

FRACASSO NO EXERCÍCIO DO OFÍCIO DOCENTE: CONSEQUÊNCIAS DA DESVALORIZAÇÃO SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE?

FAILURE IN THE EXERCISE OF CRAFT TEACHERS: CONSEQUENCES OF DEPRECIATION SOCIAL TEACHING PROFESSION?

Gabriela Mendes Detomini¹

Sérgio Donizeti Mariotini²

RESUMO

A desvalorização social da profissão docente destaca-se nas discussões atuais sobre educação, porém, é importante analisar o momento em que se inicia este fenômeno, e os diferentes contextos sociais que o influenciam. É realizada uma contextualização histórica do processo de desvalorização da profissão docente, analisando as consequências geradas nos diferentes momentos, encaminhando a uma análise da situação atual, refletindo também a posição dos docentes perante o fato analisado.

Palavras-chave: Desvalorização Docente. Sociedade. Contextos sociais.

ABSTRACT

The social devaluation of the teaching profession is outstanding in the current discussions on education, however, it is important to analyze the moment that begins this phenomenon, and the different contexts that influence. It is done a historical contextualization of the teaching profession devaluation of teaching profession, analyzing the consequences generated at different moments, referring to an analysis of the current situation, also reflecting the position of teachers under the fact analyzed.

Keywords: Teacher Devaluation. Society. Social Contexts.

¹ Discente do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Bebedouro – SP. E-mail: gabimdetomini@gmail.com

² Docente do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Bebedouro – SP. E-mail: sergio_mariotini@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se discute sobre a desvalorização que a classe docente sofre, tanto por parte do governo e seus governantes, como pela sociedade em geral.

O presente artigo, caracterizado como pesquisa bibliográfica, que para Gil (2008, p.50) é desenvolvido a partir de material elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, busca analisar diferentes momentos da educação brasileira, a fim de compreender quais os fatores contribuintes e os contextos em que se apresentam a desvalorização docente.

Serão abordados assuntos que fundamentam este trabalho, como a distinção entre classes altas e baixas no contexto educacional, apresentado por Saviani (2006), a formação fragilizada de professores, apresentado por Vasconcellos (2011), e a proletarização da docência, ou seja, a perda de autonomia dos docentes, discutido por Contreras (2002).

Por fim, entende-se que a qualidade da educação é atingida pelo descontentamento dos docentes diante do fato analisado, mostrando-se necessário a retomada da autonomia e controle sobre o trabalho que desenvolvem.

2 O DOCENTE E O PROCESSO EDUCACIONAL

É grande a importância das relações estabelecidas dentro do processo educacional como norteadores da qualidade do ensino.

Pautado em Vianna (2006), nada mais verdadeiro do que afirmar que o processo educacional tem um significado imprescindível para o desenvolvimento do ser humano, tanto no passado, como no mundo atual.

O processo educacional é amplo e necessita ser compreendido, pois educação e ensino se diferem: Vianna (2006) aponta que enquanto educar é socializar e estruturar o indivíduo, por meio da transmissão de conhecimentos e

valores, que objetivam a transformação intelectual, ensinar remete-se a ação de instruir o aluno e desenvolver competências e habilidades.

A educação não se encontra restrita ao ambiente escolar, ou seja, não é determinada pelas etapas previstas na legislação. (Vianna, 2006).

Esta sistematização está presente somente na educação formal, que ocorre dentro da instituição escolar, onde se planeja e organiza os conteúdos a serem transmitidos aos alunos.

O ensino formal possui um teor elitista, que visa o favorecimento de minorias:

No processo educacional paradoxalmente, pretende-se preservar valores, mas, ao mesmo tempo, pretende-se recriar ou criar novos valores. Sendo que, por vezes, os valores da classe dominante são recriados para manter inalteradas as relações de dominação. (GUARESCHI, 1989 apud CARNEIRO s.d, p. 3)

É também por meio do ensino formal, que os alunos adquirem o conhecimento científico, através de uma aprendizagem significativa, obtida a partir de três elementos fundamentais constituintes deste processo: o docente, o discente e o objeto de conhecimento.

Para Gasparini (2009), a relação estabelecida entre o discente e o objeto de conhecimento não é direta e automática, dependendo sempre da ação do docente como mediador.

O docente como mediador dos conhecimentos transmitidos aos alunos possui a responsabilidade de instigar e estimular a aprendizagem dos mesmos, por meio da interação, promovendo a aquisição e a construção de novos saberes. Para Gasparini:

Isto significa que, primeiro, o professor faz sua leitura de conteúdo, apropriando-se dele. Em seguida, coloca-o a disposição dos alunos que, por sua vez, o refazem, o reconstróem para si, tornando-o seu, dando-lhe um novo sentido. (GASPARINI, 2009, p. 111)

Entre os atores presentes no âmbito escolar, destaca-se a figura do professor, que é consideravelmente importante dentro das relações educativas estabelecidas neste contexto, especialmente por ser o mediador que conduz diretamente o processo ensino e aprendizagem.

Além de mediador, o professor é também aquele que se relaciona diretamente com seus alunos, estimulando-os, trocando experiências, dialogando, tendo como papel observar as necessidades apresentadas por seus alunos, direcionando suas ações educativas a fim de superá-las.

O local destinado ao ensino formal e as relações estabelecidas pelo processo educacional é a escola.

Para Carneiro (s.d), é na escola que ocorre a educação formal, que se caracteriza assim por transmitir conteúdos previamente planejados, objetivando os interesses e valores da sociedade em que se insere.

Compreende-se então que a escola é o ambiente em que se pretende auxiliar os indivíduos em seu aprimoramento, tanto pessoal quanto intelectual, por meio de situações propícias para isto.

A sociedade vê na instituição escolar uma forma de ascensão social, ou seja, acredita que serão os conteúdos aprendidos e as transformações intelectuais proporcionadas na escola, que irão traçar um destino melhor aos indivíduos.

Pautado em Saviani (2006), a escola era destinada a elite da sociedade, ou seja, filhos de famílias ricas, que possuíam condições para manter seus estudos. A classe docente era composta majoritariamente pelo sexo feminino, também da elite, pois era a única profissão que lhes era ofertada, exatamente por se acreditar que mulheres possuíam maior delicadeza e amor ao próximo, destacando sua importância na educação escolar e tornando-se ao mesmo tempo, um status para garantir um bom casamento.

Além do direcionamento para as classes mais altas, as escolas possuíam uma cultura religiosa, presentes na rotina escolar dos alunos.

Meninas não frequentavam a escola, e quando seus responsáveis compreendiam a necessidade dos estudos, permitiam que aprendessem em casa, ensinadas por professoras particulares ou clérigos. Historicamente, as meninas passam a frequentar conventos, a fim de dirigir ensino aos saberes domésticos, preparando-as para vida matrimonial.

A educação, que se pretendia igual para os dois sexos, na realidade diferenciava-se nos seus objetivos, pois, de acordo com o ideário social, o trabalho intelectual não devia fatigar o sexo feminino, nem se constituir num risco a uma constituição frágil e nervosa. O fim último da educação era

preparar a mulher para o serviço doméstico e o cuidado com marido e filhos. (ALMEIDA, 2006, p.70)

Havia uma separação entre meninos e meninas, a fim de garantir os bons costumes e um bom rendimento nos estudos.

Quando passam a estudar juntos é por tempo limitado, pois logo o ensino das meninas volta-se as prendas domésticas, enquanto os meninos, considerados aptos, aprendem latim, francês e geometria.

Enquanto nas metrópoles e capitais havia uma grande preocupação com a qualidade do ensino ofertado aos alunos pertencentes a famílias de maior poder econômico, nos meios rurais, as crianças eram ensinadas por professores leigos, tamanha a falta de docentes no século XX.

Neste contexto, nota-se o descaso com a educação direcionada as camadas mais baixas, tendo em vista a composição da população, sendo em sua maioria trabalhadores, camponeses, famílias de origem mais simples, com pouco estudo, ou desprovidas de conhecimentos formais oferecidos pelas escolas.

Isto se dava pelo fato da escola ser apenas para a elite, visando uma formação de qualidade para aqueles que no futuro ocupariam os cargos de poder.

Outra questão importante se dá a participação feminina na docência, que sempre teve como função o papel de cuidar como mãe, ensinando os bons costumes exigidos pela sociedade.

Segundo Almeida (2006), devido ao grande destaque feminino na educação, os homens se afastam da docência e passam a ocupar cargos administrativos dentro da hierarquia escolar.

Com os homens ocupando cargos administrativos na educação, e a docência restringindo-se as mulheres da elite, nota-se uma grande falta de docentes no final do século XX.

Saviani (2006) apresenta que foi a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação escolar oferecidas nas escolas como direito de todos, de forma gratuita e obrigatória, onde a necessidade de docentes se torna fundamental e a ausência de profissionais para atuação no magistério se amplia.

3 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA A ETAPA INICIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com a Constituição Federal de 1988, a população em massa é introduzida no âmbito escolar, e a educação passa a ser direito de todos, como previsto no artigo 205 da Constituição federal de 1988:

Art. 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, s.p).

Após a inserção das massas na escola, os docentes se apresentam despreparados para atender os indivíduos das classes mais baixas, desprovidos de conhecimento escolar, principalmente sobre o conhecimento direcionado a elite, iniciando-se uma grande defasagem no processo ensino e aprendizagem.

Com o aumento na demanda de alunos, junto às instituições, principalmente públicas, de ensino, torna-se necessário aumentar o número de professores para atendimento dos mesmos, fazendo com que a classe docente elitizada perca a exclusividade nos cargos do ensino.

Observa-se, neste íterim, que de nada adiantou ao proletariado sua inserção no âmbito escolar, pois não havia uma compreensão da razão em frequentar a escola, e no que ela transformaria em suas vidas. Além do mais, o currículo, pensado para a elite, em nada se relacionava com as suas vivências e com aquilo que possuíam de conhecimento.

Para Orabach, Fruet, Luciano e Velásquez (s.d), pautados no conceito de currículo para Tyler, compreende-se a importância de diagnosticar as necessidades e os interesses dos alunos, focando nestas questões, buscando garantir a motivação dos alunos, e o significado das atividades desenvolvidas no âmbito escolar.

A falta de docentes para suprir a demanda de alunos faz com que não haja tanto rigor na seleção de professores, ou seja, até mesmo pessoas sem qualificação são colocadas para ministrar aulas. Políticas Públicas de educação são implantadas para suprir a necessidade de mão de obra qualificada e atendimento a nova demanda, e outras ampliadas de forma a atender os preceitos constitucionais.

Menezes (2001) aponta que para facilitar a formação de professores, as políticas educacionais reavivam os antigos cursos de nível médio normal, denominados por meio do Parecer nº 349/72, de 06 de abril de 1972, Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

As Escolas de Habilitação Específica para o Magistério foram criadas no contexto em que, segundo Menezes (2001), em nome da profissionalização do magistério, acabou-se com o chamado curso normal e criou-se a habilitação específica no âmbito do ensino profissionalizante de segundo grau. Dessa forma, o aluno concluída o segundo grau habilitado para lecionar nas séries iniciais do primeiro grau (ensino fundamental).

A continuidade dos cursos de HEM também é possível porque, de acordo com a descentralização do ensino prevista na Constituição de 1988, cada estado pode ter uma decisão diferente a respeito da formação de professores e exigências de diploma. Até o estado de São Paulo, com o maior índice de cursos superiores do país, mantiveram seus cursos públicos de magistério de nível médio, autorizando até mesmo no período noturno para facilitar a formação de alunos trabalhadores interessados no exercício da profissão docente.

Por Resolução do Secretário de Estado da Educação de São Paulo de número 15 de 28/01/1988 (Res. SE nº 15 de 28/01/1988) pode-se observar a intenção de ampliar para a educação infantil a formação docente. Apresenta em seu parecer:

O Secretário da Educação considerando: que é meta prioritária da Secretaria da Educação a melhoria do curso Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, responsável pela formação do professor que atua na pré-escola e nas séries iniciais do 1º Grau; que a Deliberação CEE 30-87 disciplina a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, alterando-a de forma substancial para o sistema de ensino do Estado de São Paulo. A Deliberação CEE 30/87 vem possibilitar o resgate da especificidade do curso, imprimindo à Habilitação Específica de 2.º Grau para o Magistério uma nova organização comprometida com os objetivos de formação integral do professor para atuar na pré-escola e nas quatro séries do 1.º Grau. (BRASIL, 1988, s.p)

Observa-se, portanto que na Habilitação para o Magistério o aluno concluída o segundo grau com habilitação para lecionar nas séries iniciais do ensino

fundamental e na pré – escola, sendo assim, o segundo grau, hoje Ensino Médio, profissionalizante.

Para Saviani (2009), a formação oferecida pelo HEM ficou distante do que estava previsto, tendo como consequência à criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAMs).

Por meio do decreto estadual do Estado de São Paulo de nº 28.089/88 de 13 de janeiro de 1988, são criados os CEFAMs, que oferecia aos alunos uma bolsa auxílio como incentivo a continuarem os estudos, formando professores para lecionar da primeira a quarta série e na pré-escola. Sua duração era de quatro anos, com estudo em tempo integral.

Segundo o governo do Estado de São Paulo, para justificar o decreto de criação dos CEFAMs, relatou:

...considerando: a necessidade de se recuperar a especificidade da formação do professor das séries iniciais do ensino de 1.º grau e da pré-escola;
a importância da Habilitação específica para o Magistério na formação integral do professor; a necessidade de se garantir a efetiva realização do estágio ao longo do curso da Habilitação para o Magistério;
a necessidade de se garantir a melhoria da qualidade do ensino, através do aperfeiçoamento constante do pessoal docente. Decreta:
Artigo 1.º - Ficam criados na rede estadual de ensino os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, com a finalidade de:
I - dar prioridade efetiva a formação dos professores de pré-escola até a 4.ª série do 1.º grau. II - aprimorar a formação dos professores que atuam na Habilitação Específica de 2.º Grau para o Magistério e nas classes da pré-escola até 4.ª série do 1.º grau. (BRASIL, 1988, s.p).

Segundo Petrucci (s.d) esses centros passaram a funcionar a partir de 08 de fevereiro de 1988, segundo normas contidas na Resolução SE 14/88 de 28/01/88, que disciplinava sua instalação e funcionamento, e já no início do ano letivo de 1992, os CEFAMs totalizavam quarenta e sete unidades.

Diferente dos CEFAMs, não havia bolsa de estudos na HEM, e a duração das aulas eram menores.

Neste momento compreende-se que o nível de ensino sofre uma queda, tanto pela formação precária de docentes, como pela falta de um ensino eficaz, capaz de atender a população como um todo, e não apenas as minorias.

Como consequência da formação acelerada e facilitada de professores para suprir as necessidades educacionais do momento, nota-se um declínio na atuação dos mesmos. Há um despreparo em relação às salas com número elevado de alunos e seus diferentes níveis de conhecimento, resultado das diferentes realidades em que estão inseridos.

Este fato se mantém até os dias atuais, onde se tem um ensino pensado para manter as classes dominantes no poder, com conteúdos superficiais que não atraem os alunos das classes populares.

As políticas públicas, caracterizadas como conjunto de ações do governo que visam oferecer o bem estar da sociedade é responsável pela falta de qualidade do ensino brasileiro, e a desvalorização que os educadores enfrentam, pois não há investimentos na qualidade do ensino, mas sim nos interesses políticos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº. 9394/96, o mesmo documento legal que garantiu a educação como direito de todos, contemplou em seu artigo 87, das Disposições Transitórias, em seu § 4º: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Essa informação está nas disposições transitórias. Isto quer dizer que ele só terá vigência durante um tempo, depois deixará de existir. O artigo 87 diz: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei”. A Lei foi publicada em dezembro de 1996.

Todos os parágrafos se referem, portanto, a esse período. Acabada a “Década da Educação”, o que acontecerá? Observa-se que esse artigo, com seus parágrafos, deixarão de existir. Por que, então, foi colocado este parágrafo? Qual a exigência de formação para o professor segundo a LDB?

O parágrafo foi colocado para mostrar aos professores que é importante a formação em nível superior e, durante a “Década da Educação”, esta formação deve ser incentivada. Ninguém deve se contentar apenas com a formação em nível médio.

Entretanto, nas disposições permanentes da Lei Federal n.º 9394/96, no Título VI “Dos Profissionais da Educação”, estão os artigos que tratam da formação dos docentes inclusive o artigo 62 que é muito claro:

Artigo 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL,1996).

A formação mínima desejada para todos os professores é a formação em nível superior. Porém, admite-se, a formação em nível médio. É importante percebermos que a formação desejável é uma meta que se deseja atingir.

Ainda, a Lei Federal nº 10.172, publicada no Diário Oficial da União de 10/01/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação que estabeleceu dentre outras, as seguintes metas para a educação infantil:

item 5. b) que em cinco anos todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior; item 6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.(BRASIL, 2001).

Diante disto, percebe-se que não há interesse, por parte dos governantes, em exigir uma formação adequada e atualizada dos docentes, sendo muito mais cômodo comprometer a qualidade do ensino do país.

Considerando que as Disposições Transitórias são intenções da legislação, neste caso da legislação que disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, verifica-se o não cumprimento da intenção, e os esforços não são preocupações das políticas educacionais, uma vez que o parágrafo 4º do artigo 87 da LDBEN nº 9394/96 foi revogado pela Lei 12.796/2013 e o Plano Nacional de Educação foi substituído pela Lei Federal n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, contemplando ainda em seu item 1.8 “promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior”.

Enquanto alguns professores atuam com uma formação desatualizada, voltam-se as análises para como chegam às escolas os professores recém-formados, mesmo em nível superior, e qual sua postura diante da realidade atual?

4 A PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Atualmente, o cenário escolar brasileiro pouco se diferencia das questões apresentadas anteriormente. Nota-se que o currículo seguido ainda possui teor elitista, que visa condicionar as pessoas na situação em que se encontram. Por essa razão estes conteúdos ainda não interessam aos alunos, e a escola ainda não tem sentido próprio para muitos.

Entretanto, outro fator muito evidenciado nos dias atuais é a desvalorização docente. É importante compreender que esta desvalorização ocorre por diversas razões, mas muitas vezes por parte dos próprios docentes.

Acredita-se que o processo de desvalorização se inicia na escolha do curso de formação de professores, onde muitas pessoas optam por cursar Pedagogia considerando ser mais fácil, por ter custo menor em vista de outros cursos, e por ser uma formação, consideravelmente rápida.

A oferta de uma boa formação para o docente é de suma importância na busca de uma educação de qualidade, portanto, vincula-se a formação inicial com a atuação profissional.

Em contrapartida, nota-se que atuação do docente tem perdido sua qualidade devido à proletarização da sua função.

Para Contreras (2002), essa proletarização ocorre devido às transformações nas condições de trabalho, bem como nas tarefas que realizam, aproximando os docentes, enquanto categoria, das condições e interesses da classe operária.

A perda de autonomia dos docentes, e a proletarização de sua função, relacionam-se com as imposições estabelecidas pelo governo, que delega pessoas tidas como especialistas no assunto, para desenvolver o conteúdo a ser ensinado, juntamente com técnicas a serem reproduzidas pelo docente, para ensinar.

Percebe-se assim que a ação docente perde seu valor, pois quem mais conhece a sala de aula, os alunos que a frequentam e suas necessidades de

aprendizagem é o professor, e ao seguir critérios desenvolvidos por pessoas que não conhecem a realidade particular de cada turma, há uma perda gradativa, tanto na capacidade reflexiva e crítica do docente, quanto na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Voltados para essa realidade da escola, percebemos que a sala de aula é um espaço de decisões do professor e que necessita ser ocupado e percebido por ele (professor), perpassando por sua qualificação, condições de desenvolvimento do seu trabalho e pelas políticas públicas de educação. (MARIOTINI, 2004, p.88)

Historicamente a docência e o ensino passaram por mudanças, entretanto nem sempre trouxeram qualidade e melhoria para o processo educacional.

Contreras (2002) apresenta também que por meio da proletarização do trabalho docente, perde-se a riqueza de discussões e troca de experiências entre os docentes, intensificando o individualismo.

Em vista de todas as questões anteriormente apresentadas, constata-se o despreparo em que o docente se encontra, para atuar em sala de aula.

Vasconcellos (2011) aponta que este despreparo fica visível na reprodução da metodologia instrucionista, na dependência do livro didático, na dificuldade em auxiliar um aluno com dificuldades no aprendizado, com fácil aceitação da imposição de métodos e materiais a serem seguidos. A intimidação diante dos pais, por falta de autonomia e expectador dos comentários de pessoas de fora, que muitas vezes pouco, ou nada, sabem, contribuem para o descaso.

Outro fator contribuinte para a desvalorização é perceptível no desinteresse pela formação, tanto inicial, quanto continuada, e os motivos estão ligados à má remuneração profissional, falta de reconhecimento social, transferência da responsabilidade da família para escola, entre outros.

Dada à complexidade da educação, das relações estabelecidas por meio dela, e das questões que afetam diretamente o processo educativo, percebe-se que os docentes encontram-se desanimados e insatisfeitos com a falta de reconhecimento, tanto por parte do governo, quanto pela sociedade. Entretanto, nota-se uma acomodação por parte da classe docente as perspectivas apresentadas.

O discurso muito utilizado pelos docentes é o de que não é necessário agir, pois nada irá mudar; a crença de que não é preciso buscar novos conhecimentos, pois não vão ser úteis; e o resultado obtido por meio dessas questões é um ensino sem qualidade, comprometido pela proletarização e também pela falta de vontade em ensinar.

É muito importante à conscientização por parte dos docentes, da necessidade em buscar conhecimentos novos, de retomar para si, a autonomia e as capacidades necessárias para desempenhar melhor a função que exercem, conquistando o reconhecimento da sua profissão, que atualmente encontra-se encoberto por resultados negativos: “Autonomia, responsabilidade e capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente”. (MARIOTINI, 2004, p.84)

Porém, ainda há incógnitas quanto ao caminho que deve ser trilhado pelos docentes, até a superação das adversidades apresentadas. Como o docente poderá buscar a autonomia, autoridade e a confiança necessária para realização do seu trabalho?

Considera-se que há uma forte necessidade da busca pela formação continuada, pois o saber pedagógico é construído no exercício da prática docente, e as constantes transformações no âmbito educacional prevêem que o docente seja capaz de agir precisamente.

Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores é trabalho para professor e não monitor. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. O que supõe sua sólida formação. Ao contrário, o que as políticas de governo estão colocando para a formação de professores é a redução dos saberes necessários ao exercício da docência em competências técnicas. (PIMENTA, Selma Garrido, 2004, p. 18)

Questiona-se em quais momentos o docente tem se dedicado a reflexão de sua prática pedagógica? Apenas sua formação acadêmica não basta para que desempenhe sua função com êxito, atendendo as demandas que surgem a cada dia, com a almejada autonomia, ressaltando a necessidade do aprender a fazer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a desvalorização docente não é um fato atual, um acontecimento recente, e provém principalmente da separação entre ricos e pobres, onde a educação é utilizada como ferramenta de controle, atingindo também os docentes.

Ao tornar-se um profissional que simplesmente executa instruções que lhe são dadas, o docente perde sua autonomia, e sua capacidade de refletir sobre sua ação, de observar para posteriormente planejar de acordo com a realidade de sua sala de aula.

Com isso, observa-se que aos poucos os docentes vão perdendo o interesse pela profissão, se acomodando diante tal situação.

É no ato de acomodar-se que se encontra o grande problema, pois isto reflete na qualidade da educação oferecida aos alunos.

Pouco se pensa e se discute sobre mudanças nas políticas públicas da educação visando transformar esta realidade, pois é interessante aos que estão no poder, que a sociedade perca a capacidade de pensar de maneira crítica, tornando-se mais fácil se manter no controle.

Por fim, ressalta-se a importância dos docentes buscarem conhecimentos novos, como forma de retomar a autonomia necessária para desenvolver seu trabalho, deixando de se prender a métodos pensados por pessoas que não conhecem a realidade particular de cada sala de aula, exercitando o saber pedagógico em sua prática docente, para que os alunos possam receber uma educação de qualidade, de fato.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: _____ **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 – (Coleção Educação Contemporânea). cap 2, p. 59-76.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9394/96. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, DF. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 18 out. 2016

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, DF.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, DF.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Decreto n. 28.089/88, 13 de janeiro de 1988. Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e dá providências correlatas. **Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil**, DF. Disponível em:

<<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/189039/decreto-28089-88>> Acesso em: 18 out. 2016.

CARNEIRO, Neri de Paula. Educação e a educação escolar. São Paulo:

Faculdades São Paulo. Comentário em que são traçadas algumas considerações sobre o escopo da educação e sua abrangência. Disponível em:

<http://facsaopaulo.edu.br/media/files/58/58_158.pdf> Acesso em: 18 out. 2016.

CONGRESSO NACIONAL. Dispõe sobre a implantação da Deliberação CEE 30-87. Resolução n. 15, 28 de janeiro de 1988. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, DF. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/15_88.htm?Tim> Acesso em: 18 out. 2016.

CONTRERAS, José. A autonomia perdida: a proletarização dos professores.

In: _____ **A autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 1, p. 31-45.

GASPARINI, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5 ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009 – (Coleção Educação Contemporânea).

GIL, Antonio Carlos. Delineamento da Pesquisa: Pesquisa bibliográfica. In _____ **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. cap. 6, p. 50.

MARIOTINI, Sérgio Donizeti. **O professor reflexivo e autonomia docente**. PLURES – HUMANIDADES: Revista de Coordenadoria e Pesquisa e Pós-Graduação, Ribeirão Preto, SP, nº5, p. 79 -93, 2004.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes HEM (Habilitação Específica para o Magistério). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/hem-habilitacao-especifica-para-o-magisterio/>> Acesso em: 18 de out. 2016.

ORABACH Neila Pedrotti, FRUET Fabiane Sarmiento Oliveira, LUCIANO Charles Luiz Policena Luciano, VELÁSQUEZ, Cinara Dalla Costa. Uma discussão sobre o currículo a partir de Tyler. **P@rtes**, v.00, 2009. Disponível em <<http://www.partes.com.br/educacao/tyler.asp>> Acesso em: 16 out. 2016.

PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira. CEFAM – Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 6, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n6/02.pdf>> Acesso em: 16 out. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-21.

SAVIANI, Dermeval et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 – (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 16 out. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**, Lorena SP, v.3, n.4, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>> Acesso em 16 out. 2016.

Recebido em 17/3/2017

Aprovado em 17/6/2017