

A República e os professores: o papel das políticas públicas na profissão docente

Aluna: Lívia Mariane Macedo da Annuniação

Programa: Reitoria/USP

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Isabel de Almeida

Resumo

A presente pesquisa visa investigar o impacto das políticas públicas na profissão docente. A hipótese central é a de que o Estado desempenha papel relevante na escolha dos licenciados pelo ingresso na carreira docente. São foco deste estudo as políticas de absorção de novos professores, mais especificamente aquelas referentes a concursos e salários, realizadas nas últimas duas décadas no estado de São Paulo. Serão analisados dados objetivos acerca dessas políticas e da percepção dos professores sobre a profissão docente. A análise será embasada na discussão teórica sobre a situação educacional no Brasil e na literatura sobre concursos e salários.

Palavras-chave: Profissão docente; Políticas públicas; Egressos de licenciatura USP

1 INTRODUÇÃO

“A República e os professores: o papel das políticas públicas na profissão docente” tem como objeto as relações diretas e indiretas entre professor e Estado. Interessam aqui as ações públicas (principalmente do estado de São Paulo) voltadas à educação básica e/ou à profissão docente. Esta pesquisa é parte de uma pesquisa maior, intitulada “Inserção profissional de licenciados egressos da Universidade de São Paulo: processos de construção de identidades, de socialização profissional e profissionalização docente”, coordenada pelos professores doutores José Cerchi Fusari, Selma Garrido Pimenta e Maria Isabel de Almeida. A pesquisa visa, de forma geral, analisar o ingresso de professores formados na Universidade de São Paulo (USP) nas redes públicas de ensino, através da observação de um grupo de profissionais de diferentes áreas que concluíram a licenciatura entre os anos de 2005 e 2008. A construção da identidade, a socialização e a profissionalização docente, em sua relação dialética com a

situação do professorado e a realidade educacional brasileira são questões centrais na análise. É preciso esclarecer que a pesquisa aqui relatada segue as orientações teórico-metodológicas e os processos de investigação da pesquisa na qual se insere. Mesmo assim, busca-se autonomia, incluindo a escolha de diferentes focos de investigação.

A seguir, serão expostos os processos de elaboração da pesquisa realizados esse ano, promovendo também uma autoavaliação sobre a prática acadêmica. Para tal, serão relatados: as mudanças e continuidades em relação à proposta inicial, os procedimentos metodológicos no decorrer da pesquisa, as bases teóricas para a investigação, a análise dos dados obtidos e as conclusões. Primeiramente serão apresentados o tema, os objetivos e a metodologia presentes no projeto inicial, possibilitando uma comparação com aquilo que foi, de fato, alcançado. Em seguida, uma síntese do desenvolvimento da pesquisa, passando pelas formas de socialização dos saberes e de construção de elementos concretos. Depois, uma revisão da literatura sobre a situação da educação brasileira, além das observações sobre concursos e salários. E por fim, serão analisados - à luz dessas referências teóricas - os dados objetivos resultantes da pesquisa ao longo do ano.

2 A PROPOSTA INICIAL: MUDANÇAS E CONTINUIDADES

Inicialmente, buscava-se investigar as formas diretas e indiretas de interferência das políticas públicas na opção dos egressos de licenciaturas em ingressar ou não na docência. As formas diretas, ou seja, aquelas que interferem nas condições objetivas de trabalho do licenciado, seriam as políticas de absorção de professores recém-formados (quantidade e qualidade de concursos públicos; o valor dos salários etc.), assim como as políticas a favor da educação em geral (distribuição de livros didáticos; bolsa-escola; bonificação dos professores; Plano Nacional de Educação – PNE etc.), e contribuiriam para a situação educacional brasileira e para a valorização da profissão docente na sociedade. A influência positiva ou negativa das políticas seria constatada através da análise da visão dos professores a respeito. Dessa forma, os dois atores (Estado e professor) seriam observados.

Com o andamento da pesquisa, fez-se necessário um recorte tempo/espaco/temática. Devido à grande quantidade, multidimensionalidade (as políticas são operadas nos níveis federal, estadual e municipal) e o difícil acesso a

informações sobre políticas para educação, optei por investigar as políticas que classifiquei anteriormente como de influência direta, no estado de São Paulo, nos últimos vinte anos. Quanto à metodologia, foi proposto o levantamento de políticas para a educação; aplicação de questionários e entrevistas junto a professores; história de vida e observação participante. Devido aos rumos quantitativos tomados na pesquisa, técnicas propostas inicialmente como observação participante, entrevista e história de vida, não foram utilizadas.

3 O DECORRER DA PESQUISA

3.1 O GRUPO DE PESQUISA: COMPARTILHANDO SABERES

Nos meses de agosto de 2011 a julho de 2012, participei de encontros semanais na sala 49 do bloco B da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Os professores Selma Garrido Pimenta, José Cerchi Fusari e Maria Isabel de Almeida, e mais dois estudantes de Iniciação Científica estavam presentes a cada semana. Lá discutíamos o trabalho a ser feito, retomávamos conceitos e elementos teóricos e trocávamos experiências acerca de leituras e descobertas. Porém, a principal atividade era a construção de instrumentos de pesquisa e a interpretação dos dados obtidos.

3.2 ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA

A pesquisa “Inserção profissional de licenciados egressos da Universidade de São Paulo: processos de construção de identidades, de socialização profissional e profissionalização docente” já estava em andamento quando comecei a frequentar os encontros. Diante disso, deparei-me com um questionário pronto que já havia sido enviado aos 4633 licenciados. Os dados gerados por esse questionário permitem definir o perfil dos egressos. Perguntou-se sobre a idade, estado civil, filhos, o tempo de graduação, se houve atividade profissional durante graduação (na área da licenciatura, bacharelado ou nenhuma), bem como sobre atividade profissional após o término da graduação e sobre a atividade profissional no momento da pesquisa. Dos 1459 egressos que responderam a este primeiro questionário, 787 afirmaram trabalhar na área educacional e concordaram em participar da fase seguinte da pesquisa. Sendo assim, o segundo questionário começou a ser elaborado.

Importante ferramenta na pesquisa e elemento metodológico central para sua continuidade, o segundo questionário levantou questões de maior subjetividade ao tentar alcançar os valores e perspectivas dos educadores egressos de licenciaturas da USP. Foi grande o esforço para sistematizar e tornar objetivas questões tão complexas. O resultado do segundo questionário elaborado foram 27 questões abordando o perfil e a visão dos respondentes acerca de sua formação inicial, condições de trabalho, identidade, socialização e profissionalização docente. Inicialmente, o trabalho foi dividido e cada um elaborou questões sobre um dos temas. Então o resultado foi compartilhado e amplamente discutido nos encontros semanais. A abordagem ao respondente, a forma e o conteúdo de cada questão, as diversas possibilidades de organizar as respostas em alternativas, a sequência e a coerência das questões sob a forma do questionário como um todo, a formatação, a gramática, a semântica; cada detalhe, enfim, demandou grande atenção. Ao fim do semestre, o questionário estava pronto e foi enviado àqueles que se dispuseram a responder à segunda fase da pesquisa (792 egressos). Dos educadores questionados, 397 responderam e suas contribuições constam no banco de dados da pesquisa.

Com foco nas políticas públicas, dados provenientes dos questionários foram selecionados, e outros ainda, sobre concursos e salários, buscados em outras fontes. O salário – de professor e de outras profissões – é uma questão frequentemente abordada, que conta com mapeamentos e índices nacionais, por isso há dados abundantes. Encontrei, porém, dificuldade na obtenção de informações acerca dos concursos públicos para professor. Diferentemente dos salários, não há um banco de dados sistematizados sobre concursos, nem pesquisa quantitativa sobre o tema. Diante disso, foram efetuadas visitas à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em busca de algum arquivo sobre concursos e registro da situação profissional – ou categoria – dos professores da rede pública estadual. Na primeira visita, fui orientada a escrever um requerimento a ser encaminhado para a coordenação. Na segunda visita, entreguei o requerimento; porém, fui avisada de que este não seria encaminhado à coordenação e que o setor de concursos faria contato por *e-mail*, sem previsão de datas. Por fim, o *e-mail* informava que alguns dos dados requisitados não haviam sido encontrados e que os demais estariam disponíveis, podendo ser pesquisados no endereço eletrônico daquela Secretaria. As informações lá encontradas foram variadas; estavam, porém,

desorganizadas, dispersas, sem subdivisões, atestando a dificuldade de acesso a dados precisos sobre concursos públicos. Foi realizada ainda, uma visita a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) onde houve um atencioso atendimento, porém não muito frutífero, devido à falta de informações.

4 OBSERVAÇÕES TEÓRICAS

O eixo norteador do presente estudo é a descoberta e a compreensão dos principais fatores que conduzem profissionais licenciados a ingressar na profissão de professor. As questões da profissionalização, socialização e construção da identidade docente constituem-se aqui como diretrizes orientadoras. Em outras palavras, procura-se considerar as experiências - desde a graduação até o exercício da docência - que forjam no professor a visão de si mesmo enquanto tal, a consciência dos limites e possibilidades da profissão e o desenvolvimento dos saberes no embate com seus pares através da vivência no ambiente escolar e, assim, as motivações para o ingresso e permanência na profissão.

Um dos pressupostos dessa pesquisa é de que os fatores atrativos da profissão docente podem ser direta e indiretamente influenciados pelas ações governamentais. Entre as que causam influência direta e material ao profissional, estão as políticas de absorção de novos professores (quantidade e qualidade de concursos); legislação sobre planos de carreira, salário e jornada de trabalho; e os programas de formação de professores (inicial e continuada). Essas ações, chamadas aqui de políticas de influência direta, serão tratadas com foco na questão dos concursos e salários. As políticas como financiamentos, diretrizes curriculares, formas de avaliação de ensino, políticas de apoio ao professor, planos e metas para a educação dizem respeito ao sistema educacional no Brasil e o contexto de exercício da docência, influenciando indiretamente, entre outras formas, através da significação social da profissão. Abordaremos esse assunto de forma mais detalhada a seguir.

4.1 SITUAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

O aspecto determinante da situação é o valor atribuído pela sociedade à profissão docente. Como lembra Pimenta (1999, p.19), “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante

dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições.” A situação da educação e o valor social da docência são dois fatores que interagem dialeticamente, compondo e forjando as experiências dos professores, seja como indivíduos, seja como classe. Quando a situação no campo educacional é favorável, há também a tendência de valorizar a profissão docente. Não apenas pela qualidade das condições materiais de trabalho, devido à quantidade de recursos, mas também pelo reconhecimento social do importante papel do professor. Sendo assim, o contrário também se confirma, ou seja, quando a profissão docente é valorizada e reconhecida, torna-se atrativa, e o professor encontra melhores condições, concretas e simbólicas, de trabalho. Por um lado, há maior disponibilidade e recursos materiais, como as melhorias de salário, planos de carreira, jornada de trabalho, infraestrutura nas escolas, material didático para alunos e de apoio para professores. Por outro lado, o professor, quando reconhecido e respeitado, pode contar com a cooperação da sociedade e se sente confiante e amparado. Esse quadro de significação social positiva acerca da profissão docente gera, em nível local, maior dedicação dos professores, contribuindo para o processo de ensino aprendizagem e, em última instância, para a qualidade da educação no país.

No entanto, se há má gestão das políticas, displicência e abandono desse campo, há também a desvalorização social da profissão docente e uma espiral decadente onde cada vez os professores são menos capacitados e assistidos, pois os melhores são atraídos para outras carreiras. Referindo-se ao aumento de matrículas e à facilitação do acesso à educação básica, Almeida (2004 p.109) coloca:

Esse mesmo crescimento do atendimento escolar também colocou a demanda de um maior número de professores, fazendo com que muitos ingressem na profissão de maneira transitória, enquanto esperam outras alternativas profissionais, deixando, portanto, de apresentar atitudes de investimento próprias e quem está colocando em prática um projeto profissional anteriormente desejado e arduamente construído.

Acerca da permanência de professores de qualidade nas escolas públicas, há ainda outra preocupação:

Na condução dos estudos de campo, indagado sobre as maiores dificuldades na implementação das ações de formação, um dos entrevistados destacou a “evasão de professores melhor capacitados para a rede privada”, o que nos reporta à questão de como reter nas

escolas os bons professores. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.204).

Essa migração de professores para outras carreiras ou para a rede privada de ensino, assim como outros sintomas, resulta e influencia, simultaneamente, a situação educacional brasileira atual e o *status* simbólico da profissão docente, que como visto, se relacionam dialeticamente. Diante disso, faz-se necessário ter em mente um retrato da educação no Brasil para melhor compreender as análises expostas aqui posteriormente.

Com início na década de 1930, a expansão das possibilidades de acesso à educação foi fortemente enfatizada como política de governo na década de 1990, quando atingiu a marca de 97% de matrícula líquida no ensino fundamental (OLIVEIRA, 2007). A chamada “universalização” do ensino permitiu ao sistema educacional o alcance da maioria das crianças em idade escolar. Indubitavelmente, uma grande conquista concretizada no governo de Fernando Henrique Cardoso, a universalização coloca novos desafios à educação:

A contradição maior do sistema educacional no que diz respeito à garantia do direito à educação transfere-se, no caso do ensino fundamental, do acesso para a forma profundamente desigual como se aprende no interior do sistema escolar. Isto nos permite afirmar que a nova e mais urgente luta pelo direito à educação é estabelecer parâmetros de qualidade de ensino que sejam estendidos a todos. (OLIVEIRA, 2007, p.39).

[...] muito embora as estatísticas revelem um aumento significativo na cobertura escolar, o panorama educacional não se alterou substantivamente no tocante à qualidade do ensino. Essa continua a desafiar os governos por estar imbricada com a enorme dívida social que o país tem com a maioria da população. (AGUIAR, 2004, p.122).

Além de não ser a solução definitiva para os problemas educacionais, o aumento das matrículas pode, ainda, causar efeitos negativos, prejudicando a qualidade da educação e as condições do trabalho docente. Isso porque gera crescimento do número de alunos por sala de aula sem garantir, porém, a devida expansão e melhoria da estrutura física do sistema escolar. Nessa perversa equação, acesso e qualidade aparecem, mais que dissociadas, em lados opostos. Diante disso, concordamos com Almeida (2004) ao afirmar que o desafio da educação hoje reside no enfrentamento da questão da quantidade e da qualidade de maneira inseparável. A autora afirma, ainda, que a implementação nas últimas décadas de políticas positivas para a educação teve seu efeito anulado por tantas

outras políticas prejudiciais que foram mantidas. Gatti; Barreto; André (2011) também reconhecem que, apesar do esforço empreendido e de alguns avanços, a qualidade educacional brasileira ainda está distante do que se pode chamar de razoável, principalmente nas redes públicas de ensino. Figura central no processo de ensino e aprendizagem, os professores são fundamentais na luta por uma educação de qualidade. Veremos a seguir o cenário de atuação dos profissionais docentes no Brasil.

Importante estudo coordenado por Bernardete Angelina Gatti, “Professores do Brasil: impasses e desafios”, de 2009, define o perfil dos professores brasileiros e traça um panorama sobre as condições do trabalho docente. Segundo este estudo, 8,4% dos empregos registrados em 2006 eram ocupados por professores, levando a categoria a 3º colocado no ranking de empregos no subconjunto de ocupações. No tocante aos professores empregados em cada nível de ensino, 77% encontram-se na educação básica, subdividindo-se em educação infantil (7,6%), ensino fundamental (55,3%) e ensino médio (14,1%). O número de professores empregados é proporcional ao número de alunos matriculados na educação básica em cada um dos níveis, sendo, portanto, muito expressivos no ensino fundamental, menos expressivos no ensino médio e menos ainda na educação infantil. A classe professora apresenta grande homogeneidade em relação ao nível de escolaridade, a maioria possui nível superior. No entanto, em 2006, do total de 2.629.694 docentes da educação básica, 735.628 não possuíam ensino superior e 20.339 eram leigos (apenas ensino fundamental, completo ou não). Quanto mais baixo o nível de ensino, menor a escolaridade dos professores, chegando a uma situação extremamente problemática na educação infantil (11.261 de professores leigos). A defasagem na formação de professores é herança da expansão, relativamente rápida e recente, da educação no Brasil e das adaptações para o suprimento de profissionais na estrutura escolar em crescimento. A defasagem persiste, apesar dos esforços do Estado no sentido contrário (artigos da Constituição, Lei de Diretrizes e Bases, metas do novo Plano Nacional da Educação, políticas de pró-formação e outras). A profissão docente é o trabalho principal para mais de 90% daqueles que nela se inserem; não é, portanto, uma ocupação secundária e complementar. Tendo em vista esses indicadores, nota-se a relevância da profissão no contexto brasileiro. Porém, tal relevância não se deve apenas ao fator numérico e econômico, mas também social, no sentido de formação de profissionais e cidadãos que necessitam

do contato com a educação básica e, conseqüentemente, com o professor. O Estado aparece como ator principal nessa dinâmica, pois, além de aplicador de políticas públicas, é o maior empregador, uma vez que a maioria (82,6% em 2006) dos professores trabalha nas redes públicas de ensino. (GATTI; BARRETO, 2009).

A expressiva categoria docente é composta por profissionais que enfrentam, individualmente, as situações opostas, porém concomitantes, do protagonismo e do desamparo. Almeida (2004, p. 110, 111) nos fala das dificuldades encontradas constantemente pelo professor:

Por um lado, aumentam as demandas no campo dos procedimentos dos professores nas atividades desenvolvidas em sala de aula: além de ensinar competentemente a disciplina sob sua responsabilidade, eles devem ser o facilitador da aprendizagem, o organizador de atividades coletivas, o orientador psicológico, social e sexual, dar atenção às necessidades dos alunos especiais integrados na sala de aula, organizar atividades extracurriculares, manter contato com pais e comunidade, participar de reuniões, envolver-se com o projeto coletivo da escola, cuidar de sua autoformação, preocupar-se com os problemas da escola, etc (...). Por outro lado, esse protagonismo dos professores não foi acompanhado da melhoria das condições de trabalho e dos recursos materiais necessários para concretizar uma educação com qualidade. Eles vivem diariamente a contradição entre o que deveria estar sendo realizado na prática pedagógica e o que é possível ser concretizado face ao número de aulas que são obrigados a assumir, às condições materiais presentes nas escolas, ao número de alunos por turma, à escassez de equipamentos, etc.

Como vimos, o professor é responsabilizado pelas falhas e dificuldades na aprendizagem, porém não é ator independente e não tem, por si próprio, meios de garantir a qualidade do ensino. Além da falta de recursos no ambiente escolar, os professores sofrem com a má remuneração. Diante dessa situação, muitos professores buscam complementar sua renda dando mais aulas ou procurando outras atividades, ficando sem tempo para tantas tarefas. Além disso, a baixa remuneração tem impacto direto na autoestima do professor, prejudicando sua relação com alunos e comunidade. Sendo assim, a remuneração se relaciona, embora não linearmente, com o desempenho profissional (GATTI, 1997). O desempenho do profissional docente deve ser colocado como um alvo na busca da qualidade do ensino. Um professor dedicado, disposto a enfrentar os desafios que encontra, interessado na construção do conhecimento, estimula o aluno a se relacionar com o saber. O “efeito professor” - ou seja, o fato de alguns professores conseguirem ensinar mais que outros - demonstra que o comprometimento e a fé do educador no aluno favorece o desenvolvimento discente (DUBET, 1997).

A tendência teórica nos estudos da educação é, indubitavelmente, a favor de melhorias para o professorado. Longe de favorecer uma categoria trabalhista específica, busca-se contribuir com o sistema educacional, apontando as condições necessárias para o processo de ensino e aprendizagem. Busca-se, portanto, indicar a possibilidade de melhoria na educação brasileira através da garantia de um cenário favorável para a prática docente e, conseqüentemente, para alunos. Diante disso, defende-se aqui que as políticas públicas orientadas para a propiciação de melhores condições de trabalho e da valorização social da profissão docente geram impacto positivo na escolha dos egressos de licenciaturas, e professores em potencial, pelo ingresso na docência. Os encaminhamentos teóricos daqui em diante continuarão a apontar as possibilidades e os atrativos da profissão docente, visando compreender, com base na literatura sobre o tema, como as políticas de concursos públicos e os salários influenciam a escolha dos licenciados pela carreira de professor.

4.2 POLÍTICAS DE ABSORÇÃO: CONCURSOS E SALÁRIOS

Neste ponto, faz-se necessário recordar que o objetivo principal desse estudo é investigar fatores - mais especificamente, ações estatais - que incidem, direta ou indiretamente, na atratividade da carreira docente e na escolha dos egressos de licenciaturas pela profissão. No tocante às políticas que influenciam indiretamente, foi exposto um panorama da situação educacional e dos professores no Brasil, bem como ponderadas as implicações destas na significação social da profissão. Consideramos sua influência indireta, pois compõem uma imagem, um pano de fundo ou, ainda, um senso socialmente compartilhado sobre o valor e as condições da docência. Passaremos agora a focar nas políticas acerca dos salários e dos concursos públicos, denominadas aqui de influência direta, por se apresentarem imediatamente aos licenciados que optam pelo magistério.

A atratividade da profissão aparece frequentemente ligada à questão dos salários. Para Gatti; Barreto; André (2011, p. 11), os salários não são nem atraentes, nem recompensadores, dificultando o ingresso e permanência de profissionais capacitados para a docência. Ainda segundo Gatti (1997), os salários aviltantes aparecem como um fator perturbador que causa a desarticulação dos sistemas de ensino. Em pesquisa baseada nos dados da RAIS (Relação Anual de Informações

Sociais) sobre os salários de professores de ensino médio nas capitais brasileiras no período de 1996 a 2008, autores demonstram o valor real do salário de professor, ou seja, seu poder de compra. Segundo eles, embora o salário dos professores (quando medidos em valores nominais) tenha apresentado crescimento ao longo dos anos, seu salário real ou poder de compra se manteve estável, com crescimento quase imperceptível: “Em valores reais, o ganho dos professores foi de R\$10,00 ao ano, considerando-se os valores de 2008.” (FERNANDES; GOUVEIA; BENINI, 2012, p.348). O salário mínimo, utilizado como parâmetro nacional de remuneração, apresentou aumento de seus valores, tanto nominais, quanto reais. Finalmente, quando medido em salários mínimos, o salário docente mostra queda acentuada. Os professores que ganhavam em média 6,8 salários mínimos em 1998, ganham, em 2007, em média, 3,9 salários mínimos. Nas palavras dos autores:

[...] a remuneração dos professores de ensino medio nas capitais brasileiras não obteve os mesmos ganhos que o salário mínimo, ficando muito aquém destes. Assim, enquanto o salário mínimo teve um aumento de 75% entre 1996 e 2008, o salário dos professores de ensino médio nas capitais aumentou na ordem de 28% no mesmo período. (FERNANDES; GOUVEIA; BENINI, 2012, p. 348)

Portanto, sob o ponto de vista da questão salarial, só nos resta concordar com Gatti (1997, p. 59), quando afirma que a carreira de professor do ensino básico tem se mostrado cada vez menos atraente. Não se podem ignorar os esforços estatais para mudar essa situação, como a nova lei do piso salarial. De acordo com Gatti; Barreto; André (2011, p.261):

Parte dos entes federados já está com suas propostas salariais dentro ou acima do requerido pela lei que fixa o piso salarial para professores da educação básica, mas há necessidade de esforços políticos e de apoio financeiro, especialmente em direção aos municípios, para que essa adequação se realize.

Propostas de salário mais justas são, por si só, um avanço, mas precisam ser concretizadas por uma articulação eficaz dos níveis de governo, União, Estados e Municípios.

Quanto aos concursos públicos, basear-nos-emos no estudo de Másculo (2002), que considera os concursos realizados no estado de São Paulo entre 1970 e 1998. Segundo o autor, a realização de concursos, na maioria das vezes, não segue a lógica das demais políticas educacionais. Por exemplo, medidas para expansão das redes de ensino levam ao aumento do número de escolas e de alunos, mas não

vêm acompanhadas da contratação de professores efetivos através da realização novos concursos. Pelo contrário, a situação atual caracteriza-se por longos períodos sem realização de concursos, baixos índices de aprovação e grande número de professores contratados temporariamente para suprir a falta de efetivos. Os baixos índices de aprovação apontam deficiências na formação dos professores, mas também podem revelar a arbitrariedade (perguntas incoerentes, formulação da prova por diferentes instituições, etc) das provas aplicadas aos candidatos a professor.

Esse quadro traz graves consequências para a prática docente e à qualidade do ensino. Uma dessas é a instabilidade profissional gerada pela longa distância entre os concursos (ALMEIDA, 2004). Além disso, o aumento das contratações temporárias leva à mobilidade de docentes de forma a prejudicar seu envolvimento e comprometimento com projetos - individuais ou coletivos -, com a escola e com os alunos. Os professores temporários têm dificuldades de criar vínculos e constituir equipes com outros professores, não apenas por sua mobilidade, mas também pelo fato de lecionarem em diversas escolas, complementando a baixa remuneração. Portanto, além da insegurança causada pelos salários insuficientes, os professores temporários sofrem com a falta de estabilidade no emprego. Faltam, além de motivações, oportunidades para o planejamento de aulas, trabalhos e um projeto de ensino contínuo com os alunos e de cooperação com os colegas de profissão.

Enfatizamos a situação do professor temporário por ser esta cada vez mais comum, devido à raridade dos concursos e de contratações efetivas. A hipótese levantada por Másculo (2002) é a de que a escassez de concursos se relaciona com a lógica estatal de “enxugamento da máquina”. A manutenção de professores temporários na rede pública de ensino, apesar de seus aspectos extremamente negativos, é orientada por interesses políticos das autoridades governamentais, diz o autor. O professor efetivo não pode ser demitido, já o temporário pode ser dispensado em novembro e substituído por outro em fevereiro ou março, quando as aulas recomeçarem, poupando as despesas com salários, 13^o e férias.

Na rede pública de ensino estadual de São Paulo, há três principais formas de contratação. A primeira delas é através da aprovação em concurso público, que garante ao professor ser um profissional efetivo, de acordo com o estatuto dos servidores públicos do estado de São Paulo. A segunda forma é a contratação de acordo com a CLT. Os professores nessa categoria (“F”) não são efetivos, mas possuem estabilidade garantida. Há, ainda, os professores contratados na categoria

“O”, cujo contrato é válido apenas durante o ano letivo, com chances mínimas de ser renovado por, no máximo, mais um ano. O contrato do professor da categoria “O” dura até o final do ano, independentemente do mês em que começou a trabalhar. Com um “prazo de validade” menor que um ano, nenhum professor pode desenvolver um trabalho pedagógico que não seja superficial ou, ainda que tente, não colherá seus próprios frutos.

Sendo assim, apesar das possíveis contradições, os concursos públicos são, ainda, a melhor forma de ingresso no magistério em escolas públicas. Além de selecionar e legitimar os conhecimentos docentes, o concurso possibilita a contratação efetiva, condição fundamental para a estabilidade profissional, estabelecimento de vínculos e desenvolvimento de projetos de ensino. Diante disso, a proposta de Másculo (2002) é no sentido da realização de concursos anuais ou à medida que surgissem vagas. Segundo ele, além de evitar a instabilidade profissional e cooperar para a qualidade do ensino, a realização de concursos pode estimular a formação continuada dos professores que estudam para as provas (para ingresso ou para pontos na carreira, quando já efetivo), promovendo a atualização dos docentes sobre os debates em sua área e disciplina.

5. ANÁLISE DE DADOS

Neste tópico, abordaremos alguns dados resultantes da pesquisa à luz das observações teóricas realizadas anteriormente. Veremos, empiricamente, se o diagnóstico encontrado na literatura se aplica ao estado de São Paulo, nos aspectos aqui pesquisados.

5.1. CONCURSOS NO ESTADO DE SÃO PAULO

A seguir, encontram-se sistematizadas as informações adquiridas sobre os concursos para o cargo de professor da rede pública de ensino no estado de São Paulo nas últimas duas décadas. Como já dito, a fonte desses dados é o *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Podemos localizar, na tabela 1, o ano de realização de cada um dos nove concursos realizados desde 1990, bem como a data de realização das provas e a homologação. O intervalo entre essas duas etapas é de, em média, seis meses. Outro dado presente na tabela é a validade dos concursos que, em geral, têm prazo de dois anos, podendo ser prorrogado por mais dois. Consta também o tipo do

concurso, que atualmente se divide em PEB I (professor de educação básica I), para os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental, e PEB II (professor de educação básica II), para professores do segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio. Nos concursos para PEB II, estão discriminadas ainda as disciplinas envolvidas, ou seja, aquelas nas quais há vagas para professores, em cada um dos processos de seleção. Note-se que o concurso com início em 2011 ainda está em andamento, veremos possíveis implicações disso posteriormente.

Tabela 1- Concursos públicos nos últimos 20 anos

	Nível de ensino	Disciplinas	Realização das provas	Homologação	Validade
Concurso Professor I/1990	Ensino fund. I	---	06/05/90	10/11/90	2 anos+2 anos. Até 10/11/94
Concurso Professor III/1994	Ensino fund.II e Ensino Médio	Biologia,Ciências físicas e biológicas,Ed. Artística,Ed.Física,Filosofia,Física, Francês, Geografia,História ,Inglês,Matemática,Português, Psicologia,Química,Sociologia, Educação e Ed. especial	11/09/93 e 12/09/93	10/05/94	2 anos+2 anos. Até 03/05/96
Concurso PEB II/ 1999	Ensino fund. II e Ensino Médio	Biologia,Ciências físicas e biológicas,Ed. Artística,Ed.Física,História, Geografia,Inglês,Matemática e Química	11/10/98 e 18/10/98	29/09/99	2 anos+2 anos.
Concurso PEB II/ 2004	Ensino fund.II e Ensino Médio	Biologia,Ciências físicas e biológicas,Ed. Artística,História,Física, Geografia,Inglês,Português e Química	02/11/03 e 09/11/03	28/04/04	2 anos+2 anos. Até 28/04/08
Concurso PEB I/ 2005	Ensino fund. I	---	11/09/05	27/12/05	2 anos+2 anos. Até 27/12/09
Concurso PEB II/ 2005	Ensino fund.II e Ensino Médio	Educação Física	11/09/05	27/12/05	2 anos.
Concurso PEB II/ 2005	Ensino fund.II e Ensino Médio	Filosofia	11/09/05	27/12/05	2 anos.

Concurso PEB II/ 2007	Ensino fund. II e Ensino Médio	Ed. Artística, Filosofia, Física, Geografia e Matemática	25/03/06	20/10/07	2 anos.
Concurso PEB II/ 2011 (em andamento)	Ensino fund. II e Ensino Médio	Arte, Biologia, Ciências físicas e biológicas, Ed. Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Português, Psicologia, Química, Sociologia, Ed. Especial auditiva, Ed. Especial mental e Ed. Especial Visual.	28/03/10	04/01/11	2 anos.

Primeiramente, quanto aos tipos de concurso, percebe-se predominância dos concursos para PEB II. Tal característica deve-se à política de municipalização do ensino fundamental. Segundo a legislação, os municípios são responsáveis pelos níveis de ensino da educação infantil e ensino fundamental, enquanto os estados devem se encarregar das escolas de ensino fundamental e médio. Na realidade, a divisão dos deveres sobre o ensino fundamental se deu de forma que os municípios acabaram se responsabilizando pelas escolas de primeiro ciclo (ensino fundamental I) restando, para os estados, a administração das escolas de ensino fundamental II, apesar de haver algumas exceções. Uma vez que os dados em questão são estaduais, a maioria dos concursos é direcionada a professores de ensino fundamental II e médio, níveis sob responsabilidade dos estados. Segundo funcionária do DRHU (Departamento de Recursos Humanos) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, não há previsão para concursos de PEB I em nível estadual.

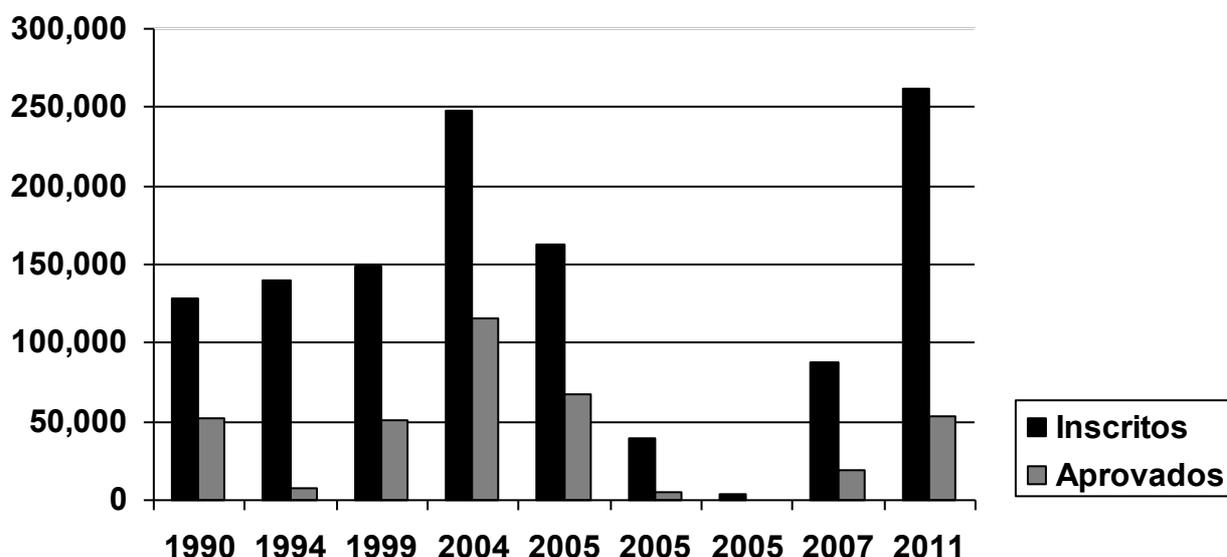
No tocante às disciplinas envolvidas em cada concurso de PEB II, não há diferenças significativas. Foram abertas vagas em quatro dos sete concursos para a maioria das disciplinas (Física, Química, Biologia, Ciências físicas e biológicas, Educação Física, Filosofia, História, Inglês e Matemática). São exceções: Educação Artística e Geografia, representadas em cinco concursos cada, e Português, representada em apenas três. As vagas para Sociologia, Psicologia e Francês foram abertas, respectivamente, em duas, duas e um concurso, devido a mudanças curriculares que interferiram em sua obrigatoriedade. Com vagas abertas em apenas dois concursos, sendo, no primeiro, denominada de Educação Especial e, no segundo, subdividida em Educação Especial Mental, Auditiva e Visual, nota-se a

pouca ênfase nessa disciplina e, conseqüentemente, na inclusão do aluno com necessidades especiais.

Por fim, como podemos ver na tabela, os prazos de validade dos concursos são de dois anos, sendo quase sempre prorrogados para quatro anos. Como falamos anteriormente, os grandes intervalos entre concursos geram o aumento de contratações de professores temporários, acarretando em sua instabilidade profissional. Do ponto de vista dos egressos de licenciatura dispostos a tornarem-se professores de escola pública, a política de concursos torna a profissão, além de não-atraente, quase impossível. O licenciado deve esperar longos períodos para prestar concursos (até quatro anos, se os prazos forem respeitados), sujeitar-se a contratação temporária ou, ainda, “debandar-se” para o setor privado que oferece – nem sempre, mas na maioria das vezes – melhores condições. Se, por exemplo, um jovem formado em História (ou Biologia, ou Letras etc.) ao final de 2004 (ano em que ocorreu um concurso para PEB II, englobando a maioria das disciplinas) desejasse prestar um concurso para professor, teria que esperar até 2010/2011. Como se não bastassem os longos intervalos, os prazos de validade dos concursos não são respeitados, gerando, como nesse exemplo, esperas de até seis anos. A escassez de concursos não é condizente com a alta demanda de professores. Em 2010, só no estado de São Paulo, eram 8.730.160 crianças em idade escolar, ou seja, 21,2% da população. Em 2011, 4.797.103 alunos foram matriculados no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental, ou seja, nas escolas predominantemente administradas pelo estado. Há demanda; no entanto, as vagas na rede estadual vêm sendo, cada vez mais, preenchidas por professores temporários.

Vejamos agora um gráfico sobre a relação entre o número de inscritos e aprovados nos concursos dos últimos vinte anos:

Gráfico 1- Proporção entre inscritos e aprovados nos concursos públicos



Através do gráfico, percebemos que o número de inscritos é sempre, pelo menos, o dobro do número de aprovados. A não-aprovação, como já vimos, pode indicar despreparo por parte dos inscritos, apontando deficiências na formação inicial de professores. O mau desempenho dos inscritos, quando generalizado, pode indicar, também, que a prova relativa ao concurso foi mal elaborada (perguntas incoerentes, de memorização, com grau de dificuldade descabido etc.). O número de inscritos em cada concurso depende, principalmente, da quantidade de disciplinas envolvidas. Os dois últimos concursos de 2005, por exemplo, cada um com vagas para uma disciplina (Educação Física e Filosofia), tiveram baixa procura, se comparados com os demais (39.846 e 3.720 inscritos, respectivamente). Os concursos de 2004 e 2011, por sua vez, tiveram grande procura por oferecer vagas para quase todas as disciplinas (248.302 e 261.485 inscritos, respectivamente). O concurso de 1999, porém, apesar de englobar a maioria das disciplinas, teve procura muito menor (148.398 inscritos), se comparado ao de 2004 e 2011. Talvez essa discrepância possa indicar o aumento de profissionais formados na área entre 1999 e 2004; no entanto, esses dados não estão disponíveis e requerem pesquisa mais específica. Quanto ao concurso de 2011, ainda em andamento, um fator de possível contribuição para a expressiva procura se encontra no longo intervalo em relação ao concurso anterior (seis anos). Diante da enorme diferença entre o número de inscritos (261.485) e de aprovados (52.839), cabe, novamente, a crítica sobre a

escassez de concursos. Além dos novos candidatos, esses 208.646 remanescentes de 2011 apenas terão a chance de ingressar no magistério como professores efetivos em 2013; se houver prorrogação, apenas em 2015. Essa situação leva a um acúmulo crescente de licenciados fora da atividade docente ou de professores não-efetivos, gerando os sintomas já explicitados como desistência da profissão ou instabilidade em seu exercício.

5.2. EGRESSOS DAS LICENCIATURAS USP

A partir de agora, serão analisadas algumas informações obtidas por aplicação de dois questionários a egressos das licenciaturas USP no período de 2005 a 2008, que compõem o banco de dados da pesquisa “Inserção profissional de licenciados egressos da Universidade de São Paulo: processos de construção de identidades, de socialização profissional e profissionalização docente”. A partir do recorte desta pesquisa, inserida naquela, serão apresentadas questões referentes à atratividade e ao ingresso no magistério (Anexo1). Antes, porém, é preciso situar a discussão a partir de dados gerais da pesquisa, comparando-os com parâmetros nacionais que encontramos em “Professores do Brasil: impasses e desafios.” (GATTI; BARRETO, 2009).

Quando questionados sobre sua vida profissional depois de formados, 880 – ou 60% dos 1466 dos respondentes da fase 1 – afirmaram ter ingressado ou continuado em profissão relativa à licenciatura, enquanto 33,8% dos respondentes exerceram atividade relativa à área do bacharelado, e 26,2% fora de sua área de formação. Esses dados corroboram, de certa forma, a afirmação de Gatti (1997, p.59):

Muitos dos estudos que analisamos para o presente trabalho mostram que a escolha pela opção Magistério e a realização de Licenciaturas nem sempre se constituem em escolha pela carreira docente. Grande porcentagem dos que fazem esses cursos não pretendem exercer a profissão.

Muitas vezes, mesmo aqueles que pretendem seguir na carreira docente não encontram oportunidade ou condições favoráveis, migrando para outra área profissional.

Dos 880 egressos que ingressaram na área educacional, 516 ou 58,6% são mulheres e 364 ou 41,4% são homens, reafirmando a tendência do predomínio das mulheres no magistério. No entanto, esses números são menos discrepantes do que

os encontrados no nível nacional: em 2006, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 83,1% dos postos de trabalho da educação eram ocupados pelo sexo feminino, *versus* 16,9% do sexo masculino (GATTI; BARRETO, 2009). Embora em graus variados nos diferentes casos, nota-se que a profissão docente ainda é majoritariamente feminina.

Dos 397 docentes respondentes da segunda fase, 345 ou 86,9% disseram exercer a docência como atividade principal, enquanto 52 ou 13,1% disseram o contrário. Portanto, a grande maioria dos docentes licenciados na USP dedicam maior parte do seu tempo à educação, situação esta que se encaixa perfeitamente no diagnóstico de (GATTI; BARRETO, 2009, p.21) sobre os 2.866.514 indivíduos componentes da categoria docente:

Desse contingente, 92,8% exerciam a função de professor no trabalho principal e também no secundário e 7,2%, apenas no trabalho secundário. Essas grandezas corroboram a centralidade do trabalho docente na vida desses indivíduos, que a exercem, na sua grande maioria, como trabalho principal, quer dizer, como a profissão escolhida para se inserirem no mercado de trabalho. Para essa maioria, a docência não é entendida, portanto, como um trabalho complementar, para ser exercido junto com outra ocupação profissional, “um bico” ou uma atividade que permita aumentar os rendimentos familiares. Também o magistério, como se verá pela jornada de trabalho que costuma exigir da maioria dos professores, o magistério não facilitaria mais do que outras profissões a conciliação entre vida doméstica e profissional, uma das justificativas ainda hoje apontadas como uma das razões da feminização da categoria.

Aproveitando a fala das autoras, é possível lembrar da questão da jornada de trabalho. Segundo elas, o trabalho docente tem, em média, uma jornada de 30 horas semanais, tendendo a aumentar se considerado também o tempo empregado em preparação das aulas, correções de provas e estudos realizados fora do horário escolar. Os dados sobre a jornada de trabalho dos docentes egressos da USP estão sistematizados na tabela a seguir:

Tabela 2- Jornada de trabalho semanal em horas

Jornada Semanal	Até 20 horas	20 a 30 horas	30 a 40 horas	40 horas ou mais	Total
N de respondentes	100	125	110	62	397
Porcentagem	25,2%	31,4%	27,7%	15,6%	100%

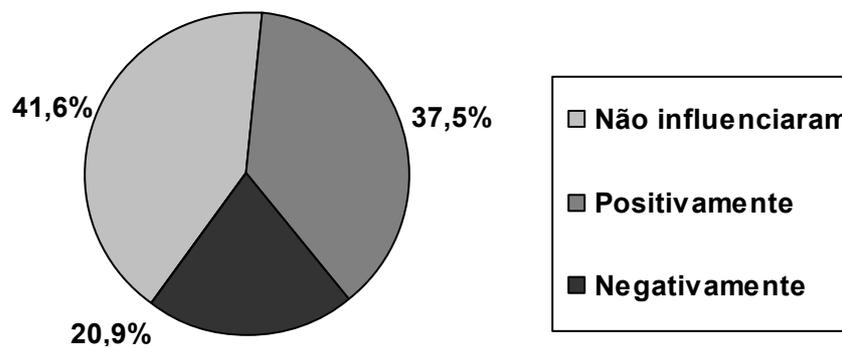
Segundo a tabela, as jornadas de trabalho dos egressos são bastante diversas, não havendo, porém, grande discrepância entre o número de professores que se encontram em cada situação. Pode-se dizer que, empiricamente, existe um equilíbrio entre os tipos de jornadas de trabalho, com leve predominância dos profissionais que trabalham de 20 a 30 horas semanais. Nota-se ainda que a jornada de 40 ou mais horas de trabalho por semana é composta pela minoria dos docentes questionados. Apesar de representar 15,6% dos respondentes – valor minoritário, porém, significativo – a jornada de 40 ou mais horas semanais não deve ser ignorada, pois é uma carga extremamente exaustiva para o professor.

Ministrar aulas de mais de uma disciplina e/ou em mais de uma escola está entre os fatores que podem aumentar a jornada de trabalho. Segundo os dados da pesquisa, dos 397 participantes da segunda fase, 293 ou 73,8% lecionam somente a disciplina de sua formação; 87 ou 21,9% lecionam a disciplina de sua formação e outra(s) e 17 ou 4,3% apenas outras disciplinas. Portanto, a maioria dos questionados se encontra na situação ideal, como professores da sua disciplina de formação. Quanto ao número de escolas, 263 (66,2%) responderam lecionar em apenas uma escola, 126 (31,7%) em duas ou três escolas e 8 (2,1%) em quatro escolas ou mais. Novamente, a maioria dos egressos encontra condições favoráveis para sua prática .

Passemos agora aos dados que dizem respeito à questão do ingresso na profissão, considerando a atratividade e as oportunidades que se apresentam aos egressos das licenciaturas. Por atratividade, será considerada a consciência das condições da docência e sua influência na escolha do licenciado por esta. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Questão 16

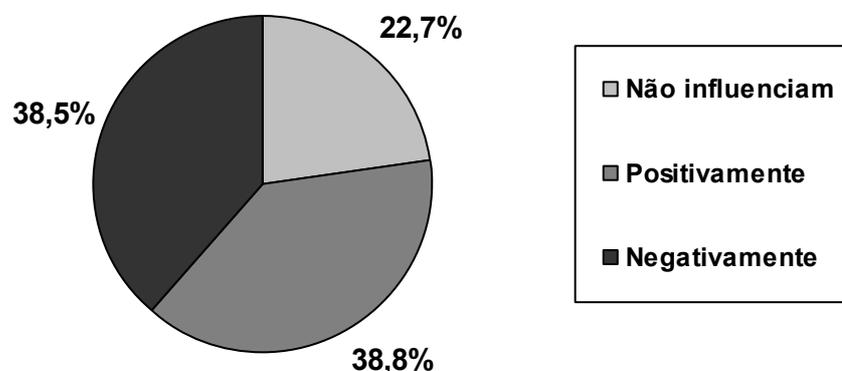
Como as condições de desenvolvimento do trabalho docente influenciaram sua opção pela profissão?



A maioria dos 397 questionados diz não ter sido influenciado pelas condições de trabalho ao ingressar na profissão docente. Tal resposta pode significar falta de informação sobre as condições docentes ou, simplesmente, o fato de não considerá-las em sua decisão. Dos mesmos 397, 37,5% afirmam que as condições de trabalho influenciaram positivamente sua escolha. Em outras palavras, a profissão docente se mostrou atrativa para 37,5% dos respondentes, enquanto que para 20,9% a profissão não se mostrou atrativa e as condições de trabalho exerceram influência negativa. O próximo gráfico trata da influência das condições de trabalho na permanência dos docentes na profissão:

Gráfico 3- Questão 17

Como as condições de desenvolvimento do trabalho docente influenciam sua permanência na profissão?



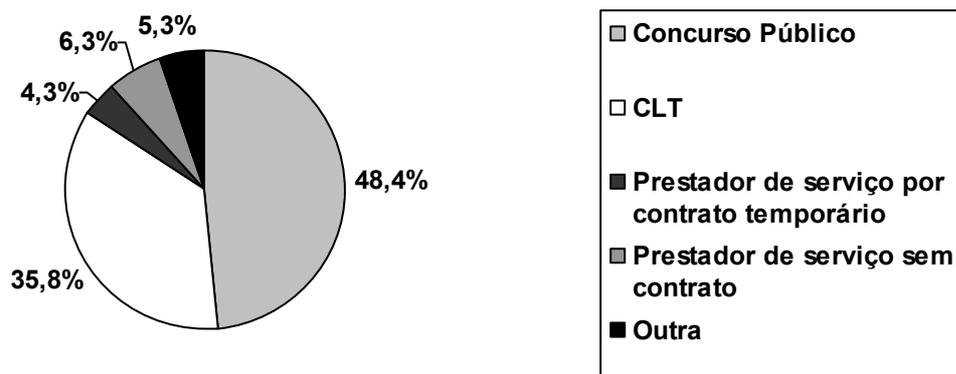
Analisemos esses dados comparando com as informações do gráfico anterior. A proporção de respondentes que dizem não ter sido influenciados pelas condições

de trabalho caiu expressivamente (de 41,6% para 22,7%), isso porque muitos que não conheciam ou não se importavam passaram a ter contato diário com essas condições. Quanto aos professores que afirmam a influência negativa das condições, a proporção quase dobrou (de 20,9% para 38,5%), apontando para uma decepção após o ingresso no magistério. No entanto, ainda são predominantes os docentes que afirmam ser positivamente influenciados pelas condições de trabalho (38,8%) e que, portanto, estão confortáveis no exercício da profissão.

A partir de agora, veremos informações sobre as oportunidades encontradas pelos licenciados no início e no decorrer da profissão. Quanto à forma de ingresso na docência:

Gráfico 4- Questão 7

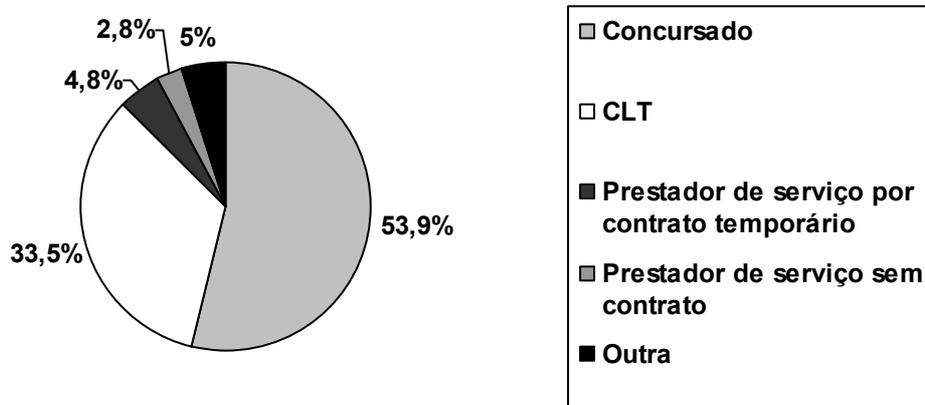
Qual foi sua via de ingresso na profissão?



Quase a metade dos questionados ingressou na profissão através de concurso público. Outra parcela representativa dos professores iniciou sua carreira sob o regime da CLT. O próximo gráfico revela a situação trabalhista atual dos professores:

Gráfico 5-Questão 9

Qual sua situação trabalhista atual?



É possível observar que o número de professores concursados cresceu ainda mais, revelando que, mesmo os docentes que já lecionam, continuam prestando concursos públicos. As informações sobre as outras formas de contratação tiveram mudanças pouco significativas. A expressiva proporção de docentes ingressados por concurso parece contradizer o diagnóstico levantado na literatura e exposto anteriormente.

6. CONCLUSÕES

A precariedade das condições docentes foi amplamente abordada nas observações teóricas desse trabalho. Segundo a literatura, as políticas educacionais – que forjam a situação do professor no Brasil e suas implicações na significação social da profissão docente – são fatores que influenciam, embora indiretamente, a atratividade do magistério e, conseqüentemente, a escolha dos licenciados. No entanto, os dados resultantes da pesquisa com os egressos das licenciaturas USP parecem apontar em outro sentido. Por exemplo, quanto à satisfação com a profissão e a formação de identidade docente, 74,1% dos questionados afirma se identificar com a profissão e apenas 2,3% dizem o contrário (22,4% afirmam se identificar em parte e 1,3% não sabem). Dos 397 questionados, 280 (70,5%) pretendem prosseguir sendo professor (72 ou 18,1% ainda não decidiram e 45 ou 11,3% não pretendem). Quando questionados sobre a principal razão para permanecer a docência, 25,9% dos professores afirmaram encontrar na profissão

autonomia para realizar seu trabalho, 36,8% acreditam contribuir diretamente para melhorar a sociedade e 18,9% dizem ter vocação para ensinar. Observando essas declarações, os professores licenciados na USP parecem estar contentes e confortáveis com a prática docente. Há duas formas de compreender tais informações. Os professores em questão podem estar localizados em contextos favoráveis com condições adequadas para seu trabalho, escapando, assim, da situação precária descrita pela bibliografia sobre o professorado brasileiro. Ou ainda, os professores licenciados na USP podem se sentir recompensados no exercício da profissão, apesar das más condições.

Além de estar, de certa forma, em dissonância com o debate presente na literatura sobre a educação, as informações obtidas entre os egressos das licenciaturas USP se contrastam com os dados levantados sobre concursos públicos no estado de São Paulo. Como vimos, há longos intervalos entre os concursos para professor, levando à escassez destes. Além disso, há enorme discrepância entre o número de inscritos e aprovados em cada concurso (em geral, menos de um terço de aprovações). No entanto, a maioria dos professores licenciados na USP se encontra na situação profissional de concursado. São 53,9% dos professores questionados trabalhando atualmente como concursados, sendo que boa parte desses (48,8% do total de 397) ingressaram já por essa via. Os docentes participantes da pesquisa parecem, novamente, enfrentar de forma minimizada os efeitos da má gestão de políticas educacionais. O mesmo acontece em relação a jornada de trabalho, número de disciplina e escolas em que lecionam, conforme exposto anteriormente.

Em suma, a bibliografia sobre educação no Brasil e dados empíricos sobre os concursos no estado de São Paulo retratam um cenário nada favorável para o professorado e a realização da prática docente. Surpreendentemente, os achados da pesquisa “Inserção profissional de licenciados egressos da Universidade de São Paulo: processos de construção de identidades, de socialização profissional e profissionalização docente” apontam perspectivas na direção contrária a essa situação. Resta saber, no entanto, se as “boas novas” trazidas pela pesquisa em questão podem ser tomadas como uma mudança generalizada no quadro da educação brasileira ou devem ser consideradas apenas como uma exceção, experimentada pelos egressos das licenciaturas USP, na realidade educacional, ainda precária no país. Em se tratando de um caso excepcional, espera-se que os

professores licenciados na USP, ao encontrar condições facilitadas, possam fazer uso desse privilégio, realizando a prática comprometida da profissão através de projetos pedagógicos pertinentes engendrados em sua relação com alunos, demais professores, escola e comunidade. Espera-se, de forma ainda mais calorosa, que os dados obtidos nessa pesquisa sejam um sintoma da melhora da condição docente, revelando, assim, sinais de esperança para a qualidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia A. Da Silva. A reforma da educação básica e as condições materiais das escolas. In: SILVA, Aida M. M.; AGUIAR, Márcia A. da Silva (Org). **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.

ALMEIDA, Maria Isabel de. O trabalho dos educadores. In: SILVA, Aida M. M.; AGUIAR, Márcia A. da Silva (Org). **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.

BALL, Stephen. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 15, número 2, 2002 (versão eletrônica).

CASTRO, C. M.; CARNOY, M. **Como anda a Reforma da Educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Ed. Da FGV, 1997.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. Revista Brasileira de Educação, n. 5-6, 1997.

EVANS, Peter; RUESCHEMEYER, Dietrich and SKOCPOL, Theda. **Bringing the State Back In**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

FERNANDES, Maria D. E.; GOUVEIA, Andrea B.; BENINI, Élcio G. **Remuneração de professores do Brasil**: um olhar a partir da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: v. 38, n. 02, abr./jun. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores associados, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli D. A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. S. Paulo: Cortez, 2001.

MÁSCULO, José Cássio. **Concursos de professores de história da Rede Pública frente às práticas e ao conhecimento histórico.** (São Paulo 1979-1998). Tese, Faculdade de Educação, São Paulo: 2002.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora. 2ª edição. 1992.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (org). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da constituição federal e da LDB.** São Paulo: Xamã, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** Cortez, 1999.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar** - por uma docência da melhor qualidade. S.Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, Maria C. **As políticas educacionais e a valorização da profissão docente:** uma análise da experiência em Belo Horizonte. Tese, Faculdade de Educação: São Paulo: 2009.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta e MARQUES, Eduardo. **Políticas Públicas no Brasil.** São Paulo: Ed. Fiocruz, 2007.

Endereços eletrônicos consultados:

Site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
<http://www.educacao.sp.gov.br/>

Site Todos pela Educação
<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/sao-paulo/>

Legislação consultada:

Novo Plano Nacional de Educação. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid= Acesso em 05 de abril de 2011.

Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 02 de fevereiro de 2011.

Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 02 de fevereiro

ANEXO A - Questões do questionário 2 utilizadas na análise de dados

Questão nº 3: Em quantas escolas você leciona atualmente? (Não considerar estágios obrigatórios e/ou aulas particulares)

- A. Em 1 escola.
- B. Em 2 ou 3 escolas.
- A. Em 4 ou 5 escolas.
- B. Em 6 ou 7 escolas.
- C. Em 8 ou mais.

Questão nº 5. Ao todo, qual a sua jornada semanal em escolas? (Não considerar aulas particulares)

- A. Até 15 horas.
- B. De 16 a 20 horas.
- C. De 21 a 25 horas
- D. De 26 a 30 horas.
- E. De 31 a 35 horas.
- F. De 36 a 40 horas.
- G. Mais de 40 horas.

Questão nº 6. Na(s) escola(s) em que você trabalha atualmente, você atua na sua área específica de formação?

- A. Sim
- B. Não
- C. Atuo na minha área específica e outra(s) disciplina(s) ou área(s).

Questão nº 7. Qual foi a sua via de ingresso na profissão de professor?

- A. Concurso público
- B. CLT.
- C. Prestador de serviço por contrato temporário.
- D. Prestador de serviço sem contrato (OFA na escola pública/substituto na escola particular)
- E. Autônomo
- F. Outra

Questão nº 9. Nessa escola onde você tem o maior número de aulas, qual é a sua situação trabalhista?

- A. Concursado
- B. CLT.
- C. Prestador de serviço por contrato temporário.
- D. Prestador de serviço sem contrato.
- E. Autônomo

F. Outra.

Questão nº 16. Como as condições para o desenvolvimento do trabalho docente tiveram influência na sua opção pela profissão?

- A. Não tiveram influência.
- B. Influenciaram positivamente.
- C. Influenciaram negativamente.

Questão nº 17. Como as condições para o desenvolvimento do trabalho docente têm influência na sua permanência na profissão docente?

- A. Não tem influência.
- B. Influenciam positivamente.
- C. Influenciam negativamente.

Questão nº 20. Você se identifica com a profissão de professor(a)?

- A. Sim
- B. Não
- C. Em parte
- D. Ainda não sei

Questão nº 21. Você pretende prosseguir sendo professor(a)?

- A. Sim
- B. Não
- C. Ainda não decidi

Questão nº 22. Indique a principal razão para o seu ingresso na profissão de professor(a).

- A. Porque desejo seguir a carreira.
- B. Porque não tive outra alternativa.
- C. Porque posso trabalhar em mais de uma escola.
- D. Por influência de minha família.
- E. Porque tenho vocação.
- F. Porque essa profissão ainda oferece possibilidade de emprego.
- G. Porque posso intervir diretamente na sociedade

Questão nº 23. Indique a principal razão para permanecer atuando como professor (a).

- A. Porque nessa profissão tenho autonomia para realizar meu trabalho.
- B. Porque a profissão me permite exercer outra atividade concomitante.

- C. Porque tenho vocação para ensinar.
- D. Porque meu trabalho é confortável e conveniente.
- E. Porque sou bem remunerado.
- F. Porque contribuo diretamente para melhorar a sociedade.

Questão nº 24. Indique, dentre as seguintes, qual a sua principal expectativa profissional?

- A. Pretendo continuar na carreira docente.
- B. Vou me dedicar à atividade acadêmica e buscar um curso de pós-graduação.
- C. Vou prestar concurso para outra atividade no setor público.
- D. Pretendo trabalhar em outra atividade em empresa privada.
- E. Vou me dedicar a outros projetos pessoais.