**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LUANA LASINCKI MARUM TARÁBOLA

**O PROFESSOR ENTRE O PROFISSIONALISMO E O HEROÍSMO:
AS MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS PARA A ESCOLHA DA
CARREIRA DOCENTE**

**São Paulo
2018**

LUANA LASINCKI MARUM TARÁBOLA

**O PROFESSOR ENTRE O PROFISSIONALISMO E O HEROÍSMO:
AS MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS PARA A ESCOLHA DA
CARREIRA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Metodologia em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Vanzella Castellar.

**São Paulo
2018**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.12
T176p	Tarábola, Luana Lasincki Marum O professor entre o profissionalismo e o heroísmo: as motivações e expectativas para a escolha da carreira docente / Luana Lasincki Marum Tarábola; orientação Sônia Maria Vanzella Castellar. São Paulo: s.n., 2018. 110 p. ils.; grafs.; tabs. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Metodologia em Ciências e Matemática) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Atratividade docente 2. Valorização 3. Formação de professores 4. Remuneração 5. Reconhecimento I. Castellar, Sônia Maria Vanzella, orient.
-

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

Nome: Luana Lasincki Marum Tarábola

Título: Professor entre o profissionalismo e o heroísmo: Motivações e expectativas para a escolha da carreira docente.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A todos os meus colegas professores que se desdobram
em múltiplas jornadas para cumprir os duzentos dias
letivos do ano.

A todos os docentes que acreditam, por mais que as
circunstâncias sejam adversas, que a educação é essencial
para a construção de uma sociedade igualitária, tolerante,
participativa e democrática.

Ao meu filho amado, Heitor, que me inspira a cada dia a
ser um ser humano melhor.

AGRADECIMENTOS

Pesquisar no Brasil é algo desafiador, ao optar pela vida acadêmica é preciso ter consciência dos inúmeros desafios a serem enfrentados, assim como a escolha pela profissão docente. Como o próprio trabalho indica, falta muito investimento na Educação do nosso país e o Ensino Superior também passa pelo sucateamento promovido pelos gestores do poder público. A redução de verbas para a pesquisa indica o quanto os nossos representantes reconhecem e apoiam as buscas por um país e um mundo melhor. Desta forma, grande parte dos pesquisadores precisam conciliar o trabalho de investigação com outro remunerado, o que foi o meu caso, e acabam não podendo dispensar as horas necessárias para a imersão que uma pesquisa exige.

Diante deste quadro, sou grata à compreensão da minha orientadora, a Profa. Sônia Castellar, pelo apoio desde à escolha pelo tema desta pesquisa, que se distanciou do ensino de geografia, passando pela notícia e acompanhamento da chegada do Heitor, até à entrega deste documento após vários percalços.

Grande parte da reflexão construída neste estudo se deve ao grupo de pós-graduandos, mestres e doutores que, convidados pela profa. Sônia, se dispuseram a debater e trocar experiências em encontros na Faculdade de Educação da USP. Sou muito grata a vocês.

A coleta de dados só foi possível porque alguns professores da Faculdade de Educação se dispuseram a contribuir com esta investigação e disponibilizaram parte de suas aulas para que eu pudesse aplicar os questionários aos alunos de licenciatura. Minha gratidão aos professores Sandoval Santos e Vinicio Santos pela generosidade, assim como às professoras Sônia Castellar e Paula Juliaz. Aos 88 estudantes que, carinhosa e pacientemente, aceitaram responder aos questionários e tornaram esta investigação possível, o meu muito obrigado!

As contribuições da banca de qualificação orientaram e foram importantíssimas para os rumos desta pesquisa. Para tanto, agradeço às professoras Adriana Bauer e Vivian Batista da Silva pelo cuidado e empenho na leitura do relatório de qualificação e nas considerações feitas naquela ocasião.

Agradeço e agradecerei sempre ao apoio da minha família; aos meus pais, responsáveis por grande parte da minha formação pessoal e a quem dedicarei sempre as minhas conquistas, à minha irmã Mayra por me incentivar sempre a ser forte e determinada.

Ao meu amado companheiro Felipe, agradeço pelo apoio incondicional, por ser o meu maior entusiasta, um super pai, um marido compreensivo e um excelente professor. Obrigada por segurar e puxar a minha mão a cada obstáculo, te amo.

Ao meu pequeno Heitor, devo o sentido da busca por um mundo melhor.

“Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos”.

Paulo Freire

RESUMO

TARÁBOLA, Luana Lasincki Marum. **Professor entre o profissionalismo e o heroísmo: Motivações e expectativas para a escolha da carreira docente.** 2018. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta investigação pretende analisar as expectativas e motivações de estudantes universitários que optaram por cursos de graduação de licenciatura no Ensino Superior. A relevância do estudo está na baixa atratividade que esses cursos exercem aos jovens que saem do Ensino Médio, por questões relacionadas principalmente à desvalorização dos docentes e à remuneração média inferior a de outras profissões. Por isso, investigar o que os motiva a escolher a profissão de professor(a) pode contribuir para a reflexão sobre como aumentar essa atratividade. Desta forma, além da pesquisa bibliográfica sobre o tema, optou-se por consultar estudantes do último ano de cursos de licenciatura, sendo o grupo selecionado de licenciandos da Universidade de São Paulo (USP) dos cursos de Pedagogia, Geografia, Matemática e Letras, com habilitação em Português. Por meio de questionários com perguntas sobre as características socioeconômicas, as motivações que os levaram à escolha por cursos de licenciatura, as aspirações na carreira, assim como os desafios que esses estudantes esperam encontrar no exercício da docência, analisou-se a representação da profissão docente pelos 88 participantes da pesquisa. Os dados coletados nos questionários foram comparados com outras informações oriundas de estudos recentes sobre atratividade e carreira docente, verificou-se que a valorização profissional é uma das maiores expectativas dos pretendentes à carreira de professor, sendo que o reconhecimento dos alunos e o aumento da remuneração aparecem como essenciais para essa valorização. Com isso, pode-se refletir sobre formas de aumentar a atratividade da carreira e, conseqüentemente, expandir o número de profissionais licenciados e qualificados para o exercício da docência na Educação Básica.

Palavras_chave: Atratividade docente. Valorização. Formação de Professores. Remuneração. Reconhecimento

ABSTRACT

TARÁBOLA, Luana Lasincki Marum. Teacher between professionalism and heroism: motivations and expectations for the choice of the teaching career. 2018. 110 p. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

The following research aims to analyze the expectations and motivations of university students who chose Licentiate graduation courses. The relevance of such studies lies in how uninteresting this type of degree is to students who have recently concluded High School, mainly because being a teacher equals one of the lowest payments in the market when compared to other professions. Therefore, I aim to investigate what are the reasons that motivate aspiring teachers to pursue this profession willing to find means to make this sort of graduation attractive to young people in our modern society. That being said, the research was made not only through reading the chosen bibliography but also, interviewing a selected group of students who opted for a Licentiate degree from the University of São Paulo (USP) from the following courses: Pedagogy, Geography, Mathematics, e Letters – Brazilian & Portuguese studies. Questionnaires were answered regarding their socioeconomically backgrounds, motivations and goals regarding their careers, as well as the challenges they hope to find while teaching. 88 partakers were analyzed. The results collected were compared to other information coming from recent studies about the attractiveness of being a teacher. It was able to verify that the valorization of the teacher as someone who makes the difference in the students' lives is the highest expectation among the future teachers as well as a higher salary is essential so that the profession acquires a better reputation. With all those steps it is expected to find yet other manners of making being a teacher attractive to the young generations and expand the numbers of qualified teachers in Brazil.

Key words: valorization of teachers as professionals, interest in becoming a teacher, remuneration of teachers.

Lista de ilustrações

Mapa 1 – Distribuição dos professores temporários nas escolas públicas.....	26
Figura 1- Planejando o futuro.....	32
Figura 2 - Armandinho e os professores.....	53
Quadro 1 – Categorias do questionário.....	79
Figura 3 – Expectativas e realidades.....	85
Figura 4 - Construindo pontes.....	95

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo o nível de ensino frequentado – Brasil – 1999/2009 (%)	20
Gráfico 2 – Número de Matrículas na Educação Superior (Graduação e Sequencial) – 2007-2017	22
Gráfico 3 – Número de Ingressos em Cursos de Graduação, por Grau Acadêmico – 2007-2017	23
Gráfico 4 – Participação Percentual do Número de Matrículas em Cursos de Graduação em Licenciatura, por Sexo, Organização Acadêmica, Categoria Administrativa e Modalidade de Ensino – 2017	24
Gráfico 5 – Status Global dos Professores – 2018.....	58
Gráfico 6 – Evolução do Piso Salarial (em %) – Período de 2010 a 2015.....	63
Gráfico 7 – Formação básica dos estudantes de licenciatura.....	86
Gráfico 8 – Renda familiar.....	86
Gráfico 9 – Participação dos licenciandos no mercado de trabalho.....	87
Gráfico 10 – A principal função do professor segundo os estudantes de licenciatura..	88
Gráfico 11 – Reconhecimento social do professor.....	89
Gráfico 12 – Expectativa dos desafios na função professor(a).....	90
Gráfico 13 – Expectativa de realização profissional.....	91
Gráfico 14 – Motivações dos licenciandos para a escolha profissional.....	92
Gráfico 15 – Expectativa de realização profissional.....	92

Lista de tabelas

Tabela 1 – Evolução do Número de Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil – 2010-201321

Tabela 2 – Evolução do Número de Matrículas de Graduação, segundo o Grau Acadêmico – Brasil – 2010-201322

Tabela 3 – Inscritos na FUVEST em cursos de Licenciatura (e/ou Bacharelado) nos anos de 2004 e 2014.25

Tabela 4 – Piso salarial dos professores da Rede Particular de ensino de São Paulo.....66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. A BUSCA PELA LICENCIATURA NO BRASIL: UMA FOTOGRAFIA.....	20
2. A PROFISSÃO DOCENTE	32
2.1 A PROFISSIONALIZAÇÃO: UM DEBATE SOBRE A CARREIRA E A FORMAÇÃO.....	32
2.2 REGULAMENTAÇÕES RECENTES DO CURRÍCULO E DO TRABALHO DOCENTE.....	40
2.3 A IDENTIDADE PROFISSIONAL: COMO O ESTUDANTE SE RECONHECE NA PROFISSÃO DOCENTE?	47
3. A ATRATIVIDADE DOCENTE.....	53
3.1 VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL	57
3.2 REMUNERAÇÃO	61
3.3 RECONHECIMENTO	66
3.4 JUSTIÇA ESCOLAR – DO PONTO DE VISTA DO PROFESSOR.....	69
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:	73
4.1 O QUESTIONÁRIO.....	77
5. UM OLHAR SOBRE A CARREIRA: EXPECTATIVAS DA PROFISSÃO DOCENTE	85
5.1 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	85
5.2 QUEM SÃO E O QUE QUEREM OS FUTUROS PROFESSORES?.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
APÊNDICE A	108

INTRODUÇÃO

Esta dissertação pretende apresentar o trabalho de pesquisa desenvolvido sobre as motivações e expectativas dos estudantes de licenciatura da Universidade de São Paulo em relação à escolha profissional, especificamente à escolha pela profissão docente. Muitas pesquisas sobre evasão docente foram desenvolvidas ao longo dos anos e a desvalorização da profissão é uma conclusão comum a elas. Tendo em vista essa depreciação, buscou-se entender quais motivações levam os estudantes de graduação a optarem por cursos de licenciatura e, aos que desejam seguir a profissão docente, quais são as expectativas e aspirações sobre a carreira almejada. Ao levantar essas expectativas, pretende-se analisar a representação do professor como um super-herói, ora como um profissional que enfrenta corajosa e resistentemente inúmeras adversidades, ora como o responsável por transformar a sociedade, ou ainda, como um personagem fictício cujo altruísmo está acima de tudo.

A escolha pelo tema da pesquisa está relacionada com a minha trajetória acadêmica e profissional, na qual a pretensão em lecionar na educação básica ao optar pelo curso de Geografia se tornou distante no decorrer da graduação. Talvez o pouco prestígio que o Departamento de Geografia da USP atribuía à licenciatura naquela época, assim como também o fazia a minha família, tornaram a área técnica mais atrativa para mim. Posteriormente, entretanto, frustrações com o trabalho naquela área me fizeram repensar as escolhas feitas e me levaram a retomar o projeto profissional do início da graduação: ser professora. Contudo, nessa trajetória, apesar das altas expectativas de realização pessoal que eu nutria, havia o receio de adentrar em uma profissão popularmente conhecida como exaustiva e mal remunerada.

Em meio a essa reviravolta profissional, a vontade de explorar a nova área de atuação me levou a buscar leituras sobre o que atrairia ou não o/a estudante de licenciatura à docência. Percebi que muito do que ouvira sobre a profissão era verdade: é difícil lecionar no Brasil, as horas de dedicação fora do horário de trabalho são incontáveis, a remuneração geralmente é inferior àquela de outros profissionais com Ensino Superior e as condições de trabalho nem sempre são satisfatórias. Enfim, várias justificativas respaldariam uma desistência, porém, a vontade de continuar era maior, o que levou a outro problema: o que faz um profissional escolher – e permanecer nela – a docência

apesar das inúmeras adversidades que a profissão apresenta? Com esta questão norteadora iniciou-se a pesquisa de mestrado que se relata aqui.

Para iniciar a discussão acima enunciada, analisou-se o relatório de pesquisa educacional *Atratividade Docente*¹ coordenada pela Profa. Dra. Bernardete Gatti (Fundação Carlos Chagas) que contribuiu com os questionamentos dessa pesquisa. A ela somaram-se ainda, outros estudos, tais como: *Políticas Efícazes para Professores*² da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o *Panorama da Educação – 2018* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relatório que sintetizou os dados da pesquisa *Education at a Glance - 2018* também produzido pela OCDE.

A partir de dados quantitativos, os pesquisadores da Fundação Carlos Chagas construíram a justificativa para realizarem uma investigação qualitativa baseada em literatura específica e comparações externas à situação brasileira. A construção daquele modelo de pesquisa influenciou a escolha metodológica deste trabalho: a confecção de uma análise descritiva dos dados coletados em uma investigação exploratória e revisão bibliográfica sobre o tema da atratividade docente.

Inicialmente, propunha-se como objeto desta pesquisa analisar as concepções dos alunos da licenciatura em Geografia sobre os motivos da escolha pela profissão docente. Essa predileção foi feita pela reiterada constatação da falta de professores de Geografia na rede pública de diferentes Estados, assim como pela diminuição do número de candidatos às vagas oferecidas para este curso nas universidades públicas e privadas, conforme o Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP. Ainda, por ter feito graduação em Geografia e ser, atualmente, professora desta disciplina, tinha um interesse particular em buscar reflexões que auxiliassem na formação e na atração de futuros professores para a área. Entretanto, já durante a pós-graduação, na medida em que a pesquisa foi avançando e as disciplinas cursadas percebi que essa necessidade não era exclusiva da Geografia e poderia ser ampliada para outros cursos de licenciatura.

Assim, constituiu-se o objetivo desta investigação: analisar quais motivações levam os estudantes para a licenciatura e, principalmente, para a docência. Para tanto,

¹ GATTI, B. A. (coord.) A atratividade da Carreira Docente no Brasil. (Fundação Carlos Chagas), Relatório divulgado em 2009. O mesmo foi transformado em artigo em 2010 e publicado pela Fundação Victor Civita na Revista Estudos e Pesquisas Educacionais, v.1.

² OCDE. Effective Teacher Policies. Relatório divulgado em junho de 2018. Disponível em <https://bit.ly/2MrggaM>.

pretende-se utilizar a noção de busca pelo reconhecimento nessas escolhas, discussão recente na área da filosofia política. Tomando esses apontamentos como base, foi feito um comparativo com pesquisas recentes sobre atratividade docente, a fim de confirmar ou refutar as considerações apresentadas por elas. A pesquisa coordenada por Gatti (2009) foi utilizada como base para a discussão sobre atratividade profissional, na qual se analisam os fatores relacionados à escolha da profissão, sendo o trabalho figura central. Objetiva-se relacionar esse estudo de 2009 com as conclusões do recente relatório da OCDE (2018), discutindo o que afasta jovens da licenciatura e da carreira docente.

Compreender tal fenômeno possibilitará reflexões e possíveis ações para a criação de novos incentivos que atraiam profissionais para a carreira, assim como, para a adoção de políticas públicas que auxiliem a retenção desses professores. Proporcionará ainda uma contribuição para o diálogo sobre aperfeiçoamentos nos projetos de formação de professores das instituições públicas e privadas.

Para basear a discussão das problemáticas propostas, foram aplicados questionários aos alunos de licenciatura dos anos finais dos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática e Geografia matriculados no programa de graduação da Faculdade de Educação da USP. A partir das respostas aos questionários foram analisados dados sobre a escolha do curso de licenciatura, as perspectivas profissionais e expectativas, uma vez que muitos dos estudantes participantes desta investigação têm concepções negativas e esperanças positivas sobre a docência.

A profissão docente foi, por muito tempo, idealizada como uma missão, supunha-se que apenas pessoas com “vocação” poderiam ter sucesso nessa carreira, o que justificava a baixa remuneração, pois uma atividade pautada no amor ao próximo tem no valor financeiro algo secundário. A desvalorização da carreira também pode ser relacionada com o processo histórico-social de inserção das mulheres no mercado de trabalho e a desigualdade de gênero a que sempre foram submetidas, discussão que ficará para um próximo estudo.

Dessa forma, o trabalho foi estruturado da seguinte maneira:

No início dos capítulos primários foram apresentadas tirinhas que retratam, de certa forma, a representação social do professor. Esse gênero textual apresenta geralmente uma temática humorística ou satírica, provocando reflexões sociais e políticas, o que nos fez considerar como apropriado o uso desse tipo de texto para os objetivos buscados nesta dissertação.

O primeiro capítulo retrata um panorama sobre a discussão prevista nesta investigação. Por meio de um levantamento estatístico buscou-se justificar a pesquisa ao apontar dados que mostram a queda percentual da procura por cursos de licenciatura por jovens que finalizam o Ensino Médio.

O segundo capítulo discute a profissão docente, explorando o tema da profissionalização a fim de provocar um debate sobre a carreira do professor e os percalços da formação desse profissional. Baseado em bibliografia recente, buscou-se informações na história da carreira docente, principalmente no Brasil, para refletir como uma profissão tão antiga e necessária pode ter baixo prestígio social, remuneração inferior às demais carreiras com titulação semelhante com a consequente reduzida procura de estudantes que almejam à docência e busquem cursos de licenciatura. De acordo com o relatório “Políticas Eficientes para Professores” da OCDE (2018), apenas 2,4% dos estudantes brasileiros pretendem ser professores, dado alarmante devido à alta demanda por profissionais capacitados para as diferentes funções pedagógicas nas escolas e redes de ensino de todo o país.

A essa discussão somaram-se as recentes mudanças na área trabalhista (advindas da nova legislação do setor, Lei 13.467/17, conhecida como Lei da Reforma Trabalhista) e educacional (discussão e aprovação da Base Nacional Comum Curricular para todos os níveis de ensino da Educação Básica, discussão sobre os vários projetos de lei baseados no movimento conhecido como “Escola sem-partido”, entre outros) que certamente afetarão a prática do professor e a carreira docente. Entretanto, como a coleta de dados se deu em momento anterior à consolidação dessas transformações, visto que a aplicação dos questionários aos estudantes ocorreu no primeiro semestre de 2017, não é possível afirmar com clareza que elas já tenham influenciado as escolhas profissionais dos participantes desta pesquisa

O capítulo três discute a atratividade docente. Nele foi feita revisão bibliográfica pautada principalmente nos relatórios da Fundação Carlos Chagas sobre esse tema e no relatório da OCDE (2018) que apontou, entre outros fatores, o desinteresse de jovens pela carreira de professor. Inicialmente, na referida parte deste trabalho, apresentam-se os dados e as conclusões desses dois estudos feitos em momentos diferentes. Além disso, buscou-se fazer um balanço da bibliografia que discutisse os temas da valorização profissional, da remuneração, do reconhecimento e da justiça social por entender-se que a atratividade docente está intrinsecamente associada e atravessada por esses elementos.

Segundo Claude Dubar (2005) o trabalho tornou-se um desafio para o reconhecimento de si, um tempo de incerteza e grande implicação social, que tem exigido um investimento pessoal cada vez maior. De acordo com o sociólogo francês, não seria possível pensar em trabalho como uma escolha individual, já que as transformações sociais e trabalhistas (como por exemplo, flexibilização do trabalho, instabilidades, exigências de formação cada vez maiores) interfeririam de forma direta nessa escolha. A respeito dos fatores externos que influenciariam a motivação individual na escolha da profissão, Gatti afirma:

Na perspectiva subjetiva, deve ser analisado o modo como os indivíduos percebem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho. Deve-se levar em conta que os contextos sociais em transformação interferem nas relações entre o indivíduo e o social, e, deste modo, nas identidades sociais e profissionais. (GATTI, 2009, p.9).

Por outro lado, diferentes pesquisadores de diversas áreas das Ciências Humanas têm demonstrado que o reconhecimento, de forma subjetiva, aparece como um fator relevante nas escolhas profissionais. Para abordar essa discussão, que se mostrou essencial na análise dos dados coletados, refletiu-se sobre o papel do reconhecimento na sociedade atual, a partir de aproximações à literatura especializada sobre o tema. Nancy Fraser (2003) coloca a questão socioeconômica como fundamental nessa luta pelo reconhecimento, algo condizente com a realidade dos professores brasileiros, uma vez que grande parte dos aspirantes a essa carreira são de classes econômicas menos favorecidas.

O relatório da OCDE (2018) indica que quanto menor a escolaridade dos pais, maior é a proporção dos interessados pela docência, sendo a escolha de 3,4% dos jovens filhos de pais que só concluíram o ensino fundamental e apenas de 1,8 dos filhos de pais que cursaram até o ensino superior. Estudo sobre a atratividade docente de 2010 baseou-se em dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e indicou a predominância de jovens com um perfil socioeconômico mais baixo entre os que pretendiam seguir a profissão de professor (LOUZANO et. al. 2010),

A baixa remuneração é um dos principais fatores de rejeição da carreira, o que justificaria a presença de alunos de baixa e média renda nos cursos de licenciatura, pois se trata de pessoas com padrões de vida mais simples, que aceitariam salários não tão elevados em prol de expectativas profissionais para além da remuneração, como se

discute à frente, no capítulo cinco desta dissertação. O relatório do INEP (2018) traz dados sobre a evolução da remuneração do professor no Brasil e compara com outros países do mundo.

O quarto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos desta investigação, que se respaldou em investigação de literatura específica do tema, dados estatísticos revelados por institutos de pesquisa renomados, além de pesquisa empírica via questionários que foram aplicados a 88 estudantes de licenciatura da Universidade de São Paulo. O uso do questionário como ferramenta de captação de dados também foi justificado neste capítulo.

O capítulo cinco expõe a análise dos dados coletados tendo em vista as motivações e expectativas dos participantes questionados referentes à escolha profissional pela docência, retomando a literatura estudada nesta investigação.

1. A BUSCA PELA LICENCIATURA NO BRASIL: UMA FOTOGRAFIA

A diminuição da procura por cursos de licenciatura em termos percentuais tem mostrado que a docência não é uma das profissões mais almejadas pelos jovens. Isto causa certa preocupação em relação a como será a educação nas próximas décadas.

Um levantamento de dados feito a partir do último Censo³, realizado em 2010, mostra que houve um aumento do número de jovens de 18 a 24 anos matriculados no Ensino Superior.

Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo o nível de ensino frequentado – Brasil – 1999/2009 (%)

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

Esse dado é justificável com os projetos de financiamento educacional que vigoraram nas últimas décadas, como a expansão do FIES e a criação do PROUNI, o que possibilitou o ingresso de milhares de brasileiros no ensino superior.

O projeto desta pesquisa levou em conta dados do Censo da Educação Superior de 2013, o qual apresentou a evolução do número de cursos de graduação por categoria administrativa, como consta na tabela 1, que segue:

³ (BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010) *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* realizada a cada dez anos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Tabela 1: Evolução do Número de Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil – 2010-2013

Ano	Total	Categoria Administrativa				
		Total Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	29.507	9.245	5.326	3.286	633	20.262
2011	30.420	9.833	5.691	3.359	783	20.587
2012	31.866	10.905	5.978	3.679	1.248	20.961
2013	32.049	10.850	5.968	3.656	1.226	21.199

Fonte: INEP – 2013⁴

Segundo o grau acadêmico, esse relatório apresentou que, apesar do aumento do número de cursos, ele foi mais significativo nos graus bacharelado e tecnológico, apresentando um comportamento instável nos cursos de licenciatura, pois em 2011 e 2013 houve redução do número desses cursos em relação a 2012 de 0,1% e 3,3%, como encontra-se discutido no referido documento:

Embora o bacharelado possua maior número de cursos, o tecnológico alcançou maior percentual de crescimento (24,5%) de 2010 a 2013, enquanto o bacharelado cresceu somente 7,9%. O fato de os cursos tecnológicos possibilitarem uma formação mais rápida e integrativa do tipo “educação, trabalho, ciência e tecnologia” pode ter contribuído para aumentar a sua demanda. (INEP, 2013, p.19)

Já os dados referentes às matrículas segundo a modalidade de ensino, demonstraram que o bacharelado é a modalidade com maior procura, seguida da licenciatura e do tecnológico. Destaca-se, entretanto, que o crescimento das matrículas em cursos de licenciatura foi percentualmente menor do que nos demais cursos, como indica a tabela 2:

⁴ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf .

Tabela 2 - Evolução do Número de Matrículas de Graduação, segundo o Grau Acadêmico – Brasil – 2010-2013

Grau Acadêmico	2010	2011	2012	2013
Total	6.379.299	6.739.689	7.037.688	7.305.977
Bacharelado	4.226.717	4.495.831	4.703.693	4.912.310
Licenciatura	1.354.989	1.356.329	1.366.559	1.374.174
Tecnológico	781.609	870.534	944.904	995.746
Não aplicável ¹	15.984	16.995	22.532	23.747

Fonte: INEP – 2013⁵

No decorrer desta investigação foram observados os resultados dos Censos da Educação Superior posteriores. O gráfico 2 expande a pesquisa inicial e confirma o crescimento das matrículas no período de 2007 a 2017 na ordem de 56,4%.

Gráfico 2 - Número de Matrículas na Educação Superior (Graduação e Sequencial) 2007-2017

Fonte: INEP – 2017⁶

Ao analisarmos esse crescimento no número de matrículas pelo grau acadêmico, é possível verificar que essa expansão não se deu de forma homogênea.

⁵ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf.

⁶ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf

Gráfico 3 – Número de Ingressos em Cursos de Graduação, por Grau Acadêmico 2007-2017

Fonte: INEP, 2018⁷.

De acordo com o INEP, os cursos de bacharelado continuam concentrando a maioria dos ingressantes da educação superior (60,1%), seguidos pelos cursos de licenciatura (20,1%) e de tecnólogos (19,1%). Entre 2016 e 2017, o grau tecnológico registrou o maior crescimento em termos percentuais: 119,4%.

Ao analisar as matrículas em cursos tecnológicos, constata-se que elas cresceram 140% de 2007 a 2017, enquanto nos bacharelados houve uma expansão de 65,6% e nas licenciaturas, por sua vez, houve o menor crescimento, de 49,7%.

A mesma pesquisa apontou o crescimento de ingressantes em cursos a distância, ao mostrar que o número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 0,4% entre 2016 e 2017. Na modalidade a distância, o aumento foi de 17,6% no mesmo período, maior percentual registrado desde 2008. Entre 2007 e 2017, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 375,2%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 33,8% nesse mesmo período.

Destaca-se a modalidade a distância pois verifica-se que houve um aumento significativo dos cursos EaDs e da procura de estudantes por eles, principalmente na

⁷ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf

modalidade Licenciatura, na qual houve 46,8% das matrículas, principalmente em instituições privadas, como pode ser visto no gráfico 4:

Gráfico 4: Participação Percentual do Número de Matrículas em Cursos de Graduação em Licenciatura, por Sexo, Organização Acadêmica, Categoria Administrativa e Modalidade de Ensino – 2017

Fonte: INEP, 2018.

Estes dados embasam a hipótese de que, apesar do aumento do número de cursos e matrículas no grau acadêmico de licenciatura, em termos percentuais ele é pouco significativo se comparado com a expansão dos cursos de bacharelado e, principalmente, dos tecnológicos.

Como a intenção desta pesquisa é verificar se a evolução citada ocorre também nas instituições públicas de ensino superior, principalmente na Universidade de São Paulo (objeto deste estudo), buscaram-se dados do maior vestibular do país, a FUVEST, responsável pelo processo de seleção dos graduandos da Universidade de São Paulo⁸. A tabela 3 apresenta o número de inscritos nos cursos de licenciatura ou em cursos de

⁸ A partir do vestibular 2016, a forma de ingresso nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo foi alterada, passando a ser partilhada com o SISU, que utiliza a nota do ENEM. Foi limitado em 30% o máximo de vagas em cada curso e turno para participar do Sisu e coube a cada unidade a opção de aderir ou não ao sistema. Assim, do total de 11.057 vagas nos cursos de graduação da USP em 2016, 1.489 foram destinadas ao Sisu (13,5%) e 9.568 para a seleção da Fuvest (86,5%). Das 42 unidades de ensino e pesquisa da USP, 32 aderiram ao ingresso pelo Sisu, somando, ao todo, 105 cursos participantes, que representam 58% do total oferecido pela Universidade. Fonte: *Jornal da USP*

bacharelado com a opção de cursar também a licenciatura na Universidade de São Paulo em dois anos, 2004 e 2014.

Tabela 3 – Inscritos na FUVEST em cursos de Licenciatura (e/ou Bacharelado) nos anos de 2004 e 2014.

Inscritos por opção de curso			
Cursos	2004	2014	Nº de vagas
GEOGRAFIA	1828	846	170
HISTÓRIA	3585	2031	270
LETRAS	7485	3708	849
MATEMÁTICA	3283	2042	150
FÍSICA	2897	1911	110

Fonte: Tabela feita pela autora, com base em dados retirados do site da Fuvest.

Nota: Foram selecionados cursos que mantiveram o número de vagas e o tipo de curso (bacharelado e/ou licenciatura) nas duas situações.

Comparando os dados da Fuvest, referentes aos inscritos nos anos de 2004 e 2014, é visível a queda do número de inscritos em todos esses cursos. Tomando como objeto os ingressantes no curso de Geografia, essa queda representa 46,3% do total. Um curso classificado recentemente como de qualidade⁹, demonstra uma procura cada vez menor de estudantes.

Em 2018, a redução do número de inscritos foi ainda mais significativa, mas não foi possível comparar esses dados, pois desde 2016 com a adoção do SISU como outra via de entrada na Universidade de São Paulo, houve uma divisão das vagas; ou seja, nem todos os estudantes ingressam pelo exame vestibular da Fuvest.

Esse dado condiz com o panorama de falta de professores habilitados para as disciplinas previstas no currículo da Educação Básica, como citado, por exemplo, por Luciana Leme em sua pesquisa sobre atratividade do magistério (LEME, 2012). Segundo a pesquisadora, algumas projeções indicam que o número de licenciados no Brasil não contemplará a demanda por professores nos próximos dez anos, principalmente na área de Exatas.

Tal descompasso entre demanda por professores habilitados e vagas existentes na Educação Básica é ilustrado nos índices de formação dos professores para as disciplinas efetivamente lecionadas, conforme o *Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2017*, elaborado a partir de informações colhidas no IBGE e no MEC: do total de quase 2

⁹ *Ranking Quacquarelli Symonds*, QS (2014) – Reino Unido. Desenvolvido com base em pesquisas acadêmicas e em pesquisas de reputação com funcionários e estudantes.

milhões de professores de Ensinos Fundamental e Médio do país em 2015, 76,4% possuíam formação em nível superior; mas destes, apenas 71,9% com licenciatura. Por sua vez, a formação compatível com as disciplinas efetivamente lecionada era de 45,9% nos anos finais do Ensino Fundamental e 53,8% no Ensino Médio do Brasil (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

Além disso, analisando o quadro docente atual da rede estadual de ensino, verifica-se grande quantidade de professores temporários, denominados de professores eventuais. Neste grupo encontram-se profissionais sem diploma e com outras graduações distintas às necessárias para o exercício da sua função, como cientistas sociais lecionando História e Geografia, físicos cumprindo a função de matemáticos. Questiona-se se isso ocorre pela falta de professores especialistas no mercado de trabalho ou pela baixa atratividade da carreira.

O mapa abaixo mostra a proporção de professores temporários no país por estado no ano de 2012.

Mapa 1: Distribuição de professores temporários nas escolas públicas

Fonte: UOL/ Censo Escolar 2012

As difíceis condições de trabalho, a falta de planejamento, de incentivos e motivações são algumas justificativas da falta de qualidade de ensino das escolas que possuem um número expressivo de professores temporários. Luiz Carlos Novaes, doutor

em Educação e professor da Universidade Federal de São Paulo, em artigo que discute a formação continuada de professores temporários em exercício na rede de ensino estadual paulista, explica a relação entre a escola e o professor eventual:

Os professores eventuais não têm vínculo empregatício e seus vencimentos referem-se, somente, às aulas efetivamente ministradas, além de receberem pela hora-aula ministrada um valor menor, quando comparada aos demais professores, ainda que possuam a mesma formação acadêmica. Trata-se, na verdade, de um professor ignorado pelas políticas públicas, já que não existe no estatuto do magistério, tampouco é considerado no plano de carreira.

A atuação desse profissional é igualmente precária, pois, como as ausências docentes não são geralmente comunicadas com antecedência (exceto nos casos de licenças médicas), os professores admitidos como eventuais só “descobrem” no momento da aula para qual turma irão e quais professores substituirão. (NOVAES, 2010, p. 254).

A professora da Faculdade de Educação da USP, Sônia Castellar, , em artigo sobre a formação de professores de Geografia, confirma a importância de se ter um professor especialista em sala de aula.

Como fazer com que o professor decida os conteúdos, perceba os conceitos que devem ser articulados nos conteúdos, saiba lidar com a faixa etária, atue no sentido de efetuar uma aprendizagem significativa, se encontramos, hoje em dia, principalmente nas escolas da rede pública, professores que não são formados nas disciplinas em que lecionam. (CASTELLAR, 1999, p. 54)

Investigar o que atrai profissionais para a área da Educação é uma forma de buscar reflexões de como as políticas públicas podem interferir neste quadro preocupante da educação brasileira, no qual se percebe uma possível *desprofissionalização* da carreira docente; ou seja, cargos de professor sendo ocupados por pessoas sem a habilitação necessária.

A busca por professores qualificados na rede pública estadual também é confrontada pela grande quantidade de professores que não concluíram o ensino superior, de acordo com o Censo Escolar de 2012, 25% do total de professores da rede paulista.

Muitos dos docentes temporários encontram-se nessa situação, cujos impactos estão diretamente relacionados com a qualidade do desenvolvimento escolar dos alunos. Dados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) coligidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo mostram que escolas com grande quantidade de professores eventuais possuem piores rendimentos nas

avaliações nacionais. Naércio Menezes Filho¹⁰, coordenador do Centro de Políticas Públicas (CPP) do Insper, fez um levantamento com os resultados da rede estadual de São Paulo no Saresp de 2008 e na Prova Brasil de 2007 e constatou que 57% das escolas com os piores desempenhos no Saresp enfrentavam problemas de faltas frequentes de professores, enquanto nas escolas com os melhores resultados, a abstenção era de 32%. Sua pesquisa também concluiu que o desempenho dos alunos está atrelado à estabilidade do corpo docente da instituição, pois quanto maior era a porcentagem de professores com vínculo empregatício estável na escola, melhor era o desempenho dos alunos.

Tem-se, portanto, uma quantidade expressiva de profissionais inexperientes e uma intensa mobilidade de professores que migram de uma escola a outra.

É necessário buscar alternativas para mudar esse panorama, atrativos que levem mais estudantes a buscar cursos de licenciatura e políticas públicas que favoreçam a contratação e permanência de profissionais na área docente da educação básica, já que, junto com a não-realização de concursos públicos, a evasão docente é responsável por grande parte das vagas ocupadas por professores eventuais.

A falta de incentivos e de boas condições de trabalho são as principais justificativas daqueles que desistem do cargo público. Este tema é discutido pelas pesquisadoras Flavinês Rebolo Lapo, professora da Universidade de Sorocaba, e Belmira Oliveira Bueno, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em estudo que buscou retratar os principais motivos da evasão de docentes do ensino básico da rede estadual de São Paulo no período de 1990 a 1995. Em artigo publicado em 2003, as pesquisadoras retrataram o quadro preocupante de abandono do cargo por professores de São Paulo:

(...) de 1990 a 1995 houve um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração no magistério público, em São Paulo, com um crescimento médio anual de 43%, portanto. Quando esses dados foram agrupados por região (Interior, Grande São Paulo e São Paulo-Capital) ou por categoria docente (professor I, II ou III) os dados apresentaram índices bastante discrepantes (...). O que fica flagrante nesses dados é que São Paulo (capital) foi a região que apresentou os índices mais elevados de exoneração, com uma média anual de 88 pedidos por delegacia de ensino – DE – e um total de 1.850 nos cinco anos em estudo. Isto representa quase o dobro da média das exonerações nas delegacias da região metropolitana de São Paulo (que inclui 38 municípios) e mais que o triplo da média dos pedidos que ocorreram nas delegacias do interior do estado. (BUENO; LAPO, 2003, p.68)

¹⁰ Entrevista concedida ao site UOL, em maio/2013.

A pesquisa citada concluiu, a partir de dados obtidos por questionários preenchidos por parte dos professores exonerados da rede de ensino público do Estado de São Paulo, que os principais motivos da evasão docente, no período considerado, estão relacionados ao aumento da qualificação desses profissionais, com cursos de especialização, mestrado e doutorado, que os possibilitaram buscar novas oportunidades de trabalho, uma vez que a valorização na carreira na própria rede estadual de ensino era pífia. Sendo assim, pode-se considerar que a valorização profissional é uma expectativa dos ingressantes nessa carreira.

A baixa remuneração aparece como o principal motivo de desistência do cargo na pesquisa citada, associada às péssimas condições de trabalho e às oportunidades de empregos mais rentáveis. Em vinte anos parece que pouco mudou, as demandas continuam praticamente as mesmas.

Em âmbito mais amplo, as questões referentes à remuneração justa e melhores condições de trabalho, estão associadas, segundo os filósofos Axel Honneth e Nancy Fraser, à busca pelo reconhecimento e pela redistribuição (FRASER; HONNETH, 2003). Os dois pesquisadores desenvolvem um debate sobre esse tema, no qual o reconhecimento está atrelado ao sentimento de justiça e se torna uma necessidade quando o indivíduo não se sente valorizado como pessoa e como profissional.

Segundo o relatório *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* da OCDE (2006) “os países procuram garantir que a educação de professores seja atraente para ingressantes de alta qualidade e que prepare adequadamente os professores para as demandas da educação moderna” (p.100).

Nessa linha, o Governo do Estado de São Paulo tem programas de pagamento por desempenho, como a bonificação a professores e escolas que alcançarem metas pré-estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo com base no Idesp (que considera o resultado dos alunos no Saresp e o fluxo escolar como critérios complementares para a avaliação da qualidade das escolas, associado à frequência dos professores)¹¹. Entretanto, há muitas críticas a esse modo de avaliação, pois alguns o consideram subjetivo, uma vez que a avaliação indireta, pelo rendimento dos alunos em uma avaliação externa, não demonstra apenas a capacidade do professor e contribui, quando o resultado não é satisfatório, para a desvalorização desse profissional. Nathalia

¹¹ Cf. CASSETARI, 2010.

Cassetari, em pesquisa sobre a remuneração variável do professor em São Paulo, analisa esse quadro de forma prática:

(...) uma crítica recorrente refere-se ao fato de não ser possível estabelecer uma correlação direta entre os resultados nestas provas e a qualidade do trabalho dos professores em sala de aula, o que pode causar distorções na distribuição dos prêmios e sentimento de injustiça entre os professores. Além disso, em muitos casos, esse tipo de prova só replica as avaliações realizadas para seleção e contratação de professores (no caso brasileiro, os concursos públicos de provas e títulos) e, portanto, avalia competências que os professores supostamente já demonstraram obter antes de serem contratados. (CASSETARI, 2010, p.79)

As bonificações, ao invés de suprir problemas de gestão e de desvalorização social da profissão, acarretam a reafirmação do sentimento de injustiça, levando esses profissionais ao descrédito do programa, quando não, à desistência da profissão.

A baixa valorização da carreira que engloba todos os fatores mencionados justifica esta pesquisa que pretende identificar as motivações dos estudantes de licenciatura rumo à escolha da carreira docente. Contudo, o trabalho também busca confrontar algumas conclusões publicadas sobre o tema que associam a escolha da carreira a fatores extremamente práticos e pouco idealistas.

Em estudo financiado pela Fundação Lemann, publicado em 2010¹², sobre quem quer ser professor no Brasil, os autores apresentam, com base em literatura internacional, considerações que afirmam que entre os principais fatores atrativos que levam à escolha da profissão docente estão a flexibilidade de horários, férias semestrais, taxas baixas de desemprego e o altruísmo. Utilizando os resultados do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), ambos de 2005, esta mesma pesquisa traçou um perfil dos estudantes que buscavam a carreira do magistério após a conclusão do Ensino Médio: a busca pela docência estava relacionada aos estudantes de baixa renda, sem muita qualificação (por não apresentarem notas elevadas no ENEM) e com pouco tempo para o estudo durante o Ensino Superior, já que

¹² Estudo financiado pela Fundação Lemann e pelo Instituto Futuro Brasil (IFB), foi apresentado no seminário *O Professor visto como um profissional: captação, formação e retenção de talentos* realizado no Insper (antigo IBMEC), em julho de 2008 e publicado por Paula Louzano, Valéria Rocha Gabriela M. Moriconi e Romualdo Portela de Oliveira sob o título: *Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil*, na revista Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

grande parte desses estudantes precisa trabalhar concomitantemente com a graduação. Resumindo, a relevância estaria na baixa concorrência. Uma vez que a docência é tão desvalorizada socialmente, os cursos que levam a ela não seriam tão concorridos, o que facilitaria o ingresso no Ensino Superior por estudantes que não receberam tanto investimento durante a educação básica.

2. A PROFISSÃO DOCENTE

Figura 1- Planejando o futuro.

Fonte: UFLA¹³

2.1 A PROFISSIONALIZAÇÃO: UM DEBATE SOBRE A CARREIRA E A FORMAÇÃO

As mudanças do papel do professor na sociedade influenciaram a formação da identidade profissional, posto que os fatores externos à prática docente interferem de forma direta na constituição da identificação com a docência, como a valorização social desse profissional. Isto interfere já na escolha do curso de graduação até o ingresso na profissão.

A consolidação e legitimação da profissão docente no Brasil se deram em uma conjuntura de fatores de ordem interna e externa à educação. O surgimento de cursos de formação de professores, a regulamentação da escola gerida pelo Estado, as determinações quanto às práticas pedagógicas foram subsidiando a formação da cultura escolar com base na profissionalização docente.

Isso não significa que esse processo foi, e continua sendo, fácil. O papel do professor na sociedade passou por várias redefinições até à profissionalização (consolidada no Brasil no século XX), partindo da relação com o sacerdócio, como definem Tardif e Lessard (2011), para quem:

(...) o ensino foi durante muito tempo apresentado como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo; seu exercício se baseava então,

¹³ Imagem retirada do processo seletivo de Administração Pública, Letras/Português e Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA), 2016. Disponível em: http://www.dips.ufla.br/copese/upload/File/2016_2/EAD/prova.pdf. Acesso em: 18/11/2018.

antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exhibir a todos aqueles que controlavam, de uma maneira ou de outra, o seu trabalho com os jovens. (TARDIF, LESSARD, 2011, p. 255)

Para entender este processo foi necessário estudar as transformações associadas ao papel do professor no país ao longo dos anos, definido pela sociedade e, principalmente, pelo Estado de acordo com as exigências impostas para o exercício da docência.

O Estado teve uma função crucial no caminho percorrido pelos professores, já que a educação é atualmente de obrigação do mesmo e grande parte do contingente de profissionais se dedica ao serviço público, além de ser o mentor das políticas educacionais que definem as diretrizes e os parâmetros da educação nacional.

Até o século XIX, o papel do professor (principalmente, da professora) estava associado à moral, ao desenvolvimento de ofícios e à religião. Apenas em meados do século XIX, o Brasil passou a se preocupar com a formação dos professores, visto que a profissão passou a ser exercida por pessoas com conhecimentos específicos à sua área de atuação. Isso se deu com o surgimento das licenciaturas, do curso de Pedagogia e das Escolas Normais. Entretanto, isso não significou que o professor passou a ser valorizado pela sociedade, ao contrário, não havia prestígio e nem bons salários para os que optassem pela docência.

Relatos e registros do final do século XIX fazem referências às condições de trabalho dos professores e às especificidades da profissão. Segundo as pesquisadoras Paula Vicentini e Rosário Lugli (2009), os professores aptos a lecionar possuíam formação específica concedida pelo Estado, mas eram responsáveis por montar o seu ambiente de trabalho, ou seja, não havia escolas públicas, mas locais de estudo montados pelos professores, muitos criavam salas de aula em suas próprias casas, adquiriam mobiliário e materiais pagos com seus salários. A formação não era obrigatória, pois leigos também poderiam lecionar, como muitos padres faziam. Nesse período levantou-se a discussão sobre a necessidade de uma reforma educacional que investisse na ampliação do ensino e em melhores formações e condições de trabalho aos professores.

A profissionalização da carreira se deu principalmente pela necessidade de se constituir uma mão-de-obra com conhecimentos básicos e técnicos, decorrente da instalação de indústrias no país nas primeiras décadas do século XX. Políticas públicas de incentivo à Educação, como o maior número de cursos de licenciatura, possibilitaram a habilitação de cada vez mais profissionais.

Até se iniciar o Período Republicano (final do século XIX), a educação “escolar” era feita por tutoria, o(a) professor(a), chamado(a) de mestre(a), realizava um trabalho individualizado mesmo em salas com vários alunos de idades e níveis de aprendizagem diferentes. Só na década de 1890, principalmente no início do século XX é que a estrutura escolar sofreu transformações.

Ao se tomar o caso paulista como ilustrativo dessas iniciativas que passaram a caracterizar o campo educacional a partir do final do século XIX, convém assinalar que, nos anos de 1892 e 1893, o governo republicano iniciou, nesse estado, uma reforma do ensino que seria decisiva para a configuração do trabalho dos professores nas décadas seguintes. Tratou-se de um conjunto de iniciativas que visavam a estruturar um sistema escolar. Foi nessa perspectiva que em 1894 o edifício da Escola Normal da Praça da República foi inaugurado, representando durante décadas o estabelecimento modelar para a formação de docentes no estado. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.214)

Ainda segundo as autoras, os Grupos Escolares modificaram a estrutura de ensino no país. Nesse modelo, várias professoras eram subordinadas a um diretor que, além de coordenar o trabalho delas, fiscalizava os horários de trabalho e o cumprimento do currículo oficial, o que suscitou resistências desse coletivo em formação. Nesta nova configuração, cada profissional era responsável por um grupo de alunos de idades semelhantes, por não existir obrigatoriedade de escolarização, o papel da professora era ainda mais árduo, pois era ela quem recrutava as crianças, convencendo os pais a matricularem seus filhos, para que tivesse alunos e garantisse o funcionamento da escola, já que este dependia de um número mínimo de matrículas. Outras dificuldades da expansão do ensino escolar estão relacionadas com a localização desses grupos majoritariamente urbanos, que não contemplavam a população predominantemente rural até meados do século XX. Além disso, a permanência dos alunos nos Grupos Escolares rurais era um desafio, uma vez que grande parte deles trabalhava nas atividades do campo junto com a família o que deixava a escolarização em segundo plano (Cf. VICENTINI; LUGLI, 2009, p.215).

Arrisca-se a dizer que o trabalho docente no Brasil sempre foi desafiante e árduo, parece que há baixa confiança na capacidade desses profissionais. Além dos diretores, os inspetores também fiscalizavam o trabalho dos professores e os recompensavam como descreveu Vicentini e Lugli:

(...) Esse grupo de funcionários poderia acompanhar a situação das várias unidades de forma muito próxima, realizando visitas sem agendamento prévio para avaliar a aprendizagem dos alunos, a disciplina da sala de aula e o desempenho docente. Era o inspetor quem realizava os exames para verificar se os estudantes, tidos como aptos pela professora, mereciam ser promovidos para a série seguinte do primário. O número de aprovações era vital para as professoras, porque dele dependia o número de pontos obtidos para pleitear a transferência da docente para escolas onde as condições de trabalho fossem melhores, ou seja, instituições funcionando em prédios mais bem estruturados, dispondo de materiais didáticos satisfatórios e situando-se em lugares mais próximos dos centros urbanos. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 216)

Esta descrição do final do século XIX se assemelha muito com a situação atual dos professores da educação básica. Mais de um século depois, é possível perceber que as formas de valorização docente continuam semelhantes, assim como a ascensão na carreira. Na rede pública estadual de São Paulo, os planos de carreira se constroem pelo acúmulo de pontos, quanto mais pontos, mais benefícios o profissional pode ter, como ter prioridade na atribuição de aulas. Dessa forma, os professores ingressantes são enviados para as escolas menos atraentes, geralmente localizadas nas áreas periféricas, com elevados índices de violência e condições de trabalho ruins no que se refere à infraestrutura e materiais, dependendo de avaliações e acúmulo de tempo de trabalho para adquirir pontos e, assim, buscar escolas melhores. Destaca-se nesse caso, o exercício da função desses docentes nas escolas pouco atraentes, geralmente marcado pelo pouco envolvimento e interação, já que estas têm um papel temporário na vida deles.

Na primeira metade do século XX houve uma significativa expansão do ensino, em 1937 a Constituição apresentava a responsabilidade do Estado perante a Educação, mas deixava claro que havia um “dualismo educacional”, no qual a elite tinha o privilégio de frequentar as escolas de Educação Básica, enquanto os pobres deveriam continuar seus estudos através do ensino profissionalizante (Cf. ARAÚJO, 2008, p.4).

Nesta mesma época, há registros da expansão dos cargos temporários, nos quais muitas professoras se inscreviam para vagas substitutas, de baixa remuneração e sem direitos trabalhistas, para acumularem pontos e não terem que se deslocar para locais distantes dos seus lugares de origem. Pelo mesmo motivo, eram poucas as mulheres em cargos de direção, pois além da distância, a carga horária maior confrontava com as duplas e triplas jornadas que exerciam como esposa, mãe e dona de casa (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.19-20).

O ofício de professor se assemelhava mais com um dom divino, uma atividade missionária do que com uma profissão merecedora de valorização.

A pesquisadora Denice Catani (2015) cita a livre-docência de Elza Nadai A *educação como apostulado: história e reminiscências (São Paulo: 1930-1970) (1991)*, na qual ela apresenta o resultado de estudo feito com um grupo de professores que lecionou nas décadas de 1930 a 1970 e mostra a forte identificação da profissão docente à missão e apostolado:

Procurando no passado, um tempo no qual as representações insistem em afirmar a presença de professores felizes, bem recompensados e prestigiados, encontramos um grupo que conheceu uma trajetória de vida marcada por lutas, desilusões, resistências, sofrimentos, mas que ainda assim se acreditava prestigiado pela alta missão que desempenhava. (NADAI, 1991, apud CATANI, 2015, p.590)

Em 1946, a nova Constituição obrigou o poder público a garantir a educação em todos os níveis de ensino. Incentivos relacionados à formação continuada dos professores se intensificaram nos anos 50 no governo de Juscelino Kubitschek, associados à política desenvolvimentista. Naquele período, considerou-se que a educação de qualidade¹⁴ era essencial para garantir mão-de-obra qualificada e o ensino profissionalizante passou a ganhar um investimento ainda maior. A escola, ao invés de ser uma instituição voltada ao conhecimento, passa a ser formadora de mão-de-obra, voltada para o trabalho desde o final da Segunda Guerra, momento em que a massificação e a generalização do ensino secundário, assim como a inserção de um sistema educativo unificado e destinado à preparação de uma mão-de-obra qualificada, para garantir e acentuar o desenvolvimento econômico e as tentativas de democratização da escola causaram uma crise do ensino no Brasil, o que se perpetua até hoje (TARDIF, LESSARD, 2011, p.257). A remuneração dos professores era (e ainda é) inversamente proporcional à cobrança sofrida por eles: cobrava-se qualificação cada vez maior destes profissionais, mas os subsídios para sustentar esse investimento intelectual eram insuficientes (ARAÚJO, 2008, p.8).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, esteve subordinada à rede particular de ensino e à Igreja Católica e suscitou inúmeros protestos pela democratização do ensino (ARAÚJO, 2008, p.9). A organização de movimentos sociais da classe docente e as manifestações pela democratização do

¹⁴ A discussão sobre qualidade do ensino nas décadas de expansão da escolaridade (1950-1970) pode ser encontrada na obra *A qualidade do ensino na escola pública*, do professor Celso de Rui Beisiegel, 2005.

ensino, por melhores salários e condições de trabalho mudaram a representação social da profissão: o “professor missionário” que exercia a função por amor à educação passa a ser visto como profissional que precisa de uma remuneração justa. A profissionalização passa a se concretizar com a hierarquização da profissão dos professores no sistema de ensino a partir da titulação dos mesmos como professores primários em detrimento dos regentes de ensino primário (VALLE, 2003), apesar dessa primeira instância de profissionalização, o “professor missionário” ainda era muito presente no ideal social.

Naquele período, o Estado propôs reduzir as taxas de analfabetismo no país, através da “massificação do ensino” iniciada por João Goulart com o Plano Nacional de Alfabetização, medida que tinha objetivos específicos como descreve Gustavo Cunha de Araújo:

É importante salientarmos que essas “alfabetizações em massa” visavam dois importantes objetivos, mas de caráter político: uma alfabetização que pudesse contribuir para a diminuição da pobreza e marginalização nas classes mais abastadas no país, e que também, aumentasse significativamente o número de eleitores, visto que nesta época, o voto ainda não era de caráter obrigatório aos analfabetos. Neste momento, percebemos um aumento quantitativo no número de matrículas no ensino fundamental, reforçado pela LDB 4.024/61, caracterizando este período como o início da massificação do ensino fundamental brasileiro. (ARAUJO, 2008, p.11)

A Reforma educacional de 1968, somada à Lei 5.692 de 1971, introduziram importantes mudanças na configuração da Educação Básica brasileira como a ampliação da escolaridade obrigatória dos jovens de quatro para oito anos e a supressão do exame de admissão, o qual restringia o ingresso no ginásio aos melhores alunos do primário, além de criar a escola única profissionalizante, responsável pelo fenômeno do *dualismo educacional*¹⁵.

A lei de 1971 ampliou os direitos à educação ao cidadão e, ao fundamentar o ensino de 1º grau de oito anos, permitiu a escolarização de parte da população que até então só podia ingressar em cursos profissionalizantes. A massificação do ensino por sua vez, teve um impacto considerável no corpo docente, pois a escola que até aquele momento atendia prioritariamente a elite tinha como docentes membros da mesma classe social. Não se pode, entretanto, analisar ingenuamente esta lei como se pretendesse

¹⁵ Cf. Gaudêncio Frigotto, 2007. Segundo essa tese, a dualidade se configura na existência de um sistema dual de educação, que visa a atender os interesses das diferentes classes existentes no interior da sociedade.

ampliar o acesso à educação para as minorias, Araújo (2008) sintetiza os objetivos por trás da expansão do Ensino Fundamental durante o período do Regime Militar:

Neste sentido, no que tange a obrigatoriedade, expansão do ensino fundamental e financiamento educacional, todos os itens importantes para compreendermos e tentarmos entender este processo de massificação, podemos afirmar que o principal objetivo dessas leis era de garantir a ampliação de vagas do ensino fundamental, visando a qualificação mínima para o ingresso no mercado de trabalho, visando ainda, oferecer planas condições para a formação de uma mão-de-obra qualificada, o que bate de frente com a função da educação nos dias atuais: formar para o mercado de trabalho. (ARAÚJO, 2008, p.18)

As medidas de expansão do ensino não foram acompanhadas por outras de valorização do professor; pelo contrário, os movimentos sindicais se fortaleceram naquele período e as reivindicações por melhores salários e condições de trabalho tomaram as ruas na forma de manifestações e greves: “Os professores, reconhecidos socialmente por sua competência, foram submetidos às pressões a aos novos mecanismos de controle impostos pelas esferas tecnoburocráticas, frequentemente dirigidas por técnicos oriundos das áreas econômicas” (VALLE, 2003, p.38). O professor deveria se preocupar com a transmissão de conhecimentos, deixando as variáveis da educação em segundo plano. Ione Ribeiro do Valle destaca o descaso com os anos iniciais da educação básica, que eram assumidos por professoras de 15 a 17 anos de idade com a responsabilidade da alfabetização e do letramento.

A formação universitária para o ensino era destinada à preparação de pedagogos, encarregados do planejamento, do conselho pedagógico, da administração, da inspeção e da orientação das escolas e dos sistemas de ensino e, muito pouco, da formação dos professores de 1º a 4º série; e à preparação dos licenciados, qualificados para atuarem no ensino de 5º a 8º série e ensino médio, sendo responsáveis pelas disciplinas gerais e técnicas. (VALLE, 2003, p.34)

A desqualificação do corpo docente decorrente da formação pedagógica deficitária influenciou a queda do prestígio social da profissão. Apesar da implantação de programas de aperfeiçoamento e de planos de carreira, não foram suficientes para a valorização do professor. Apesar disso, a profissionalização do professor se tornou real, com a estruturação dos sistemas de ensino e “formação gradual de um corpo docente, exigida pelo movimento de escolarização pública, cuja noção de corpo profissional foi

decisiva no processo de estatização da educação, sem dúvida nenhuma compatível com as expectativas da profissionalização.” (VALLE, 2003, p.121).

Nas décadas de 1980 e 1990 algumas tentativas de investimento em formação continuada e de incentivo à autonomia do trabalho docente se mostraram como experimentos do governo estadual de São Paulo de reduzir as insatisfações da categoria inseridos em um momento de lutas pela democratização escolar. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 223).

Como formas de remediar a baixa qualificação exigida dos professores, na medida em que os índices educacionais apontavam crise na Educação, revelada por relatório de 1986 do Ministério da Educação, a Constituição de 1988 teve uma grande responsabilidade com a área educacional.

Esta carta fixou os princípios gerais da Educação nacional, dentre os quais: a noção de direito à educação atrelada ao dever do Estado, o caráter obrigatório da escola do 1º grau ao Ensino Médio, a gratuidade do ensino em todos os estabelecimentos públicos independentemente do nível escolar, a garantia de um padrão mínimo de qualidade, a gestão democrática do ensino público, o engajamento das diferentes redes de ensino na luta contra os problemas educacionais, a revalorização dos professores do ponto de vista financeiro e o direito à formação inicial e contínua. (VALLE, 2003, p.70)

A profissionalização aparece como fundamental para a melhoria do ensino na Constituição Federal e com isso, aumentou-se a exigência por qualificação universitária, o que incentivou a abertura de muitos cursos universitários de licenciatura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram produzidos na década de 1990 e indicavam mudanças no currículo, na medida em que orientavam os professores quanto aos conteúdos e habilidades esperadas para cada faixa etária, mas garantiam uma autonomia de trabalho ao profissional. A indicação de organismos estrangeiros associada à análise de resultados ruins da educação brasileira (altos índices de reprovação e evasão), levaram o governo brasileiro a reconhecer a importância de se investir na formação de professores e a exigir mais qualificação para o exercício da profissão por meio do Plano Decenal de Educação. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 previu a formação de professores apenas através do Ensino Superior e de cursos de licenciatura. Os cursos Normais de nível médio foram considerados de formação mínima e funcionaram até 2007 em caráter transitório.

O Estado com seu caráter legislador e executor de políticas públicas educacionais atuou e atua na Educação com distintos interesses; a função da escola mudou, o papel do professor também. A ideia desse capítulo foi apresentar essa atuação do poder público na carreira docente, visto que o professor tem seu trabalho avaliado de acordo com o desempenho dos alunos e sua carreira e valorização são pautados em uma responsabilidade que injustamente é dada a ele. Ione do Valle discorre muito bem sobre as expectativas depositadas no professor.

Da parte das esferas administrativas, as aspirações apoiam -se sobre a eficiência dos sistemas e a competência resultante do domínio dos conhecimentos científicos e do saber-fazer. Da parte das esferas representativas, as expectativas voltam-se para o status social da carreira de professor e a combinação entre competência e compromisso político, pois os professores devem agir em favor da transformação social. (VALLE, 2003, p.89)

A busca pela transformação social, defendida inclusive por Paulo Freire¹⁶, é uma das motivações dos profissionais da educação para o enfrentamento de inúmeras dificuldades impostas ao exercício da profissão e, ao mesmo tempo, acaba por ser um dever imposto e cobrado constantemente pela sociedade.

Acredita-se que este percurso de análise da história da profissão embasa a discussão sobre as conquistas e lutas por direitos desse coletivo, como se pretende discutir ao longo desse trabalho.

2.2 REGULAMENTAÇÕES RECENTES DO CURRÍCULO E DO TRABALHO DOCENTE

Recentes regulamentações tornaram a prática docente ainda mais penosa. Tal afirmação é explicada pelas condições de trabalho e verbas destinadas à educação. Além dos contínuos cortes na destinação de recursos, constata-se a redução de contratações e de políticas de incentivo salarial. Da mesma forma, alterações nas leis trabalhistas e nas exigências de qualificação dos professores impactaram e reforçaram a desvalorização da Educação e da carreira docente, entre as quais, aquelas brevemente apresentadas na sequência.

¹⁶ FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 46º ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

PEC 241 (ou PEC 55)¹⁷

Em dezembro de 2016, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal aprovaram a Proposta de Emenda Constitucional que criou um teto de gastos públicos. Segundo a proposta, o Governo Federal tenta equilibrar as contas públicas freando os gastos e fixando-os por 20 anos, prevendo-se ainda um mecanismo de correção dos investimentos de acordo com os índices de inflação do ano anterior, como segue:

Os críticos afirmam que a PEC irá colocar limites em gastos que historicamente crescem todos os anos em um ritmo acima da inflação, como educação e saúde. Além disso, gastos com programas sociais também podem ser afetados pelo congelamento. Segundo especialistas e entidades setoriais, esta medida prejudicaria o alcance e a qualidade dos serviços públicos oferecidos. Especialistas apontam problemas para cumprir mecanismos já em vigor, como os investimentos do Plano Nacional de Educação. Aprovado em 2014, o PNE tem metas de universalização da educação e cria um plano de carreira para professores da rede pública, uma das categorias mais mal pagas do país. "A população brasileira está envelhecendo. Deixar de investir na educação nos patamares necessários, como identificados no PNE, nos vinte anos de vigência da emenda proposta – tempo de dois PNEs –, é condenar as gerações que serão a população economicamente ativa daqui vinte anos, a terem uma baixa qualificação", disse o consultor legislativo da Câmara dos Deputados, Paulo Sena, ao site Anped, que reúne especialistas em educação.¹⁸

O congelamento dos gastos públicos, que afeta diretamente a Educação, fragiliza os profissionais da área, visto que a falta de investimentos acarretará no corte de incentivos em uma área um tanto carente de recursos. Isto posto, abertura de novos concursos para contratação de profissionais, construção de novas escolas, melhoria de infraestruturas ou modernização de equipamentos daquelas já existentes, estariam fora da agenda e das prioridades educacionais por longos 20 anos.

Ao determinar um limite de gastos, a PEC, doravante, Emenda Constitucional 95 (EC95), após aprovação pelo Legislativo, institucionaliza um ajuste fiscal permanente e ignora um eventual crescimento econômico do país, ou seja, caso haja uma recuperação da economia com apresentação de superávit, não será permitido investir nas principais

¹⁷ Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351#marcacao-conteudo-portal>. Acesso: 21/05/2018.

¹⁸ El País. Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html. Acesso em 21/05/2018.

áreas sociais do país, setores que demandam melhorias desde sempre, mas que aparecem em degraus distantes das prioridades reais dos governantes.

Cabe aqui lembrar o destaque que Tardif e Lessard (2005), por exemplo, dão à importância do professorado ao dizerem que em razão do seu número e da função que desempenham, é um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas. Afirmam ainda que eles representam, juntamente com os profissionais da saúde, a principal carga orçamentária dos Estados nacionais, o que já bastaria para ser mais valorizado. O reconhecimento social e o aumento dos investimentos na escola e no professor passam a figurar de modo cada vez mais longínquo da realidade brasileira, impactando o ensino e a aprendizagem, assim como afeta a atratividade da carreira.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Educação Básica no Brasil passa atualmente por transformações impactantes, tanto para os estudantes, como para os professores. As Bases Nacionais homologadas no final de 2017, previstas para entrarem em vigor a partir de 2019, provocaram mudanças no currículo escolar causando impactos diretos nas escolas, devido à alterações da distribuição do número de aulas por disciplina para dar conta dos conteúdos esperados, até a formação necessária (ou desnecessária) para o profissional responsável por ministrá-las.

Os impactos que a publicação desse documento gerou nos professores foram de insegurança, incerteza, medo, frustração, principalmente nos profissionais que lecionam no Ensino Médio e que viram suas disciplinas serem retiradas do currículo.

O Governo brasileiro homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no final de 2017 com o objetivo anunciado de tornar mais igualitária a educação básica brasileira, uma vez que o alcance da mesma abrangeria escolas públicas e privadas de todo o território nacional. De acordo com o Planalto,¹⁹

Com a Base, crianças de todas as escolas terão o direito de aprender conteúdos e desenvolver habilidades ao mesmo tempo, não importa se a escola é pública ou privada. O documento também procura reduzir disparidades encontradas entre os currículos dos estados e das regiões do País. Atualmente, os currículos e os projetos pedagógicos das

¹⁹ Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2017/12/entenda-o-que-muda-com-a-nova-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em 21/05/2018.

escolas seguem os parâmetros curriculares nacionais. Quando a BNCC for implantada, o que deve ocorrer a partir de 2019, ela será o guia para o que acontece nas salas de aula de Norte a Sul do Brasil. Um total de 60% do conteúdo deverá se basear na BNCC. O restante será definido pelas redes e escolas. (BRASIL, 2017)

Entretanto, apesar de se falar em homogeneização de conteúdo, vale destacar que o enfoque da BNCC reside no desenvolvimento de competências.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018)²⁰

O documento defende a utilização de uma base curricular nacional apresentando as competências gerais e básicas da educação e que são de direito de todos. São elas:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre os mundos físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para

²⁰ Documento final da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 21/05/2018.

se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e se apropriar de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Mas, afinal, por que ela afeta o trabalho dos professores? Quais são as principais críticas?

A autonomia do professor e as desigualdades sociais e territoriais são os principais pontos de divergência. Uma base comum implantada em um território extenso e extremamente desigual, impacta não só o aprendizado possível dos alunos, como também a autonomia de trabalho do professor, profissional que muitas vezes não possui condições

mínimas favoráveis ao bom desempenho de seu trabalho, e será avaliado por resultados de provas externas que ignoram a realidade das áreas mais pobres do país.

O professor pode se ver preso a uma rígida estrutura curricular (apesar de ser considerada diretriz), que não atenda às necessidades de seus alunos. Essa é a principal crítica de especialistas em Educação sobre esse documento.

A BNCC interfere com mais afinco no Ensino Médio, nível de ensino que passa a ser organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Pautada na justificativa de que a realidade educacional demonstra um desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e que o currículo atual se distancia das realidades culturais e do trabalho, a Base Curricular pretende, além de garantir conteúdos mínimos, reduzir os índices de evasão escolar atraindo os estudantes para um ensino que se aproxima das suas aspirações e necessidades.

A Reforma proposta em 2016 que instaurou o chamado Novo Ensino Médio, foi complementada pela BNCC. Essa reforma, que desde o seu projeto, tem causado inúmeras discordâncias e protestos, continua sendo foco de críticas de organizações, sindicatos e educadores como sintetizado na reportagem da Revista Nova Escola²¹, há três pontos de maior questionamento: a transformação das disciplinas em áreas do conhecimento, mantendo apenas Matemática e Língua Portuguesa como disciplinas; a determinação de que 60% da atual carga horária das escolas sejam dedicados aos conteúdos estipulados pela Base e a criação de cinco itinerários formativos, que seriam áreas de aprofundamento à escolha dos alunos para cursar nos outros 40% do currículo. Apesar disso, as escolas têm a obrigação de ofertar o mínimo de um itinerário, o que restringiria as opções de aprofundamento dos alunos e a proposta de flexibilização do Ensino Médio.

César Callegari, presidente da Comissão da BNCC, concorda com alguns desses questionamentos:

Em carta enviada aos membros do CNE, Callegari diz que não é possível desconectar a reforma da Base do Ensino Médio. “Problemas da Lei [da reforma] contaminam a BNCC. Problemas da Base incidirão sobre a Lei”, escreveu. Para ele, o Novo Ensino Médio estaria na

²¹ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11912/reforma-do-ensino-medio-faz-callegari-deixar-presidencia-da-comissao-da-bncc>. Acesso: nov./2018

“contramão” da proposta da BNCC, de garantir a equidade de ensino e elevar a qualidade educacional brasileira. “Quantos conhecimentos serão excluídos do campo dos direitos e obrigações e abandonados no terreno das incertezas, dependendo de condições, em geral precárias, e das vontades, por vezes, poucas?”, questiona o conselheiro sobre a restrição de 60% dos conteúdos definidos pela Base. “Incapazes de oferecer educação de qualidade, baixam a régua, rebaixam o horizonte. Essa, a mensagem que se passa para a sociedade.”. (Nova Escola, 02/07/2018)²²

As mudanças na Educação são necessárias, visto que são inúmeros os problemas como evasão, notas muito baixas nas avaliações externas, desempenho insatisfatório apesar da redução de reprovações²³, redução do número de professores, principalmente nas escolas periféricas. Todavia, não há como transformar sem quebrar estruturas, por isso é preciso calcular com muito cuidado os impactos dessas reformas na vida dos estudantes, dos profissionais de educação e na sociedade.

Gatti e Barreto (2009) apontam que são vários os fatores que interagem na composição dos desafios à formação de professores, cuja análise revela a complexidade da questão.

De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão. (GATTI e BARRETO, 2009, P.12)

²² Reforma do Ensino Médio faz Callegari deixar presidência da comissão da BNCC. Reportagem de Laís Semis na Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11912/reforma-do-ensino-medio-faz-callegari-deixar-presidencia-da-comissao-da-bncc>.

²³ O MEC recomenda a não reprovação de alunos nos três primeiros anos do Ensino fundamental, e em vários estados brasileiros essa recomendação é válida para outras séries também. Medida polêmica, pois mascara o baixo índice de aproveitamento escolar no país, mas é defendida por muitos educadores que questionam o impacto da reprovação na vida do estudante e que, segundo a UNESCO deve ser utilizada como último recurso.

O Brasil é um país muito extenso, com grande diversidade cultural e marcado pela desigualdade socioeconômica; esses fatores devem ser considerados para se propor políticas educacionais que impactem todo o país. A mídia tem exercido grande influência nas últimas reformas propostas, principalmente na defesa das ações governamentais, mas peca ao limitar o espaço de debate para que a sociedade contribua e questione essas ações.

Reforma Trabalhista – Lei 13.467/2017²⁴

A reforma trabalhista, sancionada pelo Presidente Michel Temer e publicada em 14 de julho de 2017, provocou mudanças importantes ao alterar a CLT em mais de cem pontos para todos os trabalhadores brasileiros, inclusive para os professores. Infelizmente, as mudanças não foram positivas para a maior parte da população. Dentre as principais alterações, pode-se destacar: a permissão para se reduzir o tempo de alimentação; a não consideração, dentro da jornada de trabalho, das atividades no âmbito da empresa como descanso, estudo, alimentação, interação entre colegas, higiene pessoal e troca de uniforme; a flexibilização das negociações referentes à remuneração, não precisando seguir o piso salarial; a perda de regras e formalização de planos de carreira; o surgimento do trabalho intermitente que busca formalizar alguns tipos de serviços, mas também, ao tornar o “bico” legal, estimula essa forma de trabalho pois é menos onerosa ao empregador; o aumento da jornada máxima para trabalhos parciais; o fortalecimento das convenções e contratos coletivos, tirando a responsabilidade da lei e dando aos sindicatos. Essa descentralização acaba por enfraquecer a luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho.

A possibilidade de piora das condições de trabalho em uma carreira em que esse ponto já é muito criticado pelos profissionais da Educação, pode ser mais um obstáculo para a formação de professores, ou seja, pode contribuir ainda mais para a progressiva perda de atratividade da profissão.

2.3 A IDENTIDADE PROFISSIONAL: COMO O ESTUDANTE SE RECONHECE NA PROFISSÃO DOCENTE?

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

²⁴ Lei disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm. Acesso em 21/05/2018.

profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (...) Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1999, p.19)

Polemizar sobre a identidade profissional é parte essencial da discussão que sucede desta pesquisa sobre escolha profissional. A identificação com a profissão está associada à escolha, mas não só, ela só se consolidará com a prática e experimentação do cotidiano do trabalho. Desta forma, estudantes de licenciatura que ainda não vivenciaram a prática pedagógica possuem expectativas sobre a identificação com a carreira e são essas expectativas que se pretende analisar.

Para o sociólogo francês Claude Dubar (2005), a criança experimenta a sua primeira identidade social na escola, com seus colegas e professores. A fase escolar tem um papel importante na formação do indivíduo como cidadão, uma vez que suas relações trilharão um caminho para o futuro adulto que está sendo formado. Da mesma forma, os familiares mais próximos influenciarão essa criança de acordo com as relações criadas com a profissão deles. Dubar também aponta para o grau de instrução dos pais inferindo a influência direta do sucesso ou fracasso escolar dos filhos, ou seja, pessoas com mais anos de escolaridade tendem a incentivar mais os estudos dos filhos e, conseqüentemente, influenciarão de alguma forma a escolha profissional dos jovens.

Dubar (2005) se remete a Basil Bernstein para destacar a importância do código linguístico que rege as comunicações no interior da família sobre o êxito escolar dos alunos, dessa forma as relações familiares e aspectos culturais seriam mais influenciadores do que apenas os aspectos cognitivos da criança. Tal influência é tão significativa que, para Dubar, “a identidade para si e para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática” (2005, p.135), pois nos identificamos pelo olhar e julgamento do outro. Assim, como argumentado pelo autor em questão, o reconhecimento é fundamental para criarmos uma identidade profissional segura e estável. As influências podem ser herdadas ou visadas, isto é, carregadas pelo indivíduo durante a sua vida ou projetadas por ele como expectativas de futuro.

O também sociólogo francês, por sua vez, Pierre Bourdieu em sua teoria do *habitus*, demonstra a importância do meio social para a formação da identidade, um meio

que vai além das relações familiares, mas perpassa por todos os ambientes integrantes da vida do indivíduo. Como sintetiza a especialista nas concepções do autor:

Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p.63)

Dessa forma, tanto Dubar como Bourdieu enfatizam que as escolhas individuais são influenciadas, ou até determinadas, pela sociedade e pelos distintos *campos* de vivência de cada indivíduo. Ao analisarmos o questionário e a escolha pela docência dos futuros professores (como será detalhado na sequência deste trabalho), pudemos confirmar essa influência, pois eles destacaram a grande participação da escola, dos professores e da família (quando os pais são ou foram professores) na escolha profissional deles.

A profissão de professor(a) carrega símbolos positivos e negativos; quando um estudante de licenciatura tem a sua escolha pelo curso pautada em algumas vivências e perspectivas, opiniões e informações, aspectos objetivos e subjetivos, o curso de graduação vai contribuir para reforça-la ou para refutá-la, vai proporcionar o aprendizado necessário para formar um futuro profissional da educação tanto em relação a conceitos científicos como a aspectos ligados à prática profissional: didática e questões ligadas à psicologia da educação, por exemplo. Todos esses aspectos vão contribuir para a formação da identidade profissional do indivíduo, mas só a prática, a inserção no mercado de trabalho, a disposição ao enfrentamento dos desafios da sala-de-aula, que pode se dar inicialmente no período de estágio, consolidarão a identificação ou não nessa carreira.

A transição entre a saída da instituição escolar e o ingresso na carreira docente se apresenta ou pode se apresentar para os professores como um momento de intenso conflito não só identitário, mas de socialização e de interação desde seu nível mais básico até o desenvolvimento de relações mais complexas. Essas, por sua vez, se apresentam como instrumentos de aceitação ou de recusa de identidades que lhes são atribuídas e que irá, em contrapartida, se confrontar com sua identidade real. Mais uma vez as descontinuidades e as rupturas identitárias irão demarcar o sentimento de pertencimento dos indivíduos a “seu” grupo de referência. (SILVA, 2016, p.25)

Por outra perspectiva da Sociologia francesa, François Dubet (2006) discute a diminuição da influência dos professores e da escola na sociedade contemporânea, sentida como uma perda de legitimidade da instituição escolar frente à diversificação de fontes de conhecimento. Aliada a problemas de resistência e de indisciplina por parte dos estudantes, esse declínio de influência institucional culmina em uma crise identitária dos professores e a sobrerresponsabilização individual pela qualidade do trabalho realizado.

Em pesquisa realizada pelo grupo Todos pela Educação, publicada em maio de 2018, é mostrado o sentimento de frustração dos docentes em relação à carreira ao levantarem um dado que mostra que 49% dos professores não recomendam a profissão de professor aos próprios alunos. A referida pesquisa²⁵ identificou que entre as palavras mais usadas pelos professores para justificar a contraindicação da carreira figuravam: “reconhecimento”, “respeito” e “salário”. A desvalorização da carreira impacta no dia-a-dia desses profissionais e muitos veem suas expectativas de início de carreira longe de serem correspondidas. Eis aí a razão que, conseqüentemente, leva tais profissionais a não incentivarem seus alunos a ingressarem nessa carreira.

A concepção de representação social pode ajudar a compreender tal fenômeno. As representações sociais podem interferir na formação identitária uma vez que,

como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social e [...] determina os seus comportamentos ou as suas práticas, [...] é um guia para a ação, orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-descodificação da realidade pois ela determina um conjunto de antecipações e expectativas (ABRIC, 2008, p. 13 apud . Pardal, et al., 2011).

Percebe-se assim os efeitos da desvalorização social: uma profissão pouco valorizada socialmente tende a afastar os estudantes concluintes do Ensino Médio. Estes, ao ingressarem no Ensino Superior não buscam as carreiras ligadas ao ensino.

Conforme o relatório Políticas Eficientes para Professores da OCDE (2018), no Brasil, a carreira docente pode ser uma opção de mobilidade social, pois os cursos de licenciatura são mais acessíveis, mais baratos que outras graduações, tem elevada oferta de vagas, já que a demanda por professores é grande, apesar da baixa remuneração.

²⁵ Resultados publicados em reportagem do Jornal Estado de São Paulo, de 24 de junho de 2018. Disponível no endereço eletrônico <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,metade-dos-docentes-nao-indica-carreira,70002364553>.

Analisando esse cenário de baixo prestígio, de que identidade se trata? Que professor espera-se encontrar?

A identificação com a carreira pode não ser tão importante para parte dos professores que estão se formando se ela estiver, realmente, relacionada a uma escolha pautada apenas na mobilidade social e na oportunidade de emprego.

A professora Selma Garrido ao refletir sobre a formação da identidade do professor, fala sobre a importância dos cursos de formação, já que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.” (1999, p.18). De acordo com a autora:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1999, p. 18)

Uma vez que esse processo é contínuo, o graduando de licenciatura, diferentemente da maioria dos cursos de graduação, tem nos estágios uma etapa importante para essa construção identitária, que se inicia para muitos ao se vislumbrem na profissão. Mas se, nesse momento inicial tal construção identitária ocorre do ponto de vista de aluno, esse processo se consolida no momento de atuar no ambiente escolar na posição de educador, de profissional. Deve-se considerar ainda que, no nosso contexto, para vários, essa etapa se materializa com o ingresso no mercado de trabalho ainda durante a graduação.

Para Castells (1997), a construção social da identidade coletiva é mais significativa do que pensarmos em uma identidade profissional individual, pois ocorre sempre num contexto marcado por relações de poder e é entendida como um processo de construção de significado, baseado em atributos culturais, de onde resulta uma pluralidade de identidades, tanto para os atores individuais como coletivos. Essa pluralidade é fonte de stress e contradições para a autorrepresentação e a ação social. As identidades não se confinam, no entanto, aos papéis sociais (definidos por normas e

organizadores das funções dos indivíduos nas instituições e organizações da sociedade), mas são fontes de significado construído por meio do processo de individuação, o que lhes confere muito mais força para a representação e ação social (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p.375).

A construção da identidade profissional para os jovens os estudantes de licenciatura é um processo conflituoso e contraditório, já que as expectativas de inúmeros e constantes desafios para muitos são maiores do que aquelas por medidas compensatórias e gratificantes no exercício da profissão. Esse panorama viria a reforçar o emprego da ideia de identidade coletiva de Castells nessa análise, na medida em que a valorização dos profissionais de educação está entre os principais anseios da geração atual dessa geração, disposta a lutar e reivindicar esse reconhecimento.

3. A ATRATIVIDADE DOCENTE

Figura 2 – Armandinho e os professores.

Fonte: Armandinho por Alexandre Beck²⁶

As discussões sobre atratividade da carreira docente consideram as características da profissão ao discutir os fatores repulsivos da atividade profissional, mas também fazem referência aos motivos que levam os estudantes a escolher a profissão, aproximando a profissionalização à identidade profissional.

Ao revisar a bibliografia especializada sobre esse tema, três categorias relacionadas à atratividade da carreira docente, ou à falta dela, são constantemente mencionadas: a **VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL**, a **REMUNERAÇÃO** e o **RECONHECIMENTO**. As três estão interligadas e entende-se que as duas primeiras façam parte da última. Dessa forma, neste capítulo pretende-se discutir elementos da recente bibliografia relacionada a esses temas e, concomitantemente, propor uma discussão referente às transformações do ensinar com o uso de tecnologia, algo que pode influenciar a escolha pela docência por pessoas que não se identificam com a sala-de-aula tradicional, mas com uma nova forma de ensinar.

Há dez anos a UNESCO (2004) conjuntamente com a OIT, revelou preocupação com o magistério e com a falta de interesse dos jovens pela profissão docente. Poucos anos depois, Gatti (2008) publicou estudo que demonstrava que a queda na procura por cursos de licenciatura estava associada a uma mudança de perfil desse profissional.

O relatório de 2009 encomendado pela Fundação Victor Civita à Fundação Carlos Chagas intitulado “Atratividade da carreira docente”, também organizado pela pesquisadora Bernardete Gatti, buscou promover o fortalecimento e a reestruturação da

²⁶ Disponível em: <https://jornalggn.com.br/sites/default/files/admin/armandinho-professores.png>. Acesso em 19/11/2018.

carreira, levando em conta um cenário de transformações sociais e materiais, no qual a globalização, a flexibilização do trabalho e a consolidação de novas profissões afetaram diretamente a atratividade de uma carreira que pouco se transformou com o tempo. Nessa pesquisa feita com estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e particulares de todas as regiões brasileiras, buscava-se entender os fatores associados à escolha profissional desses jovens, com a finalidade de identificar motivações que atraíssem mais estudantes para os cursos de licenciatura.

A pesquisa citada indicou que a escolha por cursos de licenciatura não estaria relacionada apenas a uma identificação pessoal, mas a um contexto socioeconômico, político e cultural que influencia essas inclinações, como discorre Bernardete Gatti:

(...) o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais intrincados, geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive (GATTI, 2009, p.10).

Desta maneira, a atratividade também está pautada em desejos sociais, ou seja, em símbolos e significações valorizados socialmente. A autora também destaca as transformações no mundo do trabalho que resvalam na carreira do professor; segundo ela, a palavra “carreira” que relacionávamos a uma história profissional, à evolução de um ofício, caracteriza-se atualmente pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade. Isso faz com que o profissional tenha que investir continuamente em qualificação para se manter competitivo no mercado e se adequar às diferentes formas de contratação, cada vez mais instáveis e temporárias (quadro que tende a se agravar ainda mais com o cenário que a Reforma Trabalhista desenha).

Identificar o que atrai jovens para a profissão docente é a expectativa deste trabalho e foi o objeto de algumas investigações como a de Ione Ribeiro do Valle (2006) que procurou compreender a lógica das escolhas profissionais de professores das então 1º a 4º série do Ensino Fundamental. A autora justifica a baixa atratividade da carreira pelo elevado investimento em formação e um futuro profissional incerto, já que a remuneração é baixa, as possibilidades de ascensão na carreira muito restritas, as condições de trabalho são ruins e a profissão requer uma dedicação que comumente vai além do estabelecido em contrato. Em contrapartida, os dados coletados na pesquisa em questão permitiram destacar o dom e a vocação como estímulos para a escolha do

magistério, pois permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber, a necessidade de conquistar autonomia financeira. (DO VALLE, 2006, p.183).

A relevância dada ao papel do professor como agente de transformação social também apareceu nessa mesma pesquisa como uma motivação e os baixos salários foram apontados como algo ruim na carreira, mas não significaram perda de prestígio social para os entrevistados, uma vez que o diploma representa ascensão cultural, socioprofissional e econômica (DO VALLE, 2006, p. 186).

Outros estudos corroboram as considerações do estudo da professora Ione Ribeiro do Valle, como aqueles produzidos pela OCDE (2006) ou por Bernadette Gatti(2004), apontando para o amor por ensinar e a busca por um trabalho significativo que promova transformações sociais como as maiores motivações da escolha docente. Entretanto, é importante considerar que a função do professor está se transformando e talvez essas motivações não façam mais sentido em um futuro bastante próximo.

Jesus (2004), fala em “crise das motivações” da atualidade ao considerar que “O aumento das despesas com as atividades de lazer e do número de pré-aposentados constituem indicadores da relativização da profissão na vida dos sujeitos” (p.193). Desta forma, para o autor, os períodos de crise econômica, o desenvolvimento tecnológico e a insegurança profissional geradas pela competição e instabilidade do mercado de trabalho são fatores que justificam essa crise das motivações. Bernardette Gatti concorda com esse raciocínio ao explicitar que “a imagem social do professor em declínio pode estar ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local, ou seja, a escola está deixando de ser o principal espaço de acesso ao conhecimento e um meio de ascensão econômica e social para certas camadas sociais.” (GATTI, 2009, p.13).

Nos últimos anos, a inegável que a escola tenha sido questionada por sujeitos e instituições. A estrutura escolar, as metodologias utilizadas na sala-de-aula, a formação dos professores e até o currículo são temas debatidos nos mais diversos ambientes, com conclusões que não raras vezes culminam no fracasso da instituição escolar. Tal veredito geralmente é embasado pelos resultados das avaliações externas e de rankings de qualidade de ensino, que apontam para um país com deficiências graves na área educacional, desde a alfabetização até o Ensino Médio. A desvalorização da escola enquanto instituição formadora de cidadãos acarreta um peso enorme ao papel do professor como educador e agente de transformação, pois se busca culpados para o

fracasso escolar e o professor é tido como o protagonista desse processo. Que jovem vai ser atraído para uma profissão que está fadada ao fracasso, segundo a sociedade?

A internet redesenhada pelas redes sociais, plataformas online e o mundo dos aplicativos de celular revolucionou o acesso à informação. Contudo, essa enxurrada de conteúdo causou impactos na área educacional na medida em que qualquer pessoa pode criar um vídeo resumindo algum tema de certa disciplina escolar, postar na internet e ganhar milhares de seguidores ávidos por conhecimento ou estudantes crédulos de que é uma via de estudo rápida para alcançar êxito em quaisquer tipos de avaliação. Considerando que esses “youtubers”²⁷ podem ser profissionais qualificados, ao utilizarem uma linguagem coloquial, material digital (animações e lousas interativas entre outros) e explicações simples e rápidas, conquistam o público dessa nova geração tão tecnológica e acelerada. E qual a relação com o professor da sala-de-aula? Essa nova forma de transmissão de conhecimento retira o professor do centro do processo de ensino-aprendizagem, quando não, o desqualifica por não conseguir desenvolver aulas tão dinâmicas e atrativas no cotidiano escolar (não por incapacidade, mas devido às circunstâncias que são bastante adversas como salas lotadas, indisciplina, falta de infraestrutura e de interesse dos alunos), sendo muitas vezes alvo de comparações e julgamentos inclusive nesses canais e redes sociais. Cabe pensar se os jovens que optaram pelos cursos de licenciatura pretendem seguir a carreira escolar ou já se reconhecem nesse perfil de “professor youtuber”.

Dessa forma, é imprescindível pensar nas atribuições solicitadas aos novos professores e se eles estão preparados para representar a função esperada. Muito se fala na obsolescência da metodologia do professor tradicional que utiliza o quadro, o giz ou caneta e leciona de forma expositiva; os críticos sugerem aulas dinâmicas com o uso de tecnologia, que ao mesmo tempo surpreenda e divirta os alunos nessa era do entretenimento. Isso se torna algo um tanto complexo para muitos docentes que não tiveram nenhuma referência sobre essa “nova forma” de se lecionar nos cursos de licenciatura.

Pensando nesse panorama, a questão que se perpetua é: quais são as motivações dos futuros professores para embarcar em uma carreira em transformação que ainda não

²⁷ Termo utilizado para designar os apresentadores de vídeos compartilhados na internet, principalmente no site YouTube. Esses apresentadores muitas vezes são os próprios produtores e editores de conteúdo, mas, em outros casos, contam com apoio de equipe profissional para tanto.

conseguiu atingir um elevado status social e índices de remuneração satisfatórios? As motivações levantadas pelos autores e estudos citados ainda são significativas?

3.1 VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

A valorização profissional é aguardada por toda pessoa que se dedica a um trabalho, que atinge metas e resultados positivos, que por meio de seu trabalho promove conquistas e realizações.

O professor também almeja essa valorização, mas mais do que um reconhecimento individual, a apreciação coletiva fortalece os profissionais da área. Todavia, essa consideração é barrada por obstáculos que se acumulam e tornam o trabalho docente ainda mais exaustivo, como comenta Bernardete Gatti (2009):

O trabalho do professor está cada vez mais complexo e tem exigido uma responsabilidade cada vez maior. As demandas contemporâneas estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino que se reflete diretamente sobre o trabalho dos professores e sua profissionalidade (GATTI, 2009, p.12).

Uma das principais metas para se alcançar a melhoria da qualidade do ensino é a valorização do professor, sendo esta, produto de algumas variáveis como a remuneração, boas condições de trabalho e formação de qualidade. O aumento da responsabilidade do professor, na medida em que ele é solicitado para mais funções, provoca uma sobrecarga de um trabalho que já era árduo, uma responsabilização que muitas vezes não está no domínio do mesmo. Tal sobrecarga poderia se assemelhar às exigências atuais do mercado profissional, se o professor fosse valorizado da mesma forma que os demais profissionais com titulação equivalente.

Segundo pesquisa recente da OCDE²⁸ apenas 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professor. Tal queda da procura por cursos de licenciatura se deve ao pouco reconhecimento social e aos baixos salários. Segundo o mesmo relatório, a valorização dos docentes da educação básica está relacionada com os melhores indicadores educacionais do mundo, países que investiram nessa profissão tornaram a carreira mais atrativa e conseguiram levar os melhores alunos para a docência, consequentemente, formaram melhores professores. Muitos trabalhos apontam nessa direção da relação

²⁸ Relatório Políticas Eficientes para Professores, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 2018.

diretamente proporcional entre a valorização do professor e a melhoria do ensino, entretanto, há muitas resistências no Brasil para tornar essa valorização possível, desde a negação da existência de baixa remuneração desses profissionais (há defensores da tese de que o professor é bem remunerado pelo trabalho desempenhado), até sujeitos que acreditam que o Estado já designa orçamento suficiente para a educação e deveria priorizar outras áreas como segurança e saúde.

A pesquisa recente da Fundação Varkey, que mensurou a representação social do professor em 35 países através do *Índice Global de Status de Professores* (GTSI)²⁹, mostrou que o Brasil é um dos países que menos valoriza esse profissional. Foram analisadas respostas de questionários aplicados a mil adultos em cada um dos 35 países analisados, além de 5.500 professores, com perguntas que vão desde o que seria um salário justo para os professores até a opinião deles sobre o respeito que os alunos têm em relação a si mesmos. Perguntou-se ainda às pessoas o quão altamente as classificam seu próprio sistema educacional. Ao comparar os resultados de estudos anteriores feitos em 2013 com os de 2018, concluiu-se que o prestígio do professor aumentou em 13 países, mas, infelizmente, o Brasil não aparece entre eles; pelo contrário, o país se encontra em último lugar como mostram os dados abaixo.

Gráfico 5 – Status Global dos Professores – 2018

Fonte: Índice Global de Status do Professor – Varkey Foundation. Disponível em: <https://bit.ly/2z2FWWc>

²⁹ DOLTON, P. et al. (orgs). Relatório Índice Global de Status do Professor 2018, desenvolvido pela Fundação Varkey. Disponível em <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/global-teacher-status-index-2018/>.

Os entrevistados da referida pesquisa também classificaram 12 profissões de acordo com a respeitabilidade, e o resultado foi que, no Brasil, os profissionais da educação ficaram entre os últimos, sendo comparados a bibliotecários e a assistentes sociais. Apenas 8% os classificaram com elevado grau de respeitabilidade.

A pesquisa feita pela Fundação Varkey ainda pontuou que a sociedade brasileira desconhece os baixos salários dos professores, pois a média estimada foi superior à real. Além disso, merece destaque a informação de que apenas 20% dos brasileiros entrevistados encorajariam seus filhos a escolherem essa profissão, alocando nosso país no sétimo mais baixo entre os países pesquisados.

Todavia, a desvalorização da profissão docente não é recente. No início do século XX, “os professores primários tinham vencimentos tão baixos que foram paulatinamente substituídos por mulheres, cujo sustento já era garantido pelas rendas do pai ou do marido, e que usavam o parco salário para despesas – dizia-se – do ‘pó de arroz’”. (MONLEVADE, 2008, p. 2). Na década de 1950, surgiram as primeiras greves de professores reivindicando melhores salários, tendo sido esvaziadas durante o regime militar, período em que a desvalorização docente foi mascarada com algumas concessões, como a aposentadoria especial e os cinco anos a menos de trabalho que os demais profissionais. Entretanto, o baixo prestígio profissional perdurou e a conscientização de que a classe estava sendo desvalorizada veio após a fundação da Confederação dos Professores Primários do Brasil em 1960, entidade que agrupou todos os docentes da educação básica em 1972 (MONLEVADE, 2008).

A Constituição Federal de 1888, do Artigo 205 ao 214, quebrou alguns paradigmas, inicialmente ao declarar que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205), e por defender o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a valorização dos profissionais do ensino (Art. 206), como descrito:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - **valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;**
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.
(BRASIL, 1988)³⁰

A Constituição ainda defende o aumento de “gastos” com a Educação e estabelece o plano nacional de educação, de duração plurianual.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
 - II - universalização do atendimento escolar;
 - III - melhoria da qualidade do ensino;
 - IV - formação para o trabalho;
 - V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- (BRASIL, 1988)

Ao defender a Educação, estabelecer deveres e direitos e promover uma discussão acerca das maiores demandas dessa temática, a nossa Constituição promove a valorização dos profissionais do ensino que lutavam pela qualidade e por melhores condições de trabalho sem a proteção da legislação, os quais, a partir de 1988, passam a tê-la como aliada na luta pela valorização do ensino.

Contudo, a fragmentação da administração escolar que divide a responsabilidade entre as esferas federal, estadual e municipal, tornou a aplicação da lei pouco eficaz, os Fundos de Desenvolvimento (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) se tornaram:

mecanismos de valorização do magistério, não por meio de um valor mínimo nacional para seu salário (piso salarial), mas pela via de um valor mínimo anual de financiamento por aluno, baseado em fundos estaduais, que concentravam 15% dos impostos vinculados à MDE e os redistribuíam para a rede estadual e para os governos municipais na proporção de suas matrículas no ensino fundamental, complementados por um recurso da União, na hipótese de o custo médio do fundo estadual ser inferior à média nacional do FUNDEF – criado pela Emenda Constitucional (EC) nº 14, de 1996 (MONLEVADE, 2008, p.9).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu que todos os profissionais que atuassem na Educação

³⁰Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.06.1998/ind.asp

Básica deveriam ter, para ingresso na carreira, no mínimo, graduação de nível superior. Com isso, a LDB reafirma a posição de certa valorização do profissional de ensino: apenas pessoas com formação superior estariam aptas a lecionar.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014³¹ determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional em um período de dez anos. Há quatro agrupamentos de metas, sendo que o terceiro grupo se refere à valorização do professor.

Em 2007, a Lei nº 11.494 regulamentou a emenda nº 53 de 2006 que buscou ajustar alguns pontos da Constituição de 1988 referentes à Educação, como o artigo 212, cujo texto passa a dispor que a “educação básica pública”, e não somente o ensino fundamental, terá como fonte adicional de financiamento o salário educação. Em junho de 2008, a Lei nº 11.738 instituiu o Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica estabelecendo que:

(...) nenhum professor ou professora da educação básica pública do Brasil, incluindo os aposentados, receberá, por 40 horas semanais de trabalho, dois terços dos quais em sala de aula, quando ativos, quantia abaixo de R\$ 1.000,00 ou, no limite, um pouco menos nas redes estaduais e municipais, cujas remunerações não alcancem o equivalente a dois salários mínimos, em 2006. (MONLEVADE, 2008, p. 14).

A legislação enfatiza que a valorização profissional surge por meio da remuneração. Apesar das políticas públicas vinculadas à melhoria do ensino serem pautadas no investimento em qualidade de formação e de ensino, a remuneração permeia todas as discussões sobre valorização do professor. Assim, optou-se por levantar bibliografia sobre o tema a fim de embasar a discussão acerca das pretensões salariais dos estudantes de licenciaturas da USP questionados nesta pesquisa.

3.2 REMUNERAÇÃO

A remuneração é o principal tema lembrado quando se pensa em valorização docente. Há autores que defendem a ideia de que os professores não são mal remunerados, mas não é o que falam os docentes da educação básica. Diferentemente de outras profissões que exigem ensino superior, a carreira docente se inicia com um piso salarial

³¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 25/11/2018.

inferior às demais, isso é verificado tanto na rede pública de ensino como na rede particular em grande parte das escolas. Além disso, a conquista por maiores salários requer tempo e investimento em qualificação, o que para muitos é inviável devido à excessiva carga horária dedicada ao trabalho. Vale também destacar que parte do trabalho exercido fora do ambiente escolar não é contabilizado e remunerado (horas de correção e preparo de provas, aulas e atividades) já que a maioria dos professores ultrapassa a carga horária designada para esses fins.

O estudo do INEP (2018) que utilizou dados da pesquisa *Education at a Glance* da OCDE, consolidou, entre outros, os dados referentes à remuneração. Os pesquisadores indicaram que o Brasil e os EUA são os países com maior variação salarial, como pode ser encontrado no texto: “No Brasil, na unidade da Federação (UF) com o maior salário, este representa quase o triplo do salário das UFs que pagam menos aos professores do ensino fundamental e 5,6 vezes mais quando essa análise é levada para o ensino médio (OECD/NCES, 2018)”. (INEP, 2018, p. 1234).

A legislação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988, contribuiu para regulamentar os vencimentos dos professores, incentivar planos de carreira e remuneração mínima, como se encontra na Lei nº 9.424 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), na Lei nº 11.494 que regulamenta o Fundo De Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e, por fim, na Lei nº 11.738 de 2008 que criou o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 tem como uma de suas metas a equiparação do rendimento do professor ao de profissões com nível de escolaridade equivalente, o Piso Salarial do Magistério (PSPN) de 2008 pretendia viabilizar essa meta, o gráfico 6 mostra que a evolução do Piso não foi suficiente para atingir tal meta.

Gráfico 6 – Evolução do Piso Salarial (em %) – Período de 2010 a 2015.

Fontes: IBGE e MEC³².

Como é possível depreender da leitura do gráfico acima, o reajuste está acima da inflação medida para o mesmo período. Contudo, ainda está aquém do necessário para uma real valorização e equiparação salarial.

É importante destacar que muitos Estados mascaram a real remuneração do professor por meio de prêmios, gratificações e abonos, dando uma falsa ideia de que existe uma política de incentivo e recompensa pelo mérito e que há possibilidades de ganhos maiores a tais profissionais. Entretanto, os critérios de atribuição dessas bonificações são diversos e pouco refletem o trabalho do professor (muitos atribuem um peso muito grande na avaliação que baseia tal juízo no desempenho escolar dos alunos em provas e avaliações externas). Há ainda categorizações que implicam nos planos de carreira e vencimentos que variam de acordo com a forma de ingresso na carreira pública (processo seletivo ou concurso público), no grau de qualificação/titulação (graduando, graduado licenciado, mestre ou doutor) e no regime de horas de trabalho (10, 20, 30 ou 40 horas semanais).

A valorização dos profissionais da educação através da melhor remuneração é algo imprescindível, pois a profissão de professor, como já discutido anteriormente, perde prestígio a passos largos e como aponta o relatório da OCDE, “Os baixos salários e o pequeno reconhecimento social podem deter estudantes academicamente talentosos, já que eles têm opções mais lucrativas e prestigiadas”.

³² Disponível em: <https://bit.ly/2DnoXSf>.

O estudo *Atratividade da Carreira Docente no Brasil*, encomendado pela Fundação Victor Civita à Fundação Carlos Chagas já citado nessa pesquisa, ao entrevistar 1501 alunos do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas, demonstrou que a remuneração é um dos principais fatores de repulsão da profissão docente pelos jovens. Apenas 2% dos entrevistados demonstraram interesse por cursos de Pedagogia e Licenciaturas, 9% se mostraram interessados em cursos associados às disciplinas de Educação Básica, mas não necessariamente à licenciatura, ou seja, se interessam pelo conteúdo, mas não se veem como professores. Neste relatório, 40% dos entrevistados apontaram a baixa remuneração como o maior ponto negativo da profissão docente. Em entrevista para a revista Nova Escola, a pesquisadora Patrícia Cristina Albieri de Almeida, da Fundação Carlos Chagas, justificou esse dado:

A alta expectativa em adquirir bens, motivada pela sociedade de consumo e pelo apelo das novas tecnologias, faz com que a questão salarial tenha grande peso na hora de escolher a carreira. Além disso, os estudantes levam em conta a possibilidade de a profissão dar condições mínimas para sustentar o padrão de vida conquistado pelos pais. No caso das classes mais abastadas, a docência não cumpre esse requisito (RATIER, 2010, págs. 7 e 8).

Essa análise justifica a razão de os estudantes de classes sociais mais favorecidas representarem a minoria entre os aspirantes a professor(a). Bernardete Gatti que coordenou este estudo, corrobora com a opinião de Patrícia de Almeida e enfatiza as transformações do mercado de trabalho como fator primordial da baixa atratividade docente. “As mudanças no mercado de trabalho, e a sua relação com a formação profissional exigida, e as representações sociais das profissões, associadas a status e salário, são fatores que certamente influenciam a atratividade para a escolha entre as diferentes áreas de trabalho.” (GATTI, 2009, p.10)

Dessa forma, os melhores alunos tendem a buscar cursos que ofereçam um retorno financeiro significativo e coerente com o investimento dispendido, que tenham ainda um status social adequado para o papel que eles desejam desempenhar na sociedade.

É relevante levantar a discussão sobre esse posicionamento dos estudantes do Ensino Médio ao avaliar se essas falas correspondem à realidade dos vencimentos dos professores. Para isso, buscou-se dados que apresentassem a situação real dos professores de São Paulo.

De acordo com estudo realizado por Márcia A. Jacomini e Maria Angélica Minhoto sobre vencimento e remuneração docente de São Paulo, no período de 1996 a 2010, a situação da carreira dos profissionais da educação básica municipal seria a seguinte:

O plano de carreira do magistério municipal contém aspectos positivos e negativos em relação às condições de trabalho. Entre os pontos positivos tratados aqui estão: o grande número de professores efetivos e a movimentação na carreira ter como principais fatores de progressão o tempo de serviço, a titulação acadêmica e a formação continuada. Entre os negativos estão: muitas jornadas de trabalho e a possibilidade do professor trabalhar até 70 horas semanais se tiver acúmulo de cargo, além de um vencimento base inicial baixo para o custo de vida e padrões de uma cidade como São Paulo.

(...) A complementação de jornada e o acúmulo de cargo expressam alternativas que os professores têm utilizado para driblar os baixos salários e indica que o vencimento base inicial na rede municipal de São Paulo está aquém do necessário para uma vida minimamente digna. (CAMARGO; JACOMINI, 2015, p.163 e 165).

Este estudo apresenta os vencimentos base de professores da rede municipal em 2013 com jornadas de 22 e 30 horas: R\$1.437,93 e R\$1.917,18, respectivamente. Apesar de estarem acima do teto, são valores considerados baixos para o custo de vida da maior cidade brasileira que é São Paulo.

Considerando a rede particular de ensino, as faixas salariais variam de acordo com o ciclo da educação básica pelo qual o profissional foi contratado, sendo os vencimentos de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I inferiores ao da rede pública municipal e os dos professores do Fundamental II, Médio e Técnico, um pouco superiores. De acordo com o Sindicato dos professores de São Paulo (SINPRO), o piso salarial dos professores ficou estabelecido da seguinte forma:

Tabela 4 – Piso salarial dos professores da Rede Particular de ensino de São Paulo

piso salarial dos professores de educação básica a partir de março/2018	
Educação infantil (nas escolas que só possuem educação infantil)	R\$ 1.220,16 ^{(1) (2)}
Educação infantil e fundamenta I - até o 5º ano	R\$ 1.363,52 ^{(1) (2)}
Ensino fundamental II - do 6º ao 9º ano	R\$ 16,17 ^{(1) (3)}
Ensino médio	R\$ 17,95 (diurno) ^{(1) (3)}
	R\$ 16,17 (noturno) ^{(1) (3)}
Ensino técnico	R\$ 17,07 ^{(1) (3)}
Curso pré-vestibular	R\$ 25,05 ^{(1) (3)}
⁽¹⁾ Atenção! O piso salarial deve ser acrescido do adicional de hora-atividade de 5% . Para quem é aulista, é devido ainda o DSR , que corresponde a 1/6 da soma da hora-atividade e do salário base	
⁽²⁾ Jornada máxima de 22 horas semanais	
⁽³⁾ Hora-aula de 50' (diurno) e 40' (noturno)	

Fonte: SINPRO/SP³³.

Nesse cenário, um professor de Ensino Fundamental II com carga horária de 30 horas teria o vencimento de R\$ 2.292,10. Considerando que esse número de horas costuma ser insuficiente para o exercício da profissão, uma vez que o docente precisa planejar as aulas, estudar, preparar atividades, avaliações e corrigi-las, essa remuneração não é considerada justa e contribui para a desvalorização profissional dos professores.

3.3 RECONHECIMENTO

Para discutir o pilar do reconhecimento como fundamental para a escolha profissional, optou-se por apresentar as ideias de Axel Honneth, filósofo alemão, que desenvolve estudos na área de Pesquisa Social e da Teoria Crítica, se aprofundando no tema da luta pelo reconhecimento (HONNETH, 2003) abrindo o debate para as discussões sobre o reconhecimento associado à justiça social.

O herdeiro da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, Axel Honneth se baseia na teoria crítica de Hegel para discutir o papel do reconhecimento na vida das pessoas. Considerando-se que para Hegel, “o reconhecimento faz a mediação entre o particular (o indivíduo) e o universal (o campo da ética), articulando, assim, a reflexividade da

³³ Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/guia_consultas.asp?mat=7. Acesso: 06/11/2018.

autoconsciência com a alteridade no contexto das estruturas normativas da sociedade” (BENDASSOLLI, 2012, p.39), o processo de reconhecer e ser reconhecido remete a relações intersubjetivas. Honneth analisa a experiência de desrespeito, muito presente na nossa sociedade, como uma necessidade não satisfeita de reconhecimento e à busca por esse sentimento, denominada por ele de “luta por reconhecimento”. A noção de desrespeito se aproxima do sentimento de injustiça e sua teoria pretende apontar os padrões de reconhecimento que justificam essa associação.

Para o filósofo, há três esferas de reconhecimento: a do amor, a do direito e a da solidariedade. Também para ele, haveria um paralelo do reconhecimento com três relações de desrespeito: os maus tratos, a negação de direitos e a degradação da dignidade, sendo as relações de desrespeito impulsionadoras da luta por reconhecimento (HONNETH, 2003). A categoria de trabalho é considerada pelo autor como parte da esfera do direito e é nessa vertente que podemos discutir o **reconhecimento** esperado pelo professor como um direito associado ao seu bom desempenho e superação das dificuldades impostas nessa profissão.

O professor é, simbolicamente, um dos profissionais que mais luta por direitos trabalhistas no Brasil e a luta por reconhecimento de Honneth, apesar de não ser direcionado aos profissionais da Educação, contempla a história de luta e de busca por direitos dessa classe, como analisa Bernardete Gatti, “A educação, consagrada como direito subjetivo inalienável das pessoas, encontra-se nesse cenário em posição privilegiada, e as fortes reivindicações e lutas por uma educação de qualidade para todos é a expressão da busca por esse direito”. (GATTI, 2012, p.4). Honneth enfatiza ainda como a falta de reconhecimento no trabalho afeta a autoestima e a identidade profissional, pois fere expectativas baseadas no mérito do trabalho bem feito, causando frustrações e revolta.

Por outro lado, Nancy Fraser, filósofa norte-americana que realiza pesquisas relacionadas à Teoria Crítica, discutindo, assim como Honneth, o tema da justiça social, difere do pensamento do primeiro ao defender que as lutas por redistribuição de riquezas são tão relevantes quanto às lutas por reconhecimento (FRASER, 2001, 2003). Portanto, segundo tal perspectiva, não seria apenas a valorização pelas ações que culminariam no reconhecimento; seria necessário também vencer as injustiças sociais, através do fortalecimento entre o reconhecimento cultural e a igualdade social. Para Fraser, “o que exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social”. (2007, p.107)

Enquanto para Honneth o reconhecimento é uma questão de ética, pois a ausência do mesmo implica em prejuízos na esfera da identidade e da autoestima, para Fraser, trata-se de uma questão de justiça, pois a negação do reconhecimento culmina na depreciação de certo grupo em detrimento de outro, ou seja, “é negada a condição de parceiros integrais na interação social”(FRASER, 2007, p.112). Por essa interpretação, o conceito de reconhecimento como proposto por Nancy Fraser se aproxima mais do objeto de estudo desta pesquisa, já que há uma falta de prestígio da profissão, na qual os professores são cada vez mais exigidos, tendo suas práticas questionadas e pouco reconhecidos como essenciais para o desenvolvimento humano.

O ponto central da minha estratégia é romper com o modelo padrão de reconhecimento, o da “identidade”. Nesse modelo, o que exige reconhecimento é a identidade cultural específica de um grupo. O não reconhecimento consiste na depreciação de tal identidade pela cultura dominante e o consequente dano à subjetividade dos membros do grupo. Reparar esse dano significa reivindicar “reconhecimento”. Isso, por sua vez, requer que os membros do grupo se unam a fim de remodelar sua identidade coletiva, por meio da criação de uma cultura própria auto-afirmativa. (FRASER, 2007, p. 106)

A discussão tem total correlação com a profissão docente, como Honneth designa a luta pelo reconhecimento por meio da ausência do mesmo, a baixa apreciação dos professores acarreta em contínuo desrespeito e desqualificação destes profissionais por diferentes atores sociais. Essa desvalorização que afeta a autoestima dos professores, vai além do desempenho individual, mas perpassa por toda a categoria docente, principalmente da educação básica. Concomitantemente, esse desprestígio fomenta remuneração inferior a esses profissionais, quando comparados a outros com mesmo nível de instrução. Desta forma, o sentimento de injustiça aflora entre os profissionais e a luta por reconhecimento torna-se necessária e urgente. Nancy Fraser defende que para alguns grupos (cabe aqui a categoria docente) o reconhecimento não significa a valorização da identidade do grupo, mas a superação da subordinação, a equidade social, ela o define como “modelo de *status*”. Gatti corrobora esse argumento:

A uma vez, o reconhecimento social de grupos diversificados que demandam por escolarização, e, simultaneamente, a necessidade do reconhecimento social da categoria dos professores como trabalhadores essenciais. Essas questões se inserem no amplo âmbito da justiça social. Não se trata, portanto, de reconhecimento no sentido do orgulho pessoal, mas no sentido de uma subjetividade coletiva na demanda por equidade social. (GATTI, 2012, p.5)

Individualmente, o mérito decorrente da dedicação e dos sacrifícios envolvidos no exercício da função de professor é de extrema importância para o profissional, principalmente para aquele que não vê a docência como uma vocação, mas como um trabalho que exige empenho e merece reconhecimento. Isso se dá porque o desgaste físico e emocional é significativo, além da dedicação, sendo destinadas horas para estudo e preparação de aulas, correções de avaliações, planejamentos, inclusive fora do horário de trabalho.

A valorização, por vezes, se dá com melhores remunerações apenas, como se bons salários fossem a materialização do reconhecimento. Discutir remuneração em um contexto de justiça social é desafiador, pois há diferentes pontos de vista a se considerar, por isso, preferiu-se levantar a bibliografia referente a esse tema a fim de problematizar qual seria a remuneração justa para esse profissional? Ou ainda, qual seria o piso salarial condizente com o trabalho dos profissionais dessa categoria?

3.4 JUSTIÇA ESCOLAR – DO PONTO DE VISTA DO PROFESSOR

Ao discutir a justiça na escola pelo viés do professor, pretende-se entender como esse profissional se vê como integrante de uma instituição na qual ele é um colaborador importantíssimo, posto que possui inúmeras responsabilidades perante a instituição e a sociedade.

O sociólogo François Dubet, ao discutir a escola justa (2004), salientou o mérito como um princípio da sociedade democrática, “as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades.” (DUBET, 2004, p.541). Apesar de o objeto de Dubet ser o aluno, ao destacar o valor do mérito também podemos associá-lo ao trabalho dos professores.

As condições de trabalho, que muitas vezes são péssimas, além da remuneração, são importantes para o desenvolvimento de um projeto educacional, que culminará em resultados muitas vezes utilizados para avaliar o trabalho do professor. Assim, o mérito é relativo às condições estabelecidas para o exercício da profissão, mas isso não é contabilizado pelas estatísticas; muitas vezes se ignora esse fator pelo reforço da ideia de que o professor deve enfrentar as adversidades com amor e dedicação, caso contrário deve

buscar procure outra profissão. O mérito é cruelmente cobrado de profissionais que precisam enfrentar violência, desrespeito, salas lotadas, ausência de materiais e baixas expectativas dos alunos para exercer o que ele aprendeu na faculdade. Dubet apresenta esse ponto de vista:

Do ponto de vista dos professores, a escola meritocrática também é cruel, pois a escola se torna o principal agente de seleção escolar e social tomando as decisões de orientação que a sociedade abdica de tomar, na contracorrente da escolaridade. Assim, e independentemente do que pensam os atores, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais. (DUBET, 2004, p.543)

Poucas profissões possuem tantos obstáculos e responsabilidades como a profissão docente e baixo reconhecimento.

Nancy Fraser (2001), ao associar justiça à redistribuição de bens e riquezas e reconhecimento valorativo-cultural das diferenças, provoca uma discussão sobre equidade. A partir da análise de que a privação econômica e o desrespeito cultural se entrelaçam conseguimos enxergar o professor como sujeito dessa busca por justiça.

Fraser (2006) considera esse movimento por justiça algo recente, se iniciando no final do século XX e sendo intitulado por ela de “conflitos pós-socialistas”. Considera que a identidade de grupos suplantou a luta de classe como o meio principal da mobilização política, mas que ambas alimentam a luta por justiça. A filósofa compreende a injustiça por duas vertentes, a injustiça econômica e a cultural ou simbólica. A primeira, está arraigada na estrutura político-econômica da sociedade e pode ser verificada em três situações:

Seus exemplos incluem a exploração (ser expropriado do fruto do próprio trabalho em benefício de outros); a marginalização econômica (ser obrigado a um trabalho indesejável e mal pago, como também não ter acesso a trabalho remunerado); e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material adequado)(FRASER, 2006, p.232).

É possível verificar todas as situações apresentadas por Fraser na realidade dos profissionais da Educação. A exploração quando o professor é submetido a realizar atividades de correção e preparação de documentos além da carga horária na qual foi contratado, quando não desenvolve materiais para a escola que se apropria da autoria legalmente, já que muitas instituições colocam essa permissão como cláusula contratual para a admissão do profissional. A marginalização econômica é vista com grande

frequência, principalmente pelos jovens professores da rede pública, que ingressam por meio de um regimento excludente aos ingressantes (a política de valorização dos efetivos vai de encontro com a exclusão dos novatos, pelo menos no Estado de São Paulo), na medida em que há pontuações de acordo com as titulações e tempo de experiência, o que leva os novos professores a serem convocados para escolas periféricas, comumente com índices de violência elevados e alta rotatividade de profissionais, completando com remunerações insuficientes para o exercício da profissão e para uma vida digna, o que já marca a privação exemplificada por Fraser.

Estatisticamente, poucos profissionais da educação conseguem atingir índices de remuneração elevados, geralmente, são pessoas com graduação em universidades públicas e com pós-graduação contratados por escolas de elite nas grandes cidades, formação e realidade que não correspondem à maioria dos professores brasileiros. Assim, a injustiça cultural ou simbólica,

(...) se radica nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. Seus exemplos incluem a dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana). (FRASER, 2006, p. 232)

Os professores podem associar essa forma de injustiça ao ocultamento e ao desrespeito, como também destacara Honneth ao relacioná-lo à luta por reconhecimento, discutido no capítulo anterior. Atualmente, as fontes de informação são tão diversas que o conhecimento construído pela mediação do professor é desmembrado e associado a opiniões, vídeos, textos retirados de inúmeras origens e seu protagonismo deixa de existir, essa invisibilidade afeta a auto-estima do professor que se sente injustiçado uma vez que sua dedicação não é mais notória ao aluno. Contudo, o desrespeito por meio da difamação e da desqualificação profissional é tão significativo que permeia as redes, a mídia e a política.

O projeto/programa “Escola sem partido” aprovado pela maioria da população, ao eleger de forma democrática representantes desse movimento para o legislativo e para a Presidência da República em 2018, aponta para o desrespeito com que o professor é tratado pela sociedade. O objetivo desse programa “é informar e conscientizar os

estudantes sobre os direitos que correspondem àqueles deveres, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desses direitos, já que dentro das salas de aula ninguém mais poderá fazer isso por eles”.³⁴ A “caça” aos professores “doutrinadores”, que segundo esse movimento são aqueles que defendem práticas “de esquerda” é o real objetivo, com isso eles afirmam que os professores não seguem a Constituição e que abusam de seu poder para incitar alunos a seguir as suas convicções pessoais. Discutir temas que despertam a criticidade e o questionamento sobre ações políticas de bem estar social são consideradas abusivas, enfim, o professor é oprimido, desrespeitado e julgado pela sua prática e intenção.

Iniciou-se o capítulo com a discussão referente à meritocracia em Dubet, retomada por Fraser, autora que em 2007 já discutia movimentos como o “Escola sem partido”, os quais, segundo ela, seriam:

partidários da direita freqüentemente se alinham aos modelos distributivos de justiça. Tratando a justiça como uma questão de equidade, eles procuram eliminar as disparidades ilegítimas entre as oportunidades conferidas aos atores sociais. Para identificar essas disparidades, eles invocam padrões de equidade que não prejudicam as variadas perspectivas do bem daqueles atores.” (FRASER, 2007, p.4)

Assim, falar em equidade e em mérito em uma sociedade tão desigual como a nossa, nos leva a refletir sobre o grau de injustiça que ainda vigora e aquilo que podemos esperar para os próximos anos.

³⁴ Programa disponível no endereço <https://www.programaescolasempartido.org/>.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

A metodologia utilizada nesta investigação teve como propósito considerar pesquisas quantitativas e qualitativas nacionais e estrangeiras sobre a atratividade docente, além de literatura específica com a finalidade de relacioná-las com dados coletados, via questionários, aplicados a 88 estudantes do último ano de licenciatura da Universidade de São Paulo.

A escolha pelos cursos de licenciatura para esta investigação se deu pautada na necessidade de analisar estudantes que optaram por áreas bem distintas, como Humanas e Exatas, cursos de bacharelado e licenciatura ou só de licenciatura. Dessa forma, foram aplicados questionários a alunos de Pedagogia, Geografia, Letras (com habilitação em Português) e Matemática.

O curso de Pedagogia foi inserido por ser uma licenciatura um pouco diferente das demais, pois além de professores que trabalharão desde à Educação Infantil, passando pelo processo de alfabetização até os anos finais do Ensino Fundamental I, forma gestores para a área educacional, atraindo um público que pode não aspirar somente o trabalho na sala-de-aula.

A análise dos questionários, que continham questões objetivas e dissertativas, gerou resultados significativos para que pensemos em medidas eficazes de atração de estudantes para os cursos de licenciatura e medidas emergenciais para diminuirmos a evasão docente. Artigos e pesquisas que discutem essa evasão são numerosos, mas a discussão parece não refletir em políticas públicas eficazes para transformar significativamente esse quadro.

Optou-se por, em vez de analisar o discurso dos professores, ouvir os futuros ingressantes, suas expectativas e aspirações, pois para entender o que querem os docentes é importante saber quais eram as expectativas desses profissionais antes de ingressarem na carreira, como uma forma de reduzir ou impedir as frustrações no trabalho. Entender o que eles almejam e se suas expectativas são ideológicas ou passíveis de alcance diante da realidade educacional brasileira é o primeiro passo para pensarmos em como ampliar a procura pelos cursos de licenciatura.

Tendo em vista o objetivo de analisar as motivações e expectativas que levaram à escolha profissional docente, a pesquisa se sustentou em metodologia de base quantitativa e qualitativa, com a análise de dados coletados via questionários, referenciada à bibliografia específica através de um processo de investigação.

A escolha pela metodologia quantitativa foi baseada em estudos que influenciaram a eleição pelo tema desta pesquisa, como o coordenado por Bernardete Gatti (2009), realizado pela Fundação Carlos Chagas referente à atratividade docente, no qual os dados estatísticos coletados justificaram a investigação. O problema desta pesquisa foi se construindo pela análise de dados divulgados pelo IBGE e pela FUVEST que mostraram a falta de interesse e a queda significativa de inscritos nos cursos de licenciatura, sendo a última fonte com dados da Universidade de São Paulo. Por esse motivo, a pesquisa quantitativa se mostrou necessária para fundamentar o estudo e apontar a relevância da discussão sobre a formação dos professores e verificar o grau de atratividade da profissão para os jovens estudantes.

Entretanto, a utilização de dados quantitativos em uma pesquisa em Educação deve ser feita com análises criteriosas. Bernardete Gatti discorre sobre os cuidados que devem ser tomados ao se utilizar esse tipo de dado para que ele tenha sentido:

Cada tipo de dado implica tipos diferentes de tratamento estatístico possíveis. Lembramos que todas as medidas são arbitradas, criadas, inventadas, e não podem ser tomadas como sendo a própria natureza das coisas; isto também se aplica às categorias dos estudos de análise de conteúdo e outras análises dos modelos qualitativos. O que se procura ao criar uma tradução numérica ou categorial de fatos, eventos, fenômenos, é que esta tradução tenha algum grau de validade racional, teórica, no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos. (GATTI, 2004, p.15)

Apenas o confronto entre os dados quantitativos não seria suficiente para respondermos o problema desta pesquisa, pois o mesmo está diretamente relacionado a inquietações e aspirações humanas. Analisar as expectativas dos estudantes de licenciatura e o papel do reconhecimento nas suas escolhas profissionais não seria possível apenas com dados estatísticos. Posto isto, a pesquisa qualitativa se mostrou mais coerente para se desenvolver um trabalho que demanda análises subjetivas e complexas. Menga Lüdke e Marli André discutem as abordagens qualitativas e apresentam um significado amplo para definí-las:

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13)

A partir desta definição, ficou clara a utilização de tal metodologia para ancorar a investigação em questão.

A opção pela coleta de dados por meio de questionário foi baseada na concepção de François de Singly (2012), sociólogo que defende que esta técnica permite identificar as influências sociais sobre as ações individuais, diferentemente da entrevista, sendo de extrema importância para o planejamento das políticas públicas. Para o autor, o questionário deve ser bem planejado e formulado de acordo com o que se pretende analisar. Segundo ele, os dados obtidos nas respostas do questionário podem ser subdivididos em descritivos e explicativos. Os primeiros estão relacionados a dados numéricos, que se não forem analisados de forma crítica se tornam uma informação um tanto objetiva e vazia para uma análise sociológica, uma vez que eles indicam grandes tendências como, por exemplo, as intenções de votos mensuradas nas enquetes eleitorais. Por sua vez, os dados explicativos, os quais se pretende utilizar nesta pesquisa, são extremamente significativos por mostrarem uma abrangência social que as entrevistas não captam.

Para Singly, deve haver coerência entre o nível da visão teórica e o do método da coleta de dados, é preciso saber quais são os objetivos da investigação e, nesse sentido, a utilização do questionário será acertada se os efeitos de alguns fatores sociais forem relevantes para a pesquisa, como discorre:

(...) a técnica do questionário não tem por função descrever as condutas dos atores sociais com o máximo de detalhes, ela tem por missão, de acordo com Bourdieu e Passeron, explicar o que os atores fazem pelo que eles são e não o que eles dizem daquilo que eles fazem. A pesquisa deve apreender a identidade social dos indivíduos (origem social, posição social, escolaridade, situação familiar, principalmente) para estabelecer uma relação de causalidade entre uma prática estudada e o meio social, no sentido largo utilizado por Durkheim³⁵ (SINGLY, 2012, p.19).

Assim, a investigação em curso pretende traçar um perfil do estudante de licenciatura que busca a docência através da análise de fatores sociais comuns. Desta forma, a primeira parte do questionário³⁶ foi formulada com perguntas de caráter

³⁵ O autor se refere à obra *O suicídio*, na qual Durkheim cria categorias para designar perfis de indivíduos propensos a cometer suicídio, criados através do confronto de variáveis sociais distintas. Esse autor defende a ideia de que os fatos sociais exercem um poder coercitivo sobre os indivíduos, independentemente de suas vontades.

³⁶ Cf. Apêndices A e C – questões 1 a 12.

socioeconômico como renda familiar, escolaridade dos pais, tipo de escola em que cursou a educação básica e composição familiar. As demais questões foram formuladas com o intuito de identificar relações entre as aspirações profissionais dos estudantes e as influências sociais que podem tê-los levado a essas aspirações, assim como os desafios esperados na futura carreira.

A primeira coleta de dados foi feita com a aplicação de um pré-teste a estudantes do último ano de Pedagogia da Universidade de São Paulo, com o propósito de avaliar a consistência do questionário e de verificar se os dados coletados atendiam à proposta da pesquisa e, assim, se seriam válidos para se desenvolver a análise pretendida. Após o teste, algumas questões foram reformuladas e outras inseridas, dando origem à primeira versão que fora aplicada em outras duas turmas do último ano do curso de Pedagogia da USP e aos alunos dos cursos de Ciências da UNIVESP e de Geografia da USP. Porém, após a análise da banca de qualificação, foram sugeridas algumas alterações no questionário, reduzindo o número total de questões e aumentando o número de questões dissertativas. As considerações foram aceitas e o questionário reconstruído e aplicado a 88 estudantes dos cursos de Pedagogia, Geografia, Letras e Matemática da USP.

A escolha dos participantes para a realização da coleta de dados teve como critério a abrangência de uma diversidade significativa de estudantes advindos de áreas distintas, mas infelizmente não foi possível realizar a segunda aplicação com alunos da área de biológicas, como na primeira versão, que teve a participação de estudantes de Ciências da Univesp. A escolha pelo curso de Pedagogia foi feita para representar um estudante com características distintas dos demais, não há a formação de professores especialistas como ocorre nos demais cursos, mas de um profissional polivalente que além de estar habilitado a lecionar na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, pode ter outras funções no meio escolar, como orientação e direção pedagógica como já fora citado no início do capítulo, objetivava-se com isso analisar se as motivações desse grupo são semelhantes ou não às dos demais licenciados.

Optou-se por analisar, além da literatura formal, relatórios de pesquisas recentes que apresentassem dados cuja coleta se assemelhasse com a eleita por esta investigação a fim de aproximar os dados coletados.

4.1 O QUESTIONÁRIO

A formulação do questionário não foi aleatória, ele foi composto por questões socioeconômicas, cujo objetivo foi relacionar os dados e buscar consonâncias entre os estudantes de acordo com suas escolhas, além de abranger questões relacionadas à escolha pelo curso e pela docência. O modelo aplicado pode ser visto no apêndice A.:

A princípio, o questionário conta com um cabeçalho composto por informações de identificação e contato: nome, idade, sexo, endereço (bairro e município de residência), e-mail, curso de licenciatura matriculado, período em que cursa a licenciatura, quantas graduações esse estudante cursou e, em caso de mais de uma, identificá-las, o ano de ingresso e término previsto para a conclusão do curso. Estes dados foram colocados para um possível contato, caso o questionário não fosse suficiente para a análise e se optasse por complementação via entrevista, e para analisar se esses dados indicavam um grupo homogêneo ou heterogêneo em relação a idade, sexo e formação. Para apresentar os tipos de questões que compõem o questionário, usou-se das categorias apresentadas por Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos na obra *Fundamentos de Metodologia Científica* (2003).

O questionário foi formulado com perguntas *abertas, parcialmente fechadas e de múltipla escolha*:

As abertas permitem aos estudantes respostas mais amplas e livres, o que permitiu avaliar aspectos referentes à identidade profissional, como as questões: “Enumere dois motivos que o levaram à escolha por um curso de licenciatura” (questão 9), “Para você, qual o papel do professor?” (questão 10), “Para você, o que seria um profissional bem-sucedido?” (questão 17), “Para você, como o professor é visto pela mídia e pela sociedade?” (questão 20), “Na sua opinião, o que atrairia mais estudantes para os cursos de licenciatura?” (questão 22) e “Apesar dos desafios, o que o motiva a enfrentá-los e seguir essa carreira?” (questão 25).

As perguntas parcialmente fechadas, por sua vez, são mais objetivas, geralmente dicotômicas como as questões: “Você pretende seguir a carreira docente?” e “Se a sua resposta foi negativa na questão 11, por favor, justifique.” (questões 11 e 12), “Houve alguma reação da sua família em relação à sua escolha profissional? Se sim, qual foi?” (questão 14), “Você teve ou conheceu algum professor que te inspirou na sua escolha

profissional? Se sim, quem?” (questão 16) e “Você acha que manifestações, greves e mobilizações sociais contribuem para a melhoria da Educação no país? Justifique sua resposta” (questão 23). Apesar de serem questões dicotômicas, elas permitem justificativa, portanto classificam-se como parcialmente fechadas.

As perguntas de múltipla escolha são as mais numerosas por permitirem um número de respostas mais amplo, nesta proposta encontram-se questões denominadas *perguntas com mostruário*, que permitem a marcação de mais de uma alternativa, assim como questões que solicitam uma escala de relevância, como as perguntas:

19. Boas condições de trabalho e remuneração justa significam:

- a) Direitos do trabalhador
- b) Deveres do empregador.
- c) Valorização profissional.
- d) Incentivos à prática profissional.
- e) Consequências do mérito do profissional.
- f) Outros. _____

21. As afirmações abaixo se referem ao seu grau de expectativa de realização profissional.

Assinale os três mais importantes para você.

- () O reconhecimento do seu trabalho pelos alunos ou familiares destes.
- () O reconhecimento do seu trabalho pelos seus superiores.
- () O reconhecimento do seu trabalho pela sua família.
- () Ser bem remunerado.
- () Ter publicações sobre o seu trabalho.
- () Crescer em cargos e salário na instrução.
- () Perceber a valorização da carreira escolhida.

24. Ao optar pela carreira docente, você acredita que terá qual (is) desafio(s)?

- a) Baixa remuneração.
- b) Difícil ascensão na carreira.
- c) Locomoção.
- d) Manter-se atualizado na profissão.
- e) Adaptação ao ambiente escolar.
- f) Relacionamento com os colegas.
- g) Relacionamento com os alunos.
- h) Relacionamento com os pais de alunos.
- i) Estrutura escolar deficiente.
- j) Baixa valorização social.
- k) Outros. Qual(is)? _____

As *perguntas de estimacão* também são de múltipla escolha e requerem um julgamento quanto ao valor de certa atividade, pessoa ou ação para si, a pergunta 15 ao questionar sobre o peso atribuído à influência da escola na escolha profissional do estudante, faz o entrevistado refletir e julgar sobre a importância daquela instituição nas

suas escolhas profissionais. Além dessa, também classifica-se como de estimação a questão 18: “Quanto você acredita que receba, em média, um professor que trabalhe 40 horas semanais em São Paulo?”.

As *perguntas de fato*, que dizem respeito a questões concretas foram formuladas na parte socioeconômica do questionário: “Onde você cursou a educação básica?” (questão 1), “Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? O valor do salário mínimo (SM) é de R\$ 880,00.” (questão 2), “Quantas pessoas da família vivem da renda indicada na pergunta anterior?” (questão 3), “Quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda familiar?” (questão 4), “Indique a situação do imóvel em que sua família ou você (no caso de independência da família) reside atualmente.” (questão 5), “Qual é o nível de instrução de sua mãe ou responsável?” (questão 6), “Você exerce alguma atividade remunerada?” (questão 7).

Já as *perguntas sobre intenções*, buscam averiguar procedimentos de indivíduos em certas circunstâncias. São visíveis nas perguntas referentes às expectativas dos estudantes em relação à sua vida profissional após o término da graduação, como a questão 13: “Ao ingressar na carreira docente, você espera:” e a questão 21 “As afirmações abaixo se referem ao seu grau de expectativa de realização profissional. Assinale os três mais importantes para você.”,

Por fim, *perguntas de opinião* são bastante frequentes neste questionário, já que o estudo se propõe a analisar a visão dos estudantes em relação à profissão docente. Classificam-se dessa forma as questões: 10, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24.³⁷

Para analisar as questões abertas e as perguntas de opinião foram criadas categorias, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Categorias do questionário

Perguntas	Categorias
1.Onde você cursou a educação básica?	a)Toda em escola pública
	b)Toda em escola particular
	c)Maior parte em escola pública
	d)Maior parte em escola particular

³⁷ As questões podem ser vistas integralmente no apêndice A.

2.Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? O valor do salário mínimo (SM) é de R\$ 880,00	a)Menos de 1 SM.
	b)Entre 01 e 05 SM.
	c)Entre 05 e 08 SM.
	d) Acima de 08 SM.
3.Quantas pessoas da família vivem da renda indicada na pergunta anterior?	a)Uma
	b)Duas a três.
	c)Acima de três.
4.Quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda familiar?	a) Uma.
	b) Duas.
	c) Três.
	d) Quatro ou mais.
5. Indique a situação do imóvel em que sua família ou você (no caso de independência da família) reside atualmente.	a) Próprio, quitado.
	b) Cedido por instituição/empresa/parentes/conhecidos.
	c) Próprio, com financiamento em curso.
	d) Alugado.
	e) Próprio, construído em terreno sem regularização.
6. Qual é o nível de instrução de sua mãe ou responsável?	a) Não estudou.
	b) Ensino fundamental.
	c) Ensino médio incompleto.
	d) Ensino médio completo.
	e) Ensino superior incompleto.
	f) Ensino superior completo.
	g) Pós-graduação incompleta.
	h) Pós-graduação completa.
7. Você exerce alguma atividade remunerada?	a) Não e não pretendo por enquanto.
	b) Não, mas estou à procura.
	c) Sim, em trabalho eventual.
	d) Sim, regularmente, em tempo parcial.
	e) Sim, regularmente, em tempo integral.
	f) Sim, tenho bolsa de pesquisa.
8. No caso de exercer atividade remunerada, ela está relacionada com a área da Educação?	a) Sim.
	b) Não.
	a) Gostar de Crianças.
	b) Motivações ligadas à história de vida

9. Enumere DOIS motivos que o levaram à escolha por um curso de licenciatura.	c) Fazer diferença na sociedade
	d) Gostar da disciplina (curso)
	e) Gostar de ensinar
	f) facilidade no ingresso / Única opção de curso no período noturno (matemática)
	g) remuneração/ carreira / ESTABILIDADE
	h) muitas vagas no mercado de trabalho
	I) opção de trabalho FLEXÍVEL
	j) pesquisar educação
	K) Regularizar prática / COMPLEMENTAR FORMAÇÃO
	L) Segunda opção profissional
10. Para você, qual o papel do professor?	a) Transmitir conhecimento.
	b) Educar
	c) Provocar transformações.
	d) Orientação
	e) Transmitir o conhecimento com mediação
11. Você pretende seguir a carreira docente?	a) sim
	b) não
12. Se a sua resposta foi NEGATIVA na questão 11, por favor, justifique	Busca uma profissão melhor remunerada
	Está envolvido(a) em outros projetos
	Se arrependeu do curso/carreira
	Não se identifica com a profissão.
	Não se decidiu qual carreira a seguir.
13. Ao ingressar na carreira docente, você espera:	a) Trabalhar em período integral em uma escola.
	b) Trabalhar em período integral em mais de uma escola.
	c) Trabalhar apenas em um período (manhã ou tarde)
	d) Trabalhar como professor apenas no período noturno.
	e) Trabalhar como autônomo em horários flexíveis.
14. Houve alguma reação da sua família em relação à sua escolha profissional? Se sim, qual foi?	a) Orgulho
	b) Surpresa
	c) Reprovação
15. Que peso você atribui à influência da escola na sua escolha profissional?	a) Muito
	b) Pouco
	c) Indiferente.
	d) Não sei.

16. Você teve ou conheceu algum professor que te inspirou na sua escolha profissional? Se sim, quem?	☐ a) Familiar ☐ b) Ex-professor ed. Básica ☐ c) Ex-professor ens. Superior ☐ d) Ex-professor curso pré-vestibular
17. Para você, o que seria um profissional bem sucedido?	☐ a) Com carreira ascendente. ☐ b) Bem remunerado. ☐ c) Reconhecido pela família ☐ d) Reconhecido pela empresa/ALUNOS ☐ e) Feliz na atividade escolhida ☐ f) Relevância social ☐ g) Profissional resiliente
18. Quanto você acredita que receba, em média, um professor que trabalhe 40 horas semanais em São Paulo?	☐ a) Até 2 SM. ☐ b) De 3 a 5 SM. ☐ c) Acima de 5 e abaixo de 10 SM. ☐ d) Acima de 10 SM.
19. Boas condições de trabalho e remuneração justa significam:	☐ a) Direitos do trabalhador ☐ b) Deveres do empregador. ☐ c) Valorização profissional. ☐ d) Incentivos à prática profissional. ☐ e) Consequências do mérito do profissional. ☐ f) Outros.
20. Para você, como o professor é visto pela mídia e pela sociedade?	☐ a) Pessoa valorizada ☐ b) Pessoa sacrificada / Um missionário ☐ c) Necessária mas pouco valorizada ☐ d) Incapaz de exercer a função ☐ e) Formador social ☐ f) Responsável por transmitir valores ☐ g) Pessoa preguiçosa e arruaceira ☐ h) Pessoa desprezada / 2º opção de trabalho
21. As afirmações abaixo se referem ao seu grau de expectativa de realização profissional. Assinale os três mais importantes para você.	☐ O reconhecimento do seu trabalho pelos alunos ou familiares destes. ☐ O reconhecimento do seu trabalho pelos seus superiores. ☐ O reconhecimento do seu trabalho pela sua família. ☐ Ser bem remunerado. ☐ Ter publicações sobre o seu trabalho. ☐ Crescer em cargos e salário na instrução. ☐ Perceber a valorização da carreira escolhida.

22. Na sua opinião, o que atrairia mais estudantes para os cursos de licenciatura?	a) Facilidade de ingresso
	b) Emprego/estabilidade / flexibilidade
	c) Maior Remuneração
	d) Ascensão na carreira
	e) Políticas de valorização da profissão
	f) Melhores condições de trabalho / ESCOLAS MELHORES
	g) Formação contínua
	h) Cursos menos exaustivos (atividades, horas de estágio...)
23. Você acha que manifestações, greves e mobilizações sociais contribuem para a melhoria da Educação no país? Justifique sua resposta.	Sim
	Não
24. Ao optar pela carreira docente, você acredita que terá qual (is) desafio(s)?	a) Baixa remuneração.
	b) Dificil ascensão na carreira.
	c) Locomoção.
	d) Manter-se atualizado na profissão.
	e) Adaptação ao ambiente escolar.
	f) Relacionamento com os colegas.
	g) Relacionamento com os alunos.
	h) Relacionamento com os pais de alunos.
	i) Estrutura escolar deficiente.
	j) Baixa valorização social.
	k) Outros
25. Apesar dos desafios, o que o motiva a enfrentá-los e seguir essa carreira?	Amor pela Educação
	Vocação
	Desafio
	Transformação social
	Ascensão financeira/social
	Esperança de valorização
	STATUS
	Identificação com a carreira
	Demanda por professores

O objetivo desta análise foi elencar as aspirações profissionais dos estudantes em término de formação no Ensino Superior, e, dentre os que pretendem seguir a carreira docente verificar seus planos profissionais, assim como as possíveis justificativas de suas escolhas. Investigar as motivações pessoais e influências sociais que os levaram a optar pela carreira docente, opção teórica ainda pouco utilizada nos estudos educacionais brasileiros.

Adotar esta metodologia teve o intuito de “ir além da constatação sociológica da existência de correlações entre o perfil das carreiras e cursos superiores (hierarquizados em termos de sua seletividade e retorno material e simbólico) e o perfil social e escolar dos candidatos” (Nogueira e Almeida et al. , 2011), abordando assim os múltiplos fatores envolvidos na construção social da profissão de professor, construindo um caminho de pesquisa diferente daquele adotado pelas histórias de vida³⁸. Pretende-se, em um estudo futuro, ao identificar as motivações e expectativas, analisar se os cursos de formação corroboram para essas motivações e buscar formas de atratividade para esses cursos.

O objetivo do questionário era identificar se há um padrão socioeconômico entre os estudantes, dado presente em vários estudos sobre profissão docente, e identificar semelhanças no que os leva a optar pelos cursos de licenciatura, assim como suas expectativas profissionais. Com essa análise, referendada em contínuo levantamento bibliográfico, pretende-se refletir sobre formas de atrair mais alunos para os cursos de licenciatura, uma vez que os estudos sobre a evasão docente são inúmeros, mas pouco se olha para as aspirações iniciais desses jovens para que possamos pensar na atratividade, pois com a desvalorização progressiva da carreira, futuramente, a evasão não será o maior problema, mas sim, a falta de profissionais para suprir a demanda.

³⁸ Conforme BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; DE SOUSA, C. P. (2003)

5. UM OLHAR SOBRE A CARREIRA: EXPECTATIVAS DA PROFISSÃO DOCENTE

Figura 3 – Expectativas e realidades.

PROFISSÃO PERIGO

- OS DESAFIOS DA VIDA DE PROFESSOR

www.spartastudio.wordpress.com

Por Márcio Cabreira

2012 - Todos os direitos reservados ao autor.

Fonte: Márcio Cabreira – ilustração – Quadrinhos³⁹

5.1 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A análise dos dados coletados de 88 estudantes dos anos finais dos cursos de licenciatura da USP de Pedagogia, Letras, Matemática e Geografia, nos levou a selecionar alguns indicativos relacionados à escolha profissional dos jovens que pretendem seguir a docência na Educação básica.

Inicialmente, colocou-se algumas perguntas socioeconômicas a fim de confirmar ou refutar vários estudos⁴⁰ que associam os estudantes de licenciatura a jovens de classe baixa e média baixa, como já fora citado na introdução desse trabalho. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes da USP, universidade pública com elevada concorrência, que acaba por selecionar prioritariamente, estudantes do ensino privado, entretanto, 59,09% dos selecionados fizeram toda a maior parte da educação básica em escolas públicas contrapondo a 40,91% que cursaram toda ou a maior parte em escolas particulares; 62,5% dos questionados possuem renda familiar até cinco salários mínimos, sendo a família composta, em média, por três pessoas. 46,59% moram em residência própria e quitada e 56,82% trabalham regularmente em período parcial ou integral, sendo que mais de 70% com educação.

Os gráficos abaixo deixam esses dados mais claros para entendermos a posição social desses estudantes.

³⁹ Disponível em: https://spartastudio.files.wordpress.com/2012/12/professor_aula_de_sabado1.jpg. Acesso em: 19/11/2018.

⁴⁰ GATTI, 2009.

Gráfico 7 – Formação básica dos estudantes de licenciatura.

Fonte: elaborado pela autora.

Seria necessário analisar os demais estudantes da USP para verificar se existe alguma diferença entre alunos de bacharelado e de licenciatura para traçarmos um perfil dos que escolhem a licenciatura, entretanto podemos afirmar que grande parte desses estudantes já está no mercado de trabalho exercendo atividades de forma remunerada (como mostra o gráfico 8), sendo 71,62% na área da Educação. Visto que a Universidade de São Paulo é considerada uma das melhores do país e o grau de concorrência, na maioria dos cursos, é grande, nota-se que as licenciaturas não atraem elementos da elite ou da classe média alta, são pessoas que possuem uma renda mediana e que não se dedicam apenas aos estudos, pois já estão inseridas no mercado de trabalho, como fica explícito nos gráficos 8 e 9:

Gráfico 8 – Renda familiar.

Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 9 – Participação dos licenciandos no mercado de trabalho.

Fonte: elaborado pela autora.

A porcentagem dos estudantes que não exercem e nem estão à procura de uma atividade remunerada é de 1%, assim como a parcela que possui algum auxílio de pesquisa (3%), a maioria trabalha e estuda.

Ao analisar as escolhas desses estudantes, inicialmente pelo curso de graduação até à escolha profissional, pode-se perceber que os motivos que levam os graduandos a optar pela licenciatura são diversos, desde o “Gostar de ensinar” até à necessidade por um diploma para regularizar uma prática docente em exercício, passando pela busca por estabilidade, ou atuar em um mercado de trabalho acessível e jornadas flexíveis. Ao optarem por um curso de licenciatura, grande parte dos jovens justificaram que o gostar de ensinar foi o principal motivo, seguido pelo currículo do curso e por uma expectativa profissional relacionada à transformação social que poderiam provocar. Aliás, 41% dos questionados acredita que é esse o papel do professor, provocar transformações, mas mais de 50% relaciona a transmissão de conhecimentos à principal função do professor, com ou sem mediação. Podemos avaliar que esses estudantes associam o conhecimento com a transformação, sendo a última decorrente da primeira.

Gráfico 10 – A principal função do professor segundo os estudantes de licenciatura

Fonte: elaborado pela autora.

Interessante destacar a pequena porcentagem (3%) que relacionou o professor a um educador. Isso levanta um questionamento sobre o que é educar para esses futuros professores/educadores (estudantes que cursam licenciatura na Faculdade de Educação da USP).

Apenas 10% dos participantes não desejam seguir a carreira de professor e dentre as justificativas apareceram a baixa remuneração, o arrependimento pelo curso escolhido e a não identificação com a profissão.

A carreira de professor é uma das poucas em que todos os estudantes já vivenciaram, não como sujeitos, mas como alunos, ou seja, possuem noções de como é o trabalho desse profissional. Partindo desse pressuposto, os licenciandos foram questionados sobre a influência da educação básica, vivenciada por eles, na escolha da profissão e 52% afirmaram a grande influência da escola nessa decisão. Isto pode ser confirmado na pergunta sobre um professor inspirador, na qual 56% lembraram de professores da educação básica, o que demonstra a responsabilidade da escola e dos educadores na formação de futuros professores. Entretanto, apesar da maioria destacar boas experiências escolares que os levaram a sentir apreço pela profissão, alguns foram marcados pelo inverso e buscam a docência para transformar uma escola que eles conheceram e não gostaram.

Grande parte dos estudantes questionados sentiu a desvalorização da profissão antes mesmo de iniciarem o curso de licenciatura. A resposta da família diante da escolha do curso superior é um sinal importante de quão valoroso é esse profissional para a sociedade, uma vez que os pais desejam o melhor para seus filhos e a reprovação pela escolha mostra o baixo

prestígio da profissão. Enquanto 41% dos licenciandos tiveram sua escolha reprovada pela família, 36% não perceberam nenhuma reação da família, o que também não demonstra sinal de alegria e satisfação. Apenas 20% deles foram recebidos com orgulho. Esses dados, além de mostrarem o baixo prestígio do professor, divergem daqueles apresentados por Gatti (2009) que, ao traçar o perfil dos jovens professores, destaca o orgulho das famílias pela escolha dos filhos, pois muitas vezes, o simples fato de ingressarem no ensino superior já seria motivo de orgulho para famílias que não viam essa possibilidade para todos, principalmente, se fossem famílias de baixa renda.

Esses aspirantes a professor(a) consideram a profissão que estão escolhendo pouco valorizada pela sociedade, apenas 1% se posicionou contrariamente a essa afirmação. Ao serem questionados abertamente sobre a visão da mídia e da sociedade, grande parte das respostas se referia a um profissional menosprezado, desde julgamentos de valor até à incapacidade de exercer a sua função, apesar de ainda o considerarem necessário, como mostra o gráfico 11:

Gráfico 11 – Reconhecimento social do professor.

Fonte: elaborado pela autora.

O grupo analisado mostra ter consciência dos desafios da carreira, inclusive há uma análise por parte deles bem pessimista da profissão. Entretanto, não é possível saber se essas perspectivas são baseadas em uma experiência prévia obtida na função de aluno, em informações e relatos obtidos na Universidade, nas experiências profissionais, já que grande parte já trabalha com Educação mesmo antes da conclusão do curso de Licenciatura, ou ainda se esse panorama está associado a uma visão social alimentada pela mídia de desvalorização da

profissão docente e da escola, especialmente da escola pública. O gráfico 12 demonstra os desafios esperados por esses futuros professores ao ingressarem na carreira.

Gráfico 12 – Expectativa dos desafios na função professor(a)

Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico apresenta uma grande quantidade de desafios esperados pelos licenciandos. A baixa remuneração é prevista pela maioria, seguida da estrutura escolar deficiente, ou seja, condições ruins de trabalho e a baixa valorização social. Essas contingências, muitas vezes, acabam por afastar os recém graduados das universidades públicas do educação básica pública, até porque, a elevada demanda por professores faz com que muitas escolas privadas atraiam esses jovens bem formados para comporem seus quadros docentes, oferecendo melhores remunerações e condições de trabalho.

Ao serem questionados sobre o que seria um professor bem sucedido, considerando-o um profissional da educação, 59% responderam que o prazer no exercício da profissão está acima da remuneração e do prestígio social. É interessante esse dado porque os estudantes não relacionaram realização profissional com carreira, apenas 31% consideraram a remuneração um sinal de sucesso profissional, como demonstrado no gráfico 13.

Gráfico 13 – Expectativa de realização profissional.

Fonte: elaborado pela autora.

Ao questionar sobre a remuneração, eles também demonstraram apresentar baixa expectativa por altos salários: 76% acreditam que o salário médio de um professor, que trabalhe 40 horas semanais em São Paulo, varie entre 3 e 5 salários mínimos (R\$2640,00 a R\$4400,00). Infelizmente o piso salarial é ainda menor, o que justifica essa variável aparecer também como um dos maiores desafios da profissão e desejo, associado à valorização profissional.

As maiores objeções aparecem também nas respostas sobre o que poderia atrair mais estudantes para cursos de licenciatura e, consequentemente, para a profissão de professor: 54% acreditam que políticas de valorização desse profissional poderiam mudar a imagem do professor na sociedade e 36% veem na remuneração justa (que está associada a uma política de valorização) um atrativo considerável.

Um dado significativo da amostra realizada se refere às motivações que levam esses estudantes a optarem pela profissão, apesar de pontuarem inúmeros desafios e problemas que esperam enfrentar ao longo da carreira. Dos licenciandos analisados, 90% pretendem seguir a profissão lecionando na Educação Básica, o que mostra que, inicialmente, a Universidade de São Paulo está formando, predominantemente, professores nos cursos de licenciatura, afastando a hipótese de que uma parcela significativa não iria para a sala de aula, mas para cargos de gestão e pesquisa.

Neste grupo, há uma elevada expectativa de atuarem como agentes de transformação social, o que leva 54% dos estudantes a enfrentarem as adversidades em prol de um bem social, reaproximando à ideia de missão, caracterização tão combatida pelos educadores do século XX. Como afirmou a pesquisadora Bernardete Gatti, “Transformar a educação escolar implica transformar radicalmente o reconhecimento social da profissão docente e dos professores.” (2012, p.6). Os dados mostraram que há uma relação próxima entre valorização da carreira (que

seria o reconhecimento social), busca por transformação social e reconhecimento do trabalho pelos pais e alunos. O gráfico 14 apresenta essas motivações:

Gráfico 14 – Motivações dos estudantes para a escolha profissional

Fonte: elaborado pela autora.

Ao verificar o grau de expectativa para a realização profissional desses jovens, foi quase unânime o papel do reconhecimento, como demonstra o gráfico 15. O qual apresenta que 99% dos participantes da pesquisa consideraram essencial, para esse fim, o reconhecimento do seu trabalho pelos alunos e familiares, confirmando a aspiração pela transformação social. O reconhecimento se destacou diante da remuneração e da valorização da carreira, o que nos leva a afirmar novamente o destaque individual do profissional almejado por esses indivíduos.

Gráfico 15 – Expectativa de realização profissional

Fonte: elaborado pela autora.

A teoria da “busca pelo reconhecimento” de Honneth se confirma no questionamento sobre a eficácia das greves e manifestações de professores para a melhoria da Educação no país, na qual 58% dos estudantes responderam que sim, que acreditam no poder de luta da categoria.

Pode-se analisar se a falta de reconhecimento é um fator da evasão de profissionais da educação e ainda, como é possível esse reconhecimento em uma sociedade que pouco legitima a importância do professor?

5.2 QUEM SÃO E O QUE QUEREM OS FUTUROS PROFESSORES?

A análise dos dados coletados e o levantamento da bibliografia sobre o tema nos levou a identificar que a profissão docente está passando por um momento de descrédito muito significativo. Várias pesquisas, citadas neste trabalho, apontam para a baixa atratividade da carreira e para a depreciação do ensino e da profissão docente. Tal processo vem ocorrendo há várias décadas, mas se intensificou nos últimos anos, principalmente com o fortalecimento de grupos políticos que julgam a escola como ultrapassada, o ensino como banal e os professores como doutrinadores, desqualificando todos os profissionais da área, por meio de uma generalização superficial, abarcando inclusive os éticos e dedicados a transformar indivíduos em cidadãos.

Os 88 graduandos de licenciatura questionados por esta pesquisa apresentaram informações que nos levam a esboçar um perfil aproximado do aluno da USP que busca cursos de licenciatura: jovens de 20 a 25 anos, predominantemente do sexo masculino (56,41%), com renda familiar inferior a cinco salários mínimos, que trabalham e estudam para obter um certificado de nível superior. Trata-se de um perfil que converge com o de pesquisas anteriores, como a organizada por Bernardete Gatti (2009), que indicou a procura de cursos de licenciatura por jovens de camadas de baixa renda e capital cultural.

Entretanto, apesar de os participantes desta investigação serem estudantes da maior e mais concorrida universidade do país, localizada no município mais rico, é notável reconhecer que suas respectivas famílias não se orgulham por terem filhos buscando a carreira docente, característica controversa a de pesquisas como a de Gatti (2009) que apontaram que os pais de baixa renda valorizam mais a profissão de professor e a obtenção de um diploma de ensino superior por um(a) filho(a), algo tão inusitado em locais carentes de renda, de status e de serviços públicos de qualidade. Portanto, os dados auferidos neste estudo indicam a existência de uma variação daquele perfil de futuros professores.

Segundo as respostas dadas aos questionários aplicados nesta pesquisa, as motivações que levaram estes estudantes a optarem pela licenciatura foram diversas, mas pode-se perceber que a busca por satisfação pessoal pautou a escolha da maioria. Tal característica pessoal é representada pelo “gostar”: o gosto por ensinar, por estudar, por crianças, afirmações recorrentes na parte de respostas abertas do questionário.

Em alguns momentos percebeu-se que os estudantes não tinham clareza sobre o que é uma profissão e suas consequências, pois sintetizavam a opção pelo curso de licenciatura apenas à afinidade pessoal com o mesmo. Isso ficou claro quando questionados sobre o que seria um profissional bem sucedido e 59% respondeu que seria aquele que é feliz no que faz. Embora seja ponto pacífico que todos busquem trabalhar com algo traga felicidade, até porque o contrário seria bem inusitado, a busca pela felicidade sem parâmetros propicia a construção de duas hipóteses: uma de que os futuros professores não têm ambições profissionais, ou seja, não conseguem ainda traçar metas e objetivos na carreira; outra em que os mesmos preveem desafios tão intensos que superá-los já significaria sucesso profissional e felicidade.

Na mesma linha, ao serem questionados sobre a realização profissional, foi notória a quantidade de estudantes que apontaram para o reconhecimento do seu trabalho pelos alunos e familiares, o que permite conceber que o reconhecimento profissional é diretamente proporcional ao sentimento de felicidade na carreira. Vale destacar que esse reconhecimento valoroso é o do aluno e não o do “contratante” (da empresa para escolas particulares, de superiores hierárquicos no caso das instituições de ensino públicas), se trata de um reconhecimento individual, provavelmente relacionado ao mérito profissional.

Como se constata na análise dos dados coletados, a representação do professor na sociedade justifica as incertezas que a profissão carrega. A desvalorização social da carreira docente percebida pela maioria dos participantes da pesquisa pode ser entendida como um desmerecimento; isto é, segundo suas respostas ao questionário, o professor não mereceria reconhecimento, ou por ser considerado um missionário que não alcança seus objetivos, ou porque representa a falência da educação tradicional, como pensa uma parte da população que questiona o currículo escolar e as metodologias empregadas nas escolas.

O desprestígio da classe docente é um dos maiores obstáculos para estes estudantes, principalmente porque alterar esse status não é tarefa simples e nem individual. Eles entendem que é preciso investir em políticas públicas de valorização que façam com que esse profissional seja respeitado e acreditado. Aumentar a confiabilidade depositada na escola é necessário, afinal uma instituição de ensino secular não pode ser descreditada como vem ocorrendo na sociedade

brasileira. As lutas por reconhecimento por meio de greves e manifestações em redes sociais traduzem a necessidade imposta de união e de expressão desse coletivo de professores.

Desta forma, atrair bons alunos e pessoas que ainda acreditam no poder transformador da educação é cada vez mais difícil, políticas de valorização devem passar pela remuneração, pela melhoria das condições de trabalho, da estrutura das escolas e por planos de carreira atrativos. Para o grupo pesquisado, as políticas de valorização são mais importantes do que apenas o aumento da remuneração. Desta forma, a figura 4 ilustra a necessidade dessa valorização coletiva para atingir o objetivo mais salutar entre os pesquisados que foi o de transformar a sociedade.

Figura 4 - Construindo pontes.

Fonte: Blog Armandinho⁴¹

⁴¹ Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso: 19/11/2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação pretendeu fazer um breve balanço sobre a literatura referente à atratividade profissional, principalmente da profissão docente para que, juntamente com os dados coletados nesta pesquisa por meio de questionários aplicados a estudantes de cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo, pudéssemos refletir sobre os números alarmantes relacionados à queda da procura por estes cursos formadores de professores, concomitantemente com a desvalorização social da figura do professor.

É oportuna essa discussão em um momento em que a escola está sendo questionada ao verificarmos movimentos defendendo a desobrigação⁴² da educação básica escolar, ou parte dela. Uma parcela da sociedade tem interpelado o papel do professor como educador, criticando metodologias, conteúdos, materiais e avaliações, além disso, perseguem esse profissional em redes sociais para saber o que pensa, o que fala, como age, invadindo a vida particular dos “Josés” e das “Marias” cuja profissão é ser professor(a).

Tal interferência no âmbito pedagógico (da legislação educacional, passando pelo currículo até às práticas profissionais) por pessoas que não pertencem a essa área seria uma afronta para qualquer outra profissão, mas é considerada válida por grande parte da população. Neste contexto, o professor, como principal sujeito, é o alvo pela conexão direta com os alunos e muitas vezes, por ser uma referência para eles. Um profissional que há décadas sofre com a desvalorização salarial, precisa se reinventar para conseguir permanecer no mercado de trabalho e atender às novas demandas da educação escolar.

Esta investigação buscou, a partir da análise de quase uma centena de graduandos da Universidade de São Paulo, refletir sobre o que atrai os ingressantes no ensino superior para cursos de licenciatura, partindo do princípio de que a desvalorização social é sabida por grande parte deles, assim como a baixa remuneração se comparada a outras carreiras na mesma categoria.

A hipótese de que os estudantes têm consciência dos desafios da carreira foi comprovada na análise dos dados. Vários desafios foram pautados, tendo destaque a desvalorização, a baixa remuneração e a estrutura escolar deficiente. Outros desafios, em menor ênfase, também foram

⁴² A prática conhecida como *homeschooling*, cresce a cada ano no Brasil, de acordo com Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned). Em 2018 chegou a 7,5 mil famílias, mais que o dobro das 3,2 mil famílias identificadas em 2016. A estimativa é de que hoje 15 mil crianças recebam educação domiciliar. O *homeschooling*, no entanto, não é regulamentado no país. (<http://agenciabrasil.ebc.com.br>). Dentre as principais justificativas estão o questionamento sobre a relevância do ensino curricular e as influências da instituição escolar na educação moral dos estudantes.

elencados, como: a difícil ascensão na carreira, dificuldades de locomoção (uma realidade de professores ingressantes na rede pública de São Paulo), tempo para manterem-se atualizados na profissão, o relacionamento com os pais, alunos e colegas de profissão e ainda, a adaptação ao ambiente escolar.

Apesar de 26% dos estudantes investigados pontuar que o relacionamento com os alunos pode ser difícil, foi surpreendente não aparecer a violência como um fator de destaque, assim como a indisciplina e a falta de autonomia para o exercício da docência com currículos exacerbados de conteúdo. Provavelmente, devido à aplicação dos questionários ter ocorrido no primeiro semestre de 2017, o termo “uberização do ensino” ou mesmo a ideia de terceirização pautada pela Reforma Trabalhista aprovada nesse ano, não tenha aparecido nas respostas obtidas. Mas é interessante elencar este assunto já que a aprovação de trabalhos intermitentes, inclusive para profissionais que exercem atividade fim, como se enquadra o professor, podem acarretar em empecilhos para a atratividade docente, pois sinaliza maior instabilidade no mercado de trabalho e perda de direitos.

Apesar de todas as adversidades esperadas pelos participantes deste estudo, o que mais os motiva a escolher a carreira de professor é a possibilidade de serem agentes de transformações sociais. Uma parcela da população ainda acredita no poder transformador da educação escolar. No auge da juventude esses estudantes da USP estão dispostos a encarar privações por motivações altruístas. Profissionais abnegados que, por amor e por justiça, se lançam na carreira docente acreditando numa sociedade mais desenvolvida, entretanto, associam essa transformação ao poder individual do professor, o conhecido “trabalho de formiguinha”, claramente descrito por Valle:

Fortemente influenciado, se não assediado, por estas duas forças frequentemente antagônicas, o professor por sua vez oscila entre os papéis de especialista e de agente de transformação. Ser profissional da educação no Brasil significa, então, desempenhar ao menos esses dois papéis. (VALLE, 2003, p.89)

Isto posto, os dados desta pesquisa se aproximam das conclusões apresentadas por Valle (2003) e Gatti (2009) que também apontaram os valores altruístas como as principais motivações (Amor e Transformação social). Porém, diferentemente dos estudos citados que indicam a possibilidade de ascensão cultural e econômica com o ingresso na docência, esta pesquisa não apresentou esse ponto pelos participantes. Cabe refletir sobre o perfil desses estudantes da Universidade de São Paulo, que talvez seja um pouco divergente dos estudantes

de licenciatura de outras localidades do país. Uma das universidades mais renomadas do Brasil acaba por selecionar estudantes com um perfil econômico superior ao de outros cursos de licenciatura do país, devido à concorrência elevada.

A expectativa que se tem é sobre as políticas públicas e as medidas governamentais que permitam o trabalho desses profissionais e retirem deles a função heróica de enfrentar tantas adversidades para alcançar tal fim. Além disso, a forma como os estudantes enxergam a escola atualmente dificulta ainda mais esse alcance, como discorrem Tardif e Lessard (2011): “um grande número de jovens vivem a escola como uma passagem obrigatória, uma imposição do meio familiar e da sociedade, e não como uma experiência significativa da qual eles poderiam tirar um proveito pessoal” (p. 258). Talvez o desafio de mudar essa postura estudantil também seja um motivador que se relacione à transformação social tão citada pelo grupo analisado.

O relatório da pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas, coordenado pela professora Bernardete Gatti, apresentou conclusões semelhantes, mas provavelmente, por ter um diferencial temporal (fora produzido em 2009), não considerou aspectos políticos atuais que refletem o aumento da depreciação da figura do professor. Em contrapartida, Gatti salientou que, para muitos jovens, a escolha profissional pela docência tem um significado diferente, pois muitos optam por cursos de licenciatura devido à falta de oportunidades em outras áreas. Os cursos de licenciatura, por terem baixa procura, tendem a ser mais acessíveis financeiramente nas instituições de ensino superior privadas e, nas públicas, apresentam menor concorrência o que os torna mais fáceis de ingressar. Dessa forma, é preciso ponderar e buscar os atrativos da carreira por aqueles que escolheram, considerando diferentemente àqueles que foram “escolhidos” pelas circunstâncias, como comenta a pesquisadora:

(...) é importante que as discussões sobre a atratividade da carreira docente considerem as fortes contradições evidenciadas pelas pesquisas relativas ao “estar professor”, que oscilam entre satisfações e frustrações, entre opção e necessidade. Em que pese que, nessa carreira, os que nela estão tenham justificativas para tanto, quer de natureza pessoal (amor por esse trabalho, pelas crianças, horário conveniente), quer social (contribuir para o avanço social das comunidades), atualmente observa-se que a procura por ela vem diminuindo tendencialmente. (GATTI, 2009, p. 12)

A partir dessas considerações mencionadas, nos resta a questão: como fazer? Como tornar o professor um profissional de valor na sociedade brasileira, posto que em recente pesquisa citada neste trabalho, o Brasil aparece em último lugar em status do professor.

Perguntar possíveis soluções aos jovens formandos das licenciaturas seria algo leviano, pois é preciso que eles experienciem a prática docente e avaliem as suas expectativas. No

momento, entender essas aspirações é o ponto de partida para se pensar em como atrair jovens professores para a carreira, o currículo das universidades não fora apontado como um problema pelo grupo, apenas a excessiva carga de horas e atividades (dado que representou apenas 5% dos participantes). Entende-se que o grande empecilho está na valorização profissional e na representatividade do professor na sociedade. Como poderemos trabalhar para essa valorização, que vai além da melhoria de condições de trabalho, sendo que é produto de uma característica cultural?

A imagem negativa e deturpada dos profissionais de educação nos leva a considerar esse o maior desafio da área atualmente, apesar de não ser o único. O momento político é de questionar as instituições e a escola não ficaria de fora, todavia há muitos obstáculos a ultrapassar para termos uma educação de qualidade e significativa para alunos e professores e é possível ultrapassá-los, paulatinamente, ao serem identificados.

A melhoria da competitividade salarial é um dos maiores desafios, como já apontado também em pesquisas semelhantes; é necessário equiparar salários, tratar os professores como profissionais qualificados com ensino superior e valorizar o trabalho que vai além do professorar. Remunerá-lo de acordo com a responsabilidade de formar cidadãos críticos, responsáveis, autônomos, empáticos, tolerantes e aptos a passar por avaliações altamente conteudistas.

Além disso, a valorização do conhecimento dos professores poderia funcionar como uma barreira que impedisse a obsolescência dos profissionais frente à tecnologia. Não será defendido um conservadorismo piegas de que aula boa é aquela ministrada de forma expositiva com alunos atentos e silenciosos registrando informações de uma lousa de giz impecável: a Educação está em transformação e isso decorre, principalmente, do que Milton Santos⁴³ incansavelmente nos tentou explicar ao defender que o método técnico-científico informacional impactaria todas as áreas do planeta. A globalização e a era da informação tornaram as distâncias menores, viabilizando a troca de informações de forma instantânea: nunca se soube tanto de uma enorme diversidade de conteúdos, contudo, quantidade não significa qualidade, o que nos leva a dizer que o conhecimento se tornou suficientemente raso. Não é preciso se aprofundar nos temas para provocar uma discussão ou mesmo dar uma opinião; a leitura de dois ou três parágrafos são suficientes para legitimar qualquer intervenção e, com isso, a internet supre as necessidades instantâneas. A palavra necessidade é empregada para enfatizar que cada

⁴³ A obra em que Milton Santos trabalha de forma mais aprofundada o tema é: SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

vez mais se busca um conhecimento significativo, a famosa frase: “Pra que eu preciso saber disso?” mostra que o currículo escolar precisa ser atualizado e ressignificado. Entretanto, a resposta para esta pergunta nem sempre é imediata, já que a construção do conhecimento é lenta e fragmentada em etapas que se complementam até ser alcançado o objetivo proposto inicialmente.

A ansiedade que permeia as relações atuais chegou à escola e os conhecimentos profundos do professor são almeçados pelos alunos, mas de forma simplificada, resumida e prática. Os canais de vídeos da internet, que transformam aulas de 50 minutos em apresentações midiáticas de dez, são atrativas e correspondem às exigências e expectativas de grande parte dos jovens, os mesmos passam a valorizar *youtubers* e a desqualificar os professores e suas sequências didáticas. Reter este processo e reconfigurar a imagem do professor seria possível apenas com a reciclagem de práticas e metodologias desses profissionais para a era informacional que já está em vigência.

Cursos de formação que levem em conta este cenário tendem a ser mais atrativos, assim como os de formação continuada que confrontem e questionem técnicas e métodos superados. Ao mesmo tempo em que sugiram práticas novas, tendem a ser uma necessidade para grande parte dos profissionais que já exercem a atividade docente no mercado de trabalho.

As condições de trabalho são essenciais para o desenvolvimento de qualquer prática profissional, e o setor de serviços é muito impactado quando elas são adversas e afetam as práticas cotidianas. Na área educacional, essa questão é bem ampla, pois abrange aspectos estruturais da instituição escolar que vão desde a infraestrutura básica de saneamento até a disponibilidade de merenda, funcionários e acesso, e por aspectos pedagógicos que contemplam a existência de materiais didáticos para todos, propostas político-pedagógicas coerentes com o trabalho que é desenvolvido, estrutura hierárquica eficiente, equipe pedagógica harmônica e parceira.

O desenvolvimento de um trabalho depende diretamente das condições disponibilizadas para a sua realização, dessa forma, professores que se deparam com condições dignas para o exercício da profissão, se sentem mais respeitados, contribuindo para a valorização do trabalho do professor.

Outra adversidade a ser superada seriam os planos de carreira, que, no âmbito público, variam de acordo com a administração a qual a instituição é submetida, e no âmbito privado, são quase inexistentes, salvo as instituições de ensino mais renomadas. De qualquer forma,

planos de carreira claros, que incitem o profissional a se sentir reconhecido e valorizado tendem a ser mais cobiçados e contariam positivamente para a valorização da carreira docente.

Outra questão importante é a responsabilização do professor pelo desempenho dos alunos. Essa é uma ideia muito defendida, principalmente pelos que criticam a cultura escolar e que ignoram ou desconhecem o cotidiano escolar. A valorização pelo mérito, sendo este medido pelo desempenho dos alunos, trata o professor como um tutor, o que não corresponde à realidade, pelo contrário, salas lotadas de alunos fazem parte da realidade da maioria dos profissionais da educação, além de ignorar toda a infraestrutura deficiente de muitas instituições, questões sociais que não estão no domínio dos professores como a violência e a divisão de tempo entre estudo e trabalho que estão no cotidiano de muitos jovens.

Responsabilizar o professor apenas pelo resultado final apresentado por uma avaliação, ignora todo um trabalho de construção de competências e habilidades desenvolvido ao longo do ano. O desempenho negativo pode acarretar ao docente o efeito contrário ao da valorização, o não reconhecimento que comumente afeta a autoestima e pode levar inclusive a doenças sérias como a depressão.

Paulo Freire, que tem sido alvo de críticas infundadas, sabiamente enfatizou que responsabilizar o professor é um tanto injusto.

Uma escola democrática teria de preocupar-se com a avaliação rigorosa da própria avaliação que faz de suas diferentes atividades. A aprendizagem escolar tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas as estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados. (FREIRE, 2003, p. 125 -26)

Clarificar o papel do docente na estrutura educacional é de fundamental importância para que ele não seja responsabilizado por atribuições que não os dão respeito, entretanto, o acúmulo de funções por um mesmo profissional, muitas vezes para suprir a baixa remuneração, tão comum nas instituições de ensino públicas, torna esta tarefa difícil de ser concretizada. Seria necessário pensar em formas diferenciadas de prestígio, se pelo mérito, que este seja mais justo e avalie etapas diferentes do processo de ensino-aprendizagem.

É possível transformar alguns obstáculos em fatores positivos para a prática docente, que supostamente se tornarão atrativos para estudantes buscarem cursos de licenciatura e

consequentemente, se lançarem como profissionais na área educacional escolar. Vale destacar a necessidade de uma conjuntura política que viabilize estas transformações e tornem real o anseio de muitos jovens professores que é o de transformar a sociedade por meio da educação.

Por fim, a valorização da profissão encontra alguns entraves que tornam este tema paradoxal. A sociedade diz se importar e valorizar o professor e a educação, mas não concorda com o aumento de repasses tributários para essa área, homenageia os professores no dia 15 de Outubro, mas escolheu como representante um presidente com propostas discriminatórias e excludentes na área da educação, que menosprezou Paulo Freire e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assim como a categoria de professores ao apoiar o movimento “Escola sem partido”, o qual defende que a educação escolar é doutrinadora.

O relatório da Fundação Varkey (2018) ao classificar o Brasil em último lugar em valorização do professor deixa claro o quanto a profissão é depreciada por grande parte dos brasileiros. Há um paradoxo de ideias e valores na sociedade brasileira que nos leva a questionar se caminhamos para a crescente valorização, mesmo que gradual e lenta, ou se, ao contrário, nos direcionamos para o desprestígio acentuado do professor e a substituição deste por outros modelos de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, G. C. O processo de massificação do ensino fundamental brasileiro a partir da análise das LDB's 4.024/61 e 5.692/71. In: Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, 4, 2008, Uberlândia. **Anais**
Disponível em: <http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC32.pdf>

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Libre Livro Editora, 2005.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 21/05/2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira 2010**. Estudos e Pesquisas, Informação demográfica e socioeconômica, n. 27, Rio de Janeiro, 2010.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; DE SOUSA, C. P. **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. Escrituras Editora, 2003.

BUENO, B. O. e LAPO, F. R. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, 2003.

CAMARGO, R. B. de; JACOMINI, M. A. (orgs.) **Vencimento e Remuneração docente no Brasil: Resultados de pesquisa**. São Paulo, Xamã, 2015.

CARDOSO, M. I. S. T.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A.B.S.. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, 2016.

CASTELLAR, S. M. V. A formação de professores e o ensino de geografia. **Terra Livre: As transformações no mundo da educação – Geografia, Ensino e Responsabilidade Social**. São Paulo, 1999.

CASSETARI, N. **Remuneração variável para professores:** revisão da literatura e desdobramentos no estado de São Paulo. 2010. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo.

CATANI, D. B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G.(orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 585 – 599.

DOLTON, P. et al. Global Teacher Status Index 2018. Varkey Foundation, 2018. Disponível em <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/global-teacher-status-index-2018/>.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, F. O que é uma escola justa? Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi, **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004

_____. **El declive de la institución – profesiones, sujetos e individuos ante la reforma Del Estado**. Barcelona: Galícia, 2006.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? **Revista Lua Nova**, p.101-138, 2007. Artigo originalmente publicado na revista Theory, Culture e Society, v.18, p.21-42, 2001.

_____. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. Tradução: Julio Assis Simões. In: **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15 p. 230-239, 2006.

_____. Recognition without ethics?. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 70, p.101-138, 2007. Artigo originalmente publicado na revista Theory, Culture & Society, v. 18, p. 21-42, 2001. Tradução de Ana Carolina Freitas Lima Ogando e Mariana Prandini Fraga Assis.

FRASER, N. e HONNETH, A. **Redistribution or Recognition? A Political- Philosophical Exchange**. London, Verso, 2003.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 – Especial, p.1129-1152, out. 2007.

GATTI, B. A. (coord. geral) **Atratividade da carreira docente no Brasil**. – Relatório Preliminar, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2009.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. de S. (coords.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. UNESCO, Brasília, 2009.

GATTI, B. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C.; Atratividade da carreira docente no Brasil. (Fundação Carlos Chagas). **Estudos e Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, 2010. p. 139-210.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

_____. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.1, p.11-30, 2004.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, p.88-111, 2012.

GOUVEIA, A. B. (org.) **Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho – livro 6 – CONAE Paraná: Reflexões e Provocações**, Curitiba, Appris, 2015.

GUIMARÃES, V. S.. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Entre Nós Professores).

HAMINE, J.; RATIER, R.; ALVES, A. Até onde chegamos. **Nova Escola. Edição 284**, 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8432/educacao-284>.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento – A gramática moral dos conflitos sociais**. (Tradução de Luiz Repa). São Paulo: Editora 34, 2003.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Panorama da Educação: destaques do Education at a Glance 2018**. Brasília: INEP, 2018.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis, Florianópolis**, v. 7, n. 2, p.192-202, 2004.

LEME, L. F. **Atratividade do magistério para a educação básica: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, 2012.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 21, n. 47, p. 543-568, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

MONLEVADE, J. A. C. de. **A valorização dos Educadores na Constituição de 1988: antecedentes e consequentes**. In: Constituição de 1988: O Brasil 20 anos depois – Os cidadãos na carta cidadã (Vol. V), Brasília, 2008

NOGUEIRA, C. M. M.; ALMEIDA, F. J. de; QUEIROZ, K. A. de S. A escolha da carreira docente: complexificando a abordagem sociológica. **Vertentes (UFSJ)**, v.19, n.1, 2011.

NOVAES, L. C. A formação des(continuada) dos professores temporários: provisoriedade e qualidade de ensino. **Revista Diálogo Educ.**, v. 10, n. 30, p. 247-265, 2010.

OCDE. (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Effective Teacher Policies**: Insights from PISA, 2018 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>. Acesso em: set/2018.

PARDAL, et.al. Quando for grande vou ser professor: a identidade docente representada pelos futuros professores. **Rev. Diálogo Educ.**, v.11, n.33, p. 417-433, 2011.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

RATIER, R. Por que tão poucos querem ser professor – uma carreira desprestigiada. **Revista Nova Escola** – Edição Especial: “Atratividade da carreira docente no Brasil”. Edição 02 - Jan.

2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7155/educacao-02>. Acesso em: fev./2015.

SINGLY, F. de. **Le Questionnaire – L'enquête et ses méthodes**. Paris: Armand Colin, 2012, 2^o édition refondue.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, nº20, p. 60-70, 2002.

SILVA, A. C. H. da. **Os processos de socialização e a formação de identidade profissional docente: o caso dos professores de ciências em início de carreira**. 2016. Dissertação de Mestrado. Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

TARDIF, M. e LESSARD, C. (orgs.) **O ofício de professor – História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, São Paulo: Moderna, 2017. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite. Acesso em nov./2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite. Acesso em nov./2018.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VALLE, I. R. **A era da profissionalização: Formação e socialização profissional do corpo docente de 1º a 4º série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

_____. Carreira do Magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**, v.87, n. 216, p.178-187, 2006.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE MESTRADO (FEUSP) A BUSCA PELO RECONHECIMENTO NA PROFISSÃO DOCENTE: MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS PARA A ESCOLHA DA CARREIRA

Nome: _____

Idade: _____ Cidade: _____ Bairro: _____

Email: _____ Licenciatura: _____

Período: () manhã () tarde () noite N° de graduações: _____

Cursos: _____

Ano de ingresso na graduação: _____ Término previsto: _____ Sexo: () Fem () Masc

1. Onde você cursou a educação básica?

- a) Toda em escola pública.
- b) Toda em escola particular.
- c) Maior parte em escola pública.
- d) Maior parte em escola particular.
- e) Em outra situação. Qual? _____

2. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? O valor do salário mínimo (SM) é de R\$ 880,00.

- a) Menos de 1 SM.
- b) Entre 01 e 05 SM.
- c) Entre 05 e 08 SM.
- d) Acima de 08 SM.

3. Quantas pessoas da família vivem da renda indicada na pergunta anterior?

- a) Uma
- b) Duas a três.
- c) Acima de três.

4. Quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda familiar?

- a) Uma.
- b) Duas.
- c) Três.
- d) Quatro ou mais.

5. Indique a situação do imóvel em que sua família ou você (no caso de independência da família) reside atualmente.

- a) Próprio, quitado.
- b) Cedido por instituição/empresa/parentes/conhecidos.
- c) Próprio, com financiamento em curso.
- d) Alugado.
- e) Próprio, construído em terreno sem regularização.

6. Qual é o nível de instrução de sua mãe ou responsável?

- a) Não estudou.
- b) Ensino fundamental.
- c) Ensino médio incompleto.
- d) Ensino médio completo.
- e) Ensino superior incompleto.
- f) Ensino superior completo.
- g) Pós-graduação incompleta.
- h) Pós-graduação completa.

7. Você exerce alguma atividade remunerada?

- a) Não e não pretendo por enquanto.

- b) Não, mas estou à procura.
- c) Sim, em trabalho eventual.
- d) Sim, regularmente, em tempo parcial.
- e) Sim, regularmente, em tempo integral.
- f) Sim, tenho bolsa de pesquisa.

8. No caso de exercer atividade remunerada, ela está relacionada com a área da Educação?

- a) Sim.
- b) Não.

9. Enumere dois motivos que o levaram à escolha por um curso de licenciatura.

- _____
- _____

10. Para você, qual o papel do professor?

11. Você pretende seguir a carreira docente?

() sim () não

12. Se a sua resposta foi NEGATIVA na questão 11, por favor, justifique.

Caso sua resposta tenha sido AFIRMATIVA, continue o questionário.

13. Ao ingressar na carreira docente, você espera:

- a) Trabalhar em período integral em uma escola.
- b) Trabalhar em período integral em mais de uma escola.
- c) Trabalhar apenas em um período (manhã ou tarde)
- d) Trabalhar como professor apenas no período noturno.
- e) Trabalhar como autônomo em horários flexíveis.

14. Houve alguma reação da sua família em relação à sua escolha profissional? Se sim, qual foi?

15. Que peso você atribui à influência da escola na sua escolha profissional?

- a) Muito
- b) Pouco
- c) Indiferente.
- d) Não sei.

16. Você teve ou conheceu algum professor que te inspirou na sua escolha profissional? Se sim, quem?

17. Para você, o que seria um profissional bem sucedido?

18. Quanto você acredita que receba, em média, um professor que trabalhe 40 horas semanais em São Paulo?

- a) Até 2 SM.
- b) De 3 a 5 SM.
- c) Acima de 5 e abaixo de 10 SM.
- d) Acima de 10 SM.

19. Boas condições de trabalho e remuneração justa significam:

- a) Direitos do trabalhador
- b) Deveres do empregador.
- c) Valorização profissional.

- d) Incentivos à prática profissional.
- e) Consequências do mérito do profissional.
- f) Outros. _____

20. Para você, como o professor é visto pela mídia e pela sociedade?

21. As afirmações abaixo se referem ao seu grau de expectativa de realização profissional. Assinale os três mais importantes para você.

- () O reconhecimento do seu trabalho pelos alunos ou familiares destes.
- () O reconhecimento do seu trabalho pelos seus superiores.
- () O reconhecimento do seu trabalho pela sua família.
- () Ser bem remunerado.
- () Ter publicações sobre o seu trabalho.
- () Crescer em cargos e salário na instrução.
- () Perceber a valorização da carreira escolhida.

22. Na sua opinião, o que atrairia mais estudantes para os cursos de licenciatura?

23. Você acha que manifestações, greves e mobilizações sociais contribuem para a melhoria da Educação no país? Justifique sua resposta.

24. Ao optar pela carreira docente, você acredita que terá qual (is) desafio(s)?

- a) Baixa remuneração.
- b) Dificil ascensão na carreira.
- c) Locomoção.
- d) Manter-se atualizado na profissão.
- e) Adaptação ao ambiente escolar.
- f) Relacionamento com os colegas.
- g) Relacionamento com os alunos.
- h) Relacionamento com os pais de alunos.
- i) Estrutura escolar deficiente.
- j) Baixa valorização social.
- k) Outros. Qual(is)? _____

25. Apesar dos desafios, o que o motiva a enfrentá-los e seguir essa carreira?