

## DOSSIÊ TEMÁTICO

### Política e Gestão da Educação

# A CRISE DO MAGISTÉRIO PÚBLICO BRASILEIRO NO SÉCULO XXI: REPERCUSSÕES NA IDENTIDADE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Hamilton Perninck Vieira<sup>1</sup>  
Maria Marina Dias Cavalcante<sup>2</sup>*

**Resumo:** O problema desta pesquisa decorre das reflexões sobre a desvalorização do magistério no Brasil e funda-se historicamente na má remuneração e banalização da profissão docente. O pressuposto é de que o (re) desenho do magistério passa por políticas públicas de valorização e reconhecimento da relevância social do ser professor. A indagação orientadora aponta para a seguinte questão: em que situação sócio-histórica se encontra o magistério público brasileiro na educação básica no século XXI e que caminhos podem ser percorridos na direção do (re) desenho do cenário atual? A metodologia utilizada apoia-se na abordagem qualitativa, operacionalizada mediante questionário aberto e semiestruturado. Os resultados da pesquisa

<sup>1</sup> Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Especialista em Formação de Formadores pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Graduado em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (UNG) e teologia pelo Seminário Vale da Bênção (SVB). Membro do Grupo de Pesquisa Saber e prática social do educador (UFC). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), da Capes. Professor titular dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF). E-mail: hpv\_@hotmail.com.

<sup>2</sup> Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Membro dos grupos de pesquisa: Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (Uece); Estudo e Pesquisa em Capacitação para o Estágio e Ensino de Filosofia na Educação Básica (UFC) e Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana (UFC). Professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará (Uece). E-mail: marinadiasc@yahoo.com.br.

sugerem a necessidade do repensar as políticas públicas em educação para que priorizem a qualidade atrelada à quantidade, fazendo com que as pessoas sejam mais importantes do que as estruturas.

**Palavras-chave:** Escola pública no Brasil. Profissão docente. Valorização do magistério.

## Introdução

Vivemos um momento em que o capitalismo, em sua vertente mais desumana, aumenta verticalmente a divisão de classes sociais. Em consequência, horizontalmente, as pessoas se distanciaram uma das outras e o individualismo é o lema de todos na busca de *ter* coisas, ignorando cada vez mais o fato de *ser* pessoa, cidadão e sujeito social. Então, concordamos com Saviani (1996, p. 145 – grifos do autor) quando assinala que “[...] *é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador e não o contrário*”. Assim, entendemos que é a sociedade capitalista a responsável pelas disparidades sociais por meio de seu ideário neoliberal que determina a educação e o educador que somos.

Efetivamente, a palavra “magistério” da qual deriva o termo “mestre”, vem do latim *magister* e segundo o Dicionário *on line* de Português (DICIONÁRIO..., 2011), significa: 1. Mestre. 2 Padre-mestre. 3 Indivíduo de afirmações dogmáticas. Logo, o magistério é a expressão do mestre no que diz respeito à sua pessoa, práticas, crenças e valores humanos. Esta nobre profissão, contudo, é sucateada hoje e de maneira particular em nossa “Pátria desprezada, Brasil”. Historicamente, o termo magistério nos reporta à educação na Grécia e,

Em geral, o ofício de mestre era o ofício de quem caíra em desgraça [...] Mais exatamente: entre as *téchnai*, os ofícios ou profissões 'artesanais', esta *téchne* intelectual em geral não exercida por homens do *démos*, em cujas famílias o ofício passava de pai para filho, mas por homens de classes cultas que por desgraça tiveram que descer na escala social. (MANACORDA, 2006, p. 61).

Sendo assim, podemos perceber que a desvalorização do magistério no País tem raízes numa história de má remuneração e banalização do ofício docente na hierarquia social grega. O professor perde espaço e *status* social na atual conjuntura das políticas neoliberais que “mercado-maquinizaram” as pessoas e “humano-socializaram” as mercadorias e as máquinas. Em outras palavras, na fala de Saviani (1999, p. 162), “[...] a maquinaria não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, dando visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potencia material”. Como o professor tem na essência do seu trabalho pedagógico a formação de cidadãos, entendendo o conhecimento como “potencial espiritual” transformador, é natural que seja desprezado na sociedade do capital que preza pelo lucro das coisas em detrimento da humanização da pessoa como ser social.

Sendo assim, entendemos que o magistério brasileiro passa por uma *crise*. Se buscarmos o significado da palavra etimologicamente, encontramos a seguinte interpretação: “a palavra [crise] deriva do grego *krisis*, que significa decisão [...] Uma crise pode ser uma situação inesperada, um fato provocado ou uma condição natural” (MUSSAK, 2011, p. 40). Dessa forma, por condicionantes sociais inesperados, provocados ou naturais, podemos visualizar nosso momento histórico de três maneiras: (1) Acreditando que nada é possível e, por isso, nossa filosofia será o fatalismo; (2) Crendo que tudo é possível, assim, seremos idealistas que desconsideram a realidade sócio-histórica; ou, de maneira equilibrada, (3) defendendo a ideia que, em meio às impossibilidades, existe algo possível a ser feito e a crise, mesmo sendo um “momento grave”, pode se tornar um “momento de gravidez” (CORTELLA, 2003, n.p.). Logo, nosso projeto de vida se pautará na conquista do futuro com base na reflexão do passado na busca do (re) desenho do presente de crise e gravidez concretos. Sendo assim, ante o fatalismo imobilista, idealismo inconsequente ou possibilidade que se fez na crise, concordamos com Gadotti (2000, p. 3) quando afirma que “a perplexidade e a crise de paradigmas não podem se constituir num álibi para o imobilismo”.

Inquietos com nossas reflexões teóricas e com os últimos dados do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que apontam a Rede Municipal de ensino no Nordeste como o pior resultado no âmbito das cinco regiões brasileiras, e a cidade de Fortaleza mais ou menos equiparada ao Ceará e muito aquém da média nacional e do referencial mundial mínimo dos países desenvolvidos (6,0), vejamos o quadro abaixo:

**Quadro 1:** Estatísticas do Ideb nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública

<b>Espaço Geográfico</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>
Brasil	3,8	4,2	4,6
Nordeste	2,9	3,3	3,7
Ceará	3,2	3,5	4,2
Fortaleza	3,2	3,4	3,9

Fonte: Inep, 2009.

Desta realidade, decorre nossa visão para o estado da escola pública cearense com base em uma amostra da profissão docente na escola pública municipal em Fortaleza. Para tanto, a questão norteadora deste estudo volta-se para: Em que situação sócio-histórica se encontra o magistério público brasileiro na educação básica no século XXI e que caminhos podem ser percorridos na direção do (re) desenhar o cenário atual? Nosso pressuposto de trabalho é de que o (re) desenho do magistério público brasileiro, especificamente o cearense, na educação básica no século XXI, passa por políticas públicas que assegurem a valorização da melhoria de salários, redução da jornada de trabalho para fomento à pesquisa e reflexão sobre a prática, formação continuada de qualidade, condições materiais e sociais para que o educador exerça sua função eficazmente, de tal forma que a profissão docente seja reconhecida em seu *status* fundante de relevância social de ser professor no Brasil. Então, nosso projeto de trabalho será a caracterização da pesquisa, a formação da identidade docente e o ingresso no magistério da educação básica, os pontos de estrangulamento da educação básica e os possíveis caminhos para o (re) desenho do magistério na educação básica.

## **1 O magistério de Fortaleza em retrato 3x4**

Para viabilizar a busca de possíveis respostas para esta discussão, ancoramo-nos na abordagem qualitativa de pesquisa, operacionalizada por meio de questionário aberto semi-estruturado (SEVERINO, 2002), elaborado com base nos seguintes temas: a elaboração identitária docente e o ingresso no magistério, pontos de estrangulamento e dificuldades encontradas pelos professores no exercício de suas funções e os possíveis caminhos para o (re) desenho do magistério público da educação básica. Assim, por meio do registro escrito da opinião dos professores, fizemos a tabulação dos dados e a análise, a fim de buscar possíveis respostas para nossas inquietações.

Apresentamos assim um recorte do estado da educação básica, trabalhando com uma amostra de 15 professores da Rede Municipal de ensino de Fortaleza, lotados na Secretaria Executiva Regional VI (SER VI). Tal realidade pode nos trazer uma visão breve da realidade do magistério no Nordeste, viabilizando-nos uma possível reflexão no bloco nacional. Concordamos com Santos (2008) quando acentua que todo conhecimento é local, total e fruto do autoconhecimento. Em outras palavras, a pesquisa é da lavra do pesquisador e este se transforma e é transformado *na e pela* pesquisa. Além disso, o total é local, ou seja, o conhecimento é datado e situado geograficamente, está condicionado ao tempo, espaço e momento histórico em que se vive. Segundo dados da Prefeitura de Fortaleza (2008, p. 1),

Com população estimada em 600 mil habitantes [dos quase 2 milhões e meio de habitantes do município de Fortaleza], a Secretaria Executiva Regional (SER) VI atende diretamente aos moradores de 29 bairros, correspondentes a 42% do território de Fortaleza [...].

Em decorrência destes dados sócio-históricos do ambiente de trabalho dos sujeitos pesquisados, para compreendemos melhor os professores que fizeram parte deste estudo, vejamos o quadro à frente:

**Quadro 2:** Caracterização do grupo de estudo

Professor	Titulação	Idade	Tempo de Magistério na Educação Básica	Função	Sexo
A	Graduação	27	5	Professor de específica	M
B	Graduação	28	2	Professor de específica	F
C	Especialização	32	4	Professor Pedagogo	F
D	Especialização	34	10	Professor Pedagogo	M
E	Especialização	37	14	Professor Pedagogo	F
F	Graduação	38	6	Professor Pedagogo	F
G	Graduação	39	9	Professor Pedagogo	M
H	Graduação	40	3	Professor Pedagogo	M
I	Especialização	41	20	Professor Pedagogo	F
J	Especialização	43	13	Professor Pedagogo	F
K	Especialização	44	27	Professor Pedagogo	F
L	Graduação	48	7	Professor Pedagogo	M
M	Graduação	67	36	Professor Pedagogo	F
N	Graduação	NI	10 meses	Professor Pedagogo	F
O	Especialização	NI	3	Professor Pedagogo	F

Fonte: Elaboração própria com os dados da pesquisa

M = masculino

F = feminino

NI = Não Informado.

Vejamos algumas informações importantes sobre os sujeitos docentes de nossa pesquisa. Quanto à titulação dos professores, sete (47%) são graduados e oito (53%) são especialistas, cumprindo assim a exigência da formação mínima legal para o exercício do magistério em nível superior segundo o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A maioria, no entanto, está além da legislação, haja vista a titulação de especialista. A pesquisa contou com dez professores do sexo masculino (33%) e cinco professores do sexo feminino (67%). Destes, treze são professores pedagogos (87%) e dois são docentes de disciplinas específicas (13%), com a idade entre 27 e 67 anos. Este dado ainda nos revela que o magistério na educação básica ainda demonstra uma tendência maternal da profissão, desvalorizando assim seu *status* social, bastando, assim, ter a habilidade de cuidar como crivo para o seu exercício laboral, sem muita preocupação com a *cientificidade*

no *ser professor* (FORMOZINHO, 2009). Os professores envolvidos na pesquisa têm de dez meses a trinta e seis anos de experiência em sala de aula. Sendo assim, precisamos agora, entender como ocorre a formação da identidade docente e os diversos caminhos que conduziram os professores, sujeitos de nossa pesquisa, ao magistério na educação básica.

## **2 A identidade docente e o ingresso no magistério da Educação Básica**

Nossa reflexão agora se desenvolve procurando a formação da identidade profissional docente e os possíveis caminhos que configuram o ingresso no magistério na Educação Básica brasileira. Em primeiro lugar, entendemos que a identidade profissional docente sucede na intersecção da pessoa que experiencia a vida com a internalização do capital cultural a que tem acesso, de tal forma a inclinar o sujeito para uma determinada formação. Com efeito, segundo Galindo (2004, p. 15 – grifo do autor),

*Além de definir *identidade*, é necessário circunscrever o campo no qual trataremos a identidade profissional. Enquanto o debate sobre identidade convida-nos a considerar aspectos ligados ao individual, a ideia de profissional leva-nos a pensar em aspectos do social.*

Com suporte nesse entendimento, a identidade profissional tem como matriz o aspecto social, mas não há como eliminar a identidade que lhe é fundante na nuance individual. Logo, no tocante ao magistério, a profissão objetiva nasce no arcabouço da pessoa em sua subjetividade. Portanto, em algum momento da vida, o elemento subjetivo vai se unindo, fortalecendo, identificando-se com a objetividade da formação e se (re)desenhando na prática do ser e fazer docente. Posto isso, vejamos o quadro a seguir (Quadro 3), que nos esclarece os elementos objetivos e subjetivos, os quais de alguma forma se amalgamaram e contribuíram para produzir a identidade docente dos sujeitos da pesquisa.

**Quadro 3:** Elementos de constituição da docência

Professor	Elementos subjetivos da construção da identidade docente	Elementos objetivos do ingresso no Magistério da Educação Básica
A	Inspiração	Oportunidade
B	Gosto/envolvimento	Liberdade financeira/concurso/experiência
C	Paixão	Oferta de emprego/experiência
D	Percursos da vida	Oportunidade de emprego
E	Admiração/sonho/identificação	-
F	Identificação/gosto/preferência	Magistério como segunda opção
G	Escolha/ideais socialistas	Formação humanística
H	-	Adversidades da vida
I	Sonho/gosto/paixão	Magistério em sua função social
J	Admiração	Aptidão/habilidades/aplicação/fazer a diferença
K	Escolha	Opção de emprego/aquisição de experiência
L	Identificação	Função social do magistério
M	Amor a profissão/desejo	-
N	Gosto/influência	Conselhos da mãe
O	Admiração/identificação	Independência financeira

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Mediante a fala dos professores pesquisados, concordamos com Galindo (2004, p. 15 – grifamos) quando afirma: “Tomamos a *identificação* como processo precursor da construção da identidade por sugerir um vínculo ou atração, por parte do indivíduo, para algum objeto que esteja ‘lá’ onde ele deseja estar”. Assim, podemos inferir que a formação da identidade docente passa pela identificação, atração e aproximação do sujeito profissional na medida em que, começa a enxergar, no fato de ser professor, uma possibilidade da emancipação e realização do seu “eu” à medida que contribui para o progresso do “outro”. Em síntese, um dos professores faz ecoar bem essa ideia quando assinala: “Inicialmente, a *admiração pela profissão* e posteriormente a *aptidão, habilidade em comunicação, organização, [e o] planejamento didático*” (Professor J – Grifamos) o influenciaram na escolha da carreira do magistério.

Nessa direção, objetivamente, não existe profissão pautada na egolatria que visa apenas ao sucesso pessoal, mas na solidariedade que promove o avanço social. Dessa forma, em segundo lugar, o ingresso

no magistério carrega em si um quefazer de identificação pessoal que se materializa na experiência com o meio social. Então, a identidade docente não se funda no inatismo do “eu” isolado, mas no empirismo vivido pelo “nós” da formação e da prática de sala de aula. Sendo assim, ninguém nasce professor, mas cada sujeito docente vai se fazendo e refazendo na prática e pela prática como professor. Por isso, Freire (2001, p. 58) ensina que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Portanto, só se aprende a ser professor fazendo-se professor. Corroborando essa ideia, a fala de um dos professores é muito esclarecedora quando relata:

*Desde criança admirava a profissão 'professor'. Com o passar dos anos fui procurando outras áreas, mas não me identifiquei com nenhuma. Então resolvi apostar na carreira docente, apesar de todos os comentários depreciativos e desanimadores. (Professor O – Grifamos).*

Assim, a experiência da formação da identidade profissional docente se funda na prática e pela prática, sendo orientada e abalizada pela formação e pelas “memórias da docência”<sup>3</sup>. Sob tal aspecto, o fato de ser professor não acontece na solidão que se cristaliza para a autopromoção, mas na comunhão que se abre para o gosto da curiosidade, afirmação de si próprio, risco da aventura investigativa e no respeito ao outro (FREIRE, 2001). Portanto, pautados numa visão vygotskiana, só nos fazemos professores por meio de outros professores (VYGOTSKY, 1987). Como nos lembrou um dos professores, entretanto, a docência na educação básica passa por situações “depreciativas e desanimadoras” no tocante a alguns pontos de estrangulamento que discutiremos a seguir.

---

<sup>3</sup>Entendemos nesse artigo o conceito de “memórias da docência” como sendo todas as experiências vivenciadas no passado por um sujeito em elaboração profissional docente, como por exemplo, o tão conhecido “brincar de escolhinha”, em que, com a ludicidade se simboliza o “sujeito” no “objeto” simbolizado, a pessoa na coisa, o sonho no concreto, o ser professor no brincar de ser professor (GALINDO, 2004). Vale ressaltar aqui também as lembranças passadas que todos tivemos dos professores que marcaram nossa vida e profissão, pois cada um deles faz parte dos “títulos” das paredes de nosso fazer docente no presente. Portanto, ser professor, na prática presente, se faz na experiência do passado, reconfigura-se no ser docente no presente e na utopia da profissão no futuro.

### 3 Reflexões decorrentes

Na direção do que discutimos até aqui, ressaltamos que vivemos não mais numa sociedade pautada nas relações humanas, à semelhança do comunismo primitivo, mas no lucro de mercado, como já exprimimos. Assim, as condições para o exercício do trabalho docente tem como arcabouço a sociedade capitalista que encontra, para sua propulsão, o ideário neoliberal. Isso porque entendemos o trabalho numa visão marxista, tal como toda ação do homem sobre a natureza, de maneira que a transforma e por ela é transformado (LIMA, 2001). Desta forma, Saviani (1999, p. 155) elucida a questão quando afirma:

Na sociedade moderna, capitalista, as relações deixam de ser naturais para serem predominantemente sociais. Neste sentido é que a sociedade capitalista rompe com a ideia de comunidade para trazer, com toda a força, a ideia de sociedade. Sendo assim, a sociedade capitalista traz a marca de um rompimento com a estratificação de classes.

Nesse âmbito de mudança de cosmovisão, em que os ideais de comunidade são trocados pelo de sociedade, o papel do Estado é minimizado ante a força de comando do capital. Então, o *Estado Controlador* dá lugar ao *Estado Minimizador*, tendo como função não o pleno bem-estar do ser humano, mas a tentativa de “suprir” as lacunas sociais oriundas do capitalismo que coisifica as pessoas e personifica as coisas (BIANCHETTI, 2001). Isso é refletido na fala de um dos professores da pesquisa quando revela o problema social gerado pelo capital:

A falta de condições dos jovens de ter acesso aos bens culturais como a leitura, o cinema, o teatro, as artes plásticas, até mesmo a internet. *A crise do sistema capitalista que destruiu o sujeito, o poder, o desejo, para formatá-los à mercadoria.* (Professor A – Grifos nossos).

Nesse quadro social, nossa pesquisa traz os seguintes problemas vivenciados no magistério:

1. *Falta de instrumentalização*: computador com internet para pesquisa e planejamento didático na escola; 2. *Falta de horas-aula para planejamento* (pedra angular de uma aula eficaz). (Professor J – Grifamos).

*Salário baixo, falta de valorização; [a] estrutura física da escola é precária, [a] distância para trabalhar; falta de apoio dos pais, falta de interesse dos alunos, falta de tempo para planejar etc.* (Professor N – Grifamos).

Dessa maneira, resta-nos o entendimento de que, na atual sociedade da informação e do conhecimento, o assunto é quantidade com selo de qualidade (ALVES, 2000). A indústria, o comércio e o terceiro setor, influenciados pelo ideário neoliberal do mundo capitalista, pautam sua produção e as relações políticas, econômicas e sociais no binômio: *quantidade e qualidade*. Paradoxalmente a esse discurso, vejamos os dados que se seguem no Quadro 4.

**Quadro 4:** Média de anos de estudo das pessoas de dez anos ou mais de idade, por grupos de idade, sexo e situação do domicílio, segundo as grandes regiões, as unidades da federação e as regiões metropolitanas

Grandes Regiões, unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade					
	10 anos ou mais			15 anos ou mais		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
<b>Brasil</b>	<b>7,2</b>	<b>7,0</b>	<b>7,4</b>	<b>7,5</b>	<b>7,4</b>	<b>7,7</b>
<b>Nordeste</b>	<b>6,0</b>	<b>5,6</b>	<b>6,4</b>	<b>6,3</b>	<b>6,0</b>	<b>6,7</b>
Ceará	6,2	5,8	6,6	6,5	6,1	6,9
Região Metropolitana de Fortaleza	7,5	7,3	7,7	8,0	7,8	8,1

Fonte: IBGE, 2009

Verificamos, então, que, no tocante à Federação, ao Estado, à Região Nordeste e ao Município de Fortaleza, as mulheres estudam mais do que os homens. Assim, da população de dez anos ou mais e/ou 15 anos ou mais, são atingidos os 11 anos de estudo, ou seja, as pessoas passam pelo ensino fundamental e não chegam a concluir o ensino médio. Apesar dos dados apresentarem o Município de Fortaleza

com percentuais acima da média do Estado, a situação é ainda muito preocupante. Portanto, ecoa-nos a fala de Gadotti (2000, p. 5) quando declara que: “no final do século XX, o fenômeno da globalização deu novo impulso à ideia de uma educação igual para todos, agora não como princípio de justiça social, mas apenas como parâmetro curricular comum”.

Mediante essa situação caótica excludente, os olhares sociais se voltam para o professor como o “redentor” e “controlador” da qualidade da educação básica. Assim, se a educação não está atingindo os índices de avaliações externas ou os da própria escola de forma interna, a culpa é do professor. Logo, o magistério “assume” a responsabilidade de quase todas as mazelas sociais. Posto isso, eis os problemas sociais apontados pelos professores da pesquisa quanto aos pontos de estrangulamento no magistério da educação básica:

*Indisciplina por parte do aluno e falta de apoio da gestão no tocante a ter ferramentas e atividades que minimizem esse problema.* Na prática, falta estrutura da escola. (Professor B – Grifamos).

*A falta de comprometimento dos pais, o apoio dos diretores* (isso na rede pública). (Professor C – Grifamos).

*A falta de interesse da família e dos alunos.* (Professor D – Grifamos).

*Falta de: apoio familiar na vida escolar do aluno suporte técnico e estrutural* para poder desenvolver o aluno em todos os seus aspectos. (Professor E – Grifamos).

Diante desse quadro exposto pelos professores da pesquisa, notamos que o problema da educação não é apenas de cunho psicopedagógico, mas sócio-estrutural. Mediante o quadro de crise do sistema capitalista que funda as relações sociais no arcabouço do lucro, a educação e a docência se tornam instrumentos de manutenção de classes. Isso vai à contramão do que também reza a legislação sobre a formação de professores no Brasil, artigo 3, inciso V:

São *objetivos* da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...] promover a *valorização*

*do docente*, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira. (BRASIL, 2009 – Grifamos).

Essa realidade de desvalorização do magistério incita um grande desinteresse pela profissão docente. Em tal circunstância, será que não há mais alguma saída? Seria possível ainda um (re) desenho do magistério brasileiro na educação básica hoje com as políticas neoliberais oriundas do capital? Se a resposta for positiva, quais seriam os caminhos? Que atitude tomar? O que é possível ser feito? Em razão desses questionamentos, essa será nossa reflexão desde o presente momento na busca de possíveis respostas para nosso problema de pesquisa.

#### **4 Caminhos para o (re) desenho do magistério na educação básica brasileira**

Em *primeiro lugar*, para o (re) desenho do magistério na educação básica, é necessário pensar na **melhoria do salário do professor**. Isso porque se verifica que há uma relação direta entre remuneração salarial digna e qualidade em educação. Sendo assim, para que haja mudanças neste quadro caótico, segundo nossa pesquisa, é preciso:

[...] incentivar o professor com *melhores salários e dar condições para [ele] planejar suas aulas*. Oferecer cursos de *capacitação* para o professor. O *profissional bem estimulado* vai também passar isso para seus alunos. (Professor F – Grifamos).

Com efeito, com apoio em Gois (2002, p. 1) verificamos que,

Segundo o estudo [da UNESCO, divulgado em Paris neste ano], apenas Peru e Indonésia pagam salários menores a seus professores no ensino primário - que equivale a 1ª à 6ª série do ensino fundamental - do que o Brasil. O salário anual médio de um professor na Indonésia é US\$ 1.624. No Peru, esse valor chega a US\$ 4.752. No Brasil é de US\$ 4.818. O valor no Brasil é metade do encontrado nos vizinhos Uruguai (US\$ 9.842) e Argentina (US\$ 9.857) e muito abaixo da média dos países desenvolvidos, onde o maior salário nesse nível de ensino foi encontrado na Suíça (US\$ 33.209).

Então, com base na desvalorização do trabalho docente em razão dos baixos salários, entendemos que o magistério, no Brasil, passa por um processo ideológico neoliberal que tem como objetivo minar as bases do ofício profissional, de tal forma que não tenhamos professores bem remunerados, realizados e felizes, tendo condições mínimas para a formação dos educandos de forma crítico-reflexiva. Nesta direção, nossa pesquisa esclarece que esta educação crítica que liberta da escravidão que aliena,

*Tem que partir da vontade política dos governantes.* Somente quando estes entenderem que a educação é uma das ferramentas principais para o desenvolvimento de uma sociedade, será a educação levada a sério, ou seja, todos estes problemas poderão ser sanados ou minimizados. Infelizmente, sabemos que isso é *algo utópico*, já que é interesse do *sistema* uma educação de má qualidade que não contribua para formação de sujeitos conscientes capazes de transformar a realidade que o oprime. (Professor O – Grifamos).

Em *segundo lugar*, no tocante à **carga horária e à jornada de trabalho semanal**, é comum o exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental em 40 horas, fora exceções de professores que trabalham 20 horas, de acordo com seu contrato de trabalho. O discurso teórico-legislativo afirma que se tenha um terço desse tempo para planejamento, formação continuada e pesquisa. Sendo assim, a Lei 11.738/2008, em seu artigo 2º, determina:

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais [...]

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. (BRASIL, 2008, n.p.).

A prática, no entanto, é que o professor passa a maioria do tempo de seu trabalho em sala de aula sem momento para planejar e refletir sobre a sua prática. Neste sentido, está diante de nós a angústia dos professores da pesquisa quando apontam suas necessidades em relação à carga horária, tempo para planejamento e demais necessidades da escola pública brasileira:

*É preciso redesenhar o planejamento, currículo e o envolvimento de uma gestão participativa. Melhor preparação para os professores, considerando tempo, espaço e acesso ao material pedagógico. Seriedade e compromisso também da parte dos políticos brasileiros para criar e acompanhar políticas públicas que venham dar suporte à educação básica. Acrescento como prioridade salários dignos e promissores.* (Professor K – Grifamos).

Vale ressaltar que o trabalho docente deve ser, por excelência, pautado na dialética ação-reflexão-ação (SCHON,1992). Logo, não há exercício docente de qualidade fundado no ativismo esvaziado e reflexo, mas no fazer pedagógico norteado pela reflexão constante durante todo o processo. Este movimento inquiridor não é um mero distanciamento físico, mas, acima de tudo, mental, por meio da pausa reflexiva que permite certo exercício de leitura da realidade com suporte na teoria que a elucida criticamente e é modificada durante o processo crítico de quem a critica e por ela é criticado. Sendo assim, ecoa-nos o seguinte entendimento:

Para refletir teoricamente sobre minha prática não me é necessário mudar de contexto físico. É preciso que minha curiosidade se faça epistemológica. O contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas, o que torna teórico um contexto não é seu espaço e sim a postura da mente. (FREIRE, 2006, p. 78).

Assim, o (re) desenho do magistério no Brasil, nos anos iniciais do ensino fundamental, precisa percorrer o caminho da carga horária docente de forma que favoreça a pesquisa e a reflexão. Interessante é pensar que, de um lado, o pesquisador da prática se encontra no *lôcus* da educação superior, nível de ensino em que por natureza, reside a produção científica, conforme definição do artigo 52 da LDB (BRASIL, 1996). De outro lado, segundo relatos dos sujeitos da pesquisa, o professor da educação básica fica à margem da investigação científica por falta de tempo, incentivo e políticas públicas que valorizem o magistério. Para resolver esse problema, entretanto, acreditamos que a redução da carga horária em sala de aula, com tempo obrigatório para planejamento, pesquisa e formação continuada seria um caminho. Logo, para uma jornada de 40 horas semanais, 20 horas poderiam ser em sala de aula e as outras 20 para atividades extraclasses. Portanto, o trabalho docente seria 50% de pesquisa da prática e os outros 50% em sala de aula praticando as descobertas da pesquisa, num *continuum* de formação pedagógica.

Em *terceiro lugar*, carecemos de melhores condições para a **formação continuada de qualidade com planos de cargos e carreiras estabelecidos e viáveis**. É preciso pensar numa formação continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental que permita a reflexão teórica sobre a prática de sala de aula. A prática suscita os questionamentos que impulsionam a busca de possíveis respostas na elaboração teórica da formação continuada. Para isso, nossa pesquisa corroborou estes dados quando apontou que a valorização do magistério na educação básica caminha pelo “investimento massivo na *formação e preparação* [...] *dos docentes e investimento na família* [...]” (Professor D – Grifamos). Nesta direção,

É preciso uma maior *valorização do professor*, o fim das visões reacionárias da política e das burocráticas classes dos altos funcionários com cargos de comissão. É preciso uma *formação crítica dos professores* para acabar com a visão limitada das ideologias conflitantes e da dominante. Só assim, eles poderão desempenhar algum papel na resolução da crise que vivemos. (Professor A – Grifamos).

Assim, o professor se forma e reforma continuamente no âmbito crítico de suas dúvidas, questionamentos e inquietações que vão surgindo na dinâmica do ensino-aprendizagem. Portanto, a prática questiona e reflete a teoria de tal forma que a transforma. À medida que o professor-pesquisador vai se dando conta de suas perguntas da prática junto aos seus educandos, precisa buscar o distanciamento do seu objeto de estudo para que possa enxergá-lo à luz da perspectiva da teoria, transformando-o no mesmo diapasão de sua transformação como pessoa e profissional docente. Isso nos remete a uma afirmação:

Para se desenhar uma perspectiva é preciso 'distanciamento'. É sempre um 'ponto de vista'. Todas essas palavras entre aspas indicam uma certa direção ou, pelo menos, um horizonte em direção ao qual se caminha ou se pode caminhar. Elas designam 'expectativas' e anseios que podem ser captados, capturados, sistematizados e colocados em evidência. (GADOTTI, 2000, p. 4).

Em *quarto lugar*, é preciso lutar por um novo *status social da profissão docente para que o educador exerça seu mister com satisfação e eficiência*. Obviamente, mediante o capitalismo que coisificou e quantificou as relações humanas, é possível entender que a profissão docente esteja à margem das discussões nas políticas públicas brasileiras. Se pensarmos no *status social* do magistério na Idade Média e na Modernidade, por exemplo, verificamos que o mestre era reverenciado e valorizado socialmente. Com o advento da Pós-Modernidade e seu projeto social individualista, hedonista, descentralizado, pluralizado, materialista e mercantilista, a profissão docente é desvalorizada por conta de questões de corte de classe. Aos que serão as “cabeças pensantes” que governarão, o trabalho docente trilhará um caminho de uma educação para o mandonismo; aos que são apenas “braços executantes” de serviços repetitivos e reflexos, uma educação para a submissão e subserviência ao ideário neoliberal do capital (SAVIANI, 1996). Logo, é natural que o professor, em sua função formadora para a libertação, deva ser descartado e desvalorizado, pois é um opositor da sociedade neoliberal que escraviza sob o flagelo do capital.

Em contraposição,

Em primeiro lugar deve-se *valorizar o professor*, dando-lhe condições dignas para o seu ofício, pois todo *o contexto da educação pública vai além dos muros da escola*. Em segundo lugar, o sistema educacional deve parar com a ideia de *quantidades*, ou seja, visando mostrar índices que não conferem com a realidade e, primar por uma *educação verdadeiramente de qualidade*. (Professor H – Grifamos).

Para que lutemos, então, por um novo *status* social da profissão docente na educação básica, nós, professores, precisamos responder o que é ser e continuar sendo docente nos dias de hoje, para que saibamos que projeto político, social e profissional-docente queremos constituir para o amanhã. Quanto à possibilidade de mudanças neste quadro político-ideológico da profissão, um dos sujeitos da pesquisa faz uma crítica interessante quando afirma: “Não há como no momento. *Tudo é consequência de um desequilíbrio social, por causa do SISTEMA CAPITALISTA excludente*” (Professor G – Grifamos). Concordamos com sua fala, mas, apesar de não podermos mudar tudo, podemos mudar alguma coisa. Nesta perspectiva, nos juntamos à seguinte reflexão:

*O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.* (GADOTTI, 2000, p. 9 – Grifamos).

Neste viés de redimensionamento da visão quanto ao magistério no Brasil, na educação básica, precisamos ter consciência de nosso tempo histórico e sensibilidade quanto às demandas sociais de nossos educandos. Transpondo a sociedade da informação difusa, classista e excludente, podemos trabalhar para a transformação do conhecimento complexo, igualitário e inclusivo. É preciso formar pessoas (re)fazendo a escola do

futuro no presente por via da sensibilização conducente à construção de sentido para a vida das pessoas mediante o conhecimento que modifica e é modificado por quem nele se aventura prazerosamente. O resultado final de todo esse processo de resignificação do magistério brasileiro será um novo *status* da profissão e uma realidade social que busca um mundo mais justo, humano e solidário para todos e em todo lugar.

### **Considerações finais**

Ao final de tudo o que foi articulado neste estudo, mediante o caos social que vive a educação em nossos dias, preferimos a aventura da investigação que se insere disposta a tentar e falhar do que o imobilismo que se adapta à realidade e nada faz para buscar possíveis mudanças. Sendo assim, retomamos alguns achados de nossa pesquisa a fim de refletirmos em possíveis caminhos para o (re) desenho, em meio à crise, do magistério público brasileiro na educação básica no século XXI.

Em *primeiro lugar*, verificamos que o capitalismo, por meio do *ter*, determina o *ser*, à medida que mercantilizou as relações humanas e humanizou a mercadoria. Nesse processo de coisificação do ofício de ser professor, percebemos que desde a Grécia antiga era mal remunerado e desvalorizado socialmente. Então, enxergando esse momento de crise, não por imobilismo fatalista ou idealismo não exequível, mas pelo realismo que viabiliza o possível, mediante nossa pesquisa, confirmamos ser viável nossa hipótese de que o (re) desenho do magistério público brasileiro na educação básica no século XXI passa por políticas públicas de valorização quanto à melhoria de salários, redução da jornada de trabalho para fomento à pesquisa e reflexão sobre a prática, formação continuada de qualidade e condições materiais e sociais para que o educador exerça sua função eficazmente, de tal forma que a profissão docente seja reconhecida em seu *status* de relevância social no tocante à soberania e desenvolvimento integral de uma comunidade, cidade, estado, país e mundo como um todo (INBERNÓN, 2006; LIMA, 2001). Assim, poderemos, de alguma forma, buscar mudanças no quadro caótico do

Nordeste, em sentido micro, para lutar por melhores resultados para as demais regiões brasileiras em nível macro, tendo em vista o Ideb dos países desenvolvidos (6,0).

Em *segundo lugar*, identificamos na pesquisa o fato de que a conquista da identidade profissional docente ocorre na intersecção da pessoa que experiencia a vida com a internalização objetiva e subjetiva do capital cultural a que tem acesso. Logo, a profissão docente resulta da projeção sócio-histórica do sujeito que se forma à medida que forma e reforma, formando na relação com o outro (FREIRE, 1996). Portanto, não existe profissão pautada na egolatria que visa apenas o sucesso pessoal, mas na solidariedade, que promove o avanço social. Além disso, *o ingresso no magistério carrega em si um quefazer de identificação pessoal que se materializa na experiência com o meio social*, pautada na comunhão que se abre para o gosto da curiosidade, afirmação de si próprio, risco da aventura investigativa e no respeito ao outro, pois só nos (re) fazemos professores com espelho em outros professores.

Finalmente, ressaltamos as situações de estrangulamento da educação básica, de tal forma que descaracterizaram a profissão docente brasileira durante a História da Educação. Ante a “mercadologização” das pessoas pelo neoliberalismo capitalista, em que a educação, direito de todos se tornou bem de consumo de alguns, a tônica está na quantidade além da quantidade, no acesso e permanência do aluno na escola, às vezes em condições precarizadas. Sendo assim, as questões familiares, sociais e pedagógicas que inviabilizam o sucesso do processo educativo trouxeram consigo a cosmovisão de que se pode resolver o caos social estrutural de forma unicamente pedagógica. O resultado final é a desvalorização do magistério e o sucateamento da profissão docente no Brasil.

Sentindo essas evidências, apontamos possíveis caminhos para o (re) desenho do magistério na educação básica no século XXI. *Primeiro* – para esse o (re) desenho, é necessário pensar na melhoria do salário do professor, sabendo que não é de interesse da política a valorização do magistério. *Segundo* – temos que lutar pela carga horária e a jornada de trabalho semanal, que possibilitem o trabalho docente pautado

na tríade dialética ação-reflexão-ação. Para resolver esse problema, acreditamos que a redução da carga horária em sala de aula com tempo obrigatório para planejamento, pesquisa e formação continuada, é um caminho. *Terceiro* – carecemos de melhores condições para a formação continuada de qualidade com planos de cargos e carreiras estabelecidos e viáveis. *Quarto* – faz-se urgente que lutemos por um novo *status* social da profissão docente, para que o educador exerça sua função com satisfação e eficiência. Além da sociedade da informação difusa, classista e excludente, podemos trabalhar para a transformação do conhecimento complexo, igualitário e inclusivo. Nesse processo, ainda que nem todas as mudanças pelas quais lutamos sejam alcançadas, não somos o Brasil que deveríamos ser, não somos o Brasil que iremos ser, mas não somos o Brasil que éramos.

#### **THE CRISIS OF THE BRAZILIAN PUBLIC TEACHING IN THE XXI CENTURY: REPERCUSSIONS THE IDENTITY OF THE BASIC EDUCATION TEACHER**

**Abstract:** The problem of this research stems from the reflections on the devaluation of teaching in Brazil and is based on historically low pay and trivialization of the teaching profession. The assumption is that the (re) design of teaching involves public politics of appreciation and recognition of the social importance of being a teacher. The guiding question points to the following question: where socio-historical situation is teaching Brazilian public basic education in the XXI century and paths that can be traversed in the direction of the (re) design of the current scenario? The methodology is based on a qualitative approach, operationalized through open and semi-structured questionnaire. The survey results suggest the need to rethink public policies that prioritize education for quality linked to quantity, so that people are more important than the structures.

**Keys-words:** Enhancement of teaching. Public school in Brazil. Teaching profession.

## Referências

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Estatísticas do Ideb**. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/planilhas-para-download>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto n. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)> . Acesso em: 28 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394/96**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei 11.738**, de julho de 2008. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)>. Acesso em: 8 dez. 2011.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Novos Paradigmas da Educação**. Diretor Regis Horta. Roteiro: Mario Sérgio Cortela e Paulo de Camargo. Editor Luís Albuquerque. Realização: Atta - Mídia e Educação. São Paulo, setembro de 2003, 1 vídeo (40 min.), online, son., color. Disponível em: <<http://www.attamidia.com.br>>.

DICIONÁRIO on line de português. **Magister**. Disponível em: <[http://www.dicio.com.br/magister\\_2/](http://www.dicio.com.br/magister_2/)> Acesso em: 22 jul. 2011.

FORMOZINHO, João. **Ensino e pesquisa da docência universitária: caminhos para a integração**. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. Universidade de Minho: Portugal. Pró-Reitoria de graduação, abr., 2009.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, 2004 (2), p. 14-23, Disponível em: <[www.pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf](http://www.pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2011.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais em educação. **Revista São Paulo em Perspectiva**, 14 (2) 2000. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf](http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2011.

GOIS, Antônio. Para Unesco, Brasil paga pouco a professor. **Folha de São Paulo**. 08 de outubro de 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u10910.shtml>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

INBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MUSSAK, Eugênio. Um novo começo. **Revista Vida Simples**. Edição 105, Maio de 2011.

PREFEITURA Municipal de Fortaleza. **Regional 6**. 01. jan. 2008. Disponível em: <[http://www.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=38&Itemid=54](http://www.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=54)>. Acesso em: 22 jul. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermal. Os saberes implicados na formação do educador. In: BUCUDO, M.A.; JUNIOR, C.A. da S. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso et al. **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

*Artigo recebido em: 13/07/2012*

*Aprovado para publicação em: 15/06/2013*