



**PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE
GUARULHOS: ANÁLISE DE DADOS DO CENSO DO PROFESSOR (2003) E
DA PESQUISA PRODOCÊNCIA (2007)**

**TEACHERS OF BASIC EDUCATION IN GUARULHOS: DATA ANALYSIS
FROM THE PROFESSORS CENSUS (2003) AND PRODOCÊNCIA
RESEARCH (2007)**

Célia Maria Benedicto Giglio¹

Maria Angélica Pedra Minhoto²

RESUMO: O estudo foi elaborado a partir de dados provenientes de duas fontes distintas: o Censo do Professor (2003), realizado pelo Inep, e a pesquisa “Residência Pedagógica. Um diálogo em construção” (2007), realizada pelo grupo de professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no âmbito do Programa de Consolidação das Licenciaturas PRODOCÊNCIA do MEC. O propósito do texto é o de apresentar o perfil dos professores das escolas de educação básica situadas no município, tendo em vista a sua importância social e econômica. Pretende com isso oferecer elementos que auxiliem o diagnóstico objetivo da situação desses profissionais e contribuir para a avaliação e a (re)formulação da agenda de políticas educacionais que visam à valorização dos docentes da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Censo do Professor, Condição do Trabalho Docente, Satisfação na Carreira, Valorização Profissional, Guarulhos.

ABSTRACT: The study was compiled from data of two different sources: the Professors Census (2003), carried out by INEP, and the research called “Pedagogic Residence. A dialogue in progress” (2007), held by the group of teachers of the Educational Department at the Federal University of São Paulo (UNIFESP), under the financing of one of the programs of Brazilian Education Ministry. The purpose of the text is to present a set of information about the teachers at basic education schools, located in one of the largest city of Sao Paulo State: Guarulhos. Its intent is to provide elements that may help the diagnosis of the objective situation of these professionals and

¹Doutora; Professora Adjunta II da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Endereço eletrônico: celiagiglio.edu@bol.com.br

²Doutora; Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Endereço eletrônico: mminhoto@gmail.com



contribute to the evaluation and (re)formulation of the educational policies agenda that aimed at the enhancement of teachers.

KEYWORDS: Teacher Census, Teaching Condition, Career Satisfaction, Professional Enhancement, Guarulhos

Introdução

O presente estudo foi elaborado a partir de dados provenientes de duas fontes distintas: o Censo do Professor, realizado em 2003, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e a pesquisa “Residência Pedagógica. Um diálogo em construção”, realizada em 2007, pelo grupo de professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no âmbito do Programa de Consolidação das Licenciaturas PRODOCÊNCIA do Ministério da Educação.

O propósito do texto é o de apresentar um conjunto de informações sobre os professores das escolas de educação básica situadas no município – tais como suas características identitárias, de formação, seus salários, sua satisfação com a profissão e suas demandas de formação -, tendo em vista a importância social e econômica de Guarulhos: a segunda maior cidade do Estado em termos demográficos, superada apenas pelo município da capital; um município com grande dinamismo econômico e baixo desenvolvimento social; uma cidade que conta igualmente com regiões urbanizadas, com infraestrutura e serviços públicos, e muitas regiões periféricas, que carecem de infraestrutura e serviços em geral. Pretende com isso oferecer elementos que auxiliem o diagnóstico objetivo da situação desses profissionais e contribuir para a avaliação e a (re)formulação da agenda de políticas educacionais que visam à valorização dos docentes da educação básica em Guarulhos, mas também oferecer seus resultados como possibilidade de iluminar as tendências mais gerais, principalmente no que toca à condição de trabalho e aos anseios de formação dos docentes da educação básica brasileira.

Desde o final da década de 1990, o número de professores e alunos do ensino fundamental nos municípios vem crescendo significativamente, em especial, depois da



criação do FUNDEF. Em Guarulhos, os dados gerais sobre a situação dos serviços em educação mostram a importância que tem em termos de atendimento educacional. Considerando que a cidade compõe o Estado com outros 644 municípios, mas é responsável pelo atendimento de 3,3% das matrículas na Educação Básica, por 2,6% dos docentes e por 2,4% das escolas do Estado, pode-se com maior acuidade dimensionar a necessidade de um conhecimento específico sobre as condições reais de trabalho, remuneração, bem como as necessidades dos professores que ali atuam.

Neste trabalho, são exploradas apenas algumas possibilidades que o Censo do Professor (2003) e a Pesquisa PRODOCÊNCIA oferecem para melhor conhecer o professorado guarulhense. A seguir, apresenta-se uma síntese das informações relativas ao total de 7.272 docentes do município, presentes no universo do Censo do Professor (2003).

Perfil do professor da educação básica de Guarulhos (2003)

Uma das características mais marcantes do professorado guarulhense é a de atuar com maior frequência na rede pública de ensino. Entre os 7.272 respondentes do Censo, 6.387 professores (88%) estavam ligados a esta rede enquanto apenas 885 atuavam na rede privada (12%). Levando em conta que alguns profissionais acumulam a função docente em diferentes redes, os dados mostram ainda que 66% tinham o Estado como fonte pagadora, 21% o município e 13% empresas privadas, isso evidencia a importância da rede estadual no que se refere ao provimento de profissionais do ensino na cidade.

No Estado de São Paulo, a cobertura do ensino fundamental tem sido feita historicamente pelo setor público, com destaque para a rede estadual que, em 1995, detinha 79% das matrículas para esse nível de ensino. Entretanto, a partir do processo de municipalização e de redefinição de competências entre as esferas de governo, intensificado após 1998, esse quadro começa a se reverter principalmente no que se refere à matrícula de 1º ao 5º anos (antiga 1ª à 4ª séries). Em 2006, apesar de a rede



estadual continuar concentrando a maior parte do atendimento (47%), nota-se um importante crescimento da rede municipal, que passa a se responsabilizar por 37% da matrícula em educação básica em São Paulo, como se pode verificar nos dados compilados na tabela abaixo:

Tabela 1: Matrículas por etapa da educação básica, segundo a esfera administrativa (2006)

	Creche	%	Pré	%	EF	%	EM	%	Total	%
Privada	160.369	44	298.832	22	818.781	14	251.479	14	1.529.461	16
Municipal	202.306	55	1.073.448	78	2.249.262	37	16.836	1	3.541.852	37
Estadual	4.107	1	2.583	0	2.945.985	49	1.545.115	85	4.497.790	47
Federal	204	0	180	0	181	0	365	0	930	0
Total	366.986	100	1.375.043	100	6.014.209	100	1.813.795	100	9.570.033	100

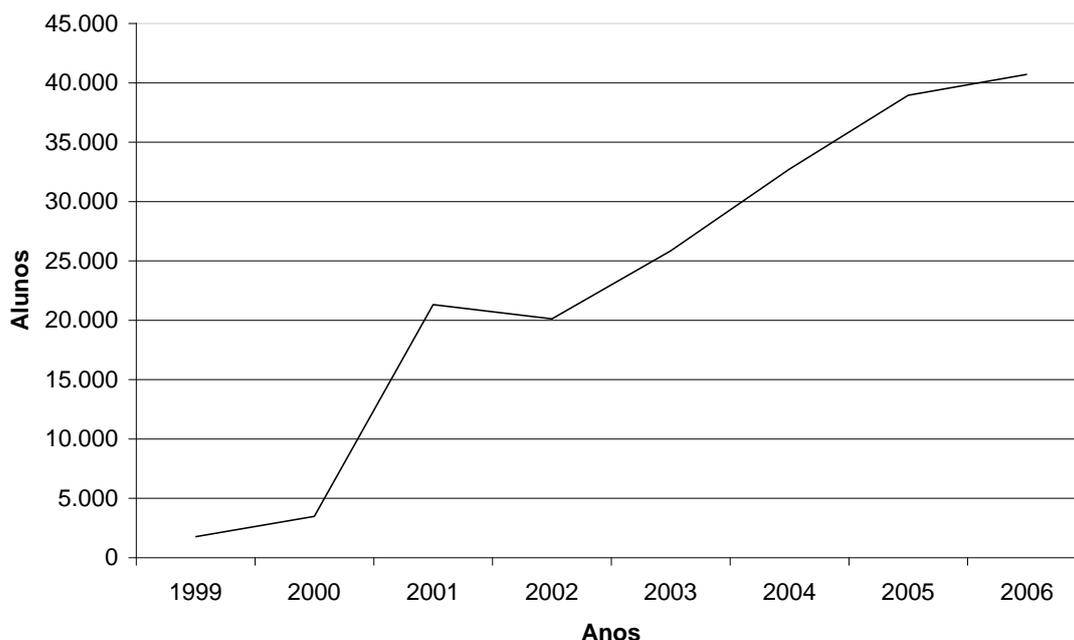
Fonte: EDUDATABRASIL, MEC/Inep, 2009.

No que toca à expansão da rede municipal de Guarulhos, é possível verificar maior vigor no atendimento apenas a partir de 2001, conforme indica o gráfico abaixo:

Figura 1: Matrícula no Ensino Fundamental Municipal de Guarulhos (1999 a 2006)



Matrículas EF municipal



Fonte: EDUDATABRASIL, MEC/Inep, 2009.

Em termos de gênero, o perfil do professorado guarulhense é predominantemente feminino, representam 83% dos respondentes do Censo. De acordo com a atuação em diferentes etapas e modalidades de ensino, as mulheres se distribuem da seguinte maneira: 12% trabalham em creches ou pré-escolas, 28% no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries (atual 1º ao 5º anos), 21% no Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries (atual 6º ao 9º anos), 15% no Ensino Médio, 4% na Educação Especial, 17% na Educação de Jovens e Adultos e 3% no Ensino Profissional. Já os homens, que representam 17% dos respondentes do Censo, atuam primordialmente no Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries (30%), no Ensino Médio (28%) e na Educação de Jovens e Adultos (24%). Além disso, tem participação mais representativa que as mulheres no Ensino Profissional (7,5%), porém participam de forma diminuta nas creches e pré-



escolas (1,5%), no Ensino Fundamental de 1^a à 4^a séries (6%) e na Educação Especial (3%).

Esta distribuição corrobora vários resultados de estudos (LOURO, 1997; CARVALHO, 1999; CATANI ET AL., 1997, VIANNA, 2002; PENNA, 2007) que apontam a profissão de ensinar nos primeiros anos escolares como função desempenhada historicamente por mulheres. Penna (2007) mostra que, apesar de as mulheres estarem em maior quantidade, concentram-se nas posições socialmente menos valorizadas da profissão – anos iniciais – e que as diferenças entre os professores dos diversos segmentos de ensino são significativas no que se refere à formação inicial (nível médio apenas para professores dos anos iniciais), prestígio profissional, carreira, opções de promoção, vantagens sociais, condições de trabalho, autonomia entre outros.

Já a faixa etária que concentra o maior número de professores é a que varia entre 31 e 40 anos de idade (mais de 40%), seguida pelos de 21 a 30 anos (25%) e de 41 a 50 (23%). As creches e pré-escolas concentram os contingentes profissionais mais jovens: nas primeiras, 53,4% dos profissionais possuíam até 28 anos de idade, e nas últimas, 53% possuíam até 33 anos. Nas classes de alfabetização, de ensino fundamental e ensino médio, a faixa etária do docente é um pouco mais elevada, em todas elas mais de 50% dos profissionais apresentaram até 38 anos de idade: são 54,2% nas classes de alfabetização; 54,3% no primeiro ciclo do ensino fundamental; 51% no segundo ciclo do ensino fundamental e 54% no ensino médio.

No geral, o professorado possui formação em nível superior (91%), sendo que 86,6% fizeram licenciatura e 4,4% não fizeram. Como era de se esperar, os profissionais que possuem nível médio atuam proporcionalmente mais nas primeiras etapas da educação básica: são 23,3% dos educadores de creche; 20% dos profissionais de pré-escola; 23,7% dos professores de classes de alfabetização e 16,3% dos que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental, nas outras etapas representam menos de 0,5%.

Os dados relativos à idade, à formação e à etapa de ensino em que os professores atuam levam a crer que a educação infantil pode estar funcionando para alguns profissionais apenas como rota de passagem para as outras fases do sistema educacional.



Ao obterem formação superior, os educadores preferem atuar em etapas mais elevadas, o que configura prejuízo para a educação infantil. Essa situação tende a reproduzir a desvalorização da EI, que até hoje, diga-se, pode recrutar profissionais cuja formação se dá em nível médio, certamente produzindo distinções entre os profissionais do ensino, inclusive no que se refere à remuneração, levando ao preconceito e a uma baixa expectativa de profissionalização, bem como de identidade profissional.

Entre os hábitos culturais, os mais frequentes entre os docentes são: leitura de livros (85%); leitura de jornais e/ou revistas (83%) e assistir a filmes em casa (76%) e no cinema (67%). Menos frequentes, mas ainda significativos entre o grupo dos docentes, estão: participação em atividades religiosas (52,5%); acesso à Internet (48%); frequência em shows e festas (48%); e assistir a programas em TV comercial (39%) e a peças teatrais (35,5%).

Pode-se dizer, no entanto, que poucos têm o hábito de praticar atividades físicas, desportivas ou recreativas (28%) e de participar de atividades comunitárias (27%). Tem também pouco acesso a programas e/ou filmes em TV a cabo (26,5%) e poucos frequentam clubes (24%). Em se tratando de participação sindical, político-partidária e em ONGs, são raros os docentes que revelam cultivar tais hábitos, respectivamente 6%, 6% e 4%.

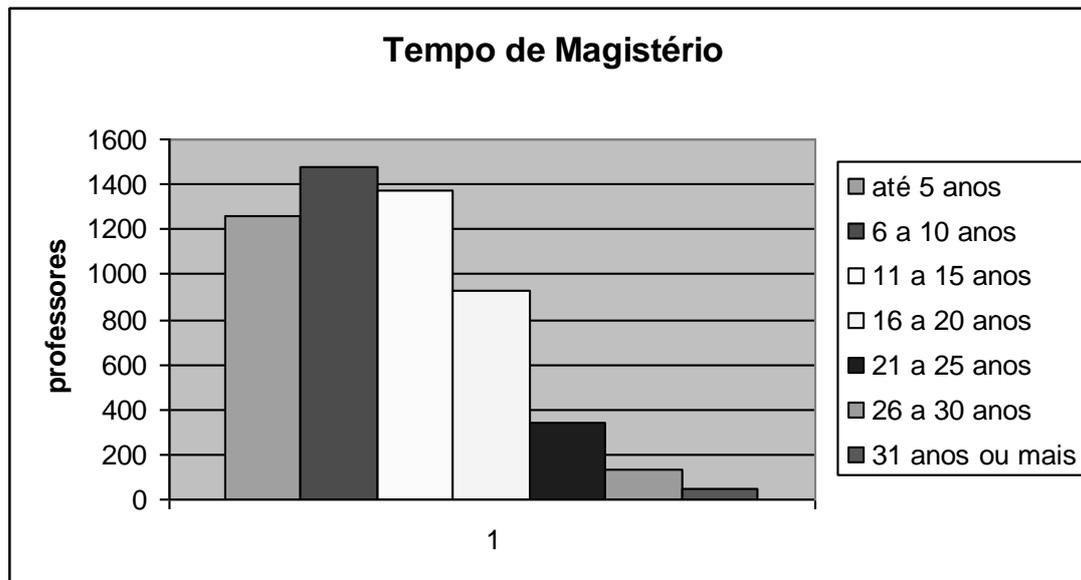
Como indicadores sócio-econômicos, verificaram-se a condição de moradia dos professores e a presença de pelo menos um aparelho entre diversos bens duráveis. A maior parte dos docentes mora em casa própria (74%), apenas 13,5% moram em residências alugadas e outros 12,5% moram em casas cedidas. No que se refere aos bens duráveis, 99,5% dos docentes tem geladeira, 99% possuem televisão e fogão a gás; 97% têm aparelho de rádio, 95% possuem telefone fixo, 88% possuem máquina de lavar roupa, 87,5% têm videocassete, 87% têm aparelho de som, 81% possuem automóvel, 79,5% têm telefone celular, 75% possuem microondas, 71% têm microcomputador, 51,5% têm aspirador de pó e 50,5% possuem bicicleta. Menos de a metade dos docentes possui freezer (40%), DVD (30,5%) ou secadora de roupa (21,5%).



Esses dados permitem classificar os professores como pertencentes, em sua maioria, à classe média, o que corrobora os resultados da pesquisa produzida pela UNESCO (2004) acerca do perfil dos professores brasileiros. Ao invés de procurar determinar a classe social à qual os docentes pertencem, considerando dados como os descritos acima, a pesquisa da UNESCO (p. 64) levantou a posição social com a qual os professores se identificam. Os dados daquela pesquisa revelam que aproximadamente dois terços dos professores (67%) se autotranscrevem como *não pobres*, sendo tal percepção correlacionada à renda familiar. Definem-se como classe média baixa, em quase todas as faixas de renda, com exceção apenas dos que têm renda familiar superior a 20 salários mínimos.

Nota-se que a faixa etária, o tipo de hábito cultural (leitura e filmes) e o nível de formação dos professores evidenciam que as crianças e os jovens estudantes da cidade de Guarulhos são atendidos por um grupo de profissionais experientes – exceção feita ao nível de militância da categoria. Além disso, o tempo de magistério do professorado (vide a fig. 2) indica a mesma tendência:

Figura 2: Tempo de magistério dos professores de Guarulhos



Fonte: Censo do Professor, MEC/Inep, 2003.

Entretanto, o mesmo não se pode dizer do tempo de permanência dos professores em uma mesma escola. Quando questionados a respeito do número de anos que trabalhavam na escola, 16% dos professores responderam que trabalhavam há apenas um ano; 9,5% há apenas dois anos; 9,5% há 3 anos; 4,5% há quatro anos; 3,5% há cinco anos; 2,5% há seis anos; 3% há sete anos; 2% há oito anos; 2% há nove anos; 2% há dez anos e o restante (45,5%) dispersado entre 11 e 34 anos.

A alta rotatividade dos docentes inviabiliza a construção de vínculos entre eles e as escolas, trazendo conseqüências adversas para a consolidação de um ensino de qualidade, como mostraram Torres et al. (2008), em recente estudo acerca das desigualdades educacionais em centros urbanos. Os autores afirmam que a grande rotatividade de professores e a conseqüente instabilidade da equipe escolar em regiões de alta concentração de pobreza na cidade de São Paulo comprometem a continuação do projeto pedagógico das escolas.

A alta rotatividade é provocada por diversos fatores, que podem ser classificados em duas amplas dimensões: 1) a que se refere à própria estrutura organizativa do sistema de ensino e 2) a que se refere às escolhas pessoais dos docentes.



No que toca à primeira dimensão, destaca-se a estrutura de gerenciamento do pessoal docente, atrelada em parte aos Estatutos do Magistério. No caso da rede estadual, em que mais de 67% dos docentes de Guarulhos permanecem menos de 5 anos nas escolas, apenas os efetivos possuem garantias relativas de permanência nos locais de trabalho, apesar de sofrerem com a variação da quantidade de aulas e classes. Os critérios ditos de racionalidade e justiça para distribuição de aulas e classes e as contratações temporárias acabam por impor uma “competição” pelos postos de trabalho desvinculada da experiência anterior e de laços profissionais já construídos na trajetória dos docentes. Pode-se afirmar que a rede estadual conta com um corpo docente “beduíno”, um grupo identificado como “párias” da profissão; 48% dos docentes encontram-se nessa situação de incerteza permanente, agravada nos períodos de ingresso de novos concursados.

Tecnicamente, é inevitável contar com um contingente profissional pronto a atender demandas localizadas, pela natureza e complexidade da gestão de pessoal nessa área. No entanto, a ausência de vínculo funcional e de compromisso do Estado tem resultados perversos, fabricando condições adversas para o desenvolvimento de projetos pedagógicos nas escolas e dificultando o envolvimento docente com os grupos de estudantes, profissionais da escola e com a comunidade. Essa situação forja um modo de sobrevivência profissional que pode ser compreendido como “ausência de compromisso”. É imprescindível lembrar que o trabalho docente se constitui no convívio, no acúmulo de experiências partilhadas e na expectativa de continuidade; trata-se de processo e, da forma como vem se constituindo, tem sido um processo de eterno recomeço.

Ainda na primeira dimensão, podem-se destacar: a reorganização da rede estadual, ocorrida em 1997, que resultou na desmontagem de equipes docentes inteiras; as posteriores revisões dessa reorganização; a definição de medidas para sanear os gastos em educação, que determinaram o fechamento de turmas, com a redistribuição de alunos na mesma escola ou entre escolas; a política de atendimento aos jovens (fora do padrão idade-série) em turmas de EJA ou modalidades alternativas (Telessala), que constituem uma demanda localizada e temporária, fazendo variar em curto espaço de tempo a



quantidade de aulas nas escolas, criando demandas temporárias de postos de trabalho docente; a mobilidade entre postos de trabalho, com as designações temporárias que implicam em uma série de mudanças no interior das escolas e podem dar lugar a uma “cadeia de substituições”, gerando custos adicionais ao erário e constantes interrupções do trabalho escolar; os períodos letivos atravessados pelo ingresso de novos profissionais; as condições de trabalho dos profissionais, que comprometem sua saúde física e mental, resultando em afastamentos e rotatividade.

No que se refere à dimensão das escolhas pessoais dos docentes, podem-se destacar fatores tais como: as necessidades do professores em adequar o local de trabalho aos seus horários e local de moradia; a cultura profissional que vincula os docentes e gestores às redes de ensino e não às escolas, promovendo manifestações de desapego ao local de trabalho; a falta de história das escolas, que não têm identidade capaz de agregar profissionais pelo conhecimento prévio do projeto pedagógico e linha de atuação; a instabilidade das equipes de gestão, contribuindo para a interrupção de processos em curso nas escolas, a alteração das rotinas, das normas e dos modos de partilhar o poder; a fragilidade das estruturas de participação democrática nas escolas entre outras.

Nesse sentido caminharam, também, os dados levantados pela pesquisa de Torres et al. (2008), ao evidenciarem resultados que relacionam a alta rotatividade da equipe escolar a escolhas pessoais dos educadores. Segundo os autores, boa parte dos professores entrevistados apresenta como meta pessoal a aspiração de estabilizar-se em escolas mais próximas ao centro de São Paulo. Quando questionados a respeito dos motivos dessa escolha, os docentes apontaram principalmente a insegurança causada pela alta rotatividade das equipes escolares situadas em áreas pobres da cidade, mas também o menor nível de organização da comunidade local e o perfil dos alunos – que foram caracterizados como pertencentes a famílias desestruturadas e por possuírem pais com nível baixo de escolaridade.

Embora desprestigiado socialmente e com diversos entraves à sua realização, o exercício da profissão docente ainda propicia índice significativo de satisfação entre os professores de Guarulhos, respondentes do Censo 2003: 7% se declararam muito



satisfeitos, 61% satisfeitos, 26% insatisfeitos, 4% muito insatisfeitos e 2% não responderam.

Certamente a satisfação na carreira está associada a diferentes fatores. Pode-se supor, a partir de alguns estudos (UNESCO, 2004; PENNA, 2007; GATTI & BARRETO, 2009), que variáveis tais como mobilidade social, motivação e envolvimento, ou ainda sucesso e realização profissional incidem no nível de satisfação dos docentes. Especificamente em relação ao fator mobilidade social, vários estudos já evidenciaram a relação entre docência e mobilidade considerando-se a origem social dos professores brasileiros (PENNA, 2007; MELLO, 2003; GATTI, ESPOSITO & SILVA, 1998). Em nível internacional, o trabalho comparativo de Fanfani (2004, apud GATTI & BARRETO, 2009, p. 167) mostra que o capital cultural familiar dos professores de países como a Argentina, o Peru e o Uruguai é superior ao dos professores brasileiros. Os docentes daqueles países vêm de famílias cujos pais possuem instrução de nível médio e superior, diversamente dos profissionais brasileiros, que vêm de famílias com níveis baixos ou mesmo ausentes de escolaridade.

Considerando as variáveis disponíveis no Censo, foram levantadas hipóteses e aplicados alguns testes de correlação entre o nível de satisfação na carreira e as condições de trabalho dos professores. Os resultados estão dispostos na Tabela 2:

Tabela 2: Satisfação na carreira de acordo com as condições de trabalho

Variável	Coefficiente de Pearson
Falta de recursos pedagógicos	0,221
Situações de preconceito/discriminação de gênero/raça	0,216
Depredação da escola por pessoas de dentro da escola	0,204
Insuficiência de recursos financeiros e materiais	0,202
Alunos alcoolizados	0194
Falta de professores para alguma disciplina	0191
Carência de Apoio Pedagógico	0,185

Fonte: Censo do Professor, MEC/Inep, 2003.



Apesar de fracas, as correlações expressam que quanto maior a gravidade atribuída ao problema/ocorrência na escola pelo professor, maior é a insatisfação que sente em relação à carreira. Nota-se que o professor vem se sentindo incomodado principalmente com a falta de recursos pedagógicos, com situações de preconceito/discriminação de gênero/raça, com depredação da escola por pessoas de dentro da instituição e com insuficiência de recursos financeiros e materiais. Esses resultados sugerem que a insatisfação com as condições físicas e materiais para o exercício do magistério têm tido peso significativo para o desempenho da profissão, o que parece representar uma dificuldade concreta para o seu trabalho. Entretanto, destaca-se que mesmo em condições de trabalho frequentemente difíceis, ainda é grande a proporção dos professores que se mostra satisfeita.

Em relação à carga horária total, os professores trabalham em média cerca de 30 horas e não foi possível observar correlação significativa entre jornada de trabalho e satisfação na carreira. No que toca aos salários, nota-se que os professores da rede privada são em média os mais mal remunerados, seguidos pelos da rede municipal. Os que melhor ganham em média são os da rede estadual, conforme indicam as informações compiladas na Tabela abaixo:

Tabela 3: Salário Bruto do professores no município de Guarulhos

	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada	Soma
Professores	4943	1553	1023	7271
Média salarial	1.156,26	1.035,98	992,69	1.146,99

Fonte: Censo do Professor, MEC/Inep, 2003.

Apesar de receberem em média os salários mais baixos, os docentes que atuam na rede privada são os que apresentam maior satisfação na carreira: 15% estão muito satisfeitos, 65,5% estão satisfeitos, 17% estão insatisfeitos e 2,5% estão muito insatisfeitos. Com o maior salário médio, os professores da rede estadual, ao contrário,



são os que apresentam o menor nível de satisfação na carreira: 5,5% estão muito satisfeitos, 58,5% estão satisfeitos, 30% estão insatisfeitos e 6% estão muito insatisfeitos. Entre os professores da rede municipal, 84% encontram-se satisfeitos ou muito satisfeitos com a carreira (respectivamente 74% e 10%) e apenas 1% está muito insatisfeito, restando 17% de professores municipais insatisfeitos.

Como visto, não é possível estabelecer um vínculo direto entre a satisfação profissional e os salários percebidos pelos docentes, o que coloca em xeque a tese de que o incentivo financeiro é a mola mestra que determina o comportamento e a satisfação dos professores com sua profissão. Isso não significa afirmar que as recompensas monetárias e o reconhecimento social da profissão não cumpram um papel importante no recrutamento, na permanência e na assiduidade dos professores, ou mesmo no estímulo de indivíduos altamente qualificados para o ingresso na profissão. No entanto, recompensas monetárias não influenciam necessária e diretamente o nível de engajamento e satisfação profissional.

De acordo com pesquisa norte-americana, realizada por Jacobson (1992), evidências mostram que o professor sente-se mais estimulado pelos conteúdos e processos de trabalho do que pelas oportunidades de ganho extra. Em seu estudo, não foi possível encontrar relação imediata entre estímulo (pagamento por mérito) e resposta (mudança de comportamento do professor), pois além da complexidade da relação do professor com o seu trabalho, tem sido difícil estabelecer critérios que definam com precisão o que é um bom professor. Isto, segundo o autor, deve-se à natureza complexa da docência. Mesmo que vantagens salariais tivessem efeito imediato na performance docente, Jacobson reitera a dificuldade de mensurá-la, já que o “produto” da docência é também complexo, impreciso e, portanto, de difícil classificação.

Quando considerado o nível de formação, nota-se que os licenciados apresentam proporcionalmente o nível mais alto de insatisfação (31,5%, entre insatisfeitos e muito insatisfeitos), seguidos pelos professores que tem magistério (27%) e pelos que tem nível superior (23%). Este dado mostra, como tendência, que quanto maior é o acesso aos



conhecimentos relativos à profissão e a complexidade que a permeia, maiores são os níveis de insatisfação, ou maior potencial crítico, em relação à condição de trabalho.

Após esse quadro geral, apresenta-se a seguir uma síntese das informações relativas à pesquisa PRODOCÊNCIA realizada no âmbito da Universidade Federal de São Paulo, no ano de 2007.

O magistério público guarulhense na pesquisa PRODOCÊNCIA

Antes de adentrar na análise dos dados da pesquisa PRODOCÊNCIA, faz-se necessário uma breve explicação dos objetivos subjacentes à sua realização, relacionados ao projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UNIFESP, Campus Guarulhos. Desde 2006, o curso de Pedagogia estabeleceu em sua grade curricular o Programa de Residência Pedagógica (PRP), em conformidade com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre os estágios de estudantes. O PRP é um *programa especial de estágios curriculares* para a formação de pedagogos que atuarão como professores e gestores educacionais. Pretende superar a distância entre teoria e prática, usualmente presente na formação desses profissionais. É uma modalidade inovadora de estágio baseada na participação sistemática de grupos de estudantes – os *Residentes* –, por tempo determinado, nas práticas pedagógicas de escolas públicas de Educação Básica.

As atividades de Residência foram concebidas para constituir uma ação de *formação inicial dos futuros profissionais* e, ao mesmo tempo, contribuir para a *formação continuada dos profissionais de ensino das escolas envolvidas*. É intenção do PRP proporcionar experiências significativas para a formação teórico-prática dos estudantes, articulando a formação inicial e continuada, desenvolvendo a gestão democrática e o trabalho coletivo com compromisso social, ético, político e técnico do futuro profissional em Educação (cf. UNIFESP, 2006).

Tendo em vista que o PRP acontece exclusivamente nas escolas localizadas no município de Guarulhos, os gestores que lá atuam foram convidados a participar de um encontro presencial na Universidade para a apresentação dos objetivos da pesquisa



PRODUCÊNCIA e para que estimulassem professores a participarem do levantamento de dados. Naquele momento, foram utilizados folders explicativos sobre o Programa de Residência Pedagógica e sobre a própria pesquisa.

Pretendendo adesão espontânea, foi encaminhado a cada escola um conjunto de folders numerados, em quantidade superior ao número de docentes e gestores. Os participantes não foram identificados individualmente, mas pela série numérica do folder indicada na resposta ao questionário. Os questionários, disponibilizados em CD e eletronicamente, no site da UNIFESP, permitiram organizar um banco de dados.

O universo da pesquisa foi o total das escolas públicas sediadas no Município de Guarulhos e de docentes e gestores que lá atuam, bem como em organizações conveniadas, além de técnicos e autoridades dos sistemas públicos de ensino básico. A amostra obtida resultou do recebimento de 2.135 questionários, sendo 1.860 respondidos por docentes e 275 por gestores, com participação de 54,1% das escolas. Do total de questionários recebidos, 1.504 (80,86%) são de docentes do Município e 356 de docentes do Estado (19,13%), o que expressa um número muito significativo de respostas de docentes da rede municipal.

O universo total é de 377 escolas, das quais 121 da rede municipal de ensino, 86 entidades conveniadas à Secretaria Municipal de Educação e 170 escolas da rede estadual. O número aproximado de profissionais municipais em atividade é de 3.331 docentes e 466 gestores nas escolas, além de outros 820 docentes e 176 gestores de entidades conveniadas à rede municipal de ensino; na rede estadual o número é de aproximadamente 10.727 docentes e 776 gestores escolares.

Os questionários buscaram identificar o perfil dos participantes, opiniões e indicações quanto à formação inicial, suas demandas atuais de formação continuada, opiniões e sugestões em relação ao Programa de Residência Pedagógica, além de consulta sobre a disposição em participar do programa.

Analisando o perfil dos docentes de ambas as redes, a maior porcentagem (33,2%) encontra-se na faixa etária entre 31 e 40 anos, à semelhança dos dados do Censo do Professor de 2003. Analisando apenas os docentes da rede municipal, verifica-se que



o grupo entre 18 e 40 anos é predominante, sendo que nas organizações conveniadas predominam os docentes mais jovens, entre 18 e 30 anos. Na rede estadual, nota-se o predomínio do grupo entre 31 a 50 anos na Diretoria de Ensino Sul, e na Diretoria de Ensino Norte predomina o grupo entre 18 e 40 anos.

Na Educação Infantil (889 docentes), verifica-se a seguinte distribuição etária: entre 18 e 30 anos são 36% dos docentes; entre 31 e 40 são 32%; entre 41 e 50 são 21,2% e entre 51 anos e mais são 9,4%. Considerando a rede municipal, pode-se afirmar que os mais jovens atuam com crianças de zero a três anos de idade, tal como observado nos dados do Censo 2003.

No Ensino Fundamental e MOVA, predominam os docentes entre 31 a 40 anos, e na Educação de Adultos do Ensino Fundamental (séries iniciais) predominam os de 41 a 50 anos. Na rede estadual de ensino, a faixa etária predominante é a de 31 a 50 anos em todas as áreas de atuação, destacando-se apenas o grupo docente em EJA-Ensino Médio, que concentra o maior percentual de docentes entre 41 e 50 anos de idade

Em todas as faixas etárias e em ambas as redes de ensino, predominam docentes e gestores do sexo feminino: 92,2% e 90,9% respectivamente; os docentes do sexo masculino representam 6,8% da amostra e os gestores 8,4%. Entre os docentes e gestores das organizações conveniadas ao Município, a amostra é exclusivamente feminina – novamente, dados que se alinham aos do Censo do Professor (2003).

Analisando o nível de formação e considerando o percurso formativo, verificamos que 53,3% fizeram magistério em nível médio; 5,2% fizeram magistério em nível superior, 44,9% possuem graduação em Pedagogia; 36,9% possuem graduação em outras Licenciaturas. Considerando a amostra, podemos afirmar que 12,9% dos participantes não possuem curso superior. Do ponto de vista percentual, destaca-se maior nível de escolaridade entre docentes do sexo masculino, especialmente ao considerarmos os estudos em nível de pós-graduação.

Entre os docentes que atuam na rede conveniada à Prefeitura, encontra-se o menor percentual de formados em curso superior: apenas 34,88%, tendo os demais a



formação de nível médio. Entre os docentes da rede estadual de ensino de ambas as diretorias é que se encontra o maior percentual de formação superior.

Tomando os grupos docentes por dependência administrativa, ganha destaque a Educação Infantil como grupo mais numeroso que respondeu à pesquisa, contando com 889 docentes.

Levantadas as outras áreas em que já haviam atuado, verifica-se que a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental são espaços de formação e experiência profissional no percurso da formação superior. Enquanto 47,8% dos docentes atuam na Educação infantil, 75,7% já atuou; enquanto 44,5% atuam no Ensino Fundamental séries iniciais, 66,7% já atuou.

O mesmo pode ser afirmado quanto à Educação de Jovens e Adultos na alfabetização e nas séries iniciais. Enquanto 4% dos docentes da amostra atuam na alfabetização de adultos (MOVA), 13,7% já tiveram essa experiência; na EJA séries iniciais, enquanto 4,1% atuam, 12,2% já tiveram essa experiência.

A maioria dos docentes participantes da pesquisa (73,8%) está na carreira do magistério há mais de 5 anos; apenas 14,9% possuem mais de 20 anos na carreira e 23,8% encontram-se há menos de 5 anos na carreira. Quanto ao tempo médio de permanência dos docentes nas instituições onde atuavam no momento da pesquisa, verifica-se que o tempo médio é de 1 a 5 anos de permanência. Destaque pode ser feito ao grupo docente atuante nas escolas de Educação Infantil e Fundamental do Município, em que há relevante participação de docentes com mais de 5 anos de permanência na instituição – dados que apresentam convergência com os do Censo do Professor 2003.

A pesquisa também buscou verificar como os docentes avaliam sua formação inicial, solicitando que indicassem, do ponto de vista de sua prática atual, o quanto essa formação foi suficiente e adequada para a atuação profissional. A maioria dos docentes (44,7%) avaliou sua formação inicial como sendo suficiente e adequada. O maior percentual de aprovação está presente no grupo docente de 51 anos ou mais, e diminui entre os docentes mais jovens (18 a 30 anos).



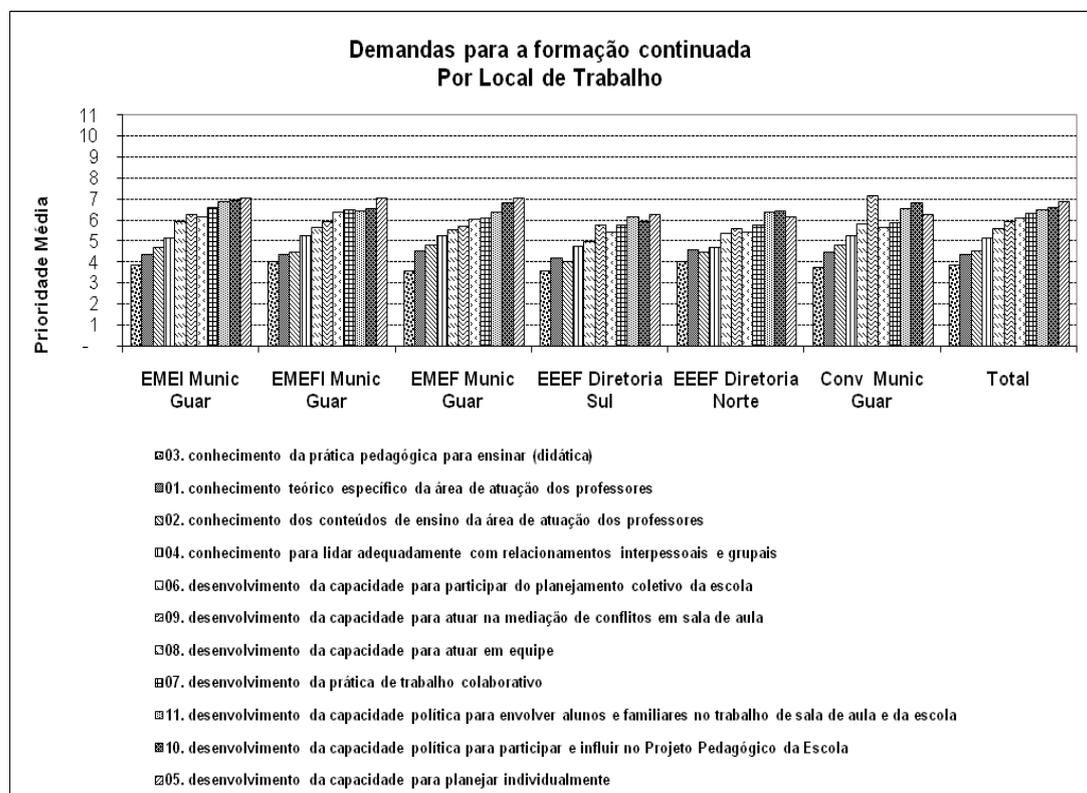
Consideram a formação inicial insuficiente ou insuficiente e inadequada 8,9% dos docentes; 6,2 % expressam avaliação crítica da formação inicial para sua atuação profissional, indicando-a como “ultrapassada” para as necessidades atuais. Analisando percentualmente a formação dos docentes que apontam a formação inicial como crítica, predomina o grupo que possui estudos pós-graduados (Mestrado e Especialização).

Destaca-se aqui como importante a diminuição do grau de satisfação dos docentes ao tratar-se da formação para a prática profissional: enquanto 44,7% consideraram suficiente a formação inicial para atuação profissional, 37,3% consideraram os estágios e atividades práticas oferecidas nos cursos de formação inicial como suficientes e adequados. Dos 7,4% que consideraram a formação inicial insuficiente para a atuação profissional, tem-se 16,1% que apontam a formação prática como insuficiente para o aprendizado profissional pleno.

Solicitados que dissessem quais os conhecimentos e os momentos que se tornaram indispensáveis para o seu desenvolvimento profissional, considerando sua trajetória profissional até aquele momento, os professores apontaram a experiência profissional na área da educação (53,1%), a formação continuada (41,6%) e a formação inicial (21,2%) como as categorias mais frequentes quanto aos momentos indispensáveis. A segunda maior frequência indica os conhecimentos e as formas de aprendizado prático como os fatores que mais contribuíram para o desenvolvimento profissional. O cotidiano da sala de aula e seus desafios, aliado à possibilidade de partilha do trabalho com os pares é citado como essencial para esse desenvolvimento. Do mesmo modo, o acesso à formação continuada em cursos de aprimoramento e os horários de trabalho coletivo nas escolas, aparecem como muito relevantes.

A pesquisa solicitou aos docentes que, considerando a sua experiência profissional atual, indicassem uma ordem de prioridades para demandas de formação continuada – a partir de uma lista –, tendo em vista os desafios da atuação profissional.

Figura 3: Prioridades para a formação continuada (docentes)



Fonte: Pesquisa PRODOCÊNCIA, 2008.

Apontadas as variáveis da lista, por ordem de prioridade, pode-se verificar que as menores barras correspondem às prioridades mais próximas de “1”, da primeira prioridade, portanto. Desse modo, considerando a média de prioridades indicadas pelos docentes, temos como as **cinco mais importantes**: 1) Conhecimento da prática pedagógica para ensinar (didática); 2) Conhecimento teórico específico da área de atuação dos professores; 3) Conhecimento dos conteúdos de ensino da área de atuação dos professores; 4) Conhecimento para lidar adequadamente com relacionamentos interpessoais e grupais, e 5) Desenvolvimento da capacidade para participar do planejamento coletivo da escola.

Destacam-se entre as demandas de prioridade elevada, aquelas que dizem respeito ao **trabalho individual do professor**, das habilidades necessárias ao desenvolvimento do trabalho tendo em vista o êxito diante da diversidade que se coloca como desafio.



Entre os aspectos **menos prioritários** aparecem: 1) Desenvolvimento da capacidade para planejar individualmente; 2) Desenvolvimento da capacidade política para participar e influir no projeto pedagógico da escola; 3) Desenvolvimento da capacidade política para envolver alunos e familiares no trabalho de sala de aula e da escola; 4) Desenvolvimento da prática de trabalho colaborativo, e 5) Desenvolvimento da capacidade para atuar em equipe

Nesse grupo de menor prioridade, à exceção da capacidade para planejar individualmente, estão os aspectos mais vinculados à **atuação coletiva e de âmbito político pedagógico**: participar e influir nas decisões sobre o projeto pedagógico; o trabalho cooperativo, a atuação em equipe. Estes dados revelam, entre as possibilidades de interpretação, que, as demandas de formação pessoal ainda não estão atendidas plenamente e que essas demandas se encontram em dimensão distinta da dimensão da atuação profissional coletiva.

É importante destacar que, ao analisarmos a priorização feita por gestores no que toca às maiores carências da formação inicial dos docentes, o ranking praticamente se inverte. Na média das opiniões dos gestores predominam as demandas de formação em aspectos de atuação profissional coletiva e de manejo de situações problema envolvendo relações interpessoais e grupais e mediação de conflitos na sala de aula. A atuação coletiva é retratada com maior ênfase na capacidade de participar do planejamento coletivo da escola, de atuar em equipe e colaborativamente. Os aspectos vinculados à atuação coletiva, que envolvem a participação em decisões sobre o projeto pedagógico da escola ou a capacidade de envolvimento das famílias, ocupam as posições de menor prioridade.

Os docentes também foram estimulados a apontar outras necessidades ou a detalhar as já apresentadas para a sua formação continuada. A maior frequência de respostas ocorreu na categoria “cursos”, em 42,6% das respostas, com destaque para o preparo profissional no campo da inclusão e da diversidade. Na categoria “outros”, com 23,4% das ocorrências, destaca-se a importância das **condições de trabalho dos docentes** para terem acesso adequado à formação continuada. A terceira categoria de



maior frequência foi “enfrentamento dos desafios da cultura escolar”, com 12% de ocorrência nas respostas; nela destacamos a importância da troca de experiências entre pares, apontada pelos docentes.

Com 7% de frequência aparece a “atualização em áreas ou disciplinas específicas”; com 3% de ocorrência surge o interesse por conhecer melhor assuntos referentes à “política educacional”, inclusive da escola. A reflexão sobre a prática profissional e a qualidade de vida também se constituem como demandas de formação continuada.

Considerações finais

O perfil do professorado guarulhense praticamente não difere se considerados os dados das duas pesquisas: são mulheres, entre 30 e 40 anos de idade, atuando no ensino fundamental, principalmente na rede estadual. Tem hábitos de leitura e de assistir a filmes, moram em casa própria, pertencem à classe média, tem formação superior, são profissionais experientes, mas permanecem pouco tempo trabalhando na mesma instituição de ensino. Estão satisfeitas com a carreira, no entanto se sentem incomodadas principalmente com a falta de recursos pedagógicos, com situações de preconceito, com depredação da escola e com insuficiência de recursos financeiros e materiais.

Tendo em vista que a questão salarial não é determinante de grau de satisfação na carreira, coloca-se a hipótese da formação como meio de agregar ferramentas de trabalho para enfrentar a realidade. Quanto menos os docentes sabem como lidar com os problemas – que vão para além do domínio do conhecimento de sua área – e mais frustrados ficam com os resultados de seu trabalho (e o da escola), parecem ficar mais insatisfeitos. No entanto, nem sempre associam seu êxito às condições de trabalho, que são reflexo tanto das políticas locais (autonomia da escola) quanto centrais (dos órgãos de governo).

O trabalho individual como lócus da demanda de formação continuada e a menor prioridade para as questões coletivas, expressas na pesquisa PRODOCÊNCIA,



corroboram com os dados do Censo que levantam comportamentos de atuação coletiva entre os docentes.

Além disso, a rotatividade dos professores evidencia-se como problema grave, estrutural e vinculado ao atendimento realizado no Estado de São Paulo, nas suas redes públicas de ensino. Ao ser fabricada, a rotatividade revela ausência de lógica entre as políticas instituídas por um mesmo governo e, muitas vezes, por uma mesma secretaria. Não é possível estabelecer metas de qualidade para a educação abstraído-se as condições de trabalho, de realização e concretização dessas mesmas metas.

As Secretarias de Educação precisam atuar com um planejamento integrado, levando em conta os diferentes fatores intervenientes, atuando de modo articulado sobre uma realidade já conhecida. Coibir a rotatividade de professores/gestores é elemento central para fomentar a qualidade do ensino e para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que dêem conseqüência aos compromissos da educação como direito de todos.

É preciso rever a política de recrutamento e ascensão funcional dos professores, na medida em que a escola pública não tem qualquer autonomia para decidir sobre a contratação de docentes, sua carreira e avaliação de desempenho, ou rotatividade de seus quadros. Como visto, a atual política estadual não apenas colabora, mas incentiva a rotatividade dos docentes, na medida em que não é a escola a responsável pela escolha de seus professores, mas as dimensões da estrutura do sistema de ensino e da opção dos professores. Para que o recrutamento do professor viesse a se transformar em uma prerrogativa da escola, seria necessário modificar os trâmites dos processos seletivos, que deveriam ocorrer de forma descentralizada, nos moldes da contratação de professores para o ensino superior público.

A cada novo diretor, a cada novo supervisor, dirigente, coordenador regional, secretários de educação, prefeitos e governador a escola sofre novos impactos, recebe novas diretrizes, se adapta a novas normas. As escolas não possuem proteção para serem respeitadas como organizações permanentes e que precisam atuar com autonomia relativa, terem apoio técnico e financeiro, responsabilizarem-se pelos resultados do



trabalho; não são vistas como instituições únicas. Professores e gestores não são interlocutores legítimos para a definição das políticas, ao contrário, são concebidos como executores passivos das políticas [no entanto, é sabido que resistem às políticas sem necessariamente forjarem uma própria]. Dessa prática resulta a ausência de pertencimento e o desenvolvimento de estratégias de sobrevivência que podem resultar em prejuízos à aprendizagem dos estudantes e ao projeto pedagógico da escola. Práticas profissionais pautadas pelas dificuldades descritas acima resultam na adoção de um padrão de normalidade que envolve atitudes anômicas relativas ao projeto Pedagógico da escola (seja da parte de docentes ou gestores) e teatrais em que as decisões e ações coletivas (planejamento do trabalho da escola) servem apenas para o cumprimento de rituais que não tem expressão prática. O anormal é que docentes e gestores, ao chegarem a uma escola engajem-se num projeto pedagógico em curso e passem, a partir daí, a serem colaboradores ativos e promotores de avanços ao projeto institucional. Essa atitude não é nada além da reprodução do modelo de relações que o Estado estabelece com esses profissionais.

Alterar a atitude de desapego pelo local de trabalho é essencialmente alterar a relação entre a administração do sistema e as escolas, apoiando a construção de projetos pedagógicos locais, respeitando o movimento de consolidação desses projetos e a história de cada escola e grupo profissional que atua nela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Censo do Professor 1997: o perfil dos docentes de educação básica*. MEC/INEP, 1999.

BRASIL, UNESCO. *O perfil dos professores: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. SP: Moderna, 2004.

CARVALHO, M. P. *No Coração da Sala de Aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. SP: Xamã, 1999.

CATANI, D. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa e na formação. In: _____. *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*. SP: Escrituras, 1997.



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

GATTI, B. A.; ESPOSITO, Y.; SILVA, R. N. da. Características de professores de 1º grau: perfil e expectativas. In: SERBINO, R. V. *et al.* (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998. p. 251-263

GIGLIO, C. M. B.; ABREU, C. B. M.; CARVALHO, M. F.; FAIRCHILD, T.; FREITAS, M. C.; GOMES, M.O.; GUALTIERI, R. C. E.; LUGLI, R. S. G.; MÜLLER, F.; NOVAES, L. C.; PINHEIRO, A. C.; PINTO, U.A.; REVAH, Daniel; VOLVIO, C.. *Residência Pedagógica: Um Diálogo em Construção*. 2008. (Relatório de pesquisa).

JACOBSON, S. Performance related pay for teachers: The American experience. In *Performance related pay in education*. 1992, pp. 34-54. H. Tomlinson. London: Routledge. Disponível em:
<http://www.gse.buffalo.edu/Fas/Jacobson/629/pdffiles/b025329487.pdf>

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. et al. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. SP: Escrituras, 1997. p. 77-84.

MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º Grau**: da competência técnica ao compromisso político. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PENNA, M. G. de O. *Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho*. Tese. EHPS: PUCSP, 2007.

TORRES, H. G., PAVEZ, T., BICHR, R. M. E GOMES, S. Educação na Periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: Ribeiro, L. C. Q e Kaztman, R. *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais*. Rio de Janeiro: Letracapital, pp. 59-90, 2008.

UNIFESP. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*, 2006. Disponível em:
http://humanas.unifesp.br/novo/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=29

VIANNA, C. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. (orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.39-67.



Legenda da Tabela 2:

OBS: A correlação é significativa ao nível de 0,01. O coeficiente mostra correlação bem fraca entre 0,00 e 0,19; fraca entre 0,20 e 0,39; moderada entre 0,40 e 0,69; forte entre 0,70 e 0,89; e muito forte entre 0,90 a 1,00.