

A NECESSIDADE DE VALORIZAÇÃO DO DOCENTE PARA A CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE QUALIDADE E CONSOLIDAÇÃO DE PRECEITO FUNDAMENTAL DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Donner Rodrigues Queiroz¹

Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho²

RESUMO: O presente trabalho visa revelar, por meio de análise de documentos, obras especializadas e dispositivos legais, a necessidade de reavaliação das políticas públicas educacionais do Brasil, passando, principalmente, pela valorização dos educadores, a fim de possibilitar a construção igualitária do ensino, de forma a permitir que todos aqueles, inseridos ou não no processo de aprendizagem, construam ou ampliem, de forma real, sua intelectualidade.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; professor e valorização.

ABSTRACT: The present work aims to reveal, through analysis of documents, books and specialized legal provisions, the need of re-evaluate educational's public politics in Brazil, through, mostly, the appreciation of teachers, in order to enable the building of egalitarian teaching, to allow that all of those, inserted or not in the learning process, build and magnify, in a real way, their intellectuality.

KEY WORDS: teaching, teacher, appreciation.

RÉSUMÉ: La présente étude a l'objectif, par l'analyse des documents, des livres et des dispositions juridiques spécialisés, de faire connaître le besoin de réévaluation des politiques publiques éducationnelles du Brésil, en passant, principalement, par la valorisation des éducateurs, à fin de rendre possible la construction égalitaire de l'enseignement, de manière à permettre à tous ceux qui sont inserés ou non dans le processus d'apprentissage, de construire ou d'accroître, de façon réelle, leur intellectuality.

MOTS-CLÉS: enseignement, éducateur et valorisation.

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Bacharel em Direito e Especialista em Direito Processual Civil pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Licenciado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor do Instituto Master de Ensino Antonio Carlos (IMEPAC) e Assessor Jurídico do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG) – queirozz1981@yahoo.com.br.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

A educação, na ordem constitucional brasileira em vigor, é elevada à condição de direito fundamental social, sendo direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil), cuja promoção permite o pleno desenvolvimento da personalidade da pessoa, da cidadania e da identidade social. É, igualmente, direito público subjetivo, o qual não se resume à sua mera garantia, por serem necessárias “ações paralelas que permitam à sociedade as condições de chegar até a escola e manter-se nela, bem como a asseguarção de sua qualidade pelo Estado” (SOUSA, 2010, p. 22).

A educação, portanto, segundo preceito normativo da Constituição Federal brasileira, deverá, como direito fundamental que o é, promover inclusão social, formação de cidadãos e profissionais competentes com a colaboração de todos os membros da sociedade.

Ressalte-se, por oportuno, que direitos fundamentais sociais são o conjunto de prestações de caráter social em que o Estado é obrigado a disponibilizar à determinada classe de sujeitos dignos de proteção. Com efeito, de acordo com Sarlet, referidos direitos objetivam “assegurar, mediante a compensação das desigualdades sociais, o exercício de uma liberdade e igualdade real e efetiva, que pressupõem um comportamento ativo do Estado, já que a igualdade material não se oferece simplesmente por si mesma, devendo ser devidamente implementada” (SARLET, 2008, p. 18).

Assim, os direitos fundamentais sociais – dentre os quais se destaca, para o presente estudo, o direito à educação – são estreitamente vinculados aos deveres exercidos pelo Estado enquanto investido do caráter de Estado Social, ao qual incumbe zelar pela adequada e justa criação e distribuição dos recursos e bens essenciais não disponíveis para todas as pessoas que deles necessitam.³

³ Quanto ao dever estatal de garantia e promoção dos direitos sociais, manifestou o Ministro Celso de Mello, em seu voto proferido no julgamento da STA 175-AgR/CE, publicado em 30/04/2010, *in verbis*: “Vê-se, desse modo, que, mais do que a simples positivação dos direitos sociais — que traduz estágio necessário ao processo de sua afirmação constitucional e que atua como pressuposto indispensável à sua eficácia jurídica (José Afonso da Silva, “Poder Constituinte e Poder Popular”, p. 199, itens ns. 20/21, 2000, Malheiros) —, recai, sobre o Estado, inafastável vínculo institucional consistente em conferir real efetividade a tais prerrogativas básicas, em ordem a permitir, às pessoas, nos casos de injustificável inadimplemento da obrigação estatal, que tenham elas acesso a um sistema organizado de garantias instrumentalmente vinculadas à realização, por parte das entidades governamentais, da tarefa que lhes impôs a própria Constituição. Não basta, portanto, que o Estado meramente proclame o reconhecimento formal de um direito. Torna-se essencial que, para além da simples declaração constitucional desse direito, seja ele integralmente respeitado e plenamente garantido, especialmente naqueles casos em que o direito — como o direito à saúde — se qualifica como prerrogativa jurídica de que decorre o poder do cidadão de exigir, do Estado, a implementação de prestações positivas impostas pelo próprio ordenamento constitucional”.

Acerca do tema, veja-se o que já decidiu o Superior Tribunal de Justiça, no sentido de reconhecer o caráter fundamental social do direito à educação, *verbis*:

ADMINISTRATIVO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. DIREITO À EDUCAÇÃO. ART. 13 DO PACTO INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. DEFENSORIA PÚBLICA. LEI 7.347/85. PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA VOLUNTÁRIA EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO. LEGITIMIDADE ATIVA. LEI 11.448/07. TUTELA DE INTERESSES INDIVIDUAIS HOMOGÊNEOS. 1. (...) 2. *O direito à educação, responsabilidade do Estado e da família (art. 205 da Constituição Federal), é garantia de natureza universal e de resultado, orientada ao "pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade" (art. 13, do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela XXI Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 19 de dezembro de 1966, aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo 226, de 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto 591, de 7 de julho de 1992), daí não poder sofrer limitação no plano do exercício, nem da implementação administrativa ou judicial. Ao juiz, mais do que a ninguém, compete zelar pela plena eficácia do direito à educação, sendo incompatível com essa sua essencial, nobre, indeclinável missão interpretar de maneira restritiva as normas que o asseguram nacional e internacionalmente.* 3. É sólida a jurisprudência do STJ que admite possam os legitimados para a propositura de Ação Civil Pública proteger interesse individual homogêneo, mormente porque a educação, mote da presente discussão, é da máxima relevância no Estado Social, daí ser integral e incondicionalmente aplicável, nesse campo, o meio processual da Ação Civil Pública, que representa "contraposição à técnica tradicional de solução atomizada" de conflitos (REsp 1.225.010/PE, Rel. Ministro Mauro Campbell Marques, Segunda Turma, DJe 15.3.2011). 4. (...) 5. O direito à educação legitima a propositura da Ação Civil Pública, inclusive pela Defensoria Pública, cuja intervenção, na esfera dos interesses e direitos individuais homogêneos, não se limita às relações de consumo ou à salvaguarda da criança e do idoso. Ao certo, cabe à Defensoria Pública a tutela de qualquer interesse individual homogêneo, coletivo *stricto sensu* ou difuso, pois sua legitimidade *ad causam*, no essencial, não se guia pelas características ou perfil do objeto de tutela (= critério objetivo), mas pela natureza ou status dos sujeitos protegidos, concreta ou abstratamente defendidos, os necessitados (= critério subjetivo). 6. "É imperioso reiterar, conforme precedentes do Superior Tribunal de Justiça, que a *legitimatío ad causam* da Defensoria Pública para intentar ação civil pública na defesa de interesses transindividuais de hipossuficientes é reconhecida antes mesmo do advento da Lei 11.448/07, dada a relevância social (e jurídica) do direito que se pretende tutelar e do próprio fim do ordenamento jurídico brasileiro: assegurar a dignidade da pessoa humana, entendida

como núcleo central dos direitos fundamentais" (REsp 1.106.515/MG, Rel. Ministro Arnaldo Esteves Lima, Primeira Turma, DJe 2.2.2011).
7. Recurso Especial provido para reconhecer a legitimidade ativa da Defensoria Pública para a propositura da Ação Civil Pública. (REsp 1264116/RS, Rel. Ministro Herman Benjamin, Segunda Turma, julgado em 18/10/2011, DJe 13/04/2012) (destacou-se).

Entretanto, a análise atual do ensino brasileiro demonstra a existência de vários entraves à plena efetivação do direito à educação, notadamente de cunho político, responsáveis por desviar a atenção dos governantes do dever constitucional de sua promoção. Dentre tais empecilhos, encontra-se, sobretudo, a desvalorização do docente, a qual se faz presente por todo o percurso histórico do desenvolvimento da atividade de ensino no país.

Com efeito, segundo consta na obra “500 Anos de educação no Brasil” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2000, p. 43):

Desde a chegada no Brasil dos jesuítas, foram formadas escolas e, conseqüentemente, começou a doutrinação para a leitura, para a escrita e para o canto. Segundo Nóbrega, em sua primeira carta ao Brasil, ele afirma que ‘o irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia, e também tem escola de ler e escrever. O colégio, contudo, era o grande objetivo, por que com ele preparariam novos missionários’.

O papel do educador, portanto, mesmo que por vias, destinos e objetivos oblíquos, se inicia no Brasil pelos Jesuítas, com a alfabetização dos índios e de diversos setores da sociedade da época.

Passados os anos, o ensino brasileiro, atrelado aos dogmas da Igreja instituídos pelos portugueses, se revelava cada vez mais arcaico e precário, na medida em que se pautava, especificamente, em normas burocráticas vinculadas a meras definições de ensino religioso que, por sua vez, se direcionava aos interesses dos latifundiários.

No entanto, no início do século XIX, o Estado adotou uma política de controle formal sobre a educação primária, nomeando, para tanto, alguns educadores que, por seu turno, deveriam iniciar um novo paradigma de aprendizagem. Nessa época, foram enviados, inclusive, alguns professores para a Inglaterra, possibilitando, assim, considerável modificação do sistema educacional até então vigente.

À época, com a promulgação do Ato Adicional de 1834, fragmenta-se o ensino em 1º e 2º graus e institui-se, mesmo que de forma direcionada e mitigada, a formação de professores.

Aproveitando do esboço histórico mencionado na obra anteriormente referida, tem-se que (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2000, p. 101):

As escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do Século XIX vão, em algumas décadas ceder lugar a profissionais mais formados para a atividade docente.

O Ato Adicional de 1834, supramencionado, criou, ainda, as escolas normais, possibilitando verdadeira modificação sociológica, pois os educadores necessitavam, a partir de então, de constante preparação profissional para exercer o encargo que lhes fora confiado.

Estruturada a carreira dos mestres-professores, restava ao Estado, no entanto, estabelecer normas sobre os fundamentos do ensino em si, o que se iniciou com o Ato nº 10, da Assembleia Legislativa da Província, ao definir as disciplinas que deveriam ser ministradas, quais sejam: quatro operações de aritmética, conhecimento de literatura e escrita, noções de geometria, geografia, princípios de moral e cristã e gramática nacional.

Passados mais alguns anos, especificamente em 1859, como marco da reestruturação do ensino brasileiro, novas disciplinas obrigatórias foram implantadas na grade curricular dos estudantes: caligrafia, pedagogia, noções de geometria, desenho, cosmografia, história do Brasil, música e canto.

No entanto, seguindo o caminho da instituição da educação concreta e não mais meramente burocrática e facínora, durante o período de 1868 a 1876, substituem-se os castigos corporais impostos, até então, pelos professores aos seus alunos, pelo aprendizado de “coisas”, o que, conseqüentemente, incidiu no surgimento de novas formas pedagógicas.

Renovada, portanto, a forma de ensinar, revela-se, indispensável, a alteração da grade curricular existente e, em 1893, com a Proclamação da República, introduz-se: português e literatura portuguesa e nacional; aritmética, álgebra e geometria; geografia e cosmografia, história do Brasil; física, química elementar, elementos de mineralogia; história natural e elementos de higiene; francês; pedagogia e metodologia; instrução moral e cívica; caligrafia, desenho geométrico e de ornato; música; ginástica; e trabalho de agulha e economia doméstica (para o sexo feminino). (Cf. LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2000, p. 112/113).

O Estado, entretanto, apesar dos notórios avanços, por meio de políticas de controle de gastos e do educador, insistia em controlar o ensino, de forma a não se permitir a

instituição de práticas pedagógicas efetivas. Neste ponto, sobreleve-se a vigilância sobre o professor, mediante a criação de um inspetor paroquial, denominado “pelego”. Segundo consta, referidos inspetores deveriam controlar a conduta dos professores em sala de aula, observando a adequação das instruções aos interesses do Estado.

Foi, dessa forma, que surgiram algumas associações profissionais, culminando, na década de 1870, a contragosto do Estado, em reivindicação de melhoria do estatuto do ensino, bem como da carreira do docente e do reconhecimento fático da profissão de educador.

Passadas todas as turbulências apresentadas, chega-se ao Século XX em plena efervescência política, econômica e cultural, ocasião em que a educação se volta, sobretudo, para o homem e seu esclarecimento, mesmo com propostas governistas um tanto obscuras como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Nesta época, especificamente em 1950, tem-se a asseguuração efetiva e real da educação com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a qual anuncia, no âmbito de sua finalidade, a educação como instrumento para efetivação dos direitos humanos, nos seguintes termos, *in verbis*:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

E, em seu artigo XXVI, a Declaração Universal dos Direitos do Homem assim dispõe sobre o direito à instrução, *in verbis*:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Seguindo a mesma linha, em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança passa a se constituir no instrumento dos direitos humanos mais universalmente ratificado em toda a história, merecendo destaque, para o presente estudo, o disposto em seu art. 18, *in verbis*:

1. Os Estados Partes envidarão os seus melhores esforços a fim de assegurar o reconhecimento do princípio de que ambos os pais têm obrigações comuns com relação à educação e ao desenvolvimento da criança. Caberá aos pais ou, quando for o caso, aos representantes legais, a responsabilidade primordial pela educação e pelo desenvolvimento da criança. Sua preocupação fundamental visará ao interesse maior da criança.
2. A fim de garantir e promover os direitos enunciados na presente convenção, os Estados Partes prestarão assistência adequada aos pais e aos representantes legais para o desempenho de suas funções no que tange à educação da criança e assegurarão a criação de instituições, instalações e serviços para o cuidado das crianças.
3. Os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas a fim de que as crianças cujos pais trabalhem tenham direito a beneficiar-se dos serviços de assistência social e creches a que fazem *jus*.

Nesse contexto, no âmbito brasileiro, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 6º, reconhece a educação como direito social, disciplinando-a, especificamente, no Título VIII, Capítulo III, Seção I, destacando-se o disposto no art. 205, *in verbis*:

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.

E, no âmbito infraconstitucional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), em seu Título II, Capítulo IV, contempla, além do direito ao acesso, também o direito a uma educação de qualidade. Com efeito, destaca-se o disposto em seu art. 53, *in verbis*:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
 - III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 - IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
 - V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
- Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Entretanto, em que pese à existência de legislação, de âmbito nacional e internacional, que, por seu turno, assegura o direito à educação, na prática, não se verifica a construção de uma cultura de acompanhamento ou vigilância e de exigência ou denúncia quanto ao cumprimento das referidas normas.

Neste ponto, torna-se importante observar que, passado todo o cunho histórico supramencionado, não se pretende, de maneira medíocre e fascista, descrever a estrutura e a proposta de um profissional de ensino em caráter ideal, mas, apenas, sobressaltar a realidade de anarquia e descaso em que se encontra o ensino brasileiro na atualidade, sobretudo no liame existente entre as políticas públicas adotadas e o evidente desprestígio do educador.

O Governo brasileiro, sabedor que o é de que o ensino não é algo estático, imutável, mas dinâmico, pois se modifica, como qualquer ciência, com os próprios anseios/alterações socioculturais, criou, sem, no entanto, efetiva aplicação prática, o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE).

Dentre as razões e princípios apresentados pelo referido plano, sobressalta-se que:

O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade. Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade. (...) Como se vê, o PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos conseqüentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar conseqüência, em regime de colaboração às normas gerais da educação na articulação

com o desenvolvimento segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional. Indo adiante, o PDE passa do conceito à ação.⁴

Nota-se que a base principiológica do aludido plano no sentido de territorializar o ensino, ou seja, mapear os problemas educacionais por meio das diversas discrepâncias, a princípio, sociais, existentes nas diferentes regiões do Brasil, não enfrenta o problema da educação em si e, ao contrário do que fora apresentado, não respeita os objetivos determinados na Constituição da República Federativa do Brasil.

Sabe-se que, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Brasil, tal qual, em regra, países latino-americanos, se utilizou da política Nacional Desenvolvimentista, enquanto os países europeus ampararam suas bases de desenvolvimento no Estado de Bem Estar Social. Tal fato se revela determinante para que, nos dias atuais, se trate o desenvolvimento da educação de maneira tão simplista e contraproducente, ao ponto de se determinar que o mapeamento territorial poderá, efetivamente, elevar o nível de aprendizagem educacional.

Torna-se evidente, portanto, que o desenvolvimento da educação se revelará possível, apenas, na ocasião em que o foco das políticas públicas, antes de qualquer outra coisa, for o educador e, para tanto, assim como apresentado em “Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro”, realizado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), em 2007⁵, que ele tenha, no próprio ato de ensinar, uma eterna fonte de aprendizagem.

Dessa forma, referido estudo é taxativo em afirmar que: “Uma questão sempre relevante nas políticas educacionais é, certamente, a formação inicial e continuada dos professores”⁶, sem, no entanto, criar, como se tem feito, apego excessivo à titulação evasiva e desqualificada que, em sala de aula, muitas vezes, devido à face obscura das nomeações, não representam ganho educacional real ao aprendiz.

Nota-se, assim, que antes de qualquer exigência vinculada à formação atrelada a títulos, devem-se estabelecer políticas de aprendizagem em que o foco seja o professor, sem se esquecer, inclusive, que o próprio cotidiano em sala de aula pode ensinar muito a um educador, na medida em que o ensino, como relata Fonseca: “Trata-se de construção

⁴ Portal do Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>, p. 05, 10-11.

⁵ Portal do Ministério da Educação. *Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>.

⁶ Portal do Ministério da Educação. *Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>, item 2.2, p. 25.

cotidiana, uma experiência de lutas, desafios, decepções e vitórias. Os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas” (FONSECA, 2002, p. 85-102).

Todavia, é claro, tem-se, também, a necessidade de implementação de contínuas políticas reais de capacitação/formação dos educadores⁷, inserindo e estimulando-os a entender, não apenas o conteúdo que ministram, mas o mundo em que se encontram inseridos.

O escritor português, António Nóvoa (p. 12-15), em análise da profissão e da formação do docente, assim se manifestou:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos" invisibilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente. (...)A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (...)A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A dinamicidade da profissão de educador, enquanto prática social, tem exigido, da classe de professores, inovações constantes, se não tecnicamente, ao menos no âmbito de conhecimento, fazendo-se necessário, portanto, que o governo possibilite, de fato, a respectiva ampliação da aprendizagem dos próprios mestres.

⁷ Em pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2012, verificou-se que 64,4% dos docentes da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) possuíam curso superior, enquanto que, no Ensino Fundamental, o percentual era de 82,1%. Já quanto ao Ensino Médio, 95,8% dos professores possuíam curso superior, percentual este que atingia 90,9%, ao se analisar os docentes da Educação Profissional. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 08 de março de 2014.

Referida necessidade de renovação constante do conhecimento e, conseqüentemente, valorização do docente, consoante lição de Helena Costa, revela-se essencial, porém, extremamente mitigada pelas políticas públicas realizadas pelo governo brasileiro, senão veja-se:

Há hoje uma consciência generalizada de que a formação de professores é um desafio relacionado com o futuro da educação básica, esta, por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação ocorra em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, no quadro das políticas educacionais implementadas. A redução dos recursos públicos para a educação pública, o asfíxiamento das universidades públicas, a trágica realidade da escola pública – exposta no documento “Retrato da Escola”¹⁴, elaborado pela CNTE – vão evidenciando a impossibilidade de resolução desses problemas nos marcos das relações sociais vigentes. (...) Nesse contexto, é importante explicitar as contradições presentes nas propostas oficiais, aprofundando a discussão de uma política nacional global de formação dos profissionais para a educação. A luta pela igualdade das condições de formação, que se configura como um direito dos sujeitos e um dever do Estado, está em contradição com as – e em oposição frontal às – políticas atuais que propugnam a igualdade de oportunidades ou equidade, que se configura como um dever dos sujeitos e um direito do Estado. (...) A definição das bases da formação no contexto de uma política global de formação ganha, nesse contexto, importância crucial, como forma de expressar as diferentes concepções de educação e de educador que estão em debate nas circunstâncias atuais. Esta tem sido a preocupação central da Anfope na última década, período em que as reformas neoliberais causaram impacto de forma mais direta na educação, na escola pública e na formação de professores. Na definição dessa política devem se articular a formação inicial com a formação continuada e as condições de trabalho e salários dignos e justos, entendendo que a “implantação de uma política de formação inicial e continuada deve colocar em questão a responsabilidade dos estados em relação à mesma, bem como o financiamento para sua implementação”. Paralelamente e em estreita dependência, entende-se que a profissionalização do educador supõe a valorização dos profissionais, o que requer condições adequadas para o exercício da profissão, carreira e o desenvolvimento de uma política salarial unificada. (FREITAS, 1999, p. 13-14)

Dessa forma, observa-se que a construção do ensino, seja no setor primário, nos cursos superiores ou nos complementares, passa pela valorização intelectual e econômica do profissional, cada vez mais raro, que se disponha a ensinar, culminando na rejeição de

Cadernos da Fucamp, v.16, n.27, p.47-60/2017

propostas de ensino vinculadas ao educador que sobreponham, precipuamente, ao enfoque rápido do conteúdo e ao tempo de formação.

O próprio Ministério da Educação, no estudo supramencionado, reconhece que:

*A organização da educação básica em etapas e modalidades implica distintas formas de estruturação do ensino, das escolas, das turmas, do currículo, das necessidades de formação dos professores, entre outros aspectos. Diante disso, é importante olhar os resultados do Censo Escolar 2007 sob essa perspectiva, de modo a possibilitar a compreensão mais adequada da realidade brasileira.*⁸

Sobre o tema, revela-se, mais uma vez, sábia e precisa, também, a lição de António Nóvoa (p. 16):

Ora é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos "científicos". A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma *praxis* reflexiva. É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

Diante disso, nota-se essencial que o Estado retome, em carácter de urgência, sem se apegar a "planos" impróprios e teóricos, seu papel de garantidor e mantenedor, a fim de criar condições reais para que o educador construa uma identidade profissional, de modo a realizar seu trabalho, minimamente, com qualidade e funcionalidade social, tal qual se encontra no art. 6º, da Constituição da República Federativa do Brasil.

Sobre a identidade profissional, veja-se, ainda:

Uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da

⁸ PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro*. Acesso em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>, p. 33. (destacou-se).
Cadernos da Fucamp, v.16, n.27, p.47-60/2017

profissão; da revisão das tradições... Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2000).

Um educador que, enquanto profissional do ensino (...) tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (CONARCFE, 1989).

Nota-se, portanto, que a formação do educador e, conseqüentemente, a construção do ensino, desde as bases primárias até o nível superior, ante a extensa e constante desvalorização estatal da atividade de docência, é um árduo desafio que deve ser enfrentado, com urgência, pelo Estado, de forma a possibilitar a formação continuada, salários justos e condições de trabalho dignas ao educador. Referida política, além de cunho social de essencial importância para desenvolvimento cultural e político do País, se efetivamente concretizada, possibilitaria a valorização e crescimento real do sistema educacional brasileiro como um todo e resolveria, sobremaneira, o pretense problema da educação instalado desde a era lusitana por políticas públicas equivocadas e mascaradas pelos seus reais anseios, atingindo, assim, o preceito Constitucional de direito fundamental do cidadão brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 08 de março de 2014.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 08 de março de 2014.

BRASIL. *Superior Tribunal de Justiça*. Disponível em: <<http://www.stj.jus.br/SCON/>>. Acesso em: 09 de março de 2014.

BRASIL. *Supremo Tribunal Federal*. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/pesquisarJurisprudencia.asp>>. Acesso em: 09 de março de 2014.

CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. "Documento Final". *III Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores*. Brasília, 1988 (Coletânea de Documentos).

_____. "Documento Final". *IV Encontro Nacional, Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador*. Belo Horizonte, 1989.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. *Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990*. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 08 de março de 2014.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948). Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 08 de março de 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (orgs.). *Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: *Educação & Sociedade*. Ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>>. Acesso em: 08 de março de 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 08 de março de 2014.

LOPES, Eliane Marta Texeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 02 de março de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 08 de março de 2014.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão docente. In: *Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de Lisboa*. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 08 de março de 2014.

A necessidade de valorização do docente

PIMENTA, Aluísio. *Educação e cultura: a construção da cidadania*. São Paulo: Unimarco Editora, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e identidade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

PRADO JR., Caio. *Evolução política do Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 9. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

SOUSA, Eliane Ferreira de. *Direito à educação: requisito para o desenvolvimento do País*. (Série IDP). São Paulo: Saraiva, 2010.