve ser lembrada, replicando nas escolas da educação básica e educação superior, que houveram preconceitos e desvalorização social perante à docência, em virtude das ideologias trazidas de Portugal para a nossa sociedade, as quais tomaram forma no patriarcalismo que se instalou na cultura nacional, e se fortaleceu nos dogmas cristão, correntes do evolucionismo e as positivistas que no Brasil se instalaram. O que de fato, pode mudar a visão da sociedade e de parte do professorado com relação a certa aceitação de um modelo profissional, que se dissipou, e suavemente alcançou os dias atuais no discurso equivocado de que, ser professor está diretamente relacionado a “dom”.

Já na década de 1990, de maneira expressiva, em busca de valorizar o magistério foram tomadas diversas medidas governamentais, que geraram ganhos substanciais à profissão. Todavia, notou-se que algumas mudanças ocorreram a passos curtos e outras ainda não ocorreram, ou muito menos estão pautadas à apreciação para sua implementação.

Assim, concluiu-se, também, que há questões que interferem diretamente nessa desqualificação profissional, que se reformuladas podem ser decisivas para a criação de um novo status à profissão, trazendo o prestígio que outrora teria.

Neste sentido, entende-se que, certamente quando o professor estiver bem amparado pelos recursos didáticos propícios ao bem-estar do seu trabalho, recursos materiais, sem excesso de funções, respaldado para exercer autoridade sobre os alunos dentro da sala de aula, uma boa formação acadêmica, que trate de diluir os empecilhos que distancia a criação de um prestígio profissional compatível, uma formação continuada eficiente, a classe dos professores coletivamente organizada para estabelecer as metodologias, práticas e definições trabalhista condizente à realidade de sua comunidade, e ter uma remuneração digna, provavelmente o olhar da sociedade designará maior valor a esta profissão, fazendo com que ela alcance a valorização plena e status elevado, condizente à sua relevância.

Nesta perspectiva, para que o processo de valorização da profissão docente chegue à altura da sua importância e reconhecimento que merece, tem que existir, além da vontade política, uma conscientização do educador sobre suas atividades e papel de intervenção nessa realidade, pois o mestre possui em mãos, não apenas o saber crítico, mas, o futuro cidadão que de algum modo estará atuando na sociedade e, através do seu trabalho como docente, formará boa parte das convicções dos seus discentes.

Todavia, ao que parece a atividade docente possui uma trajetória incerta, pois, também, continua dependendo de medidas valorativas do Estado, haja vista que se trata de uma profissão que, institucionalizada, depende de todo um aparato e suporte para o seu exercício, inclusive melhora na remuneração salarial, que hoje é vista como incompatível à profissão.

Os objetivos do estudo foram alcançados, respondendo a todas as indagações elaboradas. Por conta disso, reuniu-se um acervo de assuntos que asseveram sobre a temática da pesquisa e trazem à tona discussões proeminentes, que de fato enriquece o entendimento de ângulos diversos por meio de cada tópico posto em voga.

Por fim, nota-se a grande importância de conhecer o assunto: desvalorização da profissão docente, pois, se trata de uma problemática atual, que pode estar incomodando parte da classe docente, quanto aos motivos da desvalorização, bem como pode ser interesse de muitos pesquisadores e acadêmicos seja das licenciaturas ou não.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3ª ed. São Paulo: moderna, 2006.

_____. **História da educação**. 2ª. ed. São Paulo: Moderna. 1996.

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2ª edição. Coimbra: Almedina, 2003.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. **Estudos sobre mulher e educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1988.

BARBOSA, Sara Rogéria Santos; FILHO, Genivaldo Gonçalves dos Santos. **Política Educacional Pombalina: a reforma dos Estudos Menores e a mudança no método de ensinar**. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/>>. Acesso em: 24 de maio de 2016.

BOXER, Charles R. **O império marítimo português**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BARROS, Frederico Ozanam Pessoa de. **A Cidade Antiga - Fustel de Coulanges**. 2006. Disponível em <bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br> Acesso em 25 de maio de 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Contêm as emendas constitucionais posteriores. Brasília: Senado, 1988 - 1996.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil** (de 25 de março de 1824). Rio de Janeiro, 1824.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF): manual de orientação. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei n.11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação FUNDEB [...]. Brasília, 21 de jun.2007.

BRASIL. **(PDE) O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Mec. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro:** com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo Escolar da Educação Básica,** 2013.

BRASIL. **Lei imperial de n. 40, de 3 de outubro de 1834.**Dispõe sobre o poder do presidente de província. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866. (Coleção de leis Império do Brasil do ano de 1834).

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

COSTA, E. de S. **A mulher** - educação infantil. Rio de Janeiro: Álvaro Pinto Editor, 1923.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. (Org.) et al. **História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal** [livro eletrônico]. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

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

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental.** Tese (Doutorado em Educação) 232 p. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. (mimeo) Florianópolis, 2002.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

DUTRA, J. S. **Gestão de Pessoas**: modelos, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8.ed. Curitiba: positivo, 2010.

FRIGOTTO, G. **Trabalho e formação docente, contexto histórico e política na América Latina**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; MARTÍNEZ, Deolinda (compiladoras). **Nuevas regulaciones educativas em América Latina**: experiências y subjetividad. Lima: UCH, 2010.

FERREIRA, N.S.C. **Gestão democrática da educação**: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**, 2.^a ed., São Paulo, Cortez, 1998.

_____. **A Escola e o Professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1.^a ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) - pesquisador (a). 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira**: História, Política e Filosofia da Educação [versão prévia]. São Paulo, 2001.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor adeus professora?** [Livro eletrônico]: Novas exigências educacionais e profissão docente. 1.^a ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território plural – A pesquisa em história da educação** [livro eletrônico]. 1.^a ed. São Paulo: Ática, 2010.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. Tradução de Luiz Aparecido Caruso, São Paulo: 1974.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In. Del Piore, Mary (org.) História das mulheres no Brasil. 3.^o ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **História da Educação** [livro eletrônico]. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2012.

MARQUES, Adhemar Martins; BERUTTI, Flavio costa, FARIA, Ricardo de Souza. **História Moderna Através de Textos** – 11 ed. São Paulo: Contexto, 2005 (coleção textos e documentos); 3.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. ed. São Paulo: EPU, 1990.

MONROE, Paul. **História da Educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1988.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **A escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NOGUEIRA, Octaciano. **Constituições brasileiras: 1824**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **As ciências da Educação e os processos de mudança**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Histoire e comparaison; essais sur l'éducation**. Lisbonne: Educa Éditeur, 1998.

_____. **Le temps de professeurs: analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)**. volume I. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

_____. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação. 1991.

NISKIER, Arnaldo. **História da Educação Brasileira: de José de Anchieta aos dias de hoje – 1500/2010** [livro eletrônico]. 3ª ed. Rio de Janeiro: Europa, 2011.

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. **Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002)**. Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003.

OLIVEIRA, C.R de. **Neoliberalismo, globalização e pós-modernidade**. In: TESKE. **Sociologia: textos e contextos**. Canoas: ULBRA; 2005.

OLIVEIRA, Raimundo de. **Seitas e Heresias: Um sinal do fim dos tempos**. 23ª edição: Rio de Janeiro, 2002.

Oliveira, José Pedro Garcia; Ramalho, Betânia Leite. **As aulas regias na capitania do Grão-Pará (1759-1808)**. Rio Grande do Norte: UFRN, 2016. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/>>. Acesso em 24 de maio de 2016.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Ed., São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a Competência, processo de formação de professores**. São Paulo: Olho D'água, 2000.

REIS, Carlos Eduardo dos. **A criação da diretoria geral dos estudos e o controle do trabalho docente – 1759/1770**. Santa Catarina: UFSC, 2016. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/>> Acesso em: 21 de maio de 2016.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Lenalda Andrade; ALVARO, Bruno Gonçalves. **Império Carolíngio**. Disponível em: <www.cesadufs.com.br> Acesso em: 23 de maio de 2016.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. v.94. (Atualidades Pedagógicas).

SILVA et al. **Illuminismo a Revolução Intelectual**. Belém, 2001. Disponível em <<http://chafic.com.br/>>. Acesso em: 22 de maio de 2016.

SALES; SILVEIRA; MORAES. **Cruzadas**. Disponível em: <<http://www.ceplam.com/>> Acesso em: 22 de maio de 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor: histórias, perspectivas e desafios**. Rio de Janeiro: vozes, 2008.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 3.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaud de. Et al. Ratio Studiorum in LOMBARDI, José Claudinei; Saviane Dermeval; NASCIMENTO, Maria Izabel Moura (orgs.) **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: gráfica FE, HISTEDBR – UNICAMP, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão Docente – novos sentidos, novas perspectivas**. Ed.: Papirus. 2008.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educar, 1993.