

FACULDADE CALAFIORI
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CAROLINA VIEIRA DOS REIS
SILVANA APARECIDA SALES DA FONSECA

A DESVALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO
2018

FACULDADE CALAFIORI
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

A DESVALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL

Trabalho apresentado a Faculdade Calafiori de São Sebastião do Paraíso - MG, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Educação Escolar

Orientadora: Prof.^aEsp.Marinilda Aparecida da Silva

Linha de Pesquisa:

Alunas: Carolina Vieira dos Reis
Silvana Aparecida Sales da Fonseca

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO

2018

CAROLINA VIEIRA DOS REIS
SILVANA APARECIDA SALES DA FONSECA

A DESVALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL

Trabalho apresentado como requisito parcial para a Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Curso de Pedagogia da Faculdade Calafiori de São Sebastião do Paraíso- MG.

Comissão Julgadora:

Professora Orientadora: Esp. Marinilda Aparecida da Silva

Professora Avaliadora da banca: Ma^a. Aretha Amorim Bellini

Professor Avaliador da banca: Esp. Luciano Corrêa Pugas Domiciano

Avaliação: () _____

São Sebastião do Paraíso, ____ de _____ de 2018.

Eu, Carolina, dedico este Trabalho de Conclusão de Curso a Nossa Senhora da Aparecida e minha família por todo apoio, paciência e confiança. Cada um de vocês é a minha base, minha sustentação para que eu possa seguir sempre confiante.

Eu, Silvana, dedico ao meu querido esposo, pelo amor e companheirismo também a minha família. Vocês são responsáveis por este momento tão marcante em nossas vidas. Pela dedicação, pelo amor que nos fez mais forte, fazendo entender que somos capazes de irmos mais além. Desde o início acreditaram e nos incentivaram a buscar novos conhecimentos. Aconselhando-nos, contribuíram para o nosso crescimento na vida acadêmica. Esta vitória também é de vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, a Deus, que tem nos abençoado durante a nossa vida, nos guiando sempre que estivemos indecisas sobre quais caminhos seguir, sobre como agir e, acima de tudo, fortalecendo-nos para não temermos o futuro.

Gratidão, Senhor, pela força em tudo que passamos!

A nossa orientadora, Professora Especialista Marinilda Aparecida da Silva, pela educação, apoio e dedicação. Sem você não conseguiríamos, você foi primordial, muito obrigada!

A todos os funcionários da Biblioteca pelo tempo nos ofertado no momento de nossas pesquisas.

Agradecemos, também, a todos os mestres pelos conhecimentos, experiências e convivência a nós ofertada durante esses anos. O nosso, muitíssimo, obrigada.

E não poderíamos deixar de agradecer uma à outra por toda amizade, carinho e companheirismo durante toda essa caminhada.

Figura 1



“Se há uma função que exige, às vezes, uma grande moralidade, uma instrução sólida, uma vocação especial e um devotamento contínuo é, certamente, a do professor público, do educador da juventude. Mas aqueles que reúnem todas estas qualidades, em um grau mais ou menos elevado, têm necessidade de ter uma existência assegurada, para si e para sua família, e de serem cercados de toda espécie de consideração pública que une a posição mais ou menos abastada do homem à sua independência relativa.”

(ALMEIDA, J. 1989, p. 101).

FONSECA, S.A.S. da; REIS, C.V. dos. A desvalorização dos professores no Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Calafiori. São Sebastião do Paraíso, 2018.

RESUMO

A educação no Brasil passou e, ainda passa, por transformações dentro de seu contexto e junto aos seus profissionais. Dentre eles, o professor, o qual tem lutado para conseguir uma posição mais digna no ranking do piso salarial nacional. Têm-se Leis, mas infelizmente o teor da valorização não se encontra no dia a dia, nem por meio de ações governamentais. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é mostrar, teórica e estatisticamente, como o professor é desvalorizado no Brasil. Justifica-se o tema da pesquisa pelo fato de desejar contribuir para que se faça justiça quanto ao tratamento para com o professor, não apenas na forma econômica, mas social. Há necessidade de se conscientizar para os investimentos na valorização e qualificação profissional dos docentes, a melhoria dos salários e condições de trabalho, maior comprometimento com a educação de todos os envolvidos no processo. Os recursos metodológicos a serem utilizados para a pesquisa serão por meio de um levantamento bibliográfico e documental. Concluiu-se que o professor, desde a época dos jesuítas, tem sido a figura central para levar os ensinamentos e conhecimentos ao educando. Ele passou por muitos períodos da história da educação brasileira, ora sendo valorizado, ora desvalorizado, conforme as transformações econômicas, culturais e sociais. Hoje, é o período no qual ele mais está desvalorizado diante de muitas profissões, tanto economicamente, como socialmente, embora todos os profissionais tenham, obrigatoriamente, passado pelo professor. Leis não são cumpridas, como, por exemplo, no caso de Minas Gerais, onde o Piso Salarial ainda não está compatível com o piso Nacional do Magistério, mesmo com a instituição da PEC 49. Professores passam por condições inadequadas no trabalho e a remuneração é demasiadamente indigna, levando à desmotivação destes profissionais e, conseqüentemente, à educação de má qualidade.

Palavras-chave: Desvalorização do profissional do magistério;

FONSECA, S.A.S. da; REIS, C.V. dos. The devaluation of teachers in Brazil. Completion of course work. Degree in Pedagogy. Calafiori College. São Sebastião do Paraíso, 2018.

ABSTRACT

Education in Brazil has passed and still undergoes transformations within its context and with its professionals. Among them, the teacher has struggled to achieve a more dignified position in the ranking of the national salary floor. There are Laws, but unfortunately the valorization isn't only in everyday life, or by means of governmental actions. The objective this paper is to show theoretically and statistically how the teacher is devalued in Brazil. The research theme is justified by the fact that it wants to contribute to justice in the treatment of the teacher, not only in the economic but also in the social form. There is a need to raise awareness of investments in the valorization and professional qualification of teachers the improvement of wages and working conditions, greater commitment to the education of all those involved in the process. The methodological resources to be used for the research will be through a bibliographical and documentary survey. It was concluded that the teacher since the time of the Jesuits has been the central figure to bring the teachings and knowledge to the student. He went through many periods of Brazilian education history being valued or devalued, according to economic, cultural and social transformations. Today is the period that teachers are most devalued, comparing with other professions economically and socially. All professionals went through them. Laws on paper are not fulfilled, as in Minas Gerais that the National Salary Floor of the Magisterium isn't compatible with the national level stipulated by the government, even with the institution of the PEC49. Teachers go through inadequate working conditions and pay is too unworthy; leading to demotivating these professionals, and consequently to result in poor quality education.

Keywords: National Salary Floor of the Magisterium. Teachers. PEC 49. Minas Gerais.

Keywords: National Salary Floor of the Magisterium. Teachers. PEC 49. Minas Gerais.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Ela foi minha professora.....	06
Figura 2- Deveres do professor segundo o Movimento Escola sem Partido.....	33
Figura 3- Método Lancaster.....	39
Figura 4- Presença expressiva de mulheres em Escola Normal.....	40
Figura 5- Valorização da professora.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Raio – X da Educação Infantil quanto ao gênero.....	60
Gráfico 2 – Salário anual inicial nos primeiros anos do Ensino Fundamental.....	65
Gráfico 3 – Salário anual inicial nos anos finais do Ensino Fundamental.....	66
Gráfico 4 – Salário anual inicial no Ensino Médio.....	67
Gráfico 5 – Valores do Piso Salarial Nacional do Magistério.....	69
Gráfico 6 –Comparação ao piso salarial entre os Estados.....	71

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CEFANS	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FaE	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNE	Plano Nacional de Educação
Sind-Ute	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	15
1. HISTÓRIA DO BRASIL JUNTO Á EDUCAÇÃO.....	17
1.1 Do período dos jesuítas até a escola formal.....	17
1.2 A escola durante o período da ditadura.....	27
1.3 Escola sem partido.....	30
1.4 As Leis que garantem os direitos dos professores.....	33
2. A DESVALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL.....	37
2.1 Desvalorização dos professores no Brasil através da história.....	37
2.2 Tese e Artigos.....	51
3. A DESVALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL: ESTATISTICAMENTE..	57
3.1 Procedimentos metodológicos.....	57
3.1.1 Método de abordagem.....	57
3.1.2 Tipo de pesquisa.....	57
3.1.3 Técnica de pesquisa.....	58
3.1.4 Locus da pesquisa e universo da pesquisa.....	59
3.2 Apresentação e análise dos dados.....	59
CONSIDERAÇÕES.....	74
REFERÊNCIAS.....	77

APRESENTAÇÃO

Eu Carolina Vieira dos Reis, nasci em 19 (dezenove) de agosto de 1992 em São Sebastião do Paraíso – Minas Gerais.

Iniciei meus estudos com 5 (cinco) anos de idade na Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Dizaró (CAIC), sendo que na mesma cursei da pré-escola à 4ª série. Na época em que fiz o Ensino Fundamental, não se dizia do 1º ano ao 5º ano, mas era de 1ª série á 4ª série.

Quando ingressei na 5ª série do Ensino Fundamental II minha mãe me matriculou na Escola Estadual Paula Frassinetti, a qual ficava mais próxima da minha casa, sendo que, nesta instituição, cursei o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Finalizei meus estudos no ano de 2009 e não pensava em realizar qualquer curso ou faculdade. Após 2 (dois) anos, resolvi fazer um curso técnico de Contabilidade na Escola Estadual Clóvis Salgado, com duração de 01(um) ano e meio. Contudo, ao realizar os estágios, percebi nitidamente que não era aquilo que eu gostaria de seguir como carreira.

Desta forma, em 2013, resolvi fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para poder ingressar em alguma faculdade. No ano de 2014, fiz um ano de cursinho no Colégio Objetivo para poder prestar o vestibular e o ENEM. Após todo o transtorno, vi na Faculdade Calafiori o Curso de Pedagogia. Decidi realizar o vestibular e passei. Matriculei-me e hoje estou no final do curso, com a graça de Deus.

Escolhi Pedagogia porque nos estágios realizados, pude ver o quanto é importante ensinar uma criança a ler, a escrever e ser cidadã perante a sociedade.

Eu, Silvana Aparecida Sales da Fonseca, nasci no dia 08 (oito) de janeiro de 1987. Sou casada há 15 (quinze) anos com Jorge e tenho uma filha de 13 (treze) anos, cujo nome é Letícia.

Comecei minha trajetória escolar aos 07 (sete) anos de idade na Escola Estadual São José, onde cursei do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I.

Já o Ensino Fundamental II, cursei na Escola Estadual Clovis Salgado, sendo que da 5ª série até a 7ª série cursei no período matutino e a 8ª série transferi para o período noturno com o propósito de trabalhar.

Ao iniciar o Ensino Médio na Escola Estadual Clovis Salgado, decidi me casar e não conclui o curso.

Após 12 (doze) anos fora da escola, tomei a decisão de voltar a estudar e finalizei o Ensino Médio.

Terminado o Ensino Médio, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, também prestei o vestibular na Faculdade Calafiori de São Sebastião do Paraíso - MG, com o objetivo de cursar Pedagogia.

Escolhi Pedagogia por ter um imenso amor pela Educação. Adoro estar com crianças e considero esta profissão extremamente linda, tendo em vista que, na prática diária, o profissional pode acompanhar o crescimento global de um ser. Isto é algo inspirador.

INTRODUÇÃO

Este estudo trouxe à luz a realidade dos docentes brasileiros e, o quanto este profissional é desvalorizado, econômica, social ou, psicologicamente.

Para conseguir um salário mensal mais digno, muitas vezes, o professor precisa assumir vários cargos, em escolas diferentes. Assim, acaba se desgastando sem conseguir preparar boas aulas devido ao acúmulo de trabalho e à carga horária extenuante.

Desta forma, a qualidade da educação tende a diminuir cada vez mais.

O estado vem negligenciando a responsabilidade da educação e transferindo toda a responsabilidade aos docentes e à sociedade, sem ofertar condições adequadas de trabalho.

Os educadores brasileiros vêm sendo desvalorizado cada vez mais. Devido à remuneração muito abaixo do básico necessário e à carga horária exaustiva, fica impedido cursar novas especialidades e buscar novos conhecimentos através de formação continuada de qualidade.

Chegou-se a um ponto em que quase ninguém mais quer seguir esta carreira, pelo fato de que os desafios são maiores que o próprio prazer em atuar.

Por tanta falta de motivação, muitos desses profissionais estão deixando de lecionar, buscando, em outra profissão, a realização financeira.

A falta de professores em sala de aula só está acontecendo devido à desvalorização da profissão. E, justamente, aquele profissional que ensina o indivíduo a ler, a escrever e a se tornar um ser pensante. Aquele que forma todos os outros profissionais.

Em 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em 1996, com vigência entre os anos de 2001 a 2010. O PNE estabelece diretrizes e metas para a educação nacional que deveriam ser cumpridas até o fim desse prazo. Entretanto, poucas metas foram alcançadas. Naquele mesmo ano, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e, a partir de então, passaram a serem aprovadas, também pelo CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura que norteiam e dão respaldo às IES quanto aos ajustes e readequações curriculares.

Justifica-se o tema da pesquisa pelo fato de que, é por meio da figura do professor, que os conhecimentos são mediados e a aprendizagem dos educandos se desenvolve.

A relação professor e aluno é um fator crucial no desenvolvimento deste, devido à constante troca de saberes entre o ensinar e o aprender.

As autoras do presente trabalho, ao atuarem nos estágios, perceberam que o professor tem sido negligenciado pela sociedade brasileira, seja em aspectos históricos, sociais ou legais. Por isso, é justificável estudar sobre o porquê de tal desvalorização e conduzir o leitor à se conscientizar sobre esta realidade.

Justifica-se, também, pelo fato de pretender contribuir para que haja justiça no tratamento a o professor, tanto econômica, quanto socialmente.

Há a urgente necessidade de se conscientizar os governantes e a sociedade em geral para investimentos na valorização e na qualificação profissional dos docentes.

Mediante ao exposto, este trabalho apresenta como objetivo geral demonstrar teórica e estatisticamente, a desvalorização do professor no Brasil.

Como objetivos específicos, pretendeu-se, neste trabalho: reconhecer a tentativa de valorização e a desvalorização dos professores e de seus métodos, através da história da educação no Brasil; conhecer as leis que garantem os direitos e os deveres dos professores; Analisar a proposta da “escola sem partido” em relação à atividade docente.

Para conduzir a pesquisa, abordou-se a seguinte indagação: Como a remuneração, as condições de trabalho e o prestígio social, impactam na desvalorização dos docentes e na elevação da qualidade da educação do país?

Como recurso metodológico para esta pesquisa, foi utilizado levantamento bibliográfico em livros, revistas e artigos que tratam do tema. Apresenta, ainda, documentos e gráficos que apontam a realidade atual da classe docente brasileira.

1 HISTÓRIA DO BRASIL JUNTO À EDUCAÇÃO

A atuação dos professores reflete-se com base nas influências das transformações sociais, econômicas, políticas, e culturais do período histórico.

O termo professor é um substantivo masculino, que no latim significa professor, *ōris 'o que se dedica a'*, isto é, aquele que professa uma crença, uma religião, aquele que ensina, ministra aulas tanto na instituição escolar, colégio, universidade, cursos ou de forma particular, visto também como mestre; *adjetivo* que professa; proficiente (MEDEIROS, 2015).

Em um breve histórico da profissão docente, Nóvoa (2009) discorre sobre o fato de que, no início, no Brasil, essa profissão era “uma ocupação secundária de religiosos ou leigos”. Posteriormente, houve uma organização maior, transferindo o controle sobre a organização da profissão da Igreja para o Estado e, a partir do século XVIII, os professores precisavam de uma licença ou autorização do Estado para atuar.

Antigamente, o professor era visto como “mestre” e, como tal, deveria ser respeitado sendo diferente, sua atuação em relação aos educadores atuais.

O docente, principalmente aquele de ensino secundário com formação universitária, possuía grande status social e cultural (ESTEVE, 1995).

No entanto, atualmente, a profissão passa por crises que envolvem a desmotivação do docente, em parte, devido à falta de prestígio da profissão, a “queda do status”.

1.1 Do período dos jesuítas até a escola formal

A história da educação formal brasileira, como se conhece hoje, mostrada mediante às instituições escolares, ocorreu no período da colonização do Brasil pelos portugueses e também com a vinda da Companhia de Jesus, a qual era uma das vastas ordens religiosas da Igreja Católica. A Companhia foi composta por padres que cumpriam uma severa disciplina militar, com a relevante tarefa de afrontar os infiéis e a Reforma Protestante de Martinho Lutero. Nos termos de Paiva e Puentes (2000, p. 2) sustentam-se tal proposição:

A criação da Companhia de Jesus (em 1539) foi fruto do amplo movimento que gerou profundas transformações na Igreja Católica nos inícios do século XVI, resultado, de um lado, dos contínuos esforços de rejuvenescimento e de reorganização a que historicamente esteve submetida; de outro, como consequência das imensas pressões exercidas pela Reforma Protestante, no bojo de mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que atravessavam a Europa.

Os padres jesuítas possuíam precisa estruturação cultural e estavam propensos a todo e qualquer dificuldade para proteger os preceitos cristãos.

No ano de 1549, com a aprovação do primeiro governador-geral, Tomé de Souza, chegava ao Brasil, a Companhia de Jesus, estritamente na Bahia, com os primeiros padres jesuítas, denominados de verdadeiros soldados de Cristo; sendo que em meio a eles estavam os padres Manoel da Nóbrega, José de Anchieta e Antônio Vieira, submissos a um regime de penúrias que os capacitava para habitar em ambientes distantes e se integrar em inúmeras circunstâncias. Havia como meta catequizar e persuadir os nativos habitantes do novo mundo à religião católica. Villalta (2002, p. 332) explica que,

[...] os nativos não tinham as letras ‘F, nem L, nem R’, não possuindo ‘Fé, nem Lei, nem Rei’, vivendo ‘desordenadamente’. Essa suposição de uma ausência linguística e de ‘ordem’ revela, um tanto *avant la lettre*, o ideal de colonização trazido pelas autoridades portuguesas: superar a ‘desordem’, fazendo obedecer a um Rei, difundindo uma Fé e fixando uma Lei.

Ademais, os padres jesuítas representavam uma firme influência em se tratando da sociedade, particularmente a burguesa. Eles trouxeram para o período colonial, um entendimento de educação que auxiliou para a consolidação dos alicerces de poderes hierarquizados e de atributos para um pequeno grupo. Imprimiam a concepção de aproveitamento de uma classe sobre a outra e a escravidão como percurso natural e essencial para o desenvolvimento. A educação possuía a função de auxiliar a preservar as desigualdades entre as classes sociais.

Ao chegarem ao Brasil, os padres jesuítas apresentaram as bases da catequização, com a instituição das primeiras casas, chamadas de bê-á-bá, e assim iniciando a educação colonial em sua essência restrita, através do procedimento de suas escolas de escrever, ler e contar; e sucessivamente, em seus colégios na cidade de Salvador, como declara Menardi (2010, p. 159) em sua Tese de Doutorado:

Estas casas, ou residências ou ainda recolhimentos, recebiam os meninos índios para serem catequizados e instruídos e se destinavam também a abrigar os padres aqui na colônia, bem como os órfãos vindos de Portugal e os da terra, a fim de lhes dar assistência e formação religiosa. [...] A vinda de órfãos de Portugal contribuiu grandemente como um motivador a mais para a já necessária construção de casas (residências ou recolhimento) e representou um reforço na conversão dos índios, uma vez que os jesuítas utilizaram como estratégia de catequese e instrução os órfãos para atrair os meninos índios.

Em meio a tudo isso, consolida-se o sistema de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões disseminados pelo Brasil. Dessa maneira, trataram de estruturar o sistema educativo, porque eles enxergavam a educação como recurso de domínio religioso e disseminação da cultura europeia nas terras indígenas.

E assim, os jesuítas são considerados como os primeiros educadores do Brasil. A “*Ratio Studiorum*” era distribuída em duas séries, sendo a inferior, com seis anos, a qual se via a Retórica, Humanidades e Gramática; e a superior, e a superior, com três anos, que trabalhava Matemática, Lógica, Moral, Metafísica e Física ministradas em português, grego e latim; sendo que não havia nenhum cuidado técnico ou de formação profissional. A educação se fazia para os burgueses e pelos burgueses. Romanelli (2001, p. 36) destaca que,

[...] símbolo de classe, esse tipo de educação livresca, acadêmica e aristocrática foi fator coadjuvante na construção das estruturas de poder na Colônia. Isso porque a classe dirigente, aos poucos, foi tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos junto ao poder público. Os primeiros representantes da Colônia junto às Cortes foram os filhos dos senhores de engenho educados no sistema jesuítico. Casaram-se, assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos jesuítas.

Como se vê ocorria uma divisão bem nítida quanto ao ensino, ou seja, os índios eram ensinados nas escolas improvisadas, construídas e estruturadas por eles mesmos; denominadas missões; mas os filhos dos colonos recebiam outro tratamento, adquiriam os ensinamentos nos colégios, locais dispostos por meio de investimento mais pesado.

Havia também histórias bem imaginativas apenas para “barrar” a leitura, como que a mesma faria mal a saúde, pois o esforço continuado para o entendimento de um texto traria danos para “os olhos, o cérebro, o estômago e os nervos” (BARRETO et al., 2013).

Veja o que dizia um médico da época:

Os inconvenientes dos livros frívolos são de fazer perder tempo e fatigar a vista; mas aqueles que, pela força e ligação das ideias, elevam a alma para fora dela mesma, e a forçam a meditar, usam o espírito e esgotam o corpo; e quanto mais este prazer for vivo e prolongado, mais as consequências serão funestas [...] O cérebro que é, se me permitem a comparação, o teatro da guerra, os nervos que dele retiram sua origem, e o estômago que tem muitos nervos bastante sensíveis são as partes que mais sofrem ordinariamente com o trabalho excessivo do espírito; mas não há quase nenhuma que não se ressinta se a causa continua a agir durante muito tempo (ABREU, 1999, p. 11).

Segundo D. Francisco Manuel de Melo (apud SODRÉ, 2002, p. 18), “Não convinha a Portugal que houvesse civilização no Brasil. Desejando colocar essa colônia atada a seu domínio, não queria arrancá-la das trevas da ignorância. Manter as colônias fechadas a cultura era característica própria da dominação”.

O analfabetismo na época era muito grande, assim uma pessoa letrada poderia se conscientizar de tudo o que ocorria e querer mudar a atitude moral que embasava essa fase por meio da leitura. Desta forma, de acordo com Sodré (2002), dominadores deste estilo fizeram a Notificação da Ordem Régia de 1747 para que “Não imprimissem livros, obras ou papéis alguns avulsos, sem embargo de quaisquer licenças que tivessem para a dita impressão, sob pena de que, fazendo o contrário, seriam remetidos presos para o Reino para se lhes impor as penas em que tivessem incorrido [...]” (SODRÉ, 2002, p. 21).

Tudo apontado acima por Romanelli (2001) continuou exatamente do mesmo modo depois da expulsão dos jesuítas em 1759.

A partir do século XVIII deu-se início a educação doméstica, isto é, as práticas educativas realizadas nas casas dos aprendizes, sendo anteriormente um privilégio somente dos nobres e príncipes, passando a ser popular nas classes abastadas, as quais eram funcionários do governo e ricos comerciantes. Essas famílias desejavam que seus filhos tivessem uma educação primorosa e impecável, assim deveriam aprender a ler e escrever, ter conhecimentos de teologia, retórica, filosofia e línguas. Esse fator era visto como distinção entre os sujeitos.

Alguns modelos da educação doméstica, explicadas por Maxwell (2000, ps. 38-39) :

- Professores particulares: também chamados de mestres particulares ou mestres que davam lições “por casas”, eram mestres específicos de primeiras letras, gramáticas, línguas, música, piano, artes e outros conhecimentos que visitavam as casas ou fazendas sistematicamente, ministrando aulas a alunos membros da família, ou agregados, individualmente. Não habitavam nas casas, mas compareciam, para ministrar as aulas, em dias e horários pré-estabelecidos. Eram pagos pela família pelos cursos que ministravam.
- Preceptores: eram mestres ou mestras que moravam nas residências da família, às vezes estrangeiros, contratados para a educação das crianças e jovens da casa (filhos, sobrinhos e irmãos menores). Por vezes, encontram-se preceptores denominados de aios ou amos, aias ou amas, principalmente quando se trata da nobreza portuguesa. Os mestres preceptores caracterizam-se pelo fato de viverem na mesma casa de seus alunos, constituindo-se, assim, dentro da realidade da educação doméstica, naqueles que parecem ter o maior custo para as famílias, sendo encontrados nas classes mais abastadas.
- Aulas-domésticas: eram aulas ministradas no espaço da própria casa, por membros da família, mãe, pai, tios, tias, avós ou até mesmo pelo padre

capelão, que não tinha custo algum e atendiam às crianças daquela família ou parentela.

Todos os modelos da chamada educação doméstica citados acima, vão com o tempo tornando-se comum não somente para a elite, mas também para as classes intermediárias, e conseqüentemente ocorria anúncio solicitando uma senhora de nacionalidade inglesa, por exemplo, para cuidar e passear com uma criança de dois anos de idade, função esta que era dada às negras escravas compradas.

Já na primeira metade do século XIX, os anúncios referentes à educação doméstica se multiplicaram, enfatizando ainda mais que a educação passava pela casa. Assim, mesmo aqueles cujos filhos, estudavam em algum colégio, ou mesmo eram educados por familiares; em determinado momento, precisavam de serviços de professores particulares ou preceptores, como revela anúncio feito em 25 de janeiro de 1849 no jornal da época, o Jornal do Comércio: “uma senhora estrangeira, capaz, em estado de ensinar inglês, francês, piano, canto e desenho, para concluir a educação de uma menina em uma das fazendas desta província” (MAXWELL, 2000, p. 108).

Os responsáveis pela educação doméstica também ajudavam a solucionar adversidades ocorridas por aqueles que mesmo tendo optado por colégio, não conseguindo um resultado bom, eram obrigados a recorrer a eles. Pelo fato de serem vistos como inteligentes e assíduos, como está declarado no anúncio do Jornal do Comércio em 1859: “Deseja-se encontrar uma pessoa de reconhecida moralidade e aptidão, que queira educar um menino de 12 anos de idade, que pouco adiantamento tem tido no colégio, e que carece dos cuidados assíduos e inteligentes de um preceptor” (MAXWELL, 2000, ps. 108-109).

Era a família que decidia o que ensinar e como ensinar aos filhos, como por exemplo, latim, inglês, espanhol, italiano, francês, caligrafia, literatura, física, história universal e do Brasil, desenho, pintura, aquarela; sendo que também para as meninas, bordar, coser, marcar, trabalhos de agulha, trabalhos manuais, juntamente com as matérias.

As aulas eram combinadas no dia e horário, a partir do contrato, o qual era realizado, na maioria das vezes, de forma verbal. E quanto ao período das aulas, estas eram ministradas, quase sempre tendo como apoio as datas referentes às do colégio formal: iniciando na primeira quinzena de janeiro até 24 de dezembro, com duração de oito horas diárias. Nestas oito horas, as crianças e jovens realizavam muitos exercícios, declamações, cópias, arguições, sabatinas, entre outros.

Em seguida, no período da primeira República, que durou quarenta anos, época da “política café com leite”, os professores dos colégios eram vistos como aqueles que, simplesmente, transmitiam os conhecimentos e os alunos escutavam, prontamente e disciplinados. Era o que se chamava de “pedagogia autoritária”. Não havia uma interação, mas sim, algo pronto e acabado. “Saber que deixava de ser de experiência vivida para ser de experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, 1995, p. 67).

A pedagogia que o professor seguia refletia uma sociedade prepotente, sendo dimensão da cultura do silêncio. Se o educador era o que sabia, os educandos eram os que nada sabiam, cabia àquele dar, passar, fornecer, levar, transmitir o seu saber aos educandos. Segundo Piletti (2000, p. 63) os professores se baseavam numa pedagogia autoritária: “o educador era o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.”

Para reafirmar tais dizeres, o autor supracitado mostra que,

- o educador era o que educava; os educandos, os que eram educados;
- o educador era o que sabia; os educandos, os que não sabiam;
- o educador era o que pensava; os educandos, os pensados;
- o educador era o que dizia a palavra; os educandos, os que a escutavam docilmente;
- o educador era o que disciplinava; os educandos, os disciplinados;
- o educador era o que optava e prescrevia sua opção; os educandos os que seguiam a prescrição;
- o educador era o que atuava; os educandos, os que tinham a ilusão de que atuavam na atuação do educador;
- o educador escolhia o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodavam a ele;
- o educador identificava a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opunha antagonicamente à liberdade dos educandos; estes deviam adaptar-se às determinações daquele;
- o educador, finalmente, era o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (PILETTI, 2000, p. 64).

Como se pode verificar, a pedagogia que o professor exercia era o espelho de uma sociedade dominadora e prepotente, sendo influência da cultura do comedimento. Desta forma, se o professor tudo sabia, os alunos não sabiam de nada, portanto, esse profissional possuía como função levar, repassar, transmitir, conduzir o seu conhecimento aos alunos. “Saber que deixava de ser de experiência vivida para ser de experiência narrada ou transmitida” (PILETTI, 2000, p. 64).

Como sujeitos, os professores se restringiam a ensinar a ler, a escrever, contar e passar um banho de cultura geral, enquanto os alunos recebiam tudo passivamente. De acordo com Wenzel (2004, p. 12), “a criança não passava de um homúnculo com todas as habilidades

e competências de um adulto sendo, portanto, responsável pelo seu processo de aprendizagem”.

Em 1893 houve a criação dos grupos escolares. Os grupos escolares cumpriram finalidades estabelecidas pela sociedade. E continuam importantes pela inspiração da civilidade que trazem no dia-a-dia do ensino de hoje. Os grupos escolares indicaram e ainda indicam uma mudança na forma de praticar e escrever a história da educação, na qual, elementos como a organização dos programas e as práticas tornam-se imprescindíveis para se compreender a construção social e cultural das instituições escolares (SOARES, 2003).

Apesar de problemas e concessões, os grupos escolares trouxeram em seu contexto político e social a missão de instruir o cidadão republicano. Eram constituídos de teorias pedagógicas, representações e práticas simbólicas, que contribuíram para a produção de uma nova ordem escolar e de uma identidade própria configurando novas formas de pensar, sentir e agir. Conforme explica Reis Filho (1995) no artigo de Caracanha (2005, p. 2):

Das escolas isoladas existentes, formaram-se os Grupos Escolares, e com isso, o campo educacional brasileiro ganhou outros moldes. Agrupando as escolas em um único prédio, o ensino passou a ser mais controlado, as salas de aula passaram a ser separadas por idade e por nível de conhecimento, tendo tantos quantos professores necessários e com um único diretor. Teoricamente seria possível educar todas as camadas populares de forma gratuita. Essa modalidade de escolarização começou a ser introduzida no Estado de São Paulo, e posteriormente disseminou-se pelo território nacional.

Toda essa estruturação e o ensino ofertado de forma diversificada são enfatizados como valores indispensáveis para o indivíduo e sua vida na sociedade e para o desempenho de direitos fundamentais à vida do cidadão.

Já no início do século XX, com o reconhecimento e a obrigatoriedade da escola, os preceptores da educação doméstica, já comentada anteriormente, encarregavam de complementar a educação escolar, até porque, como relata Faria Filho (2000, p. 34), “diante da efetivação dos grupos escolares a escola ganhou notável centralidade, sendo conformada, já nos ordenamentos da lei, como sendo um local específico e adequado para uma educação também específica”.

Dessa forma, de acordo com Gadotti (1994, p.230) foi “nesse mesmo período que a versão tradicional da pedagogia liberal foi superada pela visão moderna”. A visão humanista moderna de filosofia da educação alcançou domínio no Brasil especialmente depois do advento em 1924 da Associação Brasileira de Educação (ABE), criação de um projeto liberal

de educação que possuía entre outros meios, segundo Nagle (2001) civilizar a nação, sendo esse movimento produzido pelo “entusiasmo pela educação”, uma vasta positividade pedagógica em 1920: reerguer a sociedade por meio da educação.

A elaboração do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930, a Constituição de 1934, instituiu a ânsia por um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar. As Reformas Educacionais nos anos de 1930 e 40 comprovam que, nessas décadas, houve transformações formais e consideráveis na educação escolar do país (ANDREOTTI, 2012).

O discurso pedagógico liberal se desenvolveu na escola nova, movimento de renovação escolar que se expandiu em inúmeras nações e surgiu no Brasil na década de 1920, consequência das transformações advindas do processo de desenvolvimento capitalista, com seus atuais preceitos, carecendo, conforme seus apoiadores, de uma reciclagem da escola.

Em se tratando dos métodos de ensino, a pedagogia tradicional prevaleceu até o final do século XIX, evidenciando o desempenho do professor. Como ensinar é uma das normas dessa visão pedagógica, a pedagogia nova obtém força após as primeiras décadas do século XX, transformando o foco e concentrando o processo de aprendizado no aluno. Como aprender é o seu centro, baseia-se nas questões psicológicas do processo de obtenção de conhecimentos (ANDREOTTI, 2012).

Escola ativa ou escola da iniciativa foram termos utilizados, naquele período, para caracterizar esse movimento de reciclagem educacional, o aprender a aprender, na concepção recente. Na concepção da Escola Nova, o processo de conquista do conhecimento, distinto da escola tradicional, aparece da atuação da criança (ANDREOTTI, 2012).

A década de 1930 foi extremamente rica em se tratando da nova educação. As idéias a respeito da educação do Manifesto dos Pioneiros, proclamado em 1932, foram amparados por educadores que desempenharam cargos na administração pública e que executaram diretrizes educacionais, apoiadas por essa concepção de educação.

Divergindo da educação tradicional, as novas vertentes pedagógicas pretendiam ofertar ambientes mais despojados, contrapondo-se como investigação livre, à educação doutrinada. As novas estratégias de ensino almejavam à autoeducação e a aprendizagem manifestava de um processo ativo.

Saviani (2005) a respeito do desenvolvimento da pedagogia da nova escola revela que,

[...] a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a

pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 2005, p. 14).

A Era Vargas foi cenário das primeiras tentativas das novas técnicas de ensino, propagando a centralidade na criança e na sua iniciativa na maneira de obtenção do conhecimento.

Durante a década de 30, houve, também, a Constituição de 1934, a qual foi a primeira a instituir a necessidade de criação de um Plano Nacional de Educação que estruturasse e fiscalizasse as ações de ensino em todos os níveis. Foram regularizados os modos de financiamento do ensino oficial em cotas fixas para a Federação, os Estados e os Municípios, estabilizando-se ainda as capacidades dos referentes níveis administrativos. Introduziu-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário.

Em termos de estrutura, o ensino primário vinha sendo formalmente estruturado, na maioria dos estados, desde a Primeira República, em dois ciclos: o elementar e o complementar. A Lei Orgânica de 1945 conserva estes ciclos, fixando a duração do primeiro em quatro anos e do segundo em um. A escola primária de quatro anos vai-se firmando progressivamente como escola básica e única, a constituir o primeiro nível do processo de escolarização. Destaca-se que com as Leis Orgânicas excluía-se dos cursos técnicos a parte de instrução elementar, passando eles a recrutar alunos que já haviam realizado estudos primários. Além disso, a reforma Francisco Campos já havia ofertado um significativo passo nesse sentido, pois, ao consolidar a idade mínima de 11 anos para ingresso no ginásio, ela confirma, ainda que não de forma deliberada, uma escolaridade básica de quatro anos (MENESES et al., 1999).

Com a derrubada da ditadura Vargas em 1945, processa-se a denominada redemocratização do País e uma nova Constituição é promulgada em 1946. Esta retoma a orientação descentralista e liberal da Carta de 1934, restabelecendo grande parte de seus dispositivos sobre a educação. Assim, a União fica incumbida de legislar sobre “as diretrizes e bases da educação nacional” e de organizar o sistema federal de ensino, “de caráter supletivo, estendendo-se a todo país, nos estritos limites das deficiências locais” (artigo 5 e 170). Os estados e o Distrito Federal voltavam a ter a atribuição expressa de organizar os seus

respectivos sistemas de ensino. Também, à semelhança da Carta de 1934, figuravam na de 1946 a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, o direito de todos à educação, bem como a vinculação de percentuais da receita de impostos para manutenção e desenvolvimento do ensino (MENESES et al., 1999).

Paralelamente à Constituição de 1946, as Leis Orgânicas continuaram em vigência, com algumas modificações, até 1962. Para o caso do ensino primário e normal, essa vigência não foi efetiva, conservando aos estados, como tradicionalmente ocorrera, liberdade de atuação, embora muitas tenham sido as unidades federadas a tomarem as Leis Orgânicas referentes àquelas modalidades de ensino como modelos para a reorganização de seus respectivos sistemas.

Já quanto aos ensinos técnico e secundário, a organização de todas as escolas pautou-se por padrões federais, ficando a União responsável pela autorização e funcionamento dos estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e pela iniciativa privada.

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 4.024, de 20 de janeiro do respectivo ano, dá-se um importante passo no sentido da unificação do sistema de ensino e da eliminação do dualismo administrativo herdado do Império.

Em se tratando da estruturação do ensino, a LDB em estudo, não trouxe soluções inovadoras, conservando as grandes linhas da organização anterior. Mantendo o ensino secundário e os vários ramos do profissional diferenciados desde o início do primeiro ciclo, a Lei procurou apenas diminuir a distância que os separava e eliminar a condição de privilégio conferida ao secundário pela Lei Orgânica de 1942. Com este propósito, englobou o ensino secundário e o profissional sob a denominação comum de ensino médio.

Já o ensino primário obrigatório continuava a ter quatro séries de duração, facultando-se aos sistemas estaduais o seu prolongamento para seis.

Entre os ensinos primário e médio, o legislador de 1961 permitiu que as velhas idéias referentes aos mesmos ainda se faziam presentes, ou seja, eram tipos específicos e independentes de ensino, com conteúdos e finalidades diferentes (MENESES et al., 1999).

Em meio a tudo isso, Paulo Freire colocava tanto o educador quanto o educando no mesmo nível de igualdade, ambos os sujeitos, porque acredita que todo homem é ser finito, inacabado. Desta forma, não existe alguém totalmente educado, terminado, capaz de atuar, sobre os outros, há, apenas, seres em diferentes fases de maturação, e que, portanto, devem buscar ser mais. Em conjunto, num espaço físico determinado, num tempo preciso.

E, em 1964, o regime militar chegou ao país, iniciando um processo de descentralização estabelecido pela LDB.

1.2 A escola durante o período da ditadura

Houve um período no Brasil em que a educação sofreu um retrocesso: de 31 de março de 1964 a 15 de março de 1985, portanto, exatos 21 anos. Período este chamado de regime militar, que perdurou por vinte e um anos, no qual “a sociedade passou a sofrer as consequências de um regime arbitrário, autoritário e repressivo” (AMBRÓSIO, 2010).

O golpe militar que derrubou João Goulart na noite de 31 de março de 1964 foi festejado por muitos brasileiros como a derrota do comunismo e a vitória da liberdade e da democracia. Essa visão política ia ao encontro à visão há tempos difundida pelos militares golpistas em sua maioria, vinculados à Escola Superior de Guerra (RODRIGUES, 2006).

Houve perseguição a todos, desrespeito aos direitos humanos e medidas governamentais que comprometiam o futuro político, econômico e social do Brasil (AMBRÓSIO, 2010).

De acordo com Rodrigues (2006, p. 240), “centenas de pessoas foram presas e torturadas em instalações policiais e militares. Cerca de duzentas foram mortas e mais de 150 são consideradas ‘desaparecidas’ até hoje”.

A tortura era a norma para todos os presos. A lista dos mortos em interrogatórios chegou à casa das centenas. E para evitar maiores constrangimentos, os aparatos de repressão chegavam até a montar cenas para melhor divulgar seus feitos. Não chegava a ser incomum que prisioneiros mortos durante uma sessão de tortura tivessem seus cadáveres levados para uma rua, onde era simulado um tiroteio, uma forma de tornar pública a morte “em combate”. Muitas pessoas que não tinham envolvimento direto com a luta armada acabaram morrendo nestes centros de tortura (CARVALHO, 2003).

E na educação não foi diferente. Em 1963 foi criado o Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, apoiado por Paulo Freire, e o mais importante, com um tratamento específico nos planos pedagógicos e didáticos para a educação de adultos. Quando, em 1964, as Forças Armadas assumiram o governo, os movimentos de educação e cultura populares ficaram enfraquecidos e o Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido (RIBEIRO, 2000).

Como explica o *site* Memórias da Ditadura (2016) Logo no início da ditadura,

[...] educadores e estudantes foram perseguidos, calados, expulsos, presos, exilados e alguns assassinados. Com isso, o governo autoritário abria caminho para a aplicação de suas políticas educacionais, que possuíam dois grandes objetivos: o primeiro era a formação da mão de obra adequada ao

modelo de desenvolvimento econômico dos militares. O segundo era a difusão de uma ideologia favorável ao regime entre as crianças e adolescentes, começando por impor aos jovens um padrão de comportamento regrado e obediente.

Tais ocorrências se associavam, pois, uma severa disciplina escolar, firmada no medo, poderia consolidar a obediência social no ambiente de trabalho e possibilitar o aumento da produtividade na economia. Assim, Paulo Freire e aqueles que atuavam nos movimentos de alfabetização popular foram duramente perseguidos.

Enquanto Paulo Freire discorria sobre protagonismo popular e estudantil, a ditadura incentivava a autoridade incontestável do professor, uma personalidade que inúmeras vezes, provocava medo em seus alunos. Além de tudo, as direções das instituições escolares eram designadas pelos políticos locais, ativando o controle ideológico em relação aos currículos e a vigília contra professores (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2016).

No dia a dia das instituições escolares, perduravam as práticas de violência física contra os alunos e muitos outros abusos, como por exemplo, notas por maneiras, avaliações baseadas em questionários decorados, pontos extras para educandos que envolvessem com atividades como o desfile cívico de 7 de setembro ou mesmo algumas datas comemorativas importantes. E, além disso, havia o incitamento à competição e à vigilância entre os próprios educandos.

Ao iniciarem os estudos, as crianças aos sete anos eram impostas a se manterem sem energia e sem bisbilhotices próprias da idade. Deveriam aprender de forma serena, em silêncio e sentadas. Associando-se, os ideologistas do regime militar realizaram teores legitimadores do regime em questão, como as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e de Organização Social e Política do Brasil (OSP) (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2016).

Os anos se passaram e, na Constituição de 1967, manteve-se a educação como direito de todos (artigo 168). Pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até quatorze anos. Contudo, continuavam as muitas repressões na educação, como privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia baseada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas diversas de desmobilização do magistério por meio de abundante e confusa legislação educacional (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Anteriormente ao início da ditadura, a escola pública era apontada como aquela de maior qualidade, além de ser demasiadamente disputada. Para adquirir uma vaga, as crianças

se capacitavam em cursinhos e realizavam os denominados exames de admissão ou vestibulinhos. Apesar disso, muitas não conseguiam, porque as vagas eram reduzidas. Nesse cenário, a escola privada era vista como um acessível caminho para conseguir diplomas de forma fácil. Era uma absoluta desvalorização cursar uma escola particular. Não é à toa, que, antes da ditadura, as escolas particulares eram denominadas de “Papai Pagou, Passou” (PPP) (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2016).

A política educacional do regime militar incumbiu-se de alterar esse posicionamento, fazendo das escolas particulares ambientes elitistas e bem-conceituados, e das escolas públicas, o ambiente educacional degradado das classes trabalhadoras.

Em 11 de setembro de 1971, foi assinada a Lei nº 5.692, chamada de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira, que instituiu normas sobre o ensino de primeiro e segundo graus.

Com a lei acima, os anteriores curso primário e ciclo ginásial foram agrupados no ensino de Primeiro Grau para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. Já o Segundo Grau, tornou-se integralmente profissionalizante. O Conselho Federal de Educação (CFE), por meio do parecer 45/72, relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola para seus respectivos cursos profissionalizantes (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Ao término da ditadura, a rede pública de ensino era uma junção de absurdos e discrepâncias. A quantidade de matrículas no ensino de 1º e 2º graus havia aumentado, contudo, ainda se encontrava distante da universalização. Havia uma rede física ampliada, porém absolutamente antiquada; os investimentos em educação foram encurtados.

A escola pública se transformou em algo fracassado, à medida que as escolas privadas ampliavam, passando a conquistar até mesmo âmbitos com maiores recursos aquisitivos dentro das classes trabalhadoras.

E após 5 (cinco) anos da finalização da Ditadura Militar, chegam ao âmbito jurídico a Constituição Federal e também grandes inovações a respeito da educação:

Artigo 205 - 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 (BRASIL, 1988, p. 123).

Com o artigo 205, afirmaram-se grandes progressos avanços, como no artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação

infantil, em creche e pré-escola, às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 124).

Até a Constituição de 1988, a criança com menos de sete anos não tinha direito assegurado à escola. A partir da nova Constituição, a Educação Infantil, ofertada em creches e pré-escola, passou a ser considerado um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. “A creche é, assim, pela primeira vez na história do nosso país, reconhecida como um serviço de natureza educacional, devendo atender crianças de até três anos” (PRIORI, 1995, p. 43).

Apesar da Constituição Federal, ser a Lei Maior do país, e ter trazido inúmeras mudanças educacionais, o marco regulatório mais importante da educação escolar e, por consequência, da atividade docente no Brasil dos dias atuais é a Lei n. 9.394 de dezembro de 1996, a LDB. A LDB é uma das leis complementares previstas na Constituição de 1988, cuja promulgação marcou a redemocratização e a plena vigência do estado de direito no país. A Lei de Diretrizes e Bases em seu artigo 13 estabelece que:

Artigo 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- 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. Ministrare 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. (BRASIL, 1996).

Observe que o inciso III desse artigo, aqui destacado, refere-se à essência da profissão de professor, e todas as demais incumbências descritas nos outros incisos são subsidiárias dessa prerrogativa. A trajetória percorrida pela educação, indo da informalidade para a regulação, e passando do espaço privado da família e da igreja para o espaço público do estado, completa-se com o estabelecimento de marcos nacionais, os quais representam o máximo de consenso de uma nação em torno da institucionalização da educação, na medida em que esses marcos nacionais são legitimados pelas instituições democráticas do estado de direito.

1.3 Escola sem partido

Atualmente, o professor é aquele que não pratica o seu trabalho de forma metódica, como se fosse o dono da verdade, mas sim, busca por novos conhecimentos a cada dia, por meio de formação continuada; até porque a diversidade em sala de aula é grandiosa.

Algo mudou em relação à Educação da época Colonial, Imperial e da primeira República. O professor já não é tão metódico, tão dono da verdade, um mero transmissor de conhecimentos, como em outras épocas, como no início do século XX, em que os alunos apenas escutavam, sem ao menos participarem. Segundo Freitas (apud BORDONI, 2005, p. 16),

[...] o professor já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. O educador não é mais aquele que vende seu tempo para a escola, mas sim um detentor de competências que agregam valor para o alcance dos objetivos institucionais.

Os professores que de fato se atualizam não se fixam nem se aderem a uma estratégia limitada, mas, sobre a prática vão empregando inúmeras táticas metodológicas.

Segundo Carbonell (2002, p. 73), para os professores, “o importante é que o método e o conteúdo tenham sentido, sejam atrativos, fomentem a interatividade dos alunos e os ajudem a desenvolver o pensamento.”

O professor competente é um profissional comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, mesmo diante de uma sala de aula com grande diversidade, em que saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e organização de relações de solidariedade, e não de dominação, entre os homens. A ideia de poder, entretanto, é frequentemente associada apenas à de dominação, porque é assim que ele tem sido exercido, particularmente na sociedade brasileira hoje.

Na escola pela diversidade dos alunos, se aprende a entender melhor o mundo que nos rodeia, o que nos torna mais conscientes, mais livres, portanto. Quem não teve uma boa escola, pelo menos nos nove anos obrigatórios encontra mais dificuldades e menos chances de ter um futuro melhor.

De acordo com Brandão (2005, p. 67), pautada nos princípios gerais da liberdade e nos ideais de solidariedade humana,

[...] a Educação Brasileira tem por objetivo o pleno desenvolvimento do educando, sua qualificação para o trabalho e seu preparo para o exercício da

cidadania. Proporcionar o acesso à Educação escolar se constitui em dever da família e do Estado.

A educação é vista como um dos caminhos mais seguros para uma transformação efetiva: um caminho para o bem comum, para uma sociedade mais justa, mesmo com diversidade; e uma vida mais digna. Por isso é importante o termo democracia para a escola, pelo fato de que todas as crianças, independente de sua diversidade possuem o direito a educação.

Segundo Brandão (2005, p. 68), “a cidadania democrática depende de todos como professores, orientadores, supervisores, e de outras pessoas ligadas à educação escolar”.

É necessário dizer que as condições dignas de vida de um povo não são resultado exclusivo da escolarização, mas dependem muito dela. Isso porque o convívio democrático deve ser construído, ensinado e vivenciado desde cedo.

Entende-se que a escola é uma das portas de entrada da cidadania e, sem dúvida, um dos fundamentos da democracia. Entretanto, quando se pronuncia sobre a educação, não menciona qualquer escola, mas sim a uma escola envolvida tanto com o conhecimento, como com a instrução de certos valores essenciais, voltados ao contato democrático, a maturidade da cidadania, mesmo diante da diversidade cultural.

E diante de tanta mudança positiva na educação no século atual, como se pode verificar acima, surgiu em 2004 o Movimento Escola sem Partido por meio da iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. O projeto foi desenvolvido devido a uma reação a um provável fenômeno de instrumentalização do ensino com a intenção político ideológicos, partidários e eleitorais, que segundo o procurador retratam doutrinação e restrição da liberdade do aluno em aprender. Para o procurador muitos educadores com a ideia de despertar a consciência crítica dos educandos deixam a metodologia educativa em benefício da propagação partidária e de convicções de esquerda.

De uma forma geral, o Movimento Escola sem Partido reclama da imparcialidade e da objetividade do educador dentro da sala de aula evidenciando que, de outro modo, será vetado ao educando a possibilidade de obter outras orientações e abordagens optativas para os fenômenos aprendidos.

A grande questão voltada ao projeto fixa-se na provável perseguição e censura que se empreenderia quando às atividades laborais do educador, tendo, até como fator, a perseguição política. Um dos pontos importantes da orientação é a colocação de cartazes (FIGURA 2) nos

corredores das instituições escolares e também no interior das salas de aulas, referentes aos deveres do professor, bem como, o que não pode ser referido e debatido nas salas de aulas.

Figura 2 – Deveres do professor segundo o Movimento Escola sem Partido.



Fonte: Escola sem Partido, 2018, p. 2.

Na interpretação dos contra ao projeto, ao atribuir limitações às atividades laborativas do educador, este imediatamente deixaria de ser um mediador da aprendizagem e se tornaria um simples transmissor de conhecimentos ou, mesmo, de conteúdos referentes às disciplinas, como eram no período Colonial, Imperial e na primeira República. Entretanto, para os prós ao Movimento Escola sem Partido, a imparcialidade e a isenção no interior da sala de aula são primordiais para que a construção do educando aconteça sem domínios ideológicos e partidários, visto que toda ideologia impossibilita o entendimento da realidade e é dever do educador ensinar as coisas como verdadeiramente são, livres de princípios pessoais (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

1.4 As Leis que garantem os direitos dos professores

Sendo profissionais da educação habilitados em educação superior (graduação), os professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, podem desempenhar suas funções em instituições públicas ou privadas sob o amparo das leis e da legislação educacional.

Tanto na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os professores devem aderir aos preceitos jurídicos instituídos nas mesmas, para que ocorra admissão no mercado de trabalho, sem adversidades trabalhistas ou exploração profissional.

A categoria dos professores é diferenciada, sendo que, a mesma, possui normas próprias sobre a jornada laboral.

Para os que desejam trabalhar nas instituições escolares privadas, é de imensa importância o domínio prévio da CLT no decorrer das buscas de emprego. A Seção XII, da CLT, é destinada aos direitos dos professores, que trata das seguintes questões referentes a eles: Habilitação (artigo 317); Jornada de Trabalho (Artigos. 318,319, e c) Remuneração (320, 321, 322)(MARTINS, 2001).

Em se tratando da habilitação para a atividade do magistério, a Lei institui que exercício remunerado do magistério em estabelecimentos particulares de ensino, obrigando a habilitação legal e registro no Ministério da Educação (artigo 317).

Apenas é professor aquele indivíduo que é, legalmente, habilitado por instituições de educação superior (IES).

A jornada de trabalho deve ser considerada para analisar sua admissão no estabelecimento de ensino. A Lei diz que num mesmo estabelecimento de ensino não poderá o professor dar, por dia, mais de 4 (quatro) aulas consecutivas, nem mais de 6 (seis), intercaladas (artigo 318).

Com a Lei n. 13.415/2017, o artigo 318 da CLT deu-se início a prevenção do professor, o qual pode lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, contanto que não exceda a jornada de trabalho semanal determinadas legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição (MARTINS, 2001).

Emprega-se ainda o artigo 71 da CLT, ao estabelecer que em qualquer trabalho contínuo, cuja duração exceda 6 (seis) horas, é obrigatória o consentimento de um intervalo para repouso ou alimentação, em que deve ser, no mínimo, de 1 (uma) hora e, salvo acordo escrito ou contrato coletivo pelo contrário, não pode passar de 2 (duas) horas. Não passando

de 6 (seis) horas o trabalho, será, assim, obrigatório um intervalo de 15 (quinze) minutos quando a duração extrapolar 4 (quatro) horas.

O que ultrapassar esse limite será considerado como jornada extra, que deve ter remuneração, no mínimo, em 50% (cinquenta por cento) à normal, por força do disposto no artigo 7º, item XVI da CF, bem como respondendo o que traz o artigo 321 da CLT. Porém, se o educador trabalhar em mais de uma instituição escolar, será possível o professor exceder a determinação do Artigo 318 da CLT (MARTINS, 2001).

Aos professores é proibido, aos domingos, a regência de aulas e o trabalho em exames (Artigo 319).

Quanto à remuneração, geralmente, não propagadas pelas instituições-anunciantes, os candidatos ao magistério das instituições escolares devem contemplar a norma da CLT.

A remuneração dos professores será constituída pela quantidade de aulas semanais, na conciliação com os horários (Artigo 320).

O pagamento será realizado mensalmente, respeitando cada mês constituído de quatro semanas e meia. (§ 1º., do artigo 320). Assim, vencido cada mês, será subtraído da remuneração dos professores, o valor equivalente ao número de aulas a que tiverem faltado. (§ 2º., do art. 320)

Não serão subtraídas, no decurso de 9 (nove) dias, as faltas verificadas por causa de gala ou de luto devido o falecimento do cônjuge, do pai ou mãe, ou de filho. (§ 3º., do artigo 320)

Quando as instituições escolares tiverem a possibilidade de aumentar o número de aulas marcado nos horários, remunerará o professor, terminado cada mês, com uma importância voltada ao número de aulas excedentes. Remuneração (Artigo 321).

Durante o período de exames e de férias escolares, é firmado aos professores, o pagamento, na mesma regularidade contratual, da remuneração por eles constatada, em compatibilidade aos horários, durante o período de aulas (caput, 322).

Considerando o desgaste evidenciado aos que trabalham no horário noturno, conseqüentemente, sendo atividades mais gravosas, a Constituição Federal instituiu uma remuneração diferenciada aos trabalhadores que laboram no horário noturno, vindo a CLT determinar um adicional de 20% sobre a hora diurna (NELSON, 2017).

É interessante comentar que, pagamento habitual do adicional noturno reproduz no cálculo do 13º salário, do 1/3 de férias, devendo considerar para todos os preceitos legais.

Em se tratando do artigo 67 da LDB, há os seguintes direitos assegurados aos docentes do magistério público: a) ingresso, exclusivamente, por concurso de provas e títulos; b)

Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; c) Piso salarial profissional; d) Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; e) Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e f) condições adequadas de trabalho.

A LDB, no parágrafo único do referido artigo, enfatiza que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional das demais funções de magistérios, nos preceitos de cada sistema.

Após um estudo sobre a Educação brasileira, no próximo capítulo irá ser tratado do grande profissional que nela se situa: o professor e a sua valorização perante a educação e a sociedade, ontem e hoje.

2. A DESVALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL

Ao estudar a história da educação, pode-se averiguar que no início atribuía-se a educação no Brasil aos jesuítas, passando, depois, a ser de atribuição da coroa portuguesa, logo após a expulsão dos jesuítas realizada pelo Marquês de Pombal. Desse modo, é possível verificar que a formação do professor fez-se estável, contudo desprotegida, pelo fato de a educação brasileira, nessa fase da história, ter ficado sem ensino de qualidade, já que foram os jesuítas que estruturaram o sistema de ensino. Já no século XIX, a chegada das escolas normais representou um ponto significativo para o desenvolvimento do processo de profissionalização e na feminização do magistério com a concordância da admissão das mulheres na ocupação docente. Em se tratando dessa perspectiva, Nóvoa (2005) assegura que a consolidação profissional dos docentes é carregada por lutas e confrontos, já que várias adversidades vividas atualmente na educação, possuem seus precedentes nas adversidades encaradas pela profissionalização docente durante sua história.

2.1 Desvalorização dos Professores no Brasil através da história

No Brasil, quando os portugueses chegaram, logo no início, começaram enfaticamente a conquistar os nativos que viviam nas terras descobertas e, apenas uma educação humanística relacionada ao espiritual, poderia ser introduzida nesse cenário de submissão e introdução de uma cultura que imaginavam ser igualitária. Dessa forma, os portugueses integraram membros da Companhia de Jesus com a meta de catequisar os índios, ou seja, levando-os para o cristianismo e divulgando a fé católica, doutrinando aos nativos conhecimentos primordiais, como por exemplo, alfabetizá-los.

A catequese aplicada pelos jesuítas, garantiu a mudança da população indígena à fé católica e conservou-se por um tempo de 210 (duzentos e dez) anos na história brasileira, contudo, no final do século XVIII, o exercício educacional dos jesuítas entra em declínio, e é no ano de 1759, por intermédio de uma ação militar, que o Marques de Pombal expulsa os jesuítas das terras brasileiras, considerando que estes estavam estimulando rebeldias, concentrando riquezas e desvalorizando o poder da Coroa Portuguesa.

O Marquês, então, implanta uma educação enciclopédica e laica, fundando um ensino pelo e para o Estado, com metas e técnicas pedagógicas abusivas e disciplinares, limitando a criatividade individual, conservando ainda a dependência aos europeus. As reformas pombalinas produziram um declínio no nível do ensino, em razão do Brasil ter ficado

aproximadamente 10 (dez) anos sem um ensino de qualidade, pelo fato de que as aulas eram aplicadas por docentes mal instruídos, começando um processo de estruturação e normatização do exercício da profissão docente.

Quanto a essa condição, Nóvoa (2005) destaca que,

[...] o processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre (NÓVOA, 2005. p.15).

Assim, logo no início do trabalho docente no Brasil, mesmo com a mudança do corpo docente de religiosos para laicos, houve desvalorização destes profissionais, pois, o que gerava essa mudança, não eram propósitos na esfera educacional, mas interesses do governo.

A contar do século XVIII, era necessário uma autorização do estado para exercer a profissão de docente. Tal autorização era conseguida por meio de um exame requisito pelos indivíduos que tinham mais de 30 (trinta) anos de idade, tivessem um bom comportamento moral e dominassem tudo o que iriam ministrar, delimitando, dessa forma, um perfil de professor para praticar docência. Contudo, no ensino de primeiras letras, necessitavam possuir alguns conhecimentos essenciais, como contar, ler e escrever.

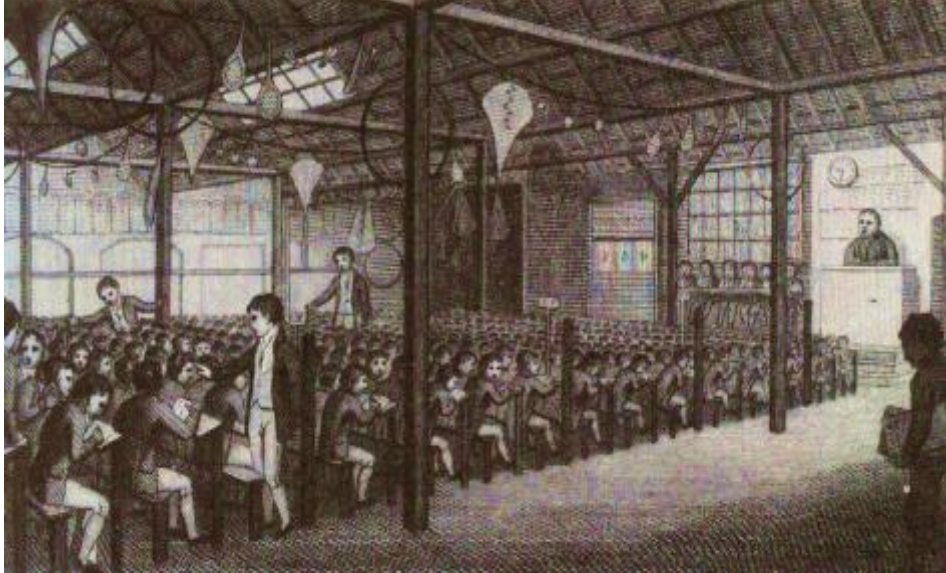
Diante disso, foi inaugurada a primeira instituição de preparação de professores no Brasil, no ano de 1820, tendo como base o ensino mútuo por meio do método Lancaster. Este era identificado pela escassez de proximidade entre educando e educador. Ao mesmo tempo em que instruía um monitor para ajudar os alunos na sala de aula, ele instruía os próprios alunos. O método em questão parecia solucionar o problema da instauração de escolas e da formação de professores, visto que resolvia a respeito da necessidade da população e solucionava a escassez de docentes.

Desse modo, a atividade docente não era especializada e era exercida como uma função secundária, conforme Nóvoa (2005) relata:

A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA, 2005, p.15-16)

Mais uma vez, o docente foi desvalorizado, agora quanto ao valor de sua profissão, diante de que o indivíduo não necessitaria ser especializado, bastava realizar o método Lancaster (FIGURA3), assim qualquer indivíduo poderia exercer a docência.

Figura 3 – Método Lancaster



Fonte: Neves, 2003, p.

No século XIX, com uma intensa expansão escolar, e uma busca social a cada dia mais intensa, reaparece uma inquietação e críticas em se tratando da educação e do ensino. Em função disso, o Método Lancaster começa a desvigorar pela escassez de uma estruturação educativa e escassez de técnicas pedagógicas. Neste cenário acontece a constituição de instituições de formação, das quais se evidenciam as escolas normais, instituições que refletem uma conquista considerável do docente e auxiliam para o processo de profissionalização da atuação docente.

As escolas normais retratavam um local particular, estrutura e constituição própria, com o objetivo de formar o docente, com um ensino completamente restrito em conteúdo. Estas escolas importavam-se mais com sua organização do que com a qualidade do próprio ensino, visto que, para adentrar nestas instituições, era necessário realizar um exame de aprovação a partir dos 18 (dezoito) anos de idade.

O método optado para substituir o Lancaster foi o de docentes adjuntos, o qual se compunha de alunos de 12 (doze) ou 13 (treze) anos de idade, que dispunham de conhecimento suficiente, analisavam a aula do docente, pretendendo aprender por intermédio da apreciação e imitação para posteriormente poder ensinar sendo motivado por uma pequena remuneração (ARROYO, 2010). Aqui a desvalorização do docente de forma econômica.

Taruni (2000) explica o modelo de formação de professores, voltado a docentes adjuntos:

Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica. Introduzidos na Província do Rio de Janeiro pelo Regulamento de 14/12/1849, em vista do fechamento da escola normal que ali existira, os professores adjuntos foram posteriormente adotados na Corte, pelo 1331-A, de 17/2/1854, baixado pelo Ministro Couto Ferraz, e a seguir instituídos em outras províncias, onde persistiram, por muito tempo, mesmo após a instalação das escolas normais. (TARUNI, 2000, p.65)

Como se vê, pela citação de Taruni (2000), o Método de docentes adjuntos se fez presente no dia a dia dos docentes naquela época durante muitos anos.

Até o século XIX, havia em sua maioria, professores homens, pois se considerava que as mulheres não possuíam capacidade para praticar essa atividade laborativa. Logo na segunda semana do século em destaque, ocorreu uma grandiosa saída dos homens desta atividade pelo fato da expansão de possibilidades de formação e de trabalho nas fábricas e a chegada do crescimento do capitalismo, ocorrendo a feminização (Figura 4).

Figura 4 – Presença expressiva de mulheres em Escola Normal.



Fonte: Senkevics, 2011, p. 3.

Desse modo, almejando à modernização da economia, destacaram a educação como fator primordial para o desenvolvimento do Brasil, identificando a precisão de um investimento na educação feminina do período. Assim, o magistério passa por um novo momento, como explica Costa (2014 p. 5),

[...] a feminização (FIGURA 4), com a entrada de muitas mulheres no ensino primário a partir dos anos 1940, correndo uma divisão das funções entre homens e mulheres ao atuarem na docência: as mulheres tinham que ensinar as meninas, tendo mais crianças para instruir e não educar, pois tinham a obrigação de ensinar apenas o necessário para se viver em sociedade e os cuidados domésticos, enquanto os homens ensinavam os meninos, sendo que avaliavam seus alunos diferentemente e tinham programas e currículos distintos.

Na realidade, os salários já existentes eram baixos, assim afastavam os homens da docência, pelo fato de que, existiam outras possibilidades profissionais. Não existia uma educação tão primorosa, em se referendo a seus profissionais, como se declara na literatura. Dessa forma, a presença feminina somente consolidou o quadro da docência como uma profissão secundária. Nos padrões familiares convencionais, em que os homens abraçam a função de provedores, parece restar, às mulheres, os resquícios de uma profissão pouco remunerada e valorizada (DEMARTINI e ANTUNES, 2008).

As Escolas Normais, nessa fase eram voltadas às classes menos favorecidas e às mulheres órfãs, pelo fato de se casarem ou serem docentes. Pelo motivo do magistério não assegurar o ingresso ao ensino superior e, também, pela pequena remuneração concedida aos docentes, essa formação insistiu em se marginalizar, enfatizando-se por certo, não como uma profissão, mas como uma missão (CABRAL, 2005).

A partir daqui, o ensino normal entra em declínio e descrédito e foi, sua reestruturação, que ocasionou o aparecimento do curso de Habilitação Específica para o Magistério, contudo, esse curso não foi qualificado para finalizar com a desconsideração dos cursos de formação de professores. Além de tudo, firmou-se como um desenvolvimento qualitativo, pois além do ingresso da mulher no magistério primário, ocorreu também o evento da escolarização e da profissionalização.

De acordo com Ghiraldelli Júnior (2009, p. 208),

[...] com a promulgação da Lei n. 5.692 em 1971, o ginásio e o primário são unidos e formam o ensino de primeiro grau com duração de oito anos. Dessa forma, era preciso de professores para atuarem nessas séries do ensino fundamental, mas esses professores precisavam ter uma formação como bacharéis em letras, história, matemática, entre outras.

Em consequência dessa situação, acontece deficiência na formação de profissionais. Portanto, no esforço de ajustar a formação dos professores, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), cria os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFANS). Estes centros almejavam perpetuar as disposições das escolas de formação de

professores, capacitando corretamente novos docentes em nível médio, que exerceriam a docência no ensino pré-escolar e nas séries iniciais.

A chegada do ensino superior ao Brasil desponta a contar do ano de 1908, com a vinda da Família Real para as terras brasileiras, Nessa fase, era indispensável profissionais que respondessem às principais exigências, como saúde, educação e infraestrutura. Desse modo, a resolução vista como a mais certa e coerente pela coroa foi a constituição de escolas relacionadas à formação de médicos, engenheiros e formação de oficiais, com uma educação superior, reconhecida pela sujeição ao governo central, de cunho profissionalizante. “Inicialmente, foram criadas escolas isoladas, as chamadas cátedras, que eram unidades de ensino extremamente simples, formadas por professores que ensinavam a seus alunos em locais improvisados, cobrando pelo serviço” (ARROYO, 2010, p. 43).

A partir dos anos 70 do século XX, ocorreu desenvolvimento do ensino superior pelo país, uma vez que havia a imposição de uma excelente qualificação profissional, resultante do progresso do capitalismo. Contudo, aconteceu uma derrocada da qualidade do ensino e a amplificação da iniciativa privada no ensino superior, que se tornaram atributos consideráveis do período.

Neste período, o Brasil se encontrava sob a ditadura militar. Os professores estavam com seus salários estagnados e sua formação desvalorizada. A carreira docente desprestigiada e não ocorria estímulo à formação continuada.

Dentro do conjunto dos assalariados provenientes das classes médias, o professor do ensino básico foi um dos mais afetados pelas regras econômicas que restringiram severamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros. O processamento da sua proletarização teve arranque frenético no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários adotou papel considerável na sua abundante mobilização, que resultou em inúmeras paralisações estaduais entre 1978 e 1979. Enguita (1991) pesquisando a respeito dos elementos encarregados pela proletarização dos professores do ensino básico, declarou que:

A categoria dos docentes [...] compartilha traços próprios dos grupos profissionais com outras características da classe operária. Para sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta. (ENGUITA, 1991, p. 49).

Após a ditadura, no final do século XX, há somente algumas décadas, a escola passa a ser apontada como uma instituição qualificada para conduzir e construir valores e virtudes, propiciando transformação no status social do cidadão.

De acordo com Araújo (2017, p. 3),

[...] a sociedade através das famílias, depositava total confiança na escola e nos educadores, inclusive mantendo uma relação de companheirismo e contraditoriamente, de distanciamento, confiando o comando das demarcações e determinações sobre o tipo de educação dos seus filhos ao professor, considera-o *possuidor* da austeridade da tradição cultural e da ética, o formador do caráter e dos costumes adequados àquela comunidade, responsável e executor do papel de transmissor do conhecimento formal.

Em meio a tudo isso, não existia debates sobre propostas educacionais. Os modelos eram definidos pelos docentes e amparados harmoniosamente pela comunidade escolar. A escola tradicional era concentrada no docente e na transmissão dos conhecimentos.

O professor apropriava-se do papel de detentor do poder e, por meio do poder do saber, vinha a aspiração de ser respeitado pelos outros docentes, pelos seus educandos e pela sociedade. Era um profissional que não poderia assumir um erro ou, caso não fosse capaz de responder a certa questão do seu educando, incutia-se uma espécie de ruína, de *pecado mortal*, algo intragável aos olhos da sociedade.

Hoje em dia, os docentes trabalham em um meio consolidado pelo aparecimento de inúmeras metodologias e novos recursos primordiais no incentivo dos alunos pela aprendizagem, contudo, vem enfrentando adversidades, já que não há uma formação eficiente que habilite aquele profissional para ministrar com essas modificações. Além de tudo, a prática docente e a relação do professor com seus educandos, na convivência em sala de aula, são apenas alguns dos motivos que levam a um empobrecimento no desempenho de sua profissão.

É interessante comentar que, em qualquer projeto que o professor for participar, deve-se destacar um acervo amplamente diverso de métodos, processos e metodologias que ele possa compreender, adaptar e, acima de tudo, improvisar, para serem empregados em diferentes crianças e em diversos momentos. Ou seja, não há metodologia pronta e acabada, mas metodologia a ser adaptada de acordo com a diversidade da sala de aula.

O professor não tem necessidade de abandonar suas práticas já assimiladas, mas complementá-las com algo novo sendo, este novo, o aprendizado de recursos digitais.

Com toda inovação de recursos a serem utilizados pelo professor durante as aulas, como, por exemplo, computadores e laptops, ele tem, por obrigação, ser um letrado digital, para que tenha condições de enriquecer os conhecimentos de si mesmo e de seus alunos.

Nada, nesse sentido, deve ser passivo, mas sim, ativo, pois a cada dia tudo se renova, e, por isso, professores ficam desatualizados com todos os implementos da era tecnológica (SANCHO, 2011).

Na atualidade, ocorre um considerável aumento nas imposições quanto ao trabalho do docente, conferindo-lhes uma quantidade de responsabilidades a cada dia maior, dessa forma, parte da educação que ficava a cargo da família, foi repassado para a escola.

A escassez de valorização, isto é, o não reconhecimento da sociedade sobre a atividade laborativa do docente como um profissional de imenso valor para a formação social, moral e intelectual dos alunos, bem como a interferência das imagens que a sociedade intenciona neste profissional, afetam, sobremaneira, seu trabalho.

Como declara Arroyo (2010, p. 29): “Somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos ser”. Conforme este autor, é necessário entender melhor as imagens e autoimagens voltadas à docência, na perspectiva de viabilizar uma análise mais explanada a respeito das situações de formação e trabalho dos docentes.

O papel social do professor não tem sido valorizado, perdurando um desgaste intensificado da sua imagem social. Além do que, os docentes representam uma classe com uma autoestima negativa, que produz desinteresse, fadiga e a escassez de confiança em si mesmo. Estas adversidades, confrontadas pelos docentes no decurso de sua carreira, falam mais alto, em se tratando do trabalho elaborado por eles e a valorização que almejam adquirir da sociedade, fazendo com que os docentes se sintam desiludidos e apáticos, consigo mesmos e com a educação, ao praticar suas atividades.

A falta de entusiasmo dos educandos é mais um das razões que desmotivam a prática laborativa dos professores. Grande parte dos docentes luta contra o fracasso escolar de seus educandos, contudo, confronta a falta de motivação dos mesmos.

Antigamente, a maioria dos alunos tinha interpretação da vida e buscavam, nos estudos, conquistar no futuro uma profissão que ansiavam, e eram poucos os que não possuíam nenhum ponto de vista da vida em si, ao passo que, hoje, verifica-se o contrário, pois são poucos os discentes que fazem seu trabalho valer a pena.

Dessa forma, existe uma imagem amplamente clara das transformações registradas no sistema de ensino nas últimas décadas. Além de estar atestada a ocorrência de contratemplos que acometem a atividade laboral e o papel primordial que o docente exerce em sua profissão,

sua imagem enquanto profissional vem cheia de construções sociais definidas durante a docência.

Em pesquisa realizada por Santos (2015) podem-se destacar no Brasil cinco tipos principais de desvalorização relacionados em itens, sendo o econômico, o social, o psicológico, o da obsolescência e o da desqualificação ou da degenerescência, que exprimem, em sua totalidade, a brevidade de políticas governamentais de valorização da docência e do professor.

a) O tipo econômico

Trata-se do tipo de desvalorização profissional mais comum, sendo também denominado de tipo salarial. Esta desvalorização mexe não apenas com o profissional, mas também de forma direta com seus familiares e dependentes, pelo fato de que os traz riscos rápidos de sustento, de sobrevivência, tanto no presente, como no futuro, isso porque impossibilita economicamente sua promoção social, delimita a aquisição de bens naturais, ao lazer, aos bens de necessidade constante, material de consumo e essencialmente, no caso dos professores, é proibitória à conquista de novos conhecimentos fundamentais a evolução pessoal e profissional (SANTOS, 2015).

Remuneração baixa impossibilita a expansão do profissional e o submete a duplas jornadas ou empregos, complica o acesso às novas tecnologias de educação e para a educação e, ainda, deprecia a profissão diminuindo a qualidade profissional do docente, obrigando dessa maneira ao marasmo na carreira.

Melo (2015, p. 11) traz que,

[...] ainda que bons salários não deem conta de melhorar a qualidade da educação e do trabalho docente, sem eles, tão pouco terá uma perspectiva de mudança na valorização do professor, mesmo reconhecendo que outros fatores interferem na qualidade desse trabalho, será improvável exercer esse trabalho de forma satisfatória.

Portanto, o tipo econômico é um tipo severo e desumano, sendo o principal tipo de desvalorização utilizado na história no país, além de ser, inúmeras vezes, utilizado como método de corretivo e controle para impossibilitar manifestações constituídas por meio de imposições por melhoramentos e oportunidades. Este sistema nada mais é que uma forma indireta de rejeitar o direito à cidadania e ao protesto democrático, no caminho dessa desvalorização da educação. Sofre, ainda, pelas implicações quanto à baixa da qualidade, em consequência da impossibilidade econômica de qualificação dos docentes. Um exemplo disso

é a formação continuada ou mesmo no estímulo de pesquisas e estudos mais inovadores para a realização das práticas docentes.

A formação de professores deve, portanto, "dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico vivenciado no contexto escolar" (NÓVOA, 2009, p. 23).

Essa mudança de paradigma passou a exigir do professor uma adequação do perfil para um professor que tenha capacidade de:

- Dominar conteúdos e objetos de aprendizagem para inovar, para transformá-los em desafios, torná-los "vivos", ou divertidos e abordar os alunos de uma maneira que ajude o aluno a ampliar sua visão, ou sua perspectiva;
- Conduzir o processo de aprendizagem ligando a matéria com os fatos do passado, do presente e do futuro.
- Inculcar nos alunos o gosto pela aprendizagem, ter sensibilidade para perceber nos alunos talentos ou habilidades especiais, mostrar empenho e interesse para que o aluno aprenda e tornar o conteúdo mais atrativo;
- Entusiasmo pela matéria, paixão no que faz, interesse genuíno no problema do aluno e empenho em ajudá-lo, sinceridade e transparência, exigência, severidade, e habilidade em lidar com comportamentos;
- Verificar e saber trabalhar com ações valorizadoras da diversidade e desafiadoras de assédios, *bullyinge*, preconceitos, bem como articuladoras da visão multicultural à inclusão em educação. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 38).

Para que tais adequações se perpetuem, os professores devem contar com governantes, que precisam dar apoio a ações educacionais que possam torná-los capacitados para realizarem o seu trabalho voltado à imensa diversidade cultural que perpetua na educação, sendo que este profissional é o responsável por estabelecer o ambiente e preparar as oportunidades de aprendizagem.

O governo deveria dar apoio financeiro aos professores que gostariam de realizar formação continuada e oferecessem a, estes profissionais, respostas diversificadas dependendo da realidade do aluno e de seus anseios.

Por meio da formação continuada, o professor precisa "saber fazer a transposição didática dos conhecimentos universais que serão ensinados em sala de aula, transformando-os em conhecimentos significativos para os alunos, quaisquer que sejam suas origens e condições socioeconômicas" (GENTILE, 2012, p. 1).

b) O tipo social

O segundo tipo de desvalorização profissional é o social ou o denominado desprestígio social. Santos (2015) revela que o prestígio social profissional nada mais é que o respeito, a consideração, a estima e o acatamento que uma sociedade possui pelos profissionais de certa profissão, neste caso, o docente.

A desvalorização social está profundamente ligada ao tipo econômico ou salarial. Ao que se refere ao docente, ela aumenta conforme a queda produzida pelo tipo de desvalorização econômica. Entretanto, tal fenômeno não é imperiosamente consequente para toda profissão. “Há profissões mal remuneradas que ainda assim mantêm o prestígio social. Como é o caso dos bombeiros, médicos e paramédicos, e há profissões bem remuneradas que não gozam de prestígio social, como é o caso dos políticos (ainda que não se trate tecnicamente de uma profissão)” (SILVA, 2015, p. 5).

Prestígio social agrega-se à estima, que é um mérito. Logo, trata-se de um reconhecimento social da profissão que é essencial não só para a autoestima do docente, mas também para a conservação e prosperidade da profissão na e para a sociedade.

“O prestígio social ocorre pelo sentimento ou percepção social da importância e necessidade da profissão e do papel do profissional para o bem-estar e evolução do indivíduo e da sociedade” (SILVA, 2015, p. 5).

A desconsideração acontece quando as autoridades governamentais e judiciárias repousam e permitem que a profissão fique somente a cargo do prestígio social, o que não é satisfatório para a manutenção e progresso da profissão, pois, sem aplicações econômicas, tecnológicas, científicas e leis que a proteja, ela sofre deterioração, como está ocorrendo no país com a profissão do docente. Pode-se averiguar tal feito, na baixa busca sistemática por este setor nos cursos superiores (SILVA, 2015).

O efeito mais severo deste tipo de desvalorização é a curva do prestígio social da profissão baixar e se dirigir para o setor do desprestígio social, pois a partir daí pode baixar ainda mais e infiltrar no setor do menosprezo ou da decadência. A curva de prestígio social do docente no país está em ampla baixa há mais de duas décadas. “Pesquisas recentes mostram que menos de 2% dos jovens brasileiros responderam que querem ser professores” (SILVA, 2015, p. 6).

c) O tipo psicológico

O terceiro tipo de desvalorização profissional é o psicológico, ou, da autodesvalorização. Tal tipo acontece quando o próprio profissional perde a significância e o sentido do seu ofício, no cenário econômico, social, político e científico. Com este dano na referência, o profissional começa a se auto desvalorizar, colaborando com comportamentos

geralmente de supressões e ou conformidade diante do cenário de desqualificação. Há uma redução da capacidade reativa, um desinteresse conformado até atingir uma fase com algum distúrbio e o adoecimento do próprio profissional.

Dejours(2006) alega que a ineficiência na profissão ou baixa satisfação na profissão, são determinados pela propensão de o trabalhador se auto avaliar de modo negativo, tornando-se descontente e irrealizado com o seu progresso profissional e, desta maneira, reduzindo o sentimento de capacidade, de sucesso e a vontade de se comunicar com outras pessoas. Um tipo de patologia que o professor pode adquirir é a Síndrome de Burnout.

Em meio a tanta correria do trabalho, pela vida agitada que um trabalhador passa todos os dias, as cobranças excessivas laborais, o acúmulo de atividades e o perfeccionismo pelo fato de querer realizar tudo ao seu tempo de forma eficaz, produzem o esgotamento físico e mental nesse trabalhador.

Assim, o corpo e a mente entram em colapso, como se ao mesmo tempo dissessem:

—Basta!

Há um cansaço absolutamente devastador, não há energia nenhuma para produzir nada. O indivíduo anteriormente era focado, eficiente e atencioso, passa a revelar um desânimo, nervosismo, irritação, não consegue se concentrar adequadamente e vem à sensação de fracasso (NABUCO, 2015). Todos esses sintomas são indícios de uma doença terrível e de difícil diagnóstico, a Síndrome de Burnout.

Varella (2016, p. 1) explica com mais detalhes que a Síndrome de Burnout possui como principal característica “o estado de tensão emocional e estresse crônicos provocados por condições de trabalho físicas, emocionais e psicológicas desgastantes, manifesta-se, especialmente, em pessoas cuja profissão exige envolvimento interpessoal direto e intenso”. Além de juntar a necessidade de se afirmar ou provar ser sempre capaz.

Em meio a tudo isso, vê-se que o tipo Psicológico é justificativa e consequência da perda de identidade profissional, sendo que os sintomas são:

O adoecimento do profissional, a perda de perspectivas, de satisfação com os afazeres da profissão, desprazer, fadiga, desilusão, falta de orgulho e vontade em exercer a profissão, o que no conjunto, e com o tempo, gera a autodesqualificação profissional (SILVA, 2015, p. 7).

Isso tudo é o que está acontecendo com o professor no Brasil. Há uma imensa auto depreciação a caminho e em todo país. Este tipo está diretamente ligado à desvalorização

econômica e ao crescente desprestígio social. Este terceiro tipo pode ser apreciado como uma degradação do segundo tipo de desvalorização, que é o social.

d) O tipo da obsolescência

O quarto tipo de desvalorização é o da obsolescência. Este tipo acontece por estímulo mercadológico temporal. É quando a profissão não é mais pretendida no mercado e perde sua utilidade pelo fato da própria evolução histórica, tecnológica e científica. Tem-se, como exemplo, os datilógrafos, pois atualmente utilizam-se computadores e não são mais necessários, os amoladores de faca, pois há amoladores a laser ou mesmo os engraxates, pelo fato de que os sapatos não necessitam de cera. Estas são profissões que perderam sua importância no mercado por causa das novas ferramentas e utensílios tecnológicos e que, devido a isso, o mercado passou a não requisitar tais profissionais. Outras profissões que estão ficando obsoletas são: alfaiates, cobradores de ônibus, telefonista, radar humano, dentre outras.

Não é um comum o evento de oferta e procura pela sazonalidade de mercado, é mais que isso, é a baixa precisão mercadológica e social da profissão que acaba por produzir sua dissolução.

Silva (2015, p. 7) comenta que,

[...] no caso do professor, ainda não há a obsolescência, pois ainda há mercado, há demanda, o que está em baixa é a procura pela profissão. Deste modo, já se sente o déficit de professores em diversas áreas do conhecimento, Física, Química e Biologia, são exemplos. A baixa procura pela docência gera uma queda na oferta destes profissionais pelas Universidades.

Simultaneamente, há uma propensão à obsolescência em se tratando dos procedimentos, condutas e práticas desta profissão, intensificados pela conexão dos três tipos comentados até o presente momento, e por escassez de investimentos governamentais.

A obsolescência dos métodos e práticas docentes, muito provavelmente, será precedida pela tecnologia de novas mídias de informação e comunicação on-line, se porventura, o docente, governo e centros educacionais de formação e, especialmente, da rede pública de ensino, deixe de introduzi-las em sua prática profissional.

Estruturar a escola frente às tendências atuais, principalmente às relacionadas com os perfis dos professores e dos alunos, para o enfrentamento da mudança tecnológica referente aos modelos sociais, culturais e profissionais da contemporaneidade, tornou-se uma necessidade urgente e de caráter formador.

e) O tipo da desqualificação ou degenerescência

O quinto e último tipo de desvalorização profissional é o da desqualificação ou degenerescência. Trata-se do mais impiedoso ao lado do econômico, pois é o tipo de desvalorização que agride a essência da profissão.

Silva (2015, p. 8) relata que,

[...] (Des)qualificar é tirar a qualidade, e qualidade é o que determina a natureza, o ser da coisa. Quando se tira o ser da coisa, promove-se a coisificação. Logo; desqualificar é um modo de tirar da profissão aquilo que a faz ser ela mesma. Na Filosofia costuma-se conceituar esta essência de quididade.

Assim, tem-se que a essência ou a quididade do docente, não é outra senão o valor. Tanto que o centro, do presente capítulo, é a (des)valorização da profissão. Todos os tipos estudados e explicados desvalorizam a docência, afastam dela algum componente de seu valor, contudo, este quinto tipo alcança o valor em si mesmo da profissão.

Silva (2015, p. 8) mostra que,

[...] de outro modo, a quididade da profissão de professor é o valor que ela trás em si. A (des)qualificação retira desta profissão justamente o seu valor intrínseco, a (des)valora por dentro, atinge a sua natureza que é essencialmente valorativa.

Daí a seriedade e essencialidade deste tipo de desvalorização, porque esta profissão se ampara totalmente e historicamente, em bases referentes a valores.

É o valor que a docência propicia em sua prática que a faz estimada, apreciada e reconhecida. E, é o componente qualidade, subtendido a esta profissão que lhe confirma o valor ou atenua o componente que a qualifica e modifica sua natureza e sua essência (SILVA, 2015).

A desvalorização causada pelos quatro tipos anteriores produz o quinto tipo que é a degenerescência da profissão, quando é intensificada por condutas governamentais técnicas, sociais, econômicas, políticas, materiais, e jurídicas, improcedentes que depreciam a essência da profissão. Como está acontecendo atualmente no Brasil.

Não há apenas um fator que esclareça a desvalorização da profissão docente. Há sinais de que ela esteja envolvida a uma junção de fatores integrantes que resultam na atual situação do desprestígio do docente.

Apesar de haver leis que almejam a melhoria do professorado, a maior parte delas não prevê sanções, deixando oportunidades para não concretização dos benefícios a favor do docente.

Enquanto as políticas não cumprirem as leis, e enquanto a sociedade prosseguir revelando desconsideração com estes profissionais, estes não serão valorizados.

2.2 Tese e Artigos

Em meio às nossas pesquisas, deparamo-nos com a Tese de Rocha (2010), o Artigo de Ferreira (2012) e o Artigo de Matuta e Martins (2014) que analisam o tema em questão, a desvalorização dos professores no Brasil. Embora cada um à sua maneira, todos convergem para as mesmas concepções.

A Tese de Rocha (2010), cujo título é “CARREIRA, REMUNERAÇÃO E A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL”, possui como objetivo analisar as mudanças através da história, definindo as questões de carreira, remuneração e a política de valorização do docente no Brasil.

Rocha (2010) comenta que a valorização do magistério brasileiro vincula-se à história do exercício docente e às mudanças ocorridas ao longo dos séculos em suas relações de trabalho. O trabalho docente foi introduzido no Brasil, pelos jesuítas, seguida pelos mestres régios, depois pelos professores provinciais, passando pelos professores primários da República.

De acordo com Rocha (2010), os jesuítas eram autofinanciados por rendas mercantis, modelo responsável por duzentos anos de educação escolar no Brasil. Com a expulsão daqueles do Brasil, o país ficou sem escolas durante mais de uma década, funcionando somente aulas isoladas e esparsas, ministradas por alguns religiosos e leigos. Dessa forma, a valorização do professor deixou de ser medida pelo saber, tendo em vista o pertencimento do professor a uma Ordem Religiosa, ou a alguma autoridade, passando a corresponder ao valor de seu salário de acordo com sua hierarquia.

Na década de 20, encontramos três tipos de classes de professores: os secundários do Liceu, bem remunerados; os primários estaduais e municipais, com baixos salários; os religiosos, sem salários, mas bem de vida, com a mensalidade dos pais e a isenção dos impostos, coerente com o voto de pobreza (ROCHA, 2010, p.23).

O surgimento do Liceu e das Escolas Normais produziu alterações na organização do trabalho docente que passou a ser estruturado por meio de disciplinas, calendários e horários.

Rocha (2010) também comenta a respeito da passagem da escola jesuítica e elitista, mas eficaz e de qualidade dentro de seus limites, para a escola de massa, cada vez mais aberta a todos, entretanto, mais seletiva. Nessa escola universal que atende as crianças, adolescentes e jovens nas camadas populares, ressurgem o questionamento sobre as formas de valorizar o professor. E como explica Rocha (2010), a sua valorização social e profissional se fazem agora, essencialmente, pela variação do valor do salário.

Essa valorização salarial, segundo Rocha (2010) não se mede apenas pelo valor nominal do salário, mas pelo resultado de comparações do mercado e de lutas entre trabalho e capital.

Rocha (2010) revela em sua Tese, Monlevade (2000) que no Brasil houve um maior crescimento de matrículas e do número de professores do que de arrecadação de tributos.

A escolarização obrigatória e real se estendeu para antes dos sete e para além dos onze anos, porém, os tributos, principalmente os federais, aumentaram menos no campo dos impostos do que das contribuições sociais, não sendo, estas últimas, vinculadas à educação. Também ocorreu a desvalorização salarial e a desqualificação da profissão pela sobrecarga de trabalho e baixo salário.

Rocha (2010) também observa as condições da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) de 1966 em se tratando da recomendação relativa da condição do docente diante a remuneração:

- a) Ser compatível com a importância atribuída pela sociedade à função educativa e, conseqüentemente, com todas as incumbências que são da responsabilidade do docente a partir do momento em que se investe dessa responsabilidade;
- b) ser comparável as demais profissões que exigem qualificação análoga ou equivalente;
- c) assegurar nível de vida satisfatório tanto para o docente quanto para seus familiares assim como meios de melhoria de sua qualificação profissional, desenvolvimento de seus conhecimentos e enriquecimento de sua cultura;
- d) considerar que determinados cargos exigem maior experiência, melhores qualificações e amplas responsabilidades (UNESCO, X, 115 apud FERREIRA, 2010, p. 43).

O bom desempenho docente exige uma carreira que inclua um sistema de remuneração para motivar e incentivar o cumprimento de novas tarefas educativas, e o investimento na melhoria das condições físicas das escolas, com a incorporação de recursos vindos da comunidade.

O Artigo de Ferreira (2012), Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia, o qual tem como título “O MAL-ESTAR DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, apresentado a Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), possui como objetivo evidenciar conhecimentos que levem ao entendimento sobre o mal-estar docente e os seus efeitos, seus sintomas.

Segundo Ferreira (2012), nas últimas décadas, o trabalho docente sofreu grande desgaste e a figura idealizada do professor perdeu seu lugar.

No espaço escolar, as precárias condições de trabalho e recursos, a falta de reconhecimento profissional, a escassez de tempo para preparar as aulas, a sobrecarga de tarefas, o descaso de políticas públicas em relação ao ensino e os recursos insignificantes destinados à pesquisa e a extensão, a violência escolar e a desmotivação produzem o mal-estar e seus sintomas, os quais podem ser sentidos pelo professor e pelos próprios estudantes.

A autora do Artigo relata que a Educação Infantil é destacada por desigualdades nas possibilidades de acesso, na qualidade do atendimento, no imaginário e por ter na questão do gênero mais um fator para a desvalorização do profissional que trabalha com crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim Kramer (2008, p. 25) citado por Ferreira (2012, p. 2) comenta que,

[...] estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não são remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão.

Diante disso, a autora desenvolveu uma pesquisa de cunho qualitativo. O grupo de pesquisa foi composto por nove professoras de Educação Infantil, de diferentes redes de ensino, idades, tempo de trabalho e carga de trabalho semanal.

Antes, Ferreira (2012, p. 4) explicou o termo mal estar com base em Freud: “mal-estar é a própria angústia que se acha sempre presente por trás de todo sintoma”.

Quanto à pesquisa, as professoras de Educação Infantil entrevistadas por Ferreira (2012) se queixaram de sua profissão, dizendo do mal-estar que as situações difíceis em suas práticas lhes causam e das perturbações daí decorrentes.

Para Ferreira (2012, p. 7),

[...] é característico do trabalho do professor a ambivalência de ser demandada de sua atividade uma grande responsabilidade que convive com uma intensa desvalorização de sua atuação ante a sociedade atual. A complexidade do trabalho só vem aumentando na medida em que o professor se depara com exigências tão grandes e descabidas para o contexto.

Analisando essa discussão, pode-se compreender que as condições de trabalho frente à precariedade material e a pressão psicológica são maiores devido à falta de valorização salarial dos professores e, principalmente, em se tratando dos professores de Educação Infantil. E deste modo Ferreira (2012, ps. 8-9) mostra que,

[...] dentre os principais problemas que as professoras convidadas relataram com mais frequência, em suas práticas na Educação Infantil, destacam-se: a escassez do tempo frente a grande carga de atividades, incluindo o grande volume de registros e relatórios que delas são cobrados ao longo do ano, o número de alunos por turma, a falta de recursos físicos e materiais da escola, a cobrança de alfabetizar e preparar as crianças para o ensino fundamental, a falta de suporte para trabalhar com a educação inclusiva e os problemas de ordem relacional. Essas recriminações apresentaram-se semelhantes, salvo algumas exceções, sinal de uma dificuldade geral, somente em parte imputável a contingências particulares.

Em se tratando de Educação Infantil, as crianças pequenas demandam atenção o tempo todo e, para serem bons professores, os profissionais precisam de tempo para planejar e executar. Esta é uma das maiores dificuldades para eles.

Quanto ao mal-estar docente, Ferreira (2012) relata sobre o estresse sentido pelos professores e suas alterações comportamentais, emocionais e fisiológicas que os atingem e que tem crescido nos últimos anos, além do ambiente educacional como um todo.

As condições de trabalho frente à precariedade material e à pressão psicológica pioram devido à falta de valorização salarial dos professores e, principalmente, em se tratando dos professores de educação infantil tendo em vista que, em muitas regiões, sequer conquistaram a equiparação do piso salarial.

Finalizando, tem-se a análise do Artigo Científico de Matuda e Martins (2014), apresentado como titularização em Pedagogia pela Faculdade Sumaré, cujo título é “O QUE SIGNIFICA VALORIZAR O PROFESSOR? A VISÃO DA SOCIEDADE PARA ALÉM DO QUE AFIRMA A LEGISLAÇÃO”.

O objetivo do Artigo das autoras acima é discutir o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2020), Lei n. 13.005/14, abordam sobre a valorização docente e, ainda, problematizam a visão

da sociedade sobre essa valorização dos profissionais da Educação por meio de entrevistas com alunos da Educação Básica, do Ensino Superior e membros da sociedade em geral.

Matuda e Martins (2014), tendo por base o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, o qual se refere à questão da formação e propõe que todos os professores devam ter formação específica de Nível Superior, que o salário dos profissionais da educação deverá ser equiparado aos demais profissionais com escolaridade equivalente e, ainda, demonstra a necessidade de se atentar para a jornada de trabalho do professor e o estabelecimento de planos de carreira que estimulem a continuidade dos docentes na profissão.

As autoras também apontam que valorizar é dar ou reconhecer o valor, e que, no caso do professor, o aumento de salário poderia ser considerado como uma demonstração de atribuição de valor.

Diante do artigo de Matuda e Martins (2014), a Faculdade Sumaré organizou uma série de atividades voltadas à valorização dos professores como um todo, levando em consideração o conceito, o contexto, as implicações e as políticas. As ações foram realizadas por meio de uma entrevista a alunos, professores, pais de alunos, estudantes dos cursos de Licenciatura e profissionais de diversas áreas. Cada um com o seu ponto de vista sobre condições de trabalho do professor, valorização do professor, dentre outros aspectos.

As pessoas entrevistadas citaram, desde materiais adequados para o trabalho do docente, até a segurança nas escolas para que os educadores possam exercer suas funções de forma digna. Também responderam que valorizar o profissional é assegurar condições para que ele possa atuar com um número menor de alunos em sala de aula. Além de ter uma boa remuneração, não precisando dobrar suas jornadas de trabalho e, trabalhando apenas em uma unidade escolar, talvez pudessem se dedicar mais ao seu trabalho e com mais qualidade.

Matuda e Martins (2014) mostraram outras respostas dos entrevistados: sinalizaram que é preciso melhorar o salário dos educadores, dando a eles um pagamento digno e compatível com suas responsabilidades; a remuneração dos Docentes não acompanha o aumento de atribuições e exigências que ele assume; mais do que a formação inicial para os docentes, os entrevistados indicam termos como “capacitação”, “aprimoramento” e “reciclagem”; reconhecimento da importância social do Professor e reconhecer a importância do profissional em seu trabalho.

Cada trabalho teve seu ponto de vista, mas todos possuem em comum o tema valorização do professor: Rocha (2010) mostrou desde a época dos jesuítas até hoje sobre a desvalorização do professor destacando a carreira, remuneração e a política referente a valorização do trabalho, já o Artigo de Ferreira (2012) mediante pesquisa com professoras

apontou sobre o mal-estar docente na Educação Infantil diante de todo um trabalho cansativo, quase sempre de dois turnos ou mais; que logicamente resulta na desvalorização do trabalho docente e o Artigo de Matuta e Martins (2014) revelou por meio de pesquisa com professores, alunos, pais de alunos, estudantes dos cursos de Licenciatura e profissionais de diversas áreas os pontos que enfatizam a desvalorização do professor brasileiro, dentre eles, o que Ferreira (2012) disse sobre a condição de dois turnos de trabalho na escola que acaba acarretando um cansaço demasiado levando o profissional, a não trabalhar com qualidade e gerar a ele estresse, ou outras patologias.

3. A DESVALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL: ESTATISTICAMENTE

Neste capítulo irá ser tratado da valorização do professor no Brasil de modo estatístico. Serão apresentados gráficos quanto à valorização do professor em determinados Estados, sendo que serão realizadas correlações entre eles; além de comentários de críticos a respeito dos problemas enfrentados por esse profissional.

Antes, porém se tratará da metodologia do respectivo capítulo.

3.1 Procedimentos metodológicos

3.1.1 Método de abordagem

O Método da pesquisa foi o indutivo. De acordo com Cervo e Bervian (1983, p. 35), “o argumento indutivo baseia-se na generalização de propriedades comuns a certo número de casos até agora observados e a todas as ocorrências de fatos similares que poderão ser verificadas no futuro”.

3.1.2 Tipo de pesquisa

A pesquisa foi do tipo exploratória; de acordo com Cervo e Bervian (1983, p. 56), “a pesquisa exploratória não requer a elaboração de hipóteses a serem testadas no trabalho, restringindo-se a definir objetivos e buscar mais informações sobre determinado assunto de estudo”.

A pesquisa exploratória, de acordo com Gonçalves (2014, p. 98) em geral envolve:

- a) Levantamento bibliográfico;
- b) Entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e
- c) Análise de exemplos que “estimulem a compreensão”. (Grifo nosso)

A caracterização da pesquisa exploratória pode ser quantitativa ou qualitativa, sendo que na presente pesquisa foi de cunho quanti-qualitativo. Em se tratando da abordagem qualitativa Richardson (2012, p. 80) menciona que,

[...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, podendo contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Uma forma adequada para conhecer a natureza de um fenômeno social é abordar um problema com viés qualitativo. É uma análise mais profunda em relação ao fenômeno que está sendo estudado. Portanto, o método qualitativo utilizado neste trabalho buscou identificar como o professor tem sido valorizado financeiramente.

Já a abordagem quantitativa, diferente da pesquisa qualitativa, caracteriza-se pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados. Esse procedimento não é tão profundo na busca do conhecimento da realidade dos fenômenos, uma vez que se preocupa com o comportamento geral dos acontecimentos (BEUREN, 2008, p. 92).

Richardson (2012, p. 70) afirma que a abordagem quantitativa,

[...] caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão.

Salienta-se que a abordagem quantitativa é frequentemente aplicada para descobrir e classificar a relação entre variáveis e a relação de causalidade entre fenômenos.

3.1.3 Técnica de pesquisa

O trabalho de campo compõe-se de recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, levantamentos de material documental, observações, bibliográfico, instrucional etc. Aqui, no caso, usou-se no primeiro instante dados bibliográficos e depois material documental.

Portanto, como recurso metodológico para esta pesquisa foi utilizado um levantamento bibliográfico. “Da revisão da literatura depende muito da teoria que se desenvolve no esclarecimento dos fatos que se estudam. Às vezes, a teoria que um autor expressa em alguma obra fundamental serve de apoio para a análise de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.100).

Cervo e Bervian (2009, p. 51) afirmam que:

[...] a pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das Ciências Humanas. Como resumo de assunto, constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica.

O presente estudo foi desenvolvido distribuindo na Fundamentação Teórica, três capítulos, os quais foram estudados e pesquisados em livros, revistas e artigos que tratam do tema.

O trabalho de campo foi realizado por meio de pesquisa documental, na qual “é a fonte de coleta de dados em que está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 174). Dentre essas fontes primárias utilizadas foram: Estatísticas e Gráficos.

3.1.4 Locus da pesquisa e universo da pesquisa

Foi realizada pesquisa bibliográfica e documental referente aos Estados brasileiros e países referentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizando uma correlação.

3.2 Apresentação e análise dos dados

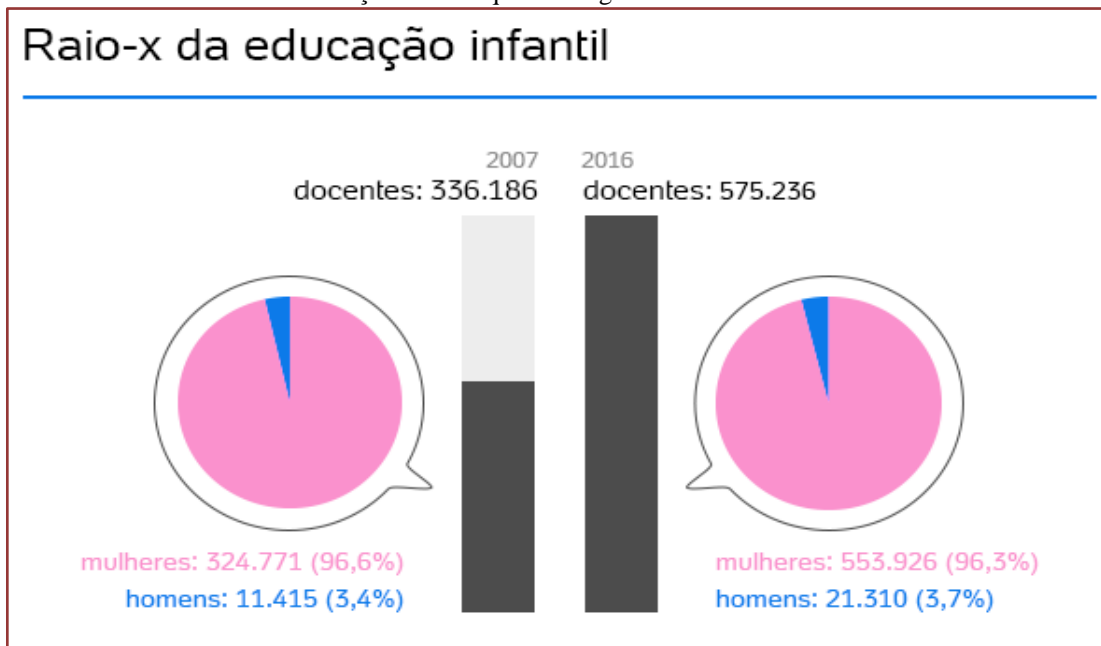
Como pode verificar até o presente momento no trabalho, o professor é o centro, o principal personagem das mudanças educativas, por isso, ele deveria ser bem valorizado em todos os aspectos retratados e estudos no Capítulo 2. Contudo, não é o que tem ocorrido no Brasil, como se verá por meio de pesquisa bibliográfica e documental; principalmente ao tipo de desvalorização econômica, social e desqualificação ou degenerescência. Esta última, como já esclarecido ocorre quando é intensificada por condutas governamentais técnicas, sociais, econômicas, políticas, materiais, e jurídicas, improcedentes que depreciam a essência da profissão. Como está acontecendo atualmente no Brasil.

Para iniciar, é importante revelar uma observação que logo de início das pesquisas, as autoras do presente TCC fizeram. No Capítulo 2 houve o comentário a respeito de que na época da ditadura na profissão de docência os homens se afastaram deste ofício, devido ao salário que se tornou estagnado: “Na realidade, os salários já existentes eram baixos, assim afastavam os homens da docência, pelo fato de que, existiam outras possibilidades profissionais” (DEMARTINI e ANTUNES, 2008). O que se pode dizer é que a docência se

mostra, ainda hoje, como uma boa oportunidade de trabalho para as mulheres por ser uma profissão não tão remunerada para os homens, como naquela época. Entretanto, algo diferente da época da ditadura tem se mostrado: na Educação Infantil (GRÁFICO 1) e Ensino Fundamental I e II, as mulheres como docentes estão em quantidade bem maior que os homens; já no Ensino Médio a porcentagem dos gêneros está bem próxima e no Ensino Superior “as mulheres representam 45,28% e os homens 54,72%” (LUGARINI, 2018, p. 2). Vê-se que, naquela época eram em todos os níveis; que as mulheres estavam em maior quantidade como docentes; hoje, no Ensino Superior; elas estão em quantidade menor. É, que o aumento de número de homens no Ensino Superior se deve ao salário ser mais remunerado.

Contudo, há outras explicações para tais fatos ocorrerem.

Gráfico 1 – Raio – X da Educação Infantil quanto ao gênero



Fonte: INEP (2016) apud Azevedo, 2017, p. 2.

Como se pode verificar pelo Gráfico acima, por meio da pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é assustadora a diferença entre a quantidade de docentes mulheres / docentes homens, mesmo que tenham se passados 09 (nove) anos de uma pesquisa para a outra; praticamente nada mudou. Hoje para cada professor homem numa creche ou sala de pré-escola, há 26 (vinte e seis) mulheres.

As pesquisadoras Mariana Kubilius Monteiro e Helena Altmann, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) explicam o motivo:

[...] "ideologia naturalizadora" de trabalhos exclusivos para homens e para mulheres se orienta também segundo perspectiva hierárquica, isto é, que atribui valor maior ao trabalho executado por homens. Daí uma das razões, pontuam, para o salário mais baixo pago aos professores de Educação Infantil em relação, por exemplo, ao pago aos professores de Educação Superior (AZEVEDO, 2017, p. 2).

Pela citação acima, vê-se que no Brasil ainda há aquela velha posição hierárquica; profissão para homens, profissão para mulheres; desta forma, a primeira é mais valorizada do que a segunda; por esta “questão” camuflada; intensifica que é por causa do nível de escolaridade; ou seja, na Educação Superior paga-se mais.

A pesquisa Deborah Thomé Sayão, em sua tese "Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil: Um Estudo de Professores em Creche" dá o nome ao fenômeno ocorrido de Androfobia: “isso acontece porque durante muito tempo, a educação foi responsabilidade da mulher, pois antigamente a mulher era possuidora de dons naturais para cuidar, tornando a educação infantil uma vocação, e não uma profissão” (LUGARINI, 2018, p. 2).

Diante disso, homens em quantidade menor têm procurado ser um pedagogo, pelo fato de que a remuneração é inferior na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II.

Além da ideologia naturalizadora descrita acima pelas autoras, outro ponto importante na desvalorização do professor, segundo pesquisa realizada pela INEP em 2016, é que ele recebe entre 18% (dezoito por cento) e 39% (trinta e nove por cento) a menos que a média dos profissionais que exercem outras profissões com o mesmo nível de escolaridade, dentro de uma jornada de 40 (quarenta) horas semanais (PINHO, 2016).

E ainda a diferença é maior, ao trazer a tona que a legislação exige nível superior para professores de 6º ano do Ensino Fundamental II em diante, contudo permite diploma de nível médio com formação específica em magistério, para as séries iniciais. Ao realizar comparação somente com professores dotados de nível superior, a diferença em se tratando de outros profissionais é ainda maior, 39 % (trinta e nove por cento) (PINHO, 2016).

Os dados acima são de 2016, hoje, “um professor com graduação em nível superior no Brasil recebe, em média, 51,7% do salário de outro profissional com a mesma formação” (CARTA EDUCAÇÃO, 2018). Portanto, em dois anos, houve um aumento de 12,7% na diferença de salário de um professor com graduação em nível superior a outro profissional com a mesma graduação. Abaixo um Quadro comparativo referente à desvalorização do professor frente a outras profissões, que nem exigem Curso Superior, apenas Ensino Médio, estampa essa realidade de forma esclarecedora.

Quadro 1 - Comparação do piso salarial do professor com determinadas profissões

COMPARAÇÃO DO PISO SALARIAL DO PROFESSOR COM DETERMINADAS PROFISSÕES	
Analista Judiciário C13 (TSE) - Vencimento + vantagens: R\$ 28.679,85 - Nível Superior (Fonte: Portal da Transparência TSE, 2018)	
Promotor de Justiça Substituto (MPE-BA) - Inicial de R\$ 23.284,14 - Nível Superior (Fonte: Edital oficial publicado no PCI Concursos, 2018).	
Auditor Estadual (TCM-BA) - Inicial de R\$ R\$ 11.317,17 - Nível Superior (Fonte: Edital oficial publicado no PCI Concursos, 2018).	
Capitão PM (RS) - Inicial de R\$ 11.620,55 - Nível Superior (Fonte: Edital oficial publicado no PCI Concursos, 2018).	
Oficial de Justiça Avaliador (TJ-AL) - Inicial de R\$ 5.101,92 - Nível Superior (Fonte: Edital oficial publicado no PCI Concursos, 2018).	
Assistente Social (UFG) - Inicial de R\$ 4.180,66 - Nível Superior (Fonte: Edital oficial publicado no PCI Concursos, 2018).	
Oficial do Corpo de Bombeiros (MG) - Inicial de R\$ 5.769,42 - Nível Médio (Fonte: Edital oficial publicado no PCI Concursos, 2018).	
Técnico Judiciário (TRT-6ª Região) - Inicial de R\$ 6.708,53 - Nível Médio (Fonte: Edital oficial publicado no PCI Concursos, 2018).	
Auxiliar Legislativo do Senado - Padrão 15, janeiro de 2018: R\$ 13.763,45- Nível Fundamental (Fonte: Portal da Transparência do Senado).	
Piso Nacional do Professor 2018: R\$ 2.455,35 (Fonte: MEC)	
Média salarial dos docentes em fim de carreira na educação básica pública de estados e municípios: R\$ 3.700,00 (40h semanais, nível superior). (Fonte: sindicatos de educadores).	

Fonte: Dever de Classe, 2018, p. 1. (Grifo das autoras)

Observando o Quadro acima, vê-se que todos os profissionais passam pelos ensinamentos de um professor; ou seja, o mestre fica abaixo do aprendiz em sua valorização. Não apenas, o valor na prática do trabalho, o denominado piso salarial; é bem inferior aos demais profissionais; como a média salarial dos docentes em fim de carreira; isto é, trabalham 30 (trinta) anos o professor e a professora 25 (vinte e cinco) anos em condições às vezes inadequadas como pressão do sistema educacional, violência, formação continuada ineficiente, violência, demanda de pais de alunos, pressão, inalam pó de giz, desgaste físico e psicológico, a escassez de materiais, ministram aulas em salas lotadas, competem com o

barulho da rua, ansiedade e depressão, devido a tanta responsabilidade e excesso de trabalho; para receber algo irrisório em comparação aos outros profissionais.

Trata-se de uma carreira ambígua, ao mesmo tempo em que é desvalorizada de forma econômica; é valorizada socialmente, como explica o professor e estudioso no assunto Silvio Augusto Miranda (apud Venosa, 2018, p. 2):

Quando você fala que vai ser professor, todo mundo enaltece que é uma profissão importante, mas, quando alunos decidem ser professores, nem sempre os pais acham que é o melhor caminho. Então, a sociedade acha importante, mas não tem uma valorização de mercado.

O ser professor é importante e uma profissão bonita, desde que não seja para o meu filho, meu neto, e assim por diante. É a profissão que é o centro de todas as demais (Figura 5); a lembrança da primeira professora por um juiz, veterinário, psicólogo, advogado, prefeito, arquiteto; enfim, emocionalmente bonito; mas na realidade não tem ocorrido um olhar para o professor; na perspectiva de acolhimento, do direito a saúde e do respeito ao seu trabalho tanto de forma social, como por parte do governo.

Figura 5 – Valorização da professora



Fonte: Mocellin, 2014, p. 2

Diante disso, um aumento de salário a professores; que faça com que a diferença não seja tão grande em se tratando de outras profissões que também necessitam de curso superior; valorizaria a profissão de forma econômica e socialmente; e assim atrairia mais jovens capacitados para a profissão; e conseqüentemente melhora na qualidade de ensino, sendo que

esse processo ocorre em muitos países (PINHO, 2016). Essa melhora no ensino é algo primordial tanto, para as crianças, adolescentes e jovens, no sentido de estarem se desenvolvendo globalmente com qualidade, como para a valorização do próprio professor, como profissional, como destaca Veloso (2016, p. 2):

Ainda na infância, intermediados por esses profissionais, experimentamos realidades que não conhecíamos e conhecimentos até então inéditos. Podemos até achar que eram apenas Matemática, Português, História, Filosofia ou Ciências, mas eram vida, em pequenos ou maiores fragmentos. E essa vida era tecida por cada saber que íamos conquistando. Alguns desses saberes davam seu adeus depois da aprovação do vestibular. Outros ficavam em algum canto da memória, para serem utilizados em um quis ou em uma entrevista de emprego. Outros tantos magicamente se dissolviam no dia a dia e no repertório de vivências. Passageiros ou permanentes, tais saberes ajudavam a constituir a história singular de cada pessoa.

Nas palavras de Veloso (2016) o professor deveria ser melhor valorizado, pois a história de uma pessoa se forma mediante também aos conhecimentos ofertados por esse profissional, além de uma experiência diária entre educador/educando; esta que é tão rica; que o educando leva para a vida; mesmo quando no futuro se torna um advogado, um arquiteto; ou tenha qualquer outra profissão; sempre lembrará dos momentos com “determinado professor”, “fazendo determinada coisa”.

Contudo, os professores brasileiros estão enfrentando rotineiramente adversidades sociais e econômicas. A profissão tem sido a cada dia mais desvalorizada e a instabilidade no trabalho é um fato; bem como a carga horária fatigante; a infraestrutura é insatisfatória ou desinteressante. Além do que, a remuneração desses profissionais é muito abaixo do básico e impossibilita reciclagem de conhecimentos, como adquirir obras ou realizar um bom curso na área educacional.

Segundo Dados de levantamento do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), encomendado pela Organização Todos Pela Educação revelaram que somente 9% (nove por cento) dos professores possuem mestrado. É que um número expressivo de professores, 56% (cinquenta e seis por cento) trabalham em instituições escolares públicas municipais e 67% (sessenta e sete por cento) praticam suas atividades no interior dos estados; sendo assim devido a esse grande número de professores nas instituições declaradas; logicamente não possuem tanta capacitação; isso se referindo ao nível de escolaridade, ao qual o professor trabalha pelo fato de que não lhe sobra tempo e também lhe falta apoio governamental para uma formação continuada (VENOSA, 2018). E geralmente

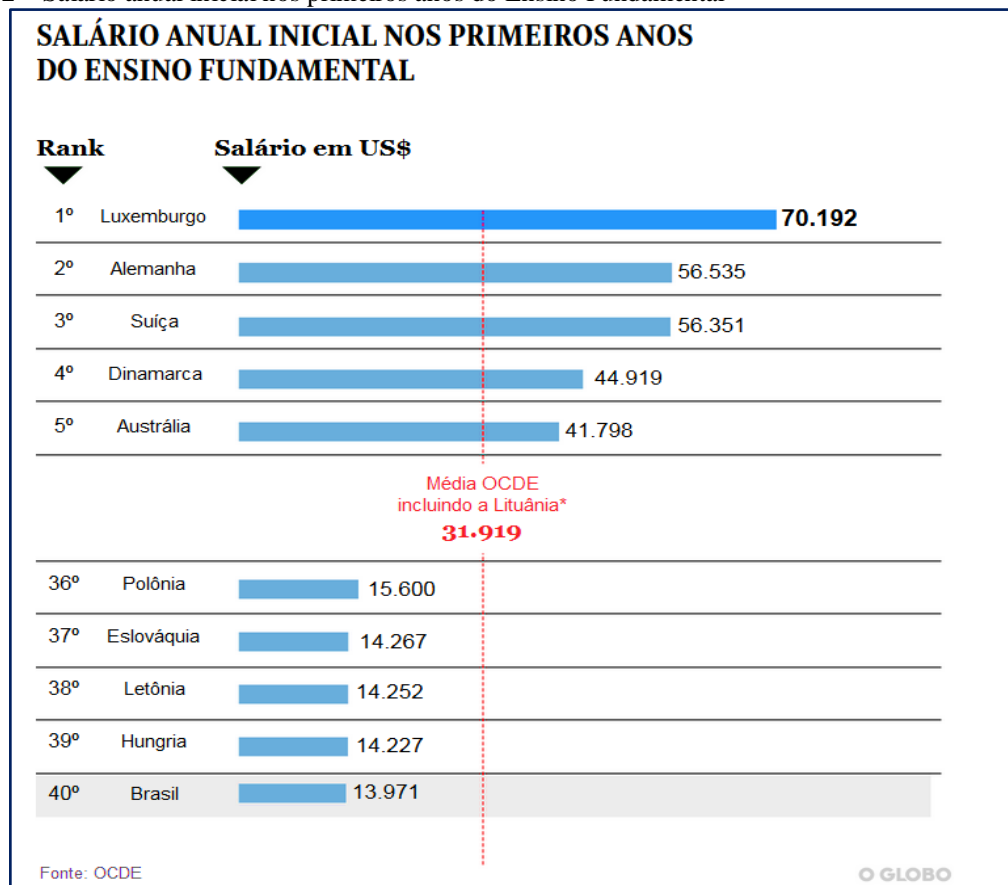
nesse nível de escolaridade, ao qual o professor leciona; sua remuneração é pouca e ele acaba dobrando ou triplicando sua carga horária com o intuito de satisfazer suas necessidades.

Uma pesquisa é realizada todo ano pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no início de 2018 dados da mesma mostraram que os salários dos professores brasileiros são imensamente baixos em se tratando de salários de professores de países desenvolvidos. Os valores que serão apresentados nos Gráficos 2, 3 e 4 fazem parte do estudo *Education at a Glance 2018*, que mapeia dados a respeito da educação nos 40 (quarenta) países membros da organização e 10 (dez) parceiros, integrando o Brasil (UNDIME, 2018).

Segundo a pesquisa, um docente em início de carreira que ministra aula para o Ensino Fundamental nos anos iniciais em instituições públicas recebe, em média, 13.971 dólares por ano no Brasil. Em Luxemburgo, o país com o maior salário para professores, estes recebem 70.192 dólares (UNDIME, 2018).

Entre os países membros da OCDE, a média salarial do professor é de 33.129 dólares, portanto quase três vezes mais que o salário brasileiro (UNDIME, 2018).

Gráfico 2 – Salário anual inicial nos primeiros anos do Ensino Fundamental



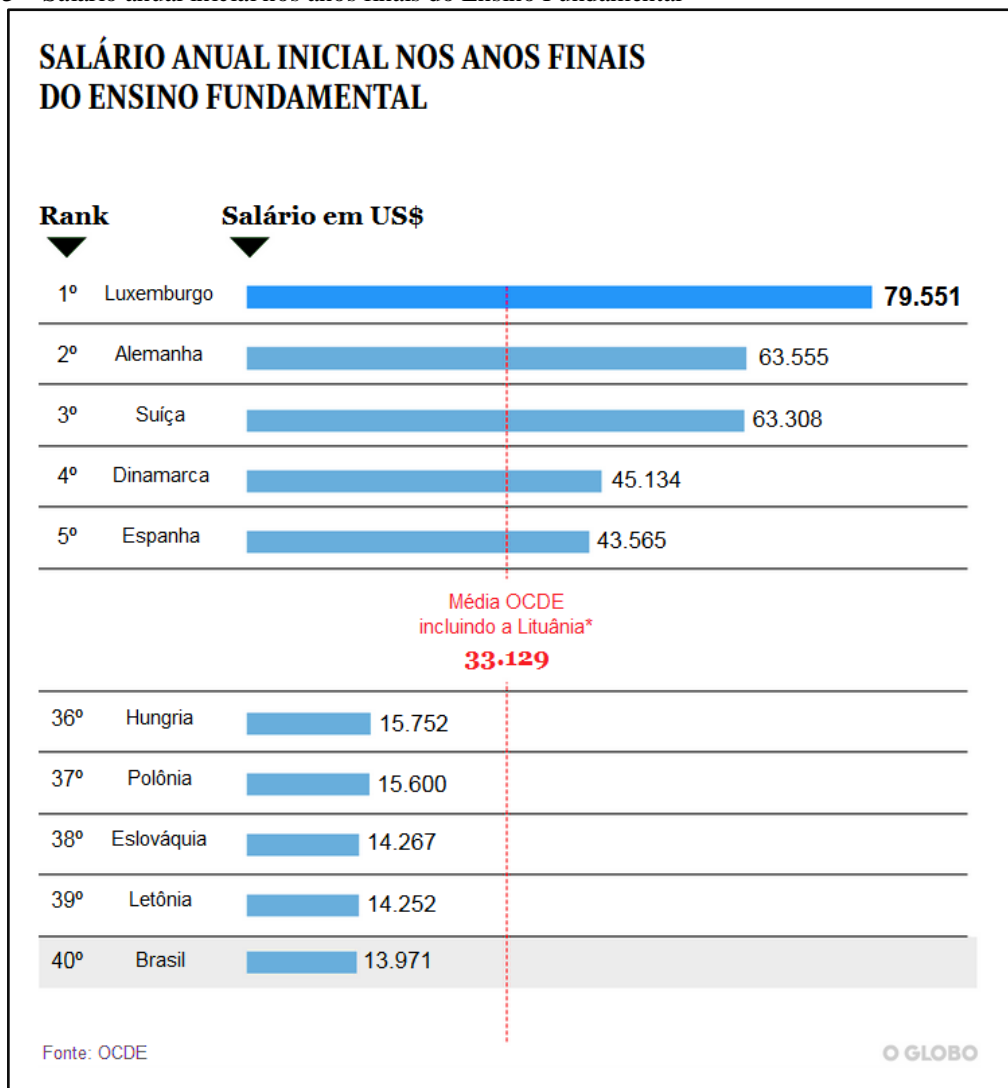
Fonte: Undime, 2018, p. 2.

O Brasil possui um piso salarial para toda a educação básica e, ao contrário de outros países, não ocorre alteração de uma etapa para outra, ou seja, do Ensino Fundamental dos anos iniciais para os anos finais (UNDIME, 2018).

Os docentes brasileiros também recebem menos que professores de países vizinhos, como por exemplo, o Chile, onde eles ganham no início US\$ 23.429 por ano. O Brasil também fica atrás da média dos países da OCDE; até mesmo da Lituânia, que entrou há pouco no grupo, a qual aponta como salário anual inicial o valor de US\$ 31.919 (UNDIME, 2018).

Em se tratando do Ensino Fundamental II, o Brasil continua com o salário inicial anual de US\$13.971, estando na última posição, ao passo que a média da OCDE sobe para US\$ 33.126.

Gráfico 3 – Salário anual inicial nos anos finais do Ensino Fundamental

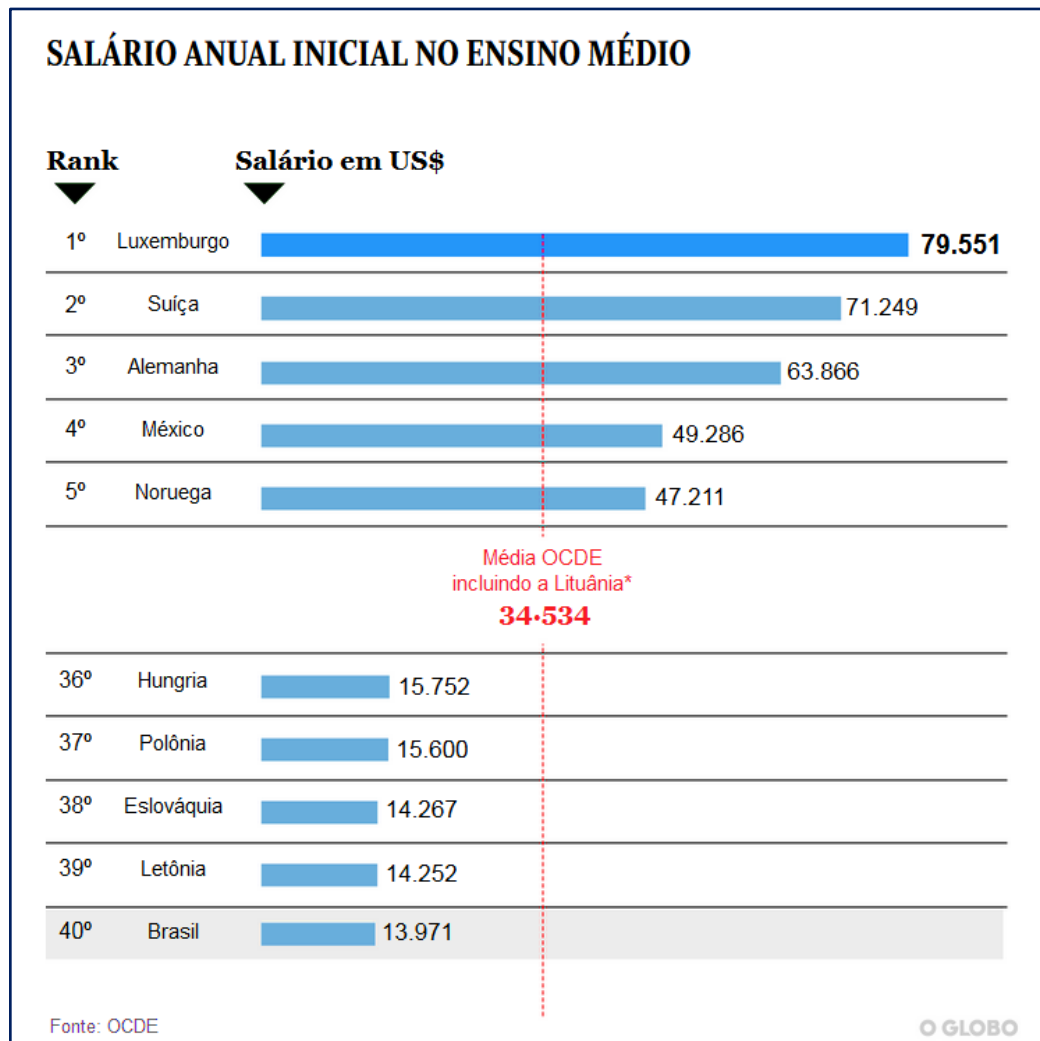


Fonte: Undime, 2018, p. 3.

No Ensino Médio, os países da OCDE pagam em média US\$ 34.534 por ano, e o Brasil continua com o mesmo salário inicial anual, como se pode verificar nos Gráficos 2, 3 e 4 (UNDIME, 2018).

Em outra esfera, a pesquisa também colheu os valores salariais depois de 15 (quinze) anos de serviço, mas não referências dos mesmos no Brasil para essa caracterização. Quanto ao cenário do país, a OCDE revela que não considerou gratificações, prêmios ou contribuições ofertadas aos professores e acentua que os valores podem diferenciar conforme as competências e aptidões, do tipo de instituição e das regiões do país. Em certos casos, como o de Luxemburgo, o valor inicial abrange contribuições de seguridade social e pensão pagas pelos empregadores. Ainda assim, a pesquisa aponta que os valores mínimos iniciais revelam a situação dos professores do país (UNDIME, 2018).

Gráfico 4 –Salário anual inicial no Ensino Médio



Fonte: Undime, 2018, p. 4.

Os salários mínimos estatutários podem atrair para a profissão, e no Brasil são notavelmente menores em comparação a outras nações latino-americanas, como por exemplo, o Chile; com cerca de US\$ 24 mil, Costa Rica com US\$ 24.900 e o México oscilando em US\$ 20 mil na Educação Infantil e anos iniciais do ensino Fundamental para US\$ 49.300 no Ensino Médio (UNDIME, 2018).

O documento enfatiza que tanto a remuneração como as condições de trabalho são primordiais para motivar, expandir e conservar docentes capacitados. Quando apreciada a média anual e não o salário mínimo, tendo em vista gratificações e subsídios, os valores crescem um pouco; contudo o Brasil fica entre os piores:

O salário médio (anual) para professores de 25 a 64 anos no Brasil passa de US\$ 22 mil na Educação Infantil para US\$ 24.100 no Ensino Médio. Em comparação, a média da OCDE varia de US\$ 36.900 a US\$ 45.900. Esses valores também mostram que os salários no Brasil tendem a variar menos nos níveis de educação do que nos países da OCDE, onde os professores do Ensino Médio ganham em média cerca de 25% a mais que professores da Educação Infantil (UNDIME, 2018, p.4).

No Brasil além do salário médio anual estar aquém da média da OCDE; ele varia menos quanto ao nível de escolaridade, por exemplo, nos países da OCDE no Ensino Médio o professor é remunerado 25% a mais do que na Educação Infantil, no Brasil não chega a 5% por cento. Dessa maneira, como revela Tokarnia (2016, p. 2),

[...] como é pouco atraente a carreira de professor, isso leva à desvalorização social. A carreira não é tida como uma boa opção profissional, diferentemente do que acontece nos países que estão no topo dos *rankings* internacionais. Além de serem carreiras atraentes, têm valorização social da função. Parte disso é decorrente da compreensão da sociedade de que educação importa.

A valorização dos professores é um dos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que completou quatro anos. A Lei institui desde o Ensino Infantil até a Pós-graduação, tendo como foco a promoção do investimento em educação.

O reajuste do piso salarial do professor no Brasil é instituído pelo contexto do artigo 5º da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008: “O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009” (BRASIL, 2008, p. 2).

Gráfico 5 – Valores do Piso Salarial Nacional do Magistério

Fonte: Craide, 2017, p. 1

O método empregado para o reajuste, desde 2009 (Gráfico 5), possui como parâmetro o índice de crescimento do valor mínimo por educando ao ano do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que toma como base o último valor mínimo nacional por educando (vigente no exercício que finda) quanto ao penúltimo exercício. Portanto, como se verifica na Figura 6, o piso salarial de 2018 foi de R\$ 2.455,35 reais para o docente.

Mas, há Estados em que o reajuste salarial para os docentes da rede pública é acima do piso apontado, como o Estado do Maranhão: “[...] a remuneração inicial de um professor de 40 horas do estado equivale a R\$ 5.750,00, o valor mais elevado do Brasil” (BRUM, 2018, p. 2).

Tais reajustes foram dados a partir de 2015, quando o então governador Flávio Dino assumiu o poder; sendo ajustes acumulados chegando a 30,35% acima da inflação oficial relatada pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), conferida em 21,46% para o período (BRUM, 2018).

O Maranhão assumiu a primeira colocação no ranking dos salários pagos aos professores, além disso, fundou programas como o Escola Digna, que principiounovas

instituições de ensino no estado; também o Cidadão do Mundo, que custeava bolsas no exterior para educandos recém-saídos do Ensino Médio.

Segundo Brum (2018, p. 3),

[...] a remuneração anunciada pelo governo maranhense foi questionada por alguns professores da rede em função do fato de que poucos realmente têm acesso ao valor total que vem sendo divulgado: dos mais de 31 mil professores efetivos e temporários beneficiados pelo reajuste, cerca de 93% têm contratos de apenas 20 horas.

Contudo, o valor equivalente à meia jornada excede com sobras os outros Estados do Brasil. Um docente maranhense com carga horária reduzida, como acontece em maior número, ainda teria um piso elevado a R\$ 2,8 mil. No Estado de São Paulo, depois do reajuste atribuído em 2018, o valor inicial para 40 (quarenta) horas é de R\$ 2.585,00, menos da metade do valor atribuído no maranhão para o mesmo tipo de jornada (BRUM, 2018).

É interessante comentar que, o salário dos docentes da rede pública estadual de São Paulo está aquém dos Estados como Amapá, Acre e Rio (CALÇADE e GUERRA, 2018).

O salário-base dos docentes paulistas é somado a benefícios, conforme as faixas e níveis da carreira, quinquênio, além de gratificação por merecimento, pago anualmente em conformidade com progresso do ensino nas escolas estaduais (FIUZA, 2018).

Já, o governador do Maranhão não estipulou quais serão os privilégios somados ao salário dos docentes estaduais locais. Contudo, mesmo com os privilégios dos paulistas, o salário não se equipara ao ofertado aos maranhenses.

Desde a troca de governo, em 2014, a pasta da Educação ganhou muitos recursos tanto em valores absolutos como na proporção diante da soma de investimentos do Estado. O acréscimo de recursos para o setor educacional foi maior que R\$ 900 milhões na época (FIUZA, 2018). E com isso o governo maranhense também realizou:

Concurso interno para ampliação da jornada de professores de 20h para 40h, com salário proporcional, concurso interno para unificação de matrículas de professores, beneficiando, ao todo, 1.200 professores da rede. No ano de 2017 novos concursos internos para a unificação de matrículas e ampliação de jornada (ASCOM, 2017, p.2).

Todos esses benefícios valorizaram os professores maranhenses e a educação a cada dia tornou-se mais e mais de qualidade dentro de um processo de implantação da educação integral, a qual necessita exclusiva dedicação e competência do professor; sendo assim, com 40 (quarenta) horas semanais.

De acordo com pesquisa realizada pelo Itaú Unibanco, o acréscimo no PIB superou a casa dos 9% em 2017, por isso, o governador possuiu recursos para investir no piso salarial dos docentes para 2018 (FIUZA, 2018).

Abaixo o Quadro comparativo referente ao salário-base dos docentes de alguns Estados brasileiros.

Gráfico 6 – Comparação ao piso salarial entre os Estados



Fonte: Dados fornecidos pelas respectivas Secretarias de Educação estaduais – Governo do Maranhão, 2018, p. 2.

Como já dito, o Estado do Maranhão possui piso salarial de R\$ 5.750,00 reais, Mato Grosso do Sul, R\$ 5.390,22; Mato Grosso, R\$ 5.156,43; Tocantins, R\$ 4.236,01; Pará, R\$ 4.187,48; Amazonas, R\$ 3.900,00; Distrito Federal, R\$3.858,87; Amapá, R\$ 3.513,29; Paraná, R\$ 2.831,54; Piauí, R\$ 2.663,16; São Paulo, R\$2.585,00 e Goiás, R\$2.470,00. Todos esses Estados possuem piso salarial superior ao piso nacional estipulado em R\$ 2.455,35 reais.

O piso salarial dos Estados do Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Santa Catarina possuem o piso salarial compatível ao piso nacional.

Já Bahia o piso salarial não está compatível com o piso nacional, R\$ 2.446,66 reais, além logicamente de Minas Gerais.

Dessa forma, quanto ao salário-base dos docentes mineiros, não se encontra no Gráfico 6, pois este fica aquém do piso nacional. Mas com a instituição da PEC 49 2018, tal situação poderá mudar no ano de 2019:

A Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais aprova:

Artigo 1º – Fica acrescido à Constituição do Estado o seguinte art. 201-A:

Artigo 201-A – O vencimento inicial das carreiras de Professor de Educação Básica, Especialista em Educação Básica e Analista Educacional na função de inspetor escolar, das quais trata a Lei nº 15.293, de 2004, para as cargas horárias a que se refere a Lei nº 21.710, de 2015, não será inferior ao piso salarial profissional nacional previsto em lei federal.

Parágrafo único – Os valores do vencimento das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo, de que trata a Lei nº 15.293, de 2004, serão reajustados na mesma periodicidade e em decorrência de atualizações do valor do piso salarial profissional nacional dos profissionais do magistério público da educação básica de que trata a Lei Federal nº 11.738, de 2008 (BRASIL, 2018, p. 2).

Os deputados estaduais de Minas Gerais aprovaram em 25 de julho de 2018, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC 49) que torna imperioso o pagamento do piso nacional da educação no Estado de Minas Gerais.

A PEC introduz na Constituição a atribuição do Estado pagar o piso referente a jornada de 24 (vinte e quatro) horas. O valor estabelecido em Lei Federal hoje é de R\$ 2.455,35 para 40 (quarenta) horas. Na Lei Estadual, Lei n. 21.710 de 2015, era estabelecido que o Estado cumprisse o mínimo para 40 (quarenta) horas à jornada de 24 (vinte e quatro) horas (CIPRIANI, 2018).

Atualmente, o salário inicial para docente referente a jornada de 24 (vinte e quatro) horas em Minas Gerais é de R\$ 1982,54 somado a um abono de R\$ 153,10, que está sendo pago e será adicionado ao vencimento. Para os auxiliares da educação básica o piso é de R\$ 1.128,76 por 30 (trinta) horas por semana (CIPRIANI, 2018).

Segundo o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sind-Ute), a discrepância dos salários do Estado de Minas Gerais em comparação ao piso hoje é de 15% (quinze por cento) (CIPRIANI, 2018).

A Lei de 2015 institui que o Executivo remeta projeto de reajuste anual. O governo não remeteu nos anos de 2017 e 2018. Com a nova Lei aprovada, que é a PEC 49, esses acréscimos se tornam automáticos (CIPRIANI, 2018).

Por meio de uma pesquisa realizada entre os meses de março a maio de 2018 pelo Todos Pela Educação e do Itaú Social conduzida pelo Ibope Inteligência juntamente com o Conhecimento Social, tendo como entrevistadas 2.160 (dois mil, cento e sessenta) mulheres professoras com média de 43 (quarenta e três) anos de idade e 17 (dezessete) anos de carreira; 49% (quarenta e nove por cento) destas certamente não recomendariam a profissão para um jovem (FERREIRA, 2018).

Entre alguns termos mais utilizados pelas docentes entrevistadas em se tratando das razões de recomendar ou não a profissão, se evidenciam as voltadas à não recomendação como a valorização, o salário e o reconhecimento (FERREIRA, 2018).

Em média, a renda pessoal averiguada foi de R\$ 4.581,40 (4,8 salários mínimos). Ainda conforme a pesquisa, quase um terço dos docentes admitem realizar algum ofício extra com o intuito de complementação do orçamento, especialmente na rede particular e no Ensino Médio (FERREIRA, 2018).

E finalmente, é interessante comentar que ainda que ocorram dubiedades de prefeitos e governadores, o Supremo Tribunal Federal (STF) consolidou em 2011 que o Piso Nacional do Magistério é constitucional; ou seja, é algo de direito. Dessa forma, docentes devem agir rapidamente, pelo fato de que por lei, na Justiça só é possível reivindicar até os cinco anos anteriores (DEVER DE CLASSE, 2018).

Caso, o prefeito ou governador não pagou ou cumpriu somente parte do Piso Nacional do Magistério, o professor tem o direito de receber corrigido por meio da ação do Poder Judiciário.

CONSIDERAÇÕES

Em cada época da história da educação brasileira, o professor foi percebido de determinada forma, sendo que essa percepção de valorização ou não; estavam voltadas as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de cada época.

No período do descobrimento do Brasil, os primeiros professores do país, os jesuítas catequisavam os índios, mas possuíam a função de ensiná-los a ler, escrever e a contar; contudo firmavam a concepção de aproveitamento de uma classe sobre a outra e a escravidão como percurso algo natural e primordial. Os jesuítas, como professores eram valorizados como missionários no intuito de cativar e instruir os indígenas. Eles ocuparam um papel importante na educação brasileira quando se refere às missões. Eles trouxeram uma filosofia de educação bem expressa. Dedicaram-se prontamente a educação.

Após a expulsão dos jesuítas, a educação ficou a cargo de professores que iam até às casas de seus aprendizes; antes privilégio de poucos, nesta época também de funcionários do governo e ricos comerciantes. A família que escolhia o que o seu filho iria estudar e de que forma. Assim, os professores realizavam o que pediam.

No período do início da República, os professores dos colégios eram notados como aquele profissional que transmitia conhecimentos aos alunos; e estes somente escutavam e pronto. O professor era respeitado e denominado de mestre; além da atuação dele ser totalmente diferente da de hoje, no sentido de autoritarismo.

Na época da ditadura, o professor era uma autoridade que impunha medo em seus alunos. Foi uma época cuja política era difícil; assim este profissional levava para a sala de aula aquilo que ele enfrentava do lado de fora. E foi justamente neste período que a escola privada passou a se sobressair da escola pública. Era apontada como um acessível caminho para conseguir diplomas de modo fácil; era uma absoluta desvalorização cursar uma escola particular; e conseqüentemente o professor tornou-se desvalorizado.

Dentro do contexto da escola sem partido, o professor não é metódico, contudo deve procurar por conhecimentos diversificados, devido a grandiosa diversidade que a sala de aula apresenta. E esses conhecimentos devem ser por meio da formação continuada; a qual é muito difícil pelo baixo salário que o profissional ganha. Além do baixo salário, o docente tem que cumprir horas e horas em duas, três escolas, a fim de conseguir um orçamento mais digno no mês. Também o professor enfrenta condições precárias e cansativas físico e psicologicamente de trabalho; como estresse, violência; depressão, inala pó de giz, escassez de materiais

pedagógicos, sala de aulas lotadas, indisciplinas. Diante de tudo isso há a desvalorização social, econômica, e desqualificação ou degenerescência.

O professor no contexto da escola sem partido deve calar-se em sala de aula, ele não é mediador da aprendizagem; apenas transmite-a; assim como era nos períodos anteriores: Colonial, Imperial e na primeira República. Aqui, a desvalorização social.

Viu-se que há leis que protegem os docentes, como a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Leis referentes ao piso salarial; mas que são difíceis de serem cumpridas na íntegra. Tanto, que em pleno século XXI, há nível de escolaridade, como a Educação Infantil; que praticamente todo o corpo docente é mulher. É como se a profissão nesse nível fosse apenas para o gênero feminino, a ideologia naturalizadora. O problema está na falta de cumprimento de Lei, como a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, cujo objetivo é valorizar os professores desde o Ensino Infantil até a Pós-graduação, tendo como foco a promoção do investimento em educação. E com quatro anos, a Lei não saiu do papel.

O Brasil possui um piso salarial para toda a educação básica e, ao contrário de países, como Chile, não ocorre alteração de uma etapa para outra, ou seja, do Ensino Fundamental dos anos iniciais para os anos finais. Também há uma discrepância de salário tão grandiosa das profissões; sendo que para serem profissionais; médicos, veterinários, bombeiros; dentre outros; tem que passarem pelos ensinamentos de um professor; sendo que há profissões que não são nem graduados; apenas necessitam de Ensino Médio. O mestre é desvalorizado e o aprendiz totalmente valorizado economicamente e socialmente.

E tudo vai formando uma bola de neve, a falta de cumprimento de lei gera remuneração baixa; que conduz a um mal profissional que resulta numa educação de má qualidade. É mais que provado que remuneração junto a condições de trabalho é primordiais para motivar, expandir e conservar docentes capacitados.

Ao decorrer de nossa pesquisa, notamos diversas variantes que impactam na qualidade de ensino do nosso país. O professor tem que elaborar muitos planejamentos de aula, lecionar em várias escolas para obter um salário digno e, na maioria das vezes, com o corre-corre do dia, mal consegue ter seu horário de almoço. Tudo isso leva ao desgaste físico, emocional e psicológico e, conseqüentemente, acarretando a desmotivação e a desigualdade social em relação às outras profissões.

Foi o que fez o governo do Maranhão, que além de cumprir o Piso Salarial Nacional do Magistério de R\$ R\$ 2.455,35 reais elevou-o a R\$ 5.750,00 reais, valorizando seu docente; e conseqüentemente levando uma educação de qualidade ao seu povo. Ao

contrário do Estado de Minas Gerais, que o piso salarial do docente não está nem no nível do piso nacional; mesmo com a aprovação da PEC 49. É esperar para ver, em 2019.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

ALMEIDA, José Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. São Paulo: Educ, 1989.

AMBRÓSIO, Andréa Nunes. **Censura e repressão no Regime Militar – a imprensa silenciada e seus reflexos na sociedade**. 2016 Disponível em: <<http://www.fesv.br/artigos/arquivos/alunos/andrea%20nunes.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

ANDREOTTI, Azilde L. **O governo Vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova**. 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html>. Acesso em: 12 set. 2018.

ARAÚJO, Maria José de Azevedo. **Do professor tradicional ao educador atual: desempenho, compromisso e qualificação**. 2017. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/do-professor-tradicional-ao-educador-atual-desempenho-compromisso-e-qualificacao/23184>>. Acesso em: 12 out. 2018.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2010.

ASCOM. **Professores do maranhão receberão o maior salário do país**. 2017. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/247/maranhao247/281849/Professores-do-Maranh%C3%A3o-receber%C3%A3o-o-maior-sal%C3%A1rio-do-Pa%C3%ADs.htm>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

AZEVEDO, Guilherme. **Educação infantil é lugar de homem? Eles mostram que sim**. 2017. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/09/02/educacao-infantil-e-lugar-de-homem-eles-mostram-que-sim.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do e SALES, Regina Reis. **Sobre a circulação de livros e a leitura na colônia brasileira**. 2013. Disponível em: <<https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/2201>> Acesso em: 22 ago. 2018.

BEUREN, Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2008.

BORDONI, T. **Pensando a escola: entre o ontem e o hoje**. AMAE Educando. Belo Horizonte: agosto, 2005.

BRANDÃO, C. da F. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: Avercamp, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>

/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008** – Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. **Proposta de emenda à Constituição nº 49/2018**. 2018. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/texto.html?a=2018&n=49&t=PEC>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRUM, Maurício. **Maior salário de professores no Brasil é fruto de aumento de impostos e menos verba para saúde**. 2018. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/maior-salario-de-professores-no-brasil-e-fruto-de-aumento-de-impostos-e-menos-verba-para-saude-833zup597zv0cvfmm76n3205q/>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CALÇADE, Paula e GUERRA, Guilherme. **Salário-base de professor de SP deveria ser R\$ 3,6 mil**. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/9801/salario-base-de-professores-deveria-ser-de-r-36-mil-em-sp>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

CARACANHA, Laura Aparecida. **A primeira república e os grupos escolares: a constituição do grupo escolar “José Gabriel de Oliveira” de Santa Bárbara D’oeste, SP**. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRA%20BALHOS/L/Laura%20Aparecida%20Caracanha.pdf>. Acesso em: 04 set. 2018.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARTA EDUCAÇÃO. **Maranhão eleva piso salarial do professor a R\$ 5,750**. 2018. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/maranhao-eleva-piso-salarial-do-professor-r-5750/>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CARVALHO, Flávio. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 2009.

CIPRIANI, Juliana. **Deputados aprovam PEC do piso da educação para Minas Gerais**. 2018. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/07/25/interna_politica,9775606/deputados-aprovam-pec-piso-educacao-para-professores-de-minas.shtml>. Acesso em: 19 nov. 2018.

COSTA, Francisca Thais Pereira. **A história da profissão docente: imagens e autoimagens**. 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidad%20de_1datahora_30_09_2014_11_06_31_idinscrito_902_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

CRAIDE, Sabrina. **Piso do magistério terá aumento de 6,81% no ano que vem**. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/piso-do-magisterio-tera-aumento-de-681-no-ano-que-vem>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina.** 1993. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/0js/index.php/cp/article/view/934>>. Acesso em: 13 out. 2018.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho.** Cortez-Oboré: São Paulo, 2006.

DEVER DE CLASSE. **STF | Professores podem receber com correção quase 48% em reajustes não pagos do piso do magistério!** 2018. Disponível em: < https://www.deverdeclass.org/l/professores-podem-receber-mais-de-48-de-reajuste-nao-pago-e-pode-acionar-a-justica-para-receber-saiba-mais-e-compartilhe/?fbclid=IwAR3J-D5BnPCgZyV3MSx9q45JvImVBD2ODnH7A8hYOHKglwZ7UILLseDCbHGc#at_pco=smlwn-1.0&at_si=5bf4afde92735d24&at_ab=per-2&at_pos=0&at_tot=1>. Acesso em: 12 nov. 2018.

DEVER DE CLASSE. **Lista mostra salários de professores comparados aos de outras categorias! Leia e compartilhe...** 2018. Disponível em: < <https://www.deverdeclasse.org/l/quadro-comparativo-revela-salarios-dos-professores-comparados-aos-de-outras-categorias-veja-e-compartilhe/>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização.** 1991. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000111&pid=S1413-2478201300010000200005&lng=pt>. Acesso em: 19 out. 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar.** 2018. Disponível em: < <https://www.programescolasempartido.org/>>. Acesso em: 19 set. 2018.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função do docente.** Porto: Porto Editora, 1995.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República.** 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100015>. Acesso em: 04 set. 2018.

FERREIRA, Mônica Baldiotti Campolina. **O mal-estar docente na educação infantil.** 2012. Disponível em: < http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032012000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 jun. 2018.

FERREIRA JÚNIOR, Amarildo e BITTAR, Marisa. **A ditadura militar e a proletarianização dos professores.** 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2018.

FERREIRA, Paula. **Pesquisa mostra que 49% dos professores não recomendam a profissão.** 2018. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pesquisa-mostra-que-49-dos-professores-nao-recomendam-profissao-22823861>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

FIUZA, Elza. **Salário dos professores estaduais do Maranhão será de R\$ 5.750 neste ano.** 2018. Disponível em: < <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2018-03-02/salario-professores-maranhao.html>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FUENTES, André. **Salário dos professores brasileiros está entre os piores do mundo**. 2017. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/impavido-colosso/salario-dos-professores-brasileiros-esta-entre-os-piores-do-mundo/>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**, São Paulo: Ática, 1994.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILE, Paola. **Escola boa é aquela em que todos aprendem**. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/escola-boua-aquela-todos-aprendem-426035.shtml>> Acesso em: 12 out. 2018.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2014.

GOVERNO DO MARANHÃO. **Pesquisa mostra que Maranhão é o Estado que paga o melhor salário para professores**. 2018. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/pesquisa-mostra-que-maranhao-e-o-estado-que-paga-o-melhor-salario-para-professores/>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: atlas, 2001.

LUGARINI, Verônica. **Professoras são maioria no ensino básico, mas minoria na universidade**. 2018. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/308543-1>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

MARTINS, Vicente. **Direitos e deveres dos professores**. 2001. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/477/Direitos-e-deveres-dos-professores>>. Acesso em: 29 set. 2018.

MATUDA, Fernanda Guinoza e MARTINS, Andréia. **Que significa valorizar o professor? A visão da sociedade para além do que afirma a legislação**. 2014. Disponível em: <<http://revistaqualis.sumare.edu.br/index.php/revista/article/view/58>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MAXWELL, João. **Educação doméstica: uma prática educacional das elites no Brasil de Oitocentos**. 2000. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4624/4624_3.PDF>. Acesso em: 30 ago. 2018.

MEDEIROS, Rosa Maria da Silva. **O professor é um profissional? ‘Verdades’ da Grécia Clássica e de Dicionários Brasileiros de Língua Portuguesa**. 2015. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2015/04/Rosa-M-S-eideos.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

MELO, Daniela da Silva. **Profissão docente: um estudo sobre a desvalorização/valorização da carreira.** 2015. Disponível em: <http://nead.uesc.br/jornaped/anais_2015/formacao_de_professores_e_profissionalizacao_docente/PROFISSAO_DOCENTE_UM_ESTUDO_SOBRE_A.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

MENARDI, Ana Paula Seco. **A educação na literatura de viagem e na literatura jesuítica – séculos XVI e XVII.** 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251657/1/Menardi_AnaPaulaSeco_D.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

MENESES, João Gualberto de Carvalho; BARROS, Roque Spencer Maciel; NUNES, Ruy Afonso da Costa Nunes; HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; TUNURI, Leonor Maria; AZANHA, José Mário Pires; DIAS, José Augusto; FAUSTINI, Loyde A.; MOREIRA, Roberto; CASTRO, Amélia Americano Domingues de; FONSECA, João Pedro da; SILVA, Jair Militão da; MELCHIOR, José Carlos de A. e MARTELLI, Anita Fávaro. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras.** São Paulo: Thomson, 1999.

MEMÓRIAS DA DITADURA. **Educação Básica.** 2016. Disponível em: <<http://memoriasda ditadura.org.br/educacao-basica/index.html>>. Acesso em: 19 set. 2018.

MOCELLIN, Carmem P. A. **Ela foi minha professora.** 2014. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/483714816223518927>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

NABUCO, Cristina. **Burnout: os sinais da síndrome que é causada pelo esgotamento no trabalho.** 2015. Disponível em: <<https://claudia.abril.com.br/saude/burnout-os-sinais-da-sindrome-que-e-causada-pelo-esgotamento-no-trabalho/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** Rio de Janeiro: Ática, 2001.

NELSON, Rocco Antonio Rangel Rosso. **Dos direitos trabalhistas dos professores.** 2017. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/57249/dos-direitos-trabalhistas-dos-professores>>. Acesso em: 26 set. 2018.

NEVES, Fátima Maria. **O método lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889).** 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000152&pid=S0102-0188201400020001300017&lng=pt>. Acesso em: 08 out. 2018.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 2009.

_____. **O passado e o presente dos professores.** Porto: Porto Editora, 2005.

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

PAIVA, José Maria de; PUENTES, Roberto Valdés. **A proposta jesuítica de Educação – uma leitura das Constituições. Comunicações.** 2000. Disponível em: <<http://www.unimep.br/jmpaiva/a-proposta-jesuistica-de-educacao.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau.** São Paulo: Ática, 2000.

PINHO, Ângela. **Professor recebe até 39% menos que profissional com igual escolaridade.** 2016. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/18322095-professor-recebe-ate-39-menos-que-profissional-com-igual-escolaridade.shtml>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

PRIORI, M. D. **História da criança no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

RIBEIRO, Marlene. Panorama da educação básica brasileira: perspectivas para o século XXI. **Revista Pedagógica**, Chapecó, n.5, p. 27-56, dez. 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Altas, 2012.

ROCHA, M. C. **Carreira, remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil.** 2010. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05012010.../3_Capitulo1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 25.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

RODRIGUE, J. **História em documento.** São Paulo: FTD, 2006.

SADY, João José. **Direito do trabalho do professor.** São Paulo: Ltr. 2006.

SANCHO, Juana M. **Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Westerley A. **Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor.** 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9764>>. Acesso em: 24 out. 2018.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 2005.

SENKEVICS, Adriano. **A feminização do magistério: considerações iniciais.** 2011. Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2011/12/05/a-feminizacao-do-magisterio>> Acesso em: 13 out. 2018.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TARUNI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, mai. /Jun./jul. /Ago. de 2000.

TOKARNIA, Mariana. **Professores no Brasil ganham menos que outros profissionais com a mesma formação.** 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/professores-no-brasil-ganham-menos-que-outros-profissionais-com-mesma>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNDIME. **Salário mínimo pago ao professor no Brasil é um dos piores do mundo.** 2018. Disponível em: <<http://undime.org.br/noticia/11-09-2018-12-23-salario-minimo-pago-ao-professor-no-brasil-e-um-dos-piores-do-mundo->>. Acesso em: 09 nov. 2018.

VARELLA, Dráuzio. **Síndrome de Burnout**. 2016. Disponível em: <<https://drauziovarella.com.br/doencas-e-sintomas/sindrome-de-burnout/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

VELOSO, Amanda Mont'Alvão. **Desrespeito, cansaço e desvalorização: O que ainda faz um professor resistir?** 2016. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2016/10/14/desrespeito-cansaco-e-desvalorizacao-o-que-ainda-faz-um-profes_a_21699400/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

VENOSA, Camila. **Dia do Professor: Salário baixo é o grande desafio**. 2018. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2018/10/15/interna-brasil,712667/quanto-ganha-um-professor.shtml>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

VILLALTA, Luiz Carlos. **O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

WENZEL, Renato Luiz. **Professor: agente da educação?** Campinas: Papyrus, 2004.