



O olhar docente sobre as condições de trabalho no Ensino Médio

Danilo Marques

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Brasil.

Vera Lúcia Nogueira

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Brasil.

Apoio e financiamento: FAPEMIG¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é investigar as condições de trabalho de docentes atuantes no Ensino Médio a partir de dados de um *survey* (realizado em 2009 e de domínio público) sobre a docência na Educação Básica em sete estados: ES, GO, MG, PA, PR, RN e SC. O referido *survey* constituiu na realização de mais de nove mil entrevistas, cuja coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado, porém, o presente artigo analisa dados específicos de um quantitativo de 1.805 sujeitos. Esses foram selecionados – considerando o cômputo geral – a partir dos seguintes critérios: atuavam como professoras(es), prioritariamente, no Ensino Médio ou concomitantemente no Ensino Fundamental. As variáveis selecionadas dos questionários estão atreladas a um dos conceitos mobilizados por este artigo – condições de trabalho – desse modo, foram elencadas aquelas que informassem os atributos sociais, a situação funcional, a formação (inicial e continuada), a carreira e as perspectivas futuras quanto à profissão docente. Entre as várias constatações, destacam-se a predominância do sexo feminino, com mulheres que desenvolvem tarefas domésticas concomitantemente à docência, indicando uma sobrecarga de trabalho, e a concentração de docentes nas faixas etárias mais elevadas, endossando o fenômeno de envelhecimento da profissão. E que a valorização da profissão, sob a ótica dos sujeitos, dar-se-á pela conjugação entre remuneração, carreira, condições de trabalho e formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Condições de trabalho. Docência.

THE VIEW OF TEACHERS ON WORKING CONDITIONS IN HIGH SCHOOL

The objective of this article is to investigate the working conditions of teachers working in high school based on data from a survey (carried out in 2009 and in the public domain) about teaching in Basic Education in seven states: ES, GO, MG, PA, PR, RN and SC. This survey consisted of more than nine thousand interviews, the data collection of which was carried out through a structured questionnaire, however, this article analyzes specific data of a quantity of

¹ Este artigo apresenta resultados da pesquisa de Mestrado realizada no PPGE/UEMG, e contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

1805 subjects. These were selected - considering the general computation - based on the following criteria: they acted as teachers, mainly in high school or concurrently with elementary school. The variables selected from the questionnaires are linked to one of the concepts mobilized by this article - working conditions - thus, those that reported on social attributes, functional situation, training (initial and continuing), career and perspectives were listed about the teaching profession. Among the various findings, the predominance of females stands out, with women who perform domestic chores concurrently with teaching, indicating an overload of work. The concentration of teachers in the older age groups, endorsing the phenomenon of aging in the profession. And that the valorization of the profession, from the perspective of the subjects, will occur through the combination of remuneration, career, working conditions and continuing education.

KEYWORDS: Teaching work. Work conditions. Teaching.

LA VISIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LAS CONDICIONES DE TRABAJO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

RESUMEN

El objetivo de este artículo es investigar las condiciones de trabajo de los docentes que trabajan en la escuela secundaria a partir de datos de una investigación (realizada en 2009 y de dominio público) sobre la enseñanza en Educación Básica en siete estados: ES, GO, MG, PA, PR, RN y SC. Esta encuesta consistió en más de nueve mil entrevistas, la recolección de datos se realizó a través de un cuestionario estructurado, sin embargo, este artículo analiza datos específicos de una cantidad de 1805 sujetos. Estos fueron seleccionados, considerando el cómputo general, en base a los siguientes criterios: actuaron como maestros, principalmente en la escuela secundaria o simultáneamente con la escuela primaria. Las variables seleccionadas de los cuestionarios están vinculadas a uno de los conceptos movilizados por este artículo: las condiciones de trabajo, por lo que se enumeraron las que informaron sobre los atributos sociales, la situación funcional, la capacitación (inicial y continua), la carrera y las perspectivas. sobre la profesión docente. Entre los diversos hallazgos, se destaca el predominio de las mujeres, con mujeres que realizan tareas domésticas simultáneamente con la enseñanza, lo que indica una sobrecarga de trabajo. La concentración de docentes en los grupos de mayor edad, avalando el fenómeno del envejecimiento en la profesión. Y que la valorización de la profesión, desde la perspectiva de los sujetos, se producirá mediante la combinación de remuneración, carrera, condiciones laborales y educación continua.

PALABRAS CLAVE: Trabajo docente. Condiciones de trabajo. Docencia

1 INTRODUÇÃO

O conceito de *trabalho docente*, aqui empregado, concebe o trabalho do professor de modo mais alargado, extrapolando assim o núcleo da sala de aula, as relações de ensino-aprendizagem, o binômio hora-aula e as relações com as(os) estudantes. Tal conceito abarca, portanto, as atividades laborais ligadas ao processo educativo, o envolvimento da(o). docente em ações de planejamento, na elaboração de propostas político-pedagógicas, além da

participação na gestão da unidade escolar. As bases teóricas que sustentam essa adesão se encontram nos estudos de Dalila Andrade Oliveira, Maurice Tardif e Claude Lessard.

Tardif e Lessard (2014) advertem sobre a impossibilidade de compreender o que as(os) professoras(es) fazem sem questionar e interpelar, por exemplo, os modelos de gestão e as condições de realização do trabalho dessas(es) profissionais. Outros estudos (HYPOLITO, 2012; DINIZ PEREIRA, 2015; GESTRADO, 2010, 2015; COSTA, OLIVEIRA, 2011; DUARTE, 2013; PEREIRA JUNIOR, 2017) também entendem que as condições de trabalho influenciam significativamente o trabalho docente e, por consequência, o ato de ensinar. Além disso, problematizar essa temática contribui para fazer frente às concepções que responsabilizam – de modo unidirecional – o desempenho da Educação pública, prioritariamente, das(os) docentes.

Mediante tais considerações, o presente artigo ampara-se em Oliveira e Assunção (2010) acerca do entendimento do conceito de *condições de trabalho*. Conforme as autoras, tal conceito compreende o conjunto de recursos que proporcionam a realização do trabalho, o que, por sua vez, envolve: as instalações físicas, os materiais e insumos existentes, bem como os dispositivos e meios de realização das atividades. Porém, as condições de trabalho não se restringem apenas ao espaço físico do local de trabalho, mas contemplam também as relações de emprego (OLIVEIRA, ASSUNÇÃO, 2010). A partir de tal acepção, observa-se que o conceito contempla relações que ultrapassam aquelas que se dão no âmbito escolar, como as relações de emprego. Essas, por sua vez, abarcam dimensões como: o vínculo profissional, as formas de contratação, a jornada de trabalho, os aspectos salariais e aqueles relativos à formação continuada (DUARTE, 2008; DUARTE *et al.*, 2008; PINTO, DUARTE, VIEIRA, 2012).

Verificada a amplitude do conceito, fez-se necessário estabelecer recortes conceituais com os quais os dados são aqui analisados. A partir dessa conduta, o presente trabalho opta por concentrar atenções às relações de emprego, não contemplando, por exemplo, as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis nos espaços de trabalho.

Em relação ao Ensino Médio, um conjunto de estudos (KRAWCZYK, 2014, 2011; CARNEIRO, 2011; COSTA, OLIVEIRA, 2011; UNICEF, 2014) discorrem sobre o comportamento irregular das matrículas ao longo dos anos, o acesso assimétrico à etapa final da Educação Básica, a exclusão educacional que aplaca as juventudes brasileiras, o aumento das responsabilidades estatais no que tange à expansão e ampliação da obrigatoriedade acontecida em 2009, as políticas de correção de fluxo no Ensino Fundamental, as reivindicações das juventudes por melhores condições de trabalho e, atualmente, os desafios ligados, por exemplo, à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É, portanto, mergulhados nesses cenários que os docentes são conclamados a serem, simultaneamente,

sujeitos parceiros, formadores, versáteis e motivadores em um espaço cujo significado é tão distinto para as juventudes, podendo ser o principal local de socialização, de recreação, de acesso a bens culturais, entre outros.

Para alcançar o objetivo de investigar as condições de trabalho de docentes atuantes no Ensino Médio, este artigo analisa dados de um *survey*² – realizado em 2009 e de domínio público³ – sobre o trabalho docente na Educação Básica, especificamente, nos estados de Goiás, Espírito Santo, Santa Catarina, Pará, Rio Grande do Norte, Paraná e Minas Gerais.

Quanto à escolha do *survey* como subsidiário ao presente trabalho, destaca-se que os estudos de Fleuri (2015) foram importantes na legitimação dessa adesão. Nas avaliações do autor, o *survey*, juntamente com investigações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Instituto Paulo Montenegro e Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), discute “os desafios emergentes na prática educacional escolar, particularmente no que se refere à formação para a cidadania e ao desenvolvimento de processos pedagógicos interculturais de inclusão socioeducacional” além de “fornecer informações consistentes para fundamentar políticas públicas e pesquisas científicas” (p. 76).

Fundamental também foi a leitura de Gatti (2014) sobre as produções que investigaram a formação docente. Ao relacionar estudos acerca do assunto, a autora identificou “trabalhos de maior espectro os quais nos oferecem compreensões integradas sobre a situação da formação para a docência na educação básica” (p. 29). Além de mapear as produções, a autora menciona e destaca determinados trabalhos por entender que esses incorporaram “conhecimentos trazidos por um volume considerável de pesquisas publicadas, atestados por suas referências, mostrando-os com suportes bem balizados na produção da área”. Por esse caminho, a autora referenda o *survey* pela sua amplitude, seu espectro e sua possibilidade de compreensão das realidades enfrentadas pelos docentes no trabalho em diferentes redes de ensino e etapas da Educação Básica.

Por fim, destaca-se que a primeira parte deste texto apresenta os caminhos metodológicos trilhados para, posteriormente, expor algumas características das pesquisas que

2 No próximo tópico – *Notas sobre as adesões, os subsídios e os caminhos metodológicos trilhados* – será discutido esse tipo de metodologia.

3 Coordenado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais. Mais informações em: GESTRADO (2010, 2015). Destaca-se também que tal pesquisa – intitulada *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil* (Fase I) – contou com apoio do Ministério da Educação (MEC), em projeto institucional de cooperação técnica, com a Secretaria de Educação Básica, por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica e de grupos de pesquisas lotados em universidades dos estados já mencionados (GESTRADO, 2015).

investigaram as temáticas aqui discutidas a fim de trazer interlocuções a este trabalho. No momento seguinte, apresentam-se os dados e as análises sobre as(os) docentes do Ensino Médio – em relação aos 1805 sujeitos. Por último, as considerações finais.

2 NOTAS SOBRE AS ADESÕES, OS SUBSÍDIOS E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS

No âmbito metodológico, este estudo se amparou nos métodos quantitativos que, segundo Richardson (1999, p. 71), caracterizam-se por empregar a quantificação tanto na “coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão”. A metodologia quantitativa, de acordo com Gatti (2004), se apresenta como uma possibilidade de aproximar e compreender diversos problemas que norteiam o campo educacional, entretanto a autora chama atenção para a necessidade de combinar dados de tal natureza com análises de cunho qualitativo. Vem a calhar essa associação por enriquecer a compreensão de eventos, fatos e processos, porém essa empreitada não é uma tarefa fácil, pois combinar as duas abordagens demanda, da parte do pesquisador, esforços reflexivos.

Quanto ao termo *survey*, segundo Duarte (2010), entende-se uma metodologia de caráter quantitativo, com grande adesão em pesquisas de opinião pública e de mercado, mas que, nos últimos tempos, de acordo com o autor, vem sendo registrada em pesquisas sociais. Essa metodologia procura “descrever, explicar e/ou explorar características ou variáveis de uma população por meio de uma amostra estatisticamente extraída desse universo” (s/p). Por ser amostral, isso significa que o método *survey* apresenta conclusões (dotadas de características descritivas e explicativas) que podem ser generalizadas para a população toda, da qual fora realizada a seleção amostral. Ou seja, diferentemente do censo, o *survey* examina apenas uma amostra da população, enquanto o primeiro elege e colhe dados da população toda para compreender um conjunto de fenômenos (BABBIE, 1999).

O referido *survey* constituiu-se na realização de mais de nove mil entrevistas, cuja coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado. No entanto, para a seleção dos sujeitos analisados por este trabalho, utilizou-se o *software* PSPP. Esse se trata de um *software* estatístico utilizado para analisar dados amostrais com forte adesão entre estatísticos e cientistas sociais que “buscam encontrar significado ou relação entre uma ou mais variáveis, de forma a entender e explicar um fenômeno que ocorre na amostra em questão”. É um *software* livre e gratuito que pode ser utilizado em sistemas operacionais diferentes, sendo essa uma

alternativa aos *softwares* pagos existentes nessa área, situação viabilizadora e favorável à pesquisa acadêmica (BOAVENTURA; 2010; s/p)⁴.

Considerando o computo geral dos sujeitos entrevistados e as ferramentas do *software*, selecionaram-se sujeitos a partir dos seguintes critérios: atuavam como professoras(es) prioritariamente no Ensino Médio ou de modo concomitante no Ensino Fundamental. Por esse caminho, obteve-se um quantitativo de 1.805 sujeitos. É, portanto, a partir dos dados desses sujeitos, que o presente artigo analisa as seguintes variáveis: atributos sociais, situação funcional, aspectos atinentes à carreira, formação (inicial e continuada), bem como as perspectivas futuras das(os) docentes em relação à profissão.

Por fim, uma das características da presente investigação é a não realização de trabalho de campo para coletar dados, uma vez que as análises serão aqui desenvolvidas a partir de dados secundários, ou seja, aqueles em que a coleta, a tabulação e a organização não ocorreram, especificamente, para o estudo em questão ou pelos sujeitos interessados em utilizá-los. Outra característica de dados dessa natureza é a disposição física ou *on-line* para aqueles interessados em estudá-los (RICHARDSON, 1999; MATTAR, 1996; AUGUSTO et al, 2014).

3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DAS TEMÁTICAS PROBLEMATIZADAS

Ferretti (2012), baseado em Oliveira (2003), afirma que nos anos de 1970 o trabalho docente, como objeto de pesquisa, teve como referencial teórico a literatura marxista, consagrando como foco as relações dessa atividade com a natureza e o modo de produção capitalista. Nos anos de 1980, houve uma transposição dos aportes, em que a produção esteve atenta principalmente às dimensões raciais, étnicas, de gênero e das subjetividades do docente.

De acordo com Lüdke e Boing (2007), a utilização da expressão *trabalho docente* remonta ao início dos anos de 1990, sendo que, anteriormente, termos como *trabalho educativo* e *trabalho pedagógico* eram mais utilizados. Nesse contexto, o trabalho docente tornou-se objeto de maior estudo em âmbito nacional e internacional. Esse movimento se justifica no registro das “produções relativas às mudanças do trabalho no campo industrial e dos serviços, bem como dos desdobramentos de tais mudanças para o campo educacional, marcadas por enfoques multiculturalistas e pós-modernos” (FERRETTI, 2012, p. 125).

Nas análises de Ferretti (2012), a produção acadêmica tendeu à transposição mecânica do âmbito do trabalho industrial para o trabalho docente, postura essa que negligencia aspectos

4 Vale menção ao trabalho de Andrade (2016) como relevante quanto à adesão do PSPP, pois esse foi utilizado pela autora na estruturação de um *survey* para investigar o perfil e as condições de trabalho dos profissionais atuantes no Programa Escola Integrada da cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais.

importantes. Os trabalhos estiveram fortemente baseados na perspectiva etnográfica além de estarem fortemente interessados na dimensão técnico-pedagógica do fazer docente. O autor diz ser essa abordagem necessária, pois a preparação, o desenvolvimento e a avaliação da aula representam uma das centralidades da docência. Porém, essa dimensão foi tratada de modo exaustivo pelos estudos sobre formação docente que, praticamente, valeram-se apenas das contribuições da psicologia, atribuindo, em muitos casos, caráter secundário às condições de trabalho. Para o autor, o desenvolvimento desse comportamento científico fragiliza o aprofundamento do tema por tornar “obscurecidas as determinações de suas várias dimensões, o que concorre para a compreensão dela a partir do senso comum” (FERRETTI, 2012, p. 126).

Ao investigar produções acadêmicas relativas ao trabalho docente na Educação Básica, Duarte (2010) mapeou dissertações e teses desenvolvidas entre 1987 e 2007 e indexadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em números, a autora cadastrou 467 trabalhos (388 dissertações e 79 teses) produzidos por 65 programas de Pós-graduação de instituições públicas e privadas no Brasil. Duarte (2010) observou a concentração de trabalhos que discutiam a formação docente, ou seja, 68% da produção total. Já os eixos *Condições e Relações de Trabalho* e *Impactos das Reformas Educacionais sobre o Trabalho Docente* representam, respectivamente, 12% e 11%. Ao desagregar por etapas, a autora constatou que o Ensino Fundamental concentrou 145 estudos (31%) e, em números bem menores, aparecem os trabalhos sobre a Educação Infantil com 3%. Juntos, o Ensino Médio regular e o profissionalizante abarcaram 19% da produção geral. Sobre essa etapa e modalidade é destacado que a maioria dos trabalhos se interessou, novamente, pela *Formação Docente*, temática presente em 65% das produções. Identificou-se, também, que a maior parte dos estudos foi realizada no âmbito da Educação, especificamente, em Programas de Pós-graduação de instituições públicas do país.

Outra grande contribuição ao cenário acadêmico resulta de um estado da arte coordenado por Machado (2009) sobre o Ensino Médio no país entre 1998 e 2008. A autora levantou e analisou 1992 produções distribuídas entre dissertações, teses, artigos, resumos em anais de eventos e relatórios constantes no portal CAPES, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do portal *Scielo*, além de sites de instituições de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), INEP, eventos científicos e organizações não governamentais. De modo geral, a autora observou

uma concentração significativa de produções relacionadas ao eixo organização do trabalho pedagógico (59%) que, segundo os pesquisadores, pode ser justificada pela emergência pós aprovação [LDBEN], de uma

reestruturação pedagógica do Ensino Médio no Brasil, inclusive pelas inúmeras críticas que esse nível de ensino veio a receber durante a elaboração da lei. São elementos que chamam a atenção nessas produções [...] a busca de uma identidade para esse nível de ensino e as tentativas de reconfiguração de seus currículos. É por outro lado tímida a presença de produções que tratem de infraestrutura e condições do trabalho docente. Essas ausências preocupam o campo de pesquisa do Ensino Médio, pois são dois fatores importantíssimos para se pensar em uma mudança no perfil do atendimento nesse nível de ensino, o que parece ser questão urgente para as políticas públicas nos próximos anos (MACHADO, 2009, p. 7).

A exposição da autora evidencia desproporções na escolha de determinados objetos no conjunto total das produções, principalmente, a *stricto sensu*. Essa situação poderá ser ainda mais destrinchada ao escolher, especificamente, as dissertações de Mestrado. O cruzamento entre esse tipo de produção e o eixo temático pertencente indica que 1.054 trabalhos compõem o eixo *Organização do trabalho pedagógico*, enquanto os eixos *Condições de trabalho docente e Infraestrutura* se fizeram constantes, respectivamente, em 63 e 9 trabalhos.

Vale destaque aos estudos de Pereira Júnior (2017) acerca das metodologias empregadas em estudos sobre as condições de trabalho das(os) docentes. Em números, o autor analisou 95 trabalhos indexados no portal de periódicos da CAPES. O mapeamento indicou, por exemplo, que os trabalhos foram desenvolvidos, sobretudo, na grande área das Ciências Humanas – especificamente nas áreas da Educação e Psicologia – seguida da área de Ciências da Saúde. Quando verificadas as metodologias, predominaram as qualitativas, enquanto as quantitativas tiveram maior adesão por parte das Ciências da Saúde.

O autor ressalta que é significativa a disponibilidade de dados oficiais – Censo Escolar, Prova Brasil e a TALIS – sobre a Educação Básica, entretanto são tímidas as iniciativas de pesquisas sobre as condições de trabalho que lançam mão de tais fontes. De forma contundente, o autor afirma que, de quase uma centena de trabalhos encontrados, apenas dois analisaram algumas dessas bases de dados. Suas recomendações demonstram o quanto as análises quantitativas foram pouco desenvolvidas na área da Educação. Essa evidência reforça ainda mais o alerta de Gatti (2004) quanto à necessidade de que os estudos da Área façam uso de dados dessa natureza.

As investigações aludidas mostram que certas dimensões foram secundarizadas, dada a preponderância de análises e atenções a certas temáticas. Para corresponder às indicações apresentadas, – além da utilização dos dados do *survey* – este artigo procurou delimitar os conceitos adotados, bem como o prisma das análises. Nas seções seguintes serão trazidos dados de outras fontes para contextualizar os cenários. Mas é preciso destacar que esse movimento

será feito de modo pontual e descritivo, pois não é objetivo deste trabalho analisar, comparativamente, distintas bases de dados.

4 EM QUE CONDIÇÕES SE REALIZA A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO?

Neste momento, apresenta-se a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os 1.805 docentes. Na primeira, caracterizam-se os sujeitos a partir de seus atributos sociais; na segunda, discute-se a situação funcional para, em seguida, problematizar as características da formação inicial e continuada e a carreira docente. Por fim, seguem problematizações que se circunscrevem às perspectivas dos sujeitos em relação à profissão.

4.1 Os atributos sociais das(os) docentes

Em relação ao sexo declarado pelos docentes, os resultados encontrados informam que 60% declaram-se do sexo feminino e 40%, do masculino. Quanto ao estado civil, 45% perceberam-se na condição de casado(a), seguidos de 37% solteiro(a); divorciado(a) (6,7%) e 5,5% que vivem com companheiro(a). Referente à faixa etária, a média foi de quarenta anos, sendo que 65% do total declararam idade superior a 35 anos.

Quanto à faixa etária das(os) docentes, além das observações anteriores, outras duas pesquisas (feitas a partir de diferentes bases de dados) endossam a existência de um fenômeno de envelhecimento docente. A primeira, realizada por Fernandes e Silva (2012), a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), entre os anos de 1981 e 2009, com docentes atuantes nas três etapas da Educação Básica, tanto da rede pública quanto na esfera privada. Os autores verificaram que a média da idade das(os) docentes aumentou em quinze anos no decorrer do período, sendo que, de 2005 a 2009, a média da idade dos professores foi de quarenta anos.

A segunda investigação refere-se a um Relatório do INEP sobre a realidade educacional da última década, ou seja, 2005 – 2015. No documento, o comportamento da idade no magistério nacional assim se caracteriza:

o corpo docente no conjunto anos iniciais, anos finais e Ensino Médio vem envelhecendo, tendo crescido os três grupos com maior idade (33 a 40 anos, 41 a 50 anos e mais de 50 anos) entre 2007 e 2015, enquanto os dois grupos de menor idade (até 24 anos e de 25 a 32 anos) sofreram retração no mesmo período. Enquanto, em 2007, 30% dos docentes tinham até 32 anos, esse número passou para 25% em 2015. O grupo com mais de 50 anos foi o que mais cresceu no período, passando de 222,8 mil docentes (12% do corpo docente total) para 328,4 mil (16% do corpo docente total) entre 2007 e 2015 (INEP, 2018).

A ausência de docentes mais jovens não acomete isoladamente uma ou outra etapa, desenhando, assim, um fenômeno geral e identificado por distintas fontes. Nessa direção, o campo acadêmico estrutura uma série de inferências que procuram entender quais seriam os motivos, tais como: a redução de docentes jovens e o aumento daqueles situados nas faixas etárias mais altas (BROOKE, CUNHA, 2012); a necessidade das(os) docentes com mais tempo de carreira de permanecer na ativa ou retornar à profissão para o adiamento da aposentadoria/amenização das perdas salariais/previdenciárias (SOUZA, GOUVEIA, 2012; DUARTE, SILVA, CLEMENTINO, 2011); a diminuição da procura pelos cursos de licenciaturas (SOUZA, 2011) e a baixa atratividade da carreira docente no país (DUARTE, 2013).

Quando se questionou sobre atividades feitas no tempo livre, foi solicitada a marcação das três nas quais os sujeitos mais se envolvem. A realização de *Tarefas domésticas* foi feita por 76% das mulheres, ao passo que essa foi a menos citada pelos homens, apenas 23%. A participação em *Atividades lúdicas (jogos, entretenimento etc.)* foi a opção mais realizada pelos homens enquanto o envolvimento em *Programas de família* foi maior entre elas (63%) sendo a opção *Cuidar de mim* maior entre elas – quase 70%.

Além da observação da predominância feminina na profissão, verificou-se também que, ao mesmo tempo, foram as trabalhadoras (as docentes) que mais se envolveram nas tarefas domésticas. Essa observação endossa ainda mais a realidade de sobrecarga de trabalho das mulheres, ou seja, além da docência, muito mais que os homens, foram elas que mais realizam tarefas no âmbito doméstico.

4.2 A situação funcional das(os) docentes: aspectos pontuais

Ao verificar se as(os) docentes haviam prestado concurso para a rede administrativa na qual atuavam e para qual função, constatou-se que: 69% prestaram concurso, sendo a função de professora(or) citada por mais de 95% dos sujeitos, apesar disso, aparecem em número bem menor aqueles que desenvolvem a docência, mas que a exercem em outros âmbitos, por exemplo, na gestão escolar e pedagógica. Infere-se que esta situação poderá ocorrer por motivos relacionados ao ajuste funcional ao exercício da função de gestor da unidade escolar, por exemplo.

Especificamente sobre a etapa de atuação, a maior porcentagem concentra-se somente no Ensino Médio (63%), seguida daqueles que, simultaneamente, trabalham nos anos finais do Fundamental e Médio – 31%⁵.

A situação profissional das(os) docentes é distinta do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, no Artigo 67, quanto ao ingresso na carreira, que deveria acontecer, exclusivamente, por meio de concurso público e prova de títulos. Apesar da maioria gozar das seguranças típicas do vínculo estatutário, a porcentagem de 32% na condição de Temporário/Substituto/Designado não é algo a ser desconsiderado⁶ (BRASIL, 1996).

Sobre a quantidade de escolas em que trabalhavam, menos da metade dos sujeitos dedicavam-se apenas a uma unidade educacional, ao passo que 60% atuavam em mais de uma. Por sua vez, em determinadas unidades federativas, a porcentagem daqueles dedicados exclusivamente a uma única escola foi ainda menor, por exemplo, no Rio Grande do Norte apenas 23% usufruíam dessa condição – significativamente menor que a situação geral.

Em 2018⁷, do computo geral de docentes da Educação Básica, 78,7% trabalhavam em um único estabelecimento escolar. No Distrito Federal, tal porcentagem é de 90%, enquanto no Rio de Janeiro e no Espírito Santo a porcentagem era de 71% - menor que a média nacional. Já o estado do Paraná teve 7,9% dos seus docentes trabalhando em três unidades escolares, maior que a média nacional (4,1%). Ao verificar, especificamente, entre os que atuavam no Ensino Médio, apenas 58,7% estavam em tal condição. Porém, quando comparados às outras etapas, são os docentes do Ensino Médio (juntamente aos que atuam na Educação de Jovens e Adultos) os que mais trabalham em dois e três estabelecimentos.

Em síntese, conforme Oliveira (2011), esse cenário mostra o quão o trabalho docente na Educação Básica brasileira apresenta uma enorme diversidade, pois, em relação à carreira docente, existe tanto a responsabilidade dos municípios e dos estados, no entanto a desigual capacidade de arrecadação desses entes reverbera assim em um território com grande desigualdade social e educativa.

4.2 A carreira docente

⁵ As duas porcentagens não somam 100%, pois foram consideradas as respostas válidas, ou seja, as não respondidas não foram consideradas. Esta postura estará presente no decorrer do trabalho.

⁶ Essa discussão não será aqui aprofundada, entretanto faz-se menção a pesquisas que problematizam as condições e situações que as(os) docentes com vínculos temporários: Nauroski (2014) Basílio e Almeida (2018).

⁷ Conforme o Anuário Brasileiro da Educação de 2019 desenvolvido pelo movimento Todos pela Educação (2019) a partir de microdados do Censo Escolar/INEP.

A carreira representa um dos elementos que normatiza a profissão docente, podendo vir a ser um dos elementos motivadores do aprimoramento acadêmico e científico dos sujeitos em exercício, bem como um mecanismo incentivador do ingresso e da permanência de novos profissionais no campo da educação. (JACOMINNI, PENNA, 2016; CAMARGO, JACOMINI, 2018).

De acordo com o Artigo 67, da Lei nº 9.394/1996, aos sistemas de ensino cabe a responsabilidade pela promoção da valorização dos profissionais da educação, cuja materialização será alcançada por meio de medidas, tais como a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho (Inciso IV) (BRASIL, 1996).

Sobre esse tema, qualificaram-se como *Satisfeita/o por tratar-se de uma carreira que lhe permite progressão funcional* 40,7% dos sujeitos. Porém, somando as opções *Insatisfeita/o, pois a carreira não lhe permite progredir profissionalmente; Estagnado, pois já alcançou a melhor posição que a carreira pode lhe oferecer, e Indiferente* tem-se a porcentagem de 44,5% - ou seja, superior à satisfação.

Entre os que usufruíam de um plano de cargos e salários – sobretudo os estatutários – examinou-se que as três maiores porcentagens são, ao mesmo tempo, opostas entre si: Satisfeitos *versus* Insatisfeitos *versus* a opção *Outro*. Por exemplo, no campo *Outro* apareceram declarações qualitativas que vão da insatisfação à satisfação. Ao mencionar insatisfação, apareceram termos como desânimo, decepção, falta de reconhecimento e frustração. No entanto, ao anunciarem satisfação, tal expressão vem acompanhada de uma série de ressalvas, ou seja, a satisfação é em relação à atuação enquanto profissional (reconhecimento por parte dos alunos, satisfação de ordens subjetivas, por exemplo) e não com os elementos específicos da carreira, como as possibilidades de avanços e progressões no decorrer dos anos. Diante do observado, infere-se que a insatisfação é maior que 40,7%, tendo em vista os registros qualitativos.

Quanto aos aspectos mais valorizados nos planos de cargos e salários, segundo as(os) docentes, esses foram: Titulação (35,6%); Tempo de serviço (31%); Participação em atividades de formação continuada (19,2%); Avaliação de desempenho (12,5%) e, por fim, Exames realizados pela Secretaria de Educação (1,8%). Diante disso, infere-se que a equiparação entre os cinco elementos seria uma condição favorável ao desenvolvimento profissional docente. Ao centralizar toda a possibilidade de progressão em um único elemento, um coletivo de sujeitos pode vir a ser prejudicado e, ao mesmo tempo, sentir-se desestimulado em relação à carreira. Por exemplo, um plano que priorize ações de formação continuada de curta duração (palestras,

seminários, colóquios e afins) pode vir a fomentar a busca por cursos que, não necessariamente, sejam interessantes à docência, mas apenas correspondentes à progressão na carreira.

Por fim, um plano que priorize o tempo de serviço tende a desestimular aquela(e) profissional de inserção recente na profissão, e uma progressão com tal característica também pode desestimular o sujeito a buscar um curso de Pós-graduação, pois tal adesão lhe traria poucos ganhos na carreira, considerando a centralidade atribuída, por exemplo, ao tempo de serviço.

4.3 Características da formação inicial

Por formação inicial entende-se aquela necessária à atuação no magistério da Educação Básica, que se materializaria em cursos de formação de professores, constituído por currículo específico e direcionado à atuação profissional, conforme explica Aguiar (2010). Do conjunto pesquisado, 97% possuem Ensino Superior (desses, 60% possuem Pós-graduação). Quanto aos menores percentuais, 0,1%, ou seja, um docente se apresentou com Ensino Médio incompleto, e 3%, 54 docentes, com Ensino Médio completo. A esse respeito, o presente trabalho tem a seguinte hipótese: que, no ato de aplicação do questionário, o sujeito teria outro tipo de atuação no espaço escolar (estagiário, desenvolvedor de oficinas, voluntário e afins), mas se percebia como professor, daí a identificação a essa função⁸.

O expressivo número de sujeitos com curso superior estaria relacionado, de acordo com UNICEF (2014) e outras pesquisas⁹, com as alterações advindas da última LDBEN, do desenvolvimento científico/tecnológico dos últimos anos e das pressões sindicais. Importante também foi o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) como facilitadores do acesso e permanência nos cursos de formação docente (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018).

No entanto, a porcentagem de 97%, aqui identificada, refere-se à formação em nível superior de modo geral, mas não é um dado específico da licenciatura como formação inicial. A formação específica em licenciatura compreende 89% dos sujeitos. Todavia, o desdobramento desse dado se encerra aqui, pois o questionário não capturou se a licenciatura de formação, necessariamente, correspondia à atuação na disciplina. Exemplificando: o docente poderia responder que possuía licenciatura em Geografia, mas lecionar Sociologia – área

⁸ Por exemplo, em 2018, dos docentes atuantes no Ensino Médio (513.403) possuíam nível superior 482.269; 27.438 possuíam nível médio; 3.453 Ensino Médio normal ou magistério/magistério indígena. (INEP, 2019; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

⁹ Ver: Sudbrack, Santos e Nogaro (2018) e Souza e Gouveia (2012).

diferente da sua ciência de origem e sem a formação específica. Foi esse tipo de dado que o questionário não colheu, nesse sentido, o valor 89% poderá ser menor em relação a essa situação, pois apenas informa sobre aqueles que têm licenciatura¹⁰.

De modo geral, a participação das instituições públicas na formação dos sujeitos foi de 62%. Sendo que esse comportamento foi significativamente maior no Pará e Rio Grande do Norte, respectivamente, 87% e 82%. Foram também essas UF as únicas que extrapolaram a porcentagem de 90% de formadas(os) em licenciaturas. Nesse sentido, ressalta-se a importância das instituições públicas na formação (principalmente nas licenciaturas) dos professores em discussão. Para Freitas (2012), as instituições públicas, sobretudo as universidades, são muito importantes na formação das(os) professoras(es). Isto porque garantir o acesso e permanência dessas(es) profissionais em tais espaços tende a favorecer uma formação que, em tese, postula o ensino, a pesquisa e a extensão de modo mais associativo.

A impossibilidade de relacionar a formação em licenciatura *versus* o modo (presencial ou *on-line*) não impede de finalizar essa seção com as preocupações advindas do crescimento das matrículas em licenciatura na Educação a Distância (EaD). Segundo Berbat (2015), citado por Rodriguez e Silva (2015), entre 2002 e 2013 houve uma inversão de matrículas no âmbito público para a esfera privada. O setor público foi responsável por 84% das matrículas em 2002, no entanto, em 2012, a maior parte (75%) das matrículas foi realizada no âmbito privado.

Ao analisarem esse cenário, uma série de preocupações é elencada por Starling-Bosco, Souza e Gomes (2018), tais como: a infraestrutura deficiente dos polos formativos; a forte predominância e incremento do setor privado nesse campo; o forjamento de um sujeito docente cada vez mais atarefado e fragmentado e a distância entre as propostas de tais cursos com as especificidades tanto dos formadores quanto dos contextos escolares. Mesmo com todas essas questões, é preciso reconhecer a importância de uma EaD comprometida com a Educação, democraticamente inclusiva, para também democratizar o acesso à formação, principalmente em espaços geograficamente distantes de instituições formadoras.

4.4 Características da formação continuada

Por formação continuada, os dados apresentaram um rol de atividades que os docentes realizaram ou acessaram no decorrer da carreira, tais como: colóquios, congressos e seminários

¹⁰ Convém também lembrar que a relação formação inicial e disciplina de atuação é temática intranquila nos tempos atuais, cuja superação inclusive consta da meta 15 do PNE – que em 2020 todos os docentes atuem nas áreas específicas em que se formaram. É previsto o alcance de 100% ao final do plano em 2024 (BRASIL, 2014).

além da Pós-graduação – seja *lato sensu* e/ou *stricto sensu*. Justifica-se, desse modo, que a escolha específica por tais atividades (e as instituições/órgãos ofertantes) se deu em função da limitação do banco de dados no que se refere à temática.

As(os) docentes tituladas(os) com P-graduação, a maior parte (87%) a realizou na modalidade *lato sensu* (especialização), enquanto, em percentuais menores, aparecem: Mestrado (8%) e Doutorado com apenas duas declarações. Apesar de o banco não ter aferido as características dessa formação (por exemplo, tipo de instituição formadora, se gratuita ou paga, *on-line* ou presencial), a concentração em um tipo não pode ser enxergada como coincidência.

Considerando a recorrência de sujeitos insatisfeitos com o salário, de 62% que atuam em mais de uma escola, e o fato de 83% levarem sempre/frequentemente trabalho para o âmbito domiciliar, pode-se supor que tais fatores se apresentam como possíveis explicações para a baixa adesão aos cursos de Mestrado e Doutorado. O raciocínio para essa inferência assim se faz: a partir da necessidade de complementar sua renda (justificada pela insatisfação salarial) a(o) docente envolve-se em outras atividades que podem acontecer na área da Educação, ou não. Supondo que seja na Educação, ao labutar em mais de uma escola (que podem ser geograficamente distantes), a(o) docente tem, por consequência, mais demandas a responder, que, por sua vez, passam a ser atendidas em casa – hábito elevado entre os sujeitos deste artigo.

Nesse sentido, podem ser entendidos como fatores inibidores (não se pode afirmar como impeditivos) para a realização de um curso Mestrado ou Doutorado, ainda mais considerando a organização e a dedicação requeridas por alguns programas de Pós-graduação – dedicação exclusiva e disciplinas no turno diurno, por exemplo. Caso fosse possível demonstrar que a realização de cursos de especialização se deu na EaD, poderia se adicionar mais elementos para esses argumentos, por exemplo, que a predominância por essa formação ocorreu pela flexibilidade dos cursos e das características laborais dos pesquisados, no entanto essa foi uma limitação do banco de dados aqui analisado.

Sobre a formação continuada, perguntados sobre a participação, no último ano¹¹, em colóquios, congressos e seminários da área da Educação, 51% disseram ter participado. Quanto à instituição promotora, as principais responsáveis foram as Secretarias Estaduais de Educação seguidas da opção *Outros*. Ao solicitar o detalhamento desse campo, há uma diversidade de respostas, porém destaca-se a promoção atribuída, sobretudo, a instituições privadas, como faculdades isoladas. Já em relação à participação em programas formativos desenvolvidos por instituições universitárias, 72% não acessaram essa experiência no referido ano.

¹¹ Reiterando, os questionários foram aplicados em 2009.

Além do baixo acesso ao aprimoramento profissional, percebeu-se um campo com entradas (que não devem ser desconsideradas) da via privada na oferta dessas ações aos docentes da Rede Pública em detrimento da baixa participação das instituições universitárias públicas. Freitas (2018) salienta para a importância da maior participação das instituições públicas no oferecimento de cursos de Pós-graduação, públicos e gratuitos. No entanto, não basta apenas expandir a oferta, é necessário que elas sejam sintonizadas com propostas reflexivas quanto às experiências das infâncias e juventudes brasileiras. Além de ser necessário nunca esquecer que a oferta e as condições de acesso à formação continuada se fazem em meios desiguais de acesso ao conhecimento e de condições de trabalho, ressalta a autora.

A participação em tais atividades permitiu verificar a origem da oferta, no entanto não foi possível visualizar quais propostas foram construídas por tais ações. Essa situação revela a importância de se verificar, qualitativamente, junto às(aos) professoras(es) (de outros universos) as concepções sobre as propostas e se foram oferecidas condições (afastamento, licença com vencimento, por exemplo) para acessar tais ações. Entende-se que investigar essa situação é importante porque, segundo Scheibe (2010), é necessário superar a formação continuada por meio de cursos rápidos, emergenciais ou desconexos e distantes do cotidiano escolar. Para ela, é necessário que essas ações sejam sistematizadas, que promovam a reflexão e que estejam interligadas, por exemplo, à progressão salarial na carreira.

Diz ainda Gatti (2009) que averiguar as atividades realizadas no tempo livre e as características das leituras são duas variáveis importantes, pois muito do que os professores “sabem, sentem, pensam e a forma como atuam nas escolas” não se restringem às características da formação inicial que tiveram, mas com a “sua própria experiência de vida e com as formas mais amplas pelas quais eles se inserem na sociedade contemporânea e se relacionam com os bens culturais” (GATTI, 2009, p. 169).

O presente trabalho também compartilha outra ideia da autora, de que os processos de formação continuada não devem negligenciar o modo como se dá o acesso, por parte dos professores, a bens culturais e espaços de difusão e produção cultural. Nesse sentido, em relação às características da leitura, conforme Brito (2010), as construções originadas nesse ato permitem o acesso às diferentes vozes que se fazem constituintes no debate social, além de fortalecer a tomada de posicionamentos. Já em Souza (2013) e UNESCO (2004) é compreendido que verificar a relação docente *versus* produções culturais se faz pertinente tendo em vista os objetos e a função social desse profissional na sociedade. Desdobrando um pouco mais essa questão, Rocha (1996) diz que o acesso e a frequência às possibilidades culturais (cinema, livro, revistas, jornais, entre outros), além de significativos na formação, de modo

geral são também como um indicador da condição socioeconômica e cultural. Quanto ao item relativo ao hábito de leitura, os livros técnicos e didáticos obtiveram a maior frequência de respostas, sendo que 90% disseram fazê-la de modo contínuo e frequente. As opções revistas, jornais e páginas da Internet tiveram manifestações próximas, na casa dos 80%, no entanto revista/artigos acadêmicos e livros (romance, literatura em geral) tiveram menos marcações, 67% e 62%, respectivamente.

A leitura como uma das atividades mais realizadas no tempo livre, inicialmente, chama atenção, mas o desmembramento revela inquietações. Concordando com Brito (2010) sobre a importância dessa atividade, ao constatar que os livros técnicos e didáticos responderam pelas maiores porcentagens, infere-se que esse hábito pode dizer sobre movimentos que estão, fortemente, associados ao trabalho. Infere-se que os momentos em que as(os) docentes realizam tais atividades podem estar estritamente vinculados ao tempo escolar. Ou seja, no decorrer ou na preparação das atividades das aulas, ou na leitura de documentos técnicos. Poderá, por exemplo, não se tratar de uma leitura de fruição que aconteça de modo espontâneo em sua escolha, que extrapole a ciência de origem ou as discussões que a(o) docente já faça em sala de aula, tratar-se-ia de uma atividade de leitura que, inevitavelmente, o docente faria.

Um vislumbre positivo seria da maior diversidade entre os gêneros de leitura, pois, segundo Tenti Fanfani (2005), essa é uma das formas de acesso às diferentes culturas cuja garantia tende a oferecer ao profissional docente os conhecimentos, os saberes e as atualizações necessários. O registro mais diversificado desse hábito (com assuntos, perspectivas e características múltiplas) seria uma situação opostora e interessante àqueles majoritariamente atrelados às demandas obrigatórias do ambiente de trabalho.

4.5 As perspectivas em relação ao trabalho e à profissão docente

Quando se questionou sobre o que poderia ser feito para melhorar a qualidade do trabalho, apresentou-se um conjunto de opções. A frequência registrada, de fato, endossa a importância da dimensão salarial para as(os) docentes. Reduzir o número de estudantes em sala foi o segundo aspecto que, caso alcançado, melhoraria o trabalho das(os) professoras(es). Pressupõe-se que tal reivindicação assim se fez porque a diminuição do quantitativo de alunos por sala, além de amenizar certas demandas laboriosas, poderia favorecer um trabalho mais dialogado, integrado e atento às demandas e aos olhares das juventudes brasileiras.

Destaca-se, também, que três aspectos foram citados de modo próximos, 14% cada um, sendo esses: aumentar o número de horas extraclasse, dedicação exclusiva a uma única escola e receber mais capacitação para as atividades que exerce. Excetuando a dimensão salarial e a redução aluno/sala, percebe-se que os elementos elencados pelos sujeitos não foram

substancialmente discrepantes entre si. Por essa linha de raciocínio, entende-se que a ótica dos docentes muito corresponde à ideia de que a valorização da profissão dar-se-á pela conjugação e relação entre os elementos. Ou seja, não basta garantir um aspecto em detrimento de outros, é preciso associar remuneração, carreira, condições de trabalho e formação (sobretudo a continuada), conforme demonstram Duarte (2013) e Oliveira e Araújo-Filho (2018).

Sobre as perspectivas para os próximos anos, apresentaram-se as seguintes opções: (I) *continuar na mesma função na rede em que trabalho*; (II) *mudar de função na mesma rede em que trabalho*; (III) *fazer concurso público para outra rede de ensino*; (IV) *aposentar-me*; (V) *trabalhar em mais turnos para complementar renda*; (VI) *fazer curso superior ou Pós-graduação*; (VII) *mudar de profissão* e (VIII) *outros*.

A distribuição com as três mais mencionadas foi: *continuar na mesma função na rede em que trabalho* (28%); *fazer curso superior ou Pós-graduação* (21%) e *fazer concurso público para outra rede de ensino* (15%). Mesmo considerando as expressões qualitativas, observou-se que boa parte das perspectivas está vinculada ao âmbito da Educação ou da continuidade de estudos. Foram tímidas aquelas que informaram outras esferas de trabalho ou até mesmo abandono da docência.

Tais constatações evidenciam ações de continuidade na carreira, aliadas a insatisfações de distintas ordens, mas que a promoção de melhorias nas condições de trabalho poderia, inclusive, permitir aferições ainda mais positivas. Considerando as opções de *fazer Pós-graduação/curso superior* e a *mudança para outra rede de ensino*, pressupõe-se que a associação dessas opções poderia dizer acerca de movimentos para outros cenários, dentro do campo educacional, com salários condignos e condições trabalhistas mais satisfatórias.

Entende-se que, mesmo pouco mencionado, o registro da opção *Mudar de profissão* não pode ser minorado, pois a realização dessa ação por parte dos sujeitos é, sem dúvida, uma medida enérgica e radical cujo acionamento revelaria sérios problemas na profissão. Refletindo sobre essa situação, buscou-se relacionar a questão a duas variáveis: faixa etária e tempo de serviço. Essa escolha não foi aleatória, mas amparou-se numa hipótese inicial de que os docentes mais jovens ou recém-ingressados tenderiam a pensar na possibilidade de mudar de profissão haja vista as desafiantes condições aqui verificadas. No entanto, essa hipótese aqui não se confirmou! Observou-se o seguinte: que as porcentagens não sofreram variações nem entre as diferentes idades nem entre as distintas experiências de tempo. Por terem se mantido estáveis, esta pesquisa entende que tal questão demanda análises qualitativas mais verticalizadas para, justamente, compreender melhor as correlações entre tais variáveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao problematizar conceitualmente o *trabalho docente* destacaram-se questões que se manifestam no cotidiano da profissão que, de modo significativo, extrapolam a escala nuclear da sala de aula. Por isso, a importância de uma escrita atenta em situar a perspectiva que compartilha, justamente, para dizer sobre os limites e as potencialidades da investigação propostos. A partir de um conjunto de investigações já realizadas, percebeu-se que certas dimensões foram negligenciadas, por exemplo, as condições de trabalho, enquanto outras temáticas são largamente estudadas, por exemplo, as representações, os saberes e as subjetividades docentes.

A insatisfação com a carreira foi uma constatação preocupante, pois é um mecanismo importante para o aprimoramento profissional. Soma-se ainda o fato dessa ser uma profissão de interações humanas cujas formas de relacionamento não são estanques ou predeterminadas. Por esse ângulo, pensar em uma carreira que, ao longo dos anos, induza o sujeito a aprimorar-se para, justamente, dialogar com o que propõem as juventudes brasileiras. Além de insatisfeitos, os docentes anunciaram um plano de cargos e salários concentrador em que o tempo de trabalho foi o aspecto mais valorizado. Desse modo, poucos motivos têm o docente para buscar aprimorar-se, haja vista o pouco incentivo a tal ação e a desconsideração dessa dimensão para fins de progressão na carreira.

É diante de um cenário trabalhista desafiador que, ao mesmo tempo, aparecem perspectivas cuja melhoria é percebida na Educação, ou seja, sair da docência não foi a primeira opção mencionada. É nessa situação que reside (e fortalece) ainda mais a necessidade de valorização da profissão, pois os sujeitos elencaram melhorias que, na maioria das vezes, associavam-se a outras dimensões. Excetuando a forte presença dos aspectos salariais, percebeu-se que, por exemplo, o acesso a ações de formação, a diminuição do número de estudantes em sala de aula e o apoio técnico foram manifestações que se corresponderam. Nesse sentido, infere-se que a valorização preconizada pelos docentes muito corresponde à valorização entendida pelas escritas acadêmicas e manifestações sindicais. Mas o que falta? A efetiva materialidade do acesso, da continuidade e da ampliação dessas a todas(os), independentemente dos seus lugares e suas etapas de atuação.

Do ponto de vista da metodologia, foi também desafiador envolver-se com dados secundários. É verdade que essa possibilidade facilitou muitas questões, principalmente, as operacionais por não carecer de trabalho de campo, tabulação, digitalização e estruturação de dados, pois esses já se encontram em domínio público – disponíveis a quaisquer interessados

em analisá-los. Além disso, faz-se cada vez mais necessário trabalhar com dados dessa natureza, visto que no Brasil existe um acervo significativo (e que tem se aprimorado a cada ano) para trabalhar temáticas ligadas, sobretudo, à Educação Básica. Nessa direção, o campo da Educação deve sempre buscar se aproximar dessas fontes, justamente, para fazer frente aos estudos com perspectivas menos comprometidas com o fortalecimento da Educação Básica pública. Não pode ser esse um campo exclusivo de determinadas áreas.

Por outro lado, é imprescindível destacar a potencialidade do *survey* para o desenvolvimento de outros estudos, sejam com foco nas condições de trabalho, na formação, na saúde e no posicionamento político das(os) docentes. Pois, no caso do banco aqui utilizado, o questionário contém mais de oitenta questões que, quando correlatadas, traduzem-se em mais de trezentas variáveis.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, set. 2010.

ANDRADE, Camila R. B. Perfil e Condições de Trabalho dos profissionais do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte. 2016. 107 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

AUGUSTO, Cleicle Albuquerqu *et al.* Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). *Rev. Econ. Sociol. Rural*, Brasília, v. 51, n. 4, p. 745-764, dez. 2013.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de Survey*. Trad.: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BASILIO, Juliana Regina; ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. Contratos de trabalho de professores e resultados escolares. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, e230049, 2018.

BERBAT, Márcio da C. Pró-licenciatura e a experiência de formação de professores para a Educação Básica. 2015. 290 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

BOAVENTURA, Michel A.C. PSPP. In.: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Extra.

BRITO, Danielle S. de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. In.: FALS. Ano IV, n. VIII, Jun., 2010, ISSN 1982646X. Disponível em: <http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/Artigo4_ed08.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria A. A. C. Situação Profissional. In.: BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria A. A. C. (Orgs.). *Professores dos anos iniciais: perfis em mudança*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 89-98.

CAMARGO, Rubens B.; JACOMINI, Maria Aparecida. Meta 18: Plano de carreira docente. In: Citar Camargo e Jacomini. In: OLIVEIRA, João F.; GOUVEIA, Andrea B.; ARAUJO, Heleno. *Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024*. Brasília: ANPAE, 2018, p. 65-67.

CARNEIRO, Moaci A. *O nó do Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2012.

COSTA, Gilvan L. M.; OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho docente no Ensino Médio no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011.

CURY, Calos R. J. À guisa de prefácio. In: BRITO, Vera Lúcia F. A. de (Org.). *Professores: identidade, profissionalização e formação*. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2009, p. 13-2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Formação de Professores, Trabalho e Saberes Docentes. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, v.24, n.3, p.143-152, set./dez. 2015.

DUARTE Adriana, M. C. *et al.* Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. *Cad. Pesqui.* [online]. 2008, vol.38, n.133, p. 221-236.

DUARTE, Adriana M. C. A produção acadêmica sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987 - 2007. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 101-117, 2010.

DUARTE, Adriana M. C. Regulação educacional e a complexidade do trabalho docente: formulações conceituais. 2008. *Relatório Técnico de Pesquisa*. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Departamento de Administração Escolar, Belo Horizonte, 2008.

DUARTE, Alexandre W. B. Por que ser professor? Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil 2013. 169 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DUARTE, Alexandre W.B. *Survey*. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; SILVA, Carlos Alexandre Soares da; CLEMENTINO, Ana Maria. Determinantes salariais da docência: uma análise da remuneração docente na Educação Básica pública no Brasil. In: I Encontro Luso-Brasileiro Sobre Trabalho Docente e VI Encontro Brasileiro da Rede ESTRADO, 2011, Maceió. I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e VI Encontro Brasileiro da Rede ESTRADO. Anais, 2011.

FERNANDES, Daniele C.; SILVA, Carlos A. S. da. Perfil do docente da educação básica no Brasil: uma análise a partir dos dados da PNAD. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia. M. F. (Orgs.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 43-62.

FERRETTI, Celso João. Profissionalização e proletarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A; FELDFEBER, Myriam; ESCOBAR, Ronal G. (Organizadores). *Educación y Trabajo Docente en el nuevo escenario latino americano: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento*. Peru: Fondo Editorial UCH, 2012, p. 123-140.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Perfil Profissional Docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisa*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2015. 40p.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos Quantitativos em Educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, abr. 2004.

_____. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

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

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. *Base de dados*. Trabalho docente na Educação Básica no Brasil – 2009. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. *Relatório de pesquisa*. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: Fase II. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2015.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Relatório de pesquisa. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: sinopse do *survey* nacional. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. *Relatório de pesquisa*. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: Fase II. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2015.

HYPOLITO Álvaro M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In.: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F. (Organizadoras). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 211-229.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico do Censo escolar 2018*. Brasília: Inep, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005 – 2015: panorama da década*. Brasília, DF: Inep, 2018.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, Ago. 2016.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). *Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007.

MACHADO, Maria Margarida. Estado da Arte da Produção Acadêmica sobre Ensino Médio no Brasil – Período de 1998 a 2008. *Relatório Geral*. Goiânia: MEC/UFG, abr. 2009.

MATTAR, Fauze Nagib. *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Atlas, 1996. 271 p.

NAUROSKI, Everson A. Trabalho docente e subjetividade: a condição dos professores temporários (PSS) no Paraná. 297f. Universidade Federal do Paraná. *Tese* (Doutorado em Sociologia). Setor de Ciências Humanas, 2014.

OLIVEIRA, Dalila A. (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila A.; ARAÚJO FILHO, Heleno. Valorização do professor. In: OLIVEIRA, João F.; GOUVEIA, Andrea B.; ARAUJO, Heleno. *Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024*. Brasília: ANPAE, 2018, p. 62-64.

OLIVEIRA, Dalila A.; ASSUNÇÃO, Ada A. Condições de trabalho docente. In.: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan.-abr. 2011

PEREIRA JUNIOR, Edmilson A. Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa. 2017. 230 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. *Rev. Bras. Educ.* [online], 2012, v.17, n. p. 611-626.

RICHARDSON, Roberto Jarry. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUEZ, Vicente; SILVA, Domingos Pereira da. Formação continuada em serviço em contextos descentralizados. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 553-574, dez. 2015.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educ. Soc.* Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, set. 2010.

SOUZA, Ângelo R. de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, jun. 2013.

SOUZA, Ângelo R. de; GOUVEIA, Andréa B. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica. In: OLIVEIRA, Dalila. A.; VIEIRA, Livia. M. F. (Orgs.). *O trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 19-41.

SOUZA, João Valdir Alves de. Quem ainda quer ser professor? *Boletim UFMG*, Belo Horizonte, n. 1755, p. 2, 4 nov. 2011.

STARLING-BOSCO; Cláudia; SOUZA, Juliana Fátima; SILVA, Heloísa G. Formação de professores a distância: desafios contemporâneos. *Práxis Educacional* (online) v. 14, p. 100, 2018.

SUDBRACK, Edite Maria.; SANTOS, Camila Soares; NOGARO, Arnaldo. Profissionalidade docente no breve PNE: formação e valorização. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 4. fev. 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TENTI FANFANI, Emilio. *La condición docente: análisis comparado de La Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação básica 2019*. Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf> > Acesso em 23 de agosto de 2018.

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

UNICEF. *10 desafios do Ensino Médio no Brasil para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos*. Brasília, DF: UNICEF, 2014.

SOBRE OS AUTORES

Danilo Marques é Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais, professor de Geografia na Educação Básica da rede pública de Minas Gerais. Pesquisador do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDE ESTRADO). Licenciado em Geografia pelo Instituto de Geociências da UFMG (2015). Especialista - *Mídias na Educação* - pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2019).

E-mail: marques7danilo@gmail.com

Vera Lúcia Nogueira é Doutora (2009) e Mestre (2002) em Educação (FaE/UFMG). Pedagoga (1995) pela mesma instituição. Tem experiência na área da Pedagogia atuando nas áreas de Políticas Públicas; História da Educação; Educação de Jovens e Adultos; Gestão da Educação e da Escola. Pesquisadora da História da Educação e líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação – NEPHE/FaE/UEMG. Realizou estágio de pós-doutoramento na FaE/UFMG sob a supervisão do prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana (PPGE) e do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

E-mail: vlnogueira2010@gmail.com

Recebido em 08 de outubro de 2020.

Aprovado em 12 de abril 2020.

Publicado em 30 de abril de 2020.