

Estudos & Pesquisas Educacionais

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Estudos & Pesquisas Educacionais

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Estudos realizados em 2007 • 2008 • 2009

SÃO PAULO | Nº 1 | 2010

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Fundador: VÍCTOR CIVITA (1907-1990)

PRESIDENTE

Roberto Civita

DIRETORIA EXECUTIVA

Angela Cristina Dannemann

David Saad

CONSELHEIROS

Roberto Civita

Giancarlo Francesco Civita

Victor Civita

Roberta Anamaria Civita

Maria Antonia Magalhães Civita

Claudio de Moura Castro

Jorge Gerdau Johannpeter

José Augusto Pinto Moreira

Marcos Magalhães

Mauro Calliari

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Regina Scarpa

REVISTA NOVA ESCOLA E GESTÃO ESCOLAR

Gabriel Grossi

ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS

Mauro Morellato

Adriana Deróbio

Juliana Costa

CONSULTORA TÉCNICA

Paula Louzano

TRADUÇÃO DA INTRODUÇÃO

Ramiro de Lima Fernandez

Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 1, maio 2010 – Fundação Victor Civita – São Paulo.

Annual.

Estudos realizados em 2007, 2008 e 2009

ISSN 2177-533X

1. Pesquisas educacionais 1. II. Título.

CDD-370.72

Índice para catálogo sistemático:

1. Estudos e pesquisas educacionais 370.72

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte.

Reproduções para fins comerciais são proibidas.

© 2010 Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA
Av. das Nações Unidas, 7.221 – 6º andar – Pinheiros
CEP 05425-902 – São Paulo – SP – Brasil
Site: www.fvc.org.br/estudos
E-mail: estudosepesquisas@fvc.org.br

Sumário

Summary

Apresentação.....	7
<i>Introduction.....</i>	<i>11</i>

2007

Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras.....	17
<i>Being a teacher: what do educators in Brazilian state capitals think</i> (Instituto Paulo Montenegro)	

2008

A aspiração das famílias por melhores escolas públicas.....	65
<i>Parental aspirations towards better public schools</i> Nilson Vieira Oliveira, Patricia Mota Guedes (Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial)	

Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos.....	95
<i>Training teachers for elementary schools: educational institutions and their programs</i> Bernardete A. Gatti, Marina M. R. Nunes, Nelson A. S. Gimenes, Gisela Lobo B. P. Tartuce, Sandra G. Unbehaum (Fundação Carlos Chagas)	

2009

A atratividade da carreira docente no Brasil139

The attractiveness of the teaching career in Brazil

Bernardete A. Gatti, Gisela Lobo B. P. Tartuce, Marina M. R. Nunes, Patrícia C. Albieri de Almeida
(Fundação Carlos Chagas)

Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais
capitais brasileiras: o perfil do protagonista211

Managing public schools in Brazilian state capitals: the protagonist profile

(Instituto Paulo Montenegro)

Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas
paulistas241

*School management and quality education: a study on ten schools in
the state of São Paulo*

Fernando Luiz Abrucio (Fundação Getulio Vargas)

O uso dos computadores e da internet em escolas públicas de
capitais brasileiras.275

Computer and internet use at public schools in Brazilian state capitals

Roseli de Deus Lopes, Irene Karaguilla Ficheman, Alexandre Antonino Gonçalves Martinazzo,
Ana Grasielle Dionisio Correa, Valkíria Venâncio, Ho Tsung Yin, Leandro Coletto Biazon
(Laboratório de Sistemas Integráveis/Departamento de Engenharia de Sistemas Eletrônicos/
Escola Politécnica da Universidade de São Paulo)

Sobre os autores337

About the authors

Apresentação

Este livro que você tem em mãos traz os sete trabalhos realizados pela área de Estudos e Pesquisas da Fundação Victor Civita (FVC) entre 2007 e 2009. Com esta publicação, que tem como principal objetivo fazer circular entre pesquisadores, universidades, organizações não-governamentais, institutos de pesquisa e gestores públicos informações relevantes sobre Educação, a FVC dá mais um passo no cumprimento de sua missão: contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo publicações, sites, material pedagógico, pesquisas e projetos que auxiliem na capacitação dos professores, gestores e demais responsáveis pelo processo educacional.

A área de Estudos e Pesquisas é uma das mais recentes iniciativas da FVC – que edita a revista NOVA ESCOLA, a maior publicação de Educação do Brasil, e promove o Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, a maior premiação de professores do país. O objetivo primordial dessa nova área é oferecer informação atualizada para que os gestores educacionais, secretários municipais e estaduais de Educação e outros formuladores de políticas públicas, possam planejar ações institucionais em busca de qualidade de ensino.

O primeiro estudo foi realizado pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope)/Instituto Paulo Montenegro (IPM) sob encomenda da FVC em 2007, *Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o*

docente das principais capitais brasileiras mostrou o alto nível de insatisfação com o Magistério e revelou uma contradição na forma de lidar com a profissão: a maioria dos docentes brasileiros considera ter tido uma boa formação inicial, mas afirma não ter preparo para atuar em sala de aula, questionando assim a eficácia de cursos de Licenciatura e Pedagogia.

Em 2008, foi a vez da sondagem *A aspiração das famílias por melhores escolas públicas*, em parceria com o Instituto Fernand Braudel, que mostrou a visão de 840 pais e mães de São Paulo sobre a qualidade do ensino que seus filhos recebem. Segundo o estudo, as famílias esperam encontrar professores e diretores eficientes, computadores que permitam aos filhos sonhar com um futuro melhor – e menos violência nas escolas.

Ainda em 2008, a pesquisa *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*, encomendada pela FVC à Fundação Carlos Chagas, apontou uma enorme deficiência nos cursos de formação inicial de professores. A análise dos currículos mostrou que as graduações brasileiras não têm como prioridade o “quê” e o “como” ensinar – apenas 28% das disciplinas dos cursos de Pedagogia se referem à formação profissional específica ligada aos conteúdos de sala de aula.

Em 2009, com sua área de Estudos e Pesquisas já consolidada, a FVC financiou quatro trabalhos.

Encomendado pela FVC à Fundação Carlos Chagas, o estudo *A atratividade da carreira docente no Brasil* entrevistou 1.501 estudantes concluintes do Ensino Médio para construir um painel sobre as percepções dos jovens a respeito da carreira docente. Embora mostre que os jovens enxergam a profissão como uma atividade nobre, gratificante e necessária para a sociedade, o trabalho indica que poucos a encaram como uma opção profissional: apenas 2% declaram ter a Pedagogia ou algum tipo de Licenciatura como primeira opção para o vestibular. Os baixos salários, a rotina desgastante e a desvalorização social são as principais razões apontadas para a baixa atratividade da carreira docente. Segundo especialistas ouvidos pela equipe que coordenou a pesquisa, a transformação desse panorama exige medidas como a oferta de salários iniciais mais altos, a melhoria nas condições de trabalho, a redefinição da formação (inicial e continuada) e ações para resgatar o valor do professor na sociedade.

Realizado pelo Ibope/IPM sob encomenda da FVC, a pesquisa *Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista*, ouviu 400 diretores de 13 capitais com a intenção de construir um perfil do gestor que atua nas escolas públicas brasileiras. Entre outros dados, o estudo revelou que, em média, eles trabalham dez horas por dia, têm 46 anos de idade, menos de oito anos no exercício da função e se dedicam mais à burocracia do cotidiano do que à melhoria da aprendizagem. Para a grande maioria, as atividades prioritárias incluem cuidados com infraestrutura e material, conferir a merenda, receber pais e crianças e realizar encontros com a Secretaria de Educação. Com a agenda tomada por esses afazeres, providências essenciais, como conversar com o corpo docente e monitorar a qualidade das aulas, ficam em segundo plano.

Coordenado por Fernando Abrucio, cientista político e professor da Fundação Getúlio Vargas (FGV), e com o apoio do professor Francisco Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o estudo *Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas* utilizou métodos quantitativos e qualitativos e incluiu visitas a dez escolas em quatro municípios paulistas ao longo de três meses. Em busca dos melhores procedimentos de gestão, o trabalho aponta as quatro principais características que fazem com que as escolas melhorem seu desempenho: a formação dos gestores – que se especializam e buscam saber mais sobre experiências de sucesso –, a capacidade do diretor de integrar todas as áreas de atuação no dia a dia – encarando a gestão como um todo, sem se prender apenas às tarefas burocráticas –, a atenção dedicada às metas de aprendizagem – utilizando os resultados das avaliações externas para fazer a escola avançar – e a habilidade para criar um clima de trabalho positivo na escola – mantendo coesa a equipe gestora e promovendo o comprometimento de professores e funcionários com as metas predefinidas.

Para conhecer mais sobre a real utilização da tecnologia e da internet nas redes públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, a FVC encomendou ao Ibope e ao Laboratório de Sistemas Integráveis da Universidade de São Paulo (LSI-USP) a pesquisa *O uso dos computadores e da internet em escolas públicas de capitais brasileiras*, que envolveu 400 escolas de 13 capitais. Se de um lado 98% dos entrevistados afirmam ter computadores funcionan-

do nas escolas (comprovando os dados do Censo Escolar do Ministério da Educação, que apontam o crescimento contínuo do acesso às novas tecnologias), 18% admitem que o laboratório nunca é utilizado com alunos – uma indicação de que a infraestrutura não está a serviço da aprendizagem. A saída para melhorar o quadro passa pelo planejamento, com a capacitação dos professores e a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas matrizes curriculares e no projeto pedagógico.

Com este livro, esperamos oferecer informações de qualidade, que apoiem as reflexões e debates sobre os temas apresentados, tanto entre aqueles que tomam decisões a respeito de políticas públicas quanto no âmbito acadêmico, visando a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira.

Comentários, críticas e sugestões (inclusive sobre nossos próximos temas de pesquisa) são bem-vindos: fique à vontade para escrever para o e-mail estudosepesquisas@fvc.org.br. Se preferir, acesse o site www.fvc.org.br/estudos. Nele estão disponíveis todos os estudos (na íntegra e com diversos outros dados relevantes, como reportagens publicadas sobre o assunto e apresentações feitas pelos autores de cada um dos estudos).

Boa leitura!

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Introduction

The book you have in your hands contains the seven studies conducted by Victor Civita Foundation (VCF) Study and Research Area between 2007 and 2009. This publication aims at providing relevant information on education for researchers, universities, nongovernmental organizations, research institutes, and policy makers. VCF takes, thus, another step towards fulfilling its mission: contribute with the improvement of quality education in Brazil, through publications, websites, educational materials, research initiatives and projects that will promote the development of teachers, school managers and other education professionals.

The Study and Research Area is one of the most recent VCF initiatives. VCF publishes NOVA ESCOLA, the largest education magazine in Brazil, and awards Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, the largest award for exemplary teaching in the country.

The primary goal of this new area is to provide updated information to educational managers, municipal and state secretaries of education, so that public policy makers may develop institutional actions in pursuit of quality education.

Being a teacher: what do educators in Brazilian state capitals think was the first study commissioned by VCF in 2007. Conducted by Brazilian Institute of Public Opinion and Statistics (Ibope)/Paulo Montenegro Institute (PMI),

the study showed high levels of dissatisfaction with the teaching career, and revealed a contradiction in dealing with their profession: most Brazilian teachers believe their initial teacher training was of good quality, however they believe they lack preparation concerning classroom management and teaching, questioning the efficacy of the teacher training courses in the country.

In 2008, a survey on *Parental aspirations towards better public schools* in partnership with the Fernand Braudel Institute, revealed the opinion of 840 parents in São Paulo on the quality of education their children receive. According to the study, families expect to find teachers and superintendents who are efficient, schools with computers that enable their children to wish for a better future, and less school violence.

Also in 2008, VCF commissioned the study *Training teachers for elementary schools: educational institutions and their programs* to Carlos Chagas Foundation. The research revealed a huge deficiency in initial teacher training in Brazil. The programs analyzed do not focus on “what” and “how” to teach – only 28% of the courses cover topics related to classroom management and teaching.

In 2009, the Study and Research area grew stronger and VCF funded four studies. Victor Civita Foundation commissioned Carlos Chagas Foundation the study *The attractiveness of the teaching career in Brazil*. Researchers interviewed 1.501 high school students about to graduate to capture their perceptions on the teaching career. Despite regarding the profession as noble, rewarding and fundamental, very few high school students consider pursuing teaching as a career: only 2% would choose to study Pedagogy or some kind of teaching related degree in college. Low salaries, exhausting work routine and low social status explain their choices. According to a panel of experts, measures such as increasing teachers’ initial salary, improving working conditions, reforming initial and in service teacher training, and taking actions to increase the status of the profession in society could transform the situation.

Conducted by Ibope/PMI *Managing public schools in Brazilian state capitals: the protagonist profile*, heard 400 principals in 13 state capitals aiming at understanding who are the managers of Brazilian public schools.

The study revealed that, on average, they work ten hours a day, are 46 years of age, have been less than eight years on this job, and are more dedicated to red tape and paperwork than to improving student learning. Most of the superintendents spent long hours dealing with infrastructure and material issues, taking care of school meals, talking to parents and students, and attending meetings in the Department of Education. Such a tight schedule overloaded with bureaucratic tasks, prevent superintendents from meeting with teachers and monitoring the quality of their teaching.

Coordinated by Fernando Abrucio, a political scientist and Professor at Getulio Vargas Foundation (GVF), and with the support of Professor Francisco Soares from Federal University of Minas Gerais (UFMG), *School management and quality education: a study on ten schools in the state of São Paulo* employed quantitative and qualitative methods. The research included visits to ten schools in four cities in the state of São Paulo during a period of three months. Aiming at finding best management practices, the study points out four main characteristics that make schools more effective: superintendent's qualifications – those who seek to keep learning –; the superintendent's ability to integrate all areas of the school on a daily basis, that is to manage the school without being attached only to paperwork; the focus on learning goals – being able to profit from the results of external evaluations, so that the school can improve –; and finally the ability to create a positive working environment at school, keeping a cohesive management team, and promoting the commitment of the faculty and staff to common goals.

In order to learn more about the actual use of technology and internet at public elementary and middle schools, VCF has commissioned Ibope and the Laboratory of Integrated Systems at São Paulo University (LSI-USP) the study *Computer and internet use at public schools in Brazilian state capitals*. The research involved 400 schools in 13 state capitals. While 98% of the schools claim to have computers available at schools (corroborating the Department of Education data, which indicates a continuous growth in access to new technologies), 18% said that the computer lab is never used with students. This is an indication that infrastructure is not at the service of learning. The solution to improve this situation includes ameliorating

planning, teacher training, as well as the inclusion of information and communication technologies (ICTs) as a part of schools' programs and teaching plans.

With this book, we hope to provide quality information to support the debate and analysis on the issues presented and to inform decision makers and academics aiming at the improvement of quality education in Brazil.

Comments and suggestions (including on our upcoming research topics) are welcome. Feel free to send an e-mail to estudosepesquisas@fvc.org.br. If you prefer, visit www.fvc.org.br/estudos. All studies are available in portuguese on VCF website (full study and reports, magazine articles, and presentations made by the authors of the studies).

VICTOR CIVITA FOUNDATION

A atratividade da carreira docente no Brasil¹

BERNARDETE A. GATTI | GISELA LOBO B. P. TARTUCE
MARINA M. R. NUNES | PATRÍCIA C. ALBIERI DE ALMEIDA
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Introdução

Este texto traz os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi o de investigar a atratividade da carreira docente no Brasil sob a ótica de alunos concluintes do Ensino Médio.

A diminuição da procura, por parte dos jovens, da profissão de professor tem se tornado objeto de preocupação crescente nos últimos anos. A falta de professores bem formados nos diferentes níveis de ensino e, especialmente, no Brasil, a escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares dos últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tem sido discutida em artigos acadêmicos assim como na mídia. Em 2007, o Conselho Nacional de Educação designou uma comissão interna para realizar um estudo sobre o Ensino Médio e a falta de professores qualificados em algumas áreas do conhecimento. O resultado foi divulgado, em forma de relatório, sob o título: *Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas Estruturais e Emergenciais*. Esse relatório apresenta um conjunto de dados oriundos de diferentes fontes que retrata a falta de professores para o Ensino Médio em diferentes áreas e destaca que a atual situação da carreira

1. Este estudo foi realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC).

docente contribui para que um número cada vez menor de jovens procure ingressar nos cursos de licenciatura.

Em outubro de 2008, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em pronunciamento conjunto por ocasião do Dia Internacional do Professor, revelaram preocupação com a pouca valorização do Magistério e com a falta de interesse dos jovens por essa profissão. Divulga-se não só a queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, mas também a mudança de perfil do público que busca a docência. Esse conjunto de pesquisas e artigos discute a necessidade de tornar a carreira de professor mais atrativa (GATTI *et al.*, 2008; GATTI & BARRETTO, 2009).

O estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005; 2006) revela as dificuldades de vários países de atrair professores qualificados, seja para novos postos, seja para substituir os professores que se aposentarão na próxima década. Esse texto é resultante de um projeto colaborativo desenvolvido para auxiliar os governos a conceberem e implementarem políticas destinadas a melhorar o ensino e a aprendizagem nas escolas em que se investigaram e discutiram maneiras de promover o fortalecimento e a reestruturação da carreira docente. Os vários países que participaram do projeto partilhavam interesses comuns: como tornar interessantes aos pretendentes a formação de professores e o ensino? Como a formação inicial e continuada de professores deve ser desenvolvida para manter professores qualificados na profissão? Mesmo os países que não registravam problemas de escassez de docentes manifestavam preocupação em atrair bons profissionais. A Finlândia, por exemplo, se destaca pelos excelentes resultados no sistema educativo e, onde a profissão docente é valorizada pela sociedade, tem se preocupado em tornar a carreira docente mais atrativa.

Diante desse cenário em que a docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens, é necessário considerar o problema e discutir quais fatores interferem nesse posicionamento, ou seja, por que tem decrescido a demanda pelas carreiras docentes, especialmente na educação básica. A questão é importante dado que o desenvolvimento social e econômico depende da qualidade da escolarização básica, mais ainda na

emergência da chamada sociedade do conhecimento; depende, portanto, dos professores, no seu trabalho com as crianças e jovens nas escolas.

Assim, uma vez que a atratividade da carreira docente, embora muito discutida atualmente, é assunto pouco investigado no Brasil, desenvolveu-se em âmbito nacional uma pesquisa, com quatro etapas, que resultou no texto que segue. Na primeira etapa, procedeu-se ao levantamento bibliográfico necessário ao estudo e a elaboração de texto teórico. Na segunda, elaboraram-se os instrumentos de pesquisa e realizou-se a coleta de dados com os jovens a respeito de sua percepção sobre a carreira docente. A terceira etapa voltou-se para o tratamento e a análise dos dados, com a organização de um texto de resultados que foi objeto de discussão com especialistas na área. E, com a contribuição do painel de especialistas, na última etapa, elaborou-se o texto final com o objetivo de problematizar algumas hipóteses exploratórias decorrentes dos dados e de sinalizar encaminhamentos que possam colaborar com estudos na área e com políticas públicas.

Desse modo, o texto que segue está organizado em quatro partes. Denominou-se a primeira de *A atratividade da carreira docente*, objetivando proporcionar ao leitor as noções acerca da temática, analisando os fatores ligados à atratividade das carreiras e da carreira docente, bem como os modos pelos quais a literatura especializada tem explorado e discutido a escassez de professores. Na segunda parte, descreve-se o delineamento metodológico da pesquisa. A terceira parte é composta pelos resultados; e, finalmente, na quarta parte, o intento foi problematizar os principais achados da pesquisa e discorrer acerca dos encaminhamentos decorrentes deste estudo.

A atratividade da carreira docente

Para tratar da temática – *A atratividade da carreira docente* – optou-se, num primeiro momento, por levantar na literatura os fatores ligados à atratividade das diversas carreiras profissionais e, posteriormente, aqueles relacionados especificamente à carreira docente como opção profissional. Como muitos países estão preocupados com a questão, e também com o envelhecimento da força de trabalho docente e a necessidade de atrair novos professores, considerou-se relevante apresentar, mesmo que sucintamente,

as iniciativas desses países para atrair, formar e manter bons professores nas escolas.

Fatores ligados à atratividade das carreiras profissionais

Discutir os fatores ligados à atratividade das carreiras profissionais em geral exige considerar as mudanças em processo no mundo do trabalho, nas tecnologias, nos contextos político, econômico, cultural e social. Desde a década de 1980, a sociedade passa por transformações que alteraram as formas e as relações de trabalho nos diversos campos profissionais. Vive-se uma conjuntura histórica permeada por cenários de relações sociais e de trabalho, complexos e contraditórios, que geraram uma nova compreensão de carreira e de desenvolvimento profissional.

A palavra “carreira” tem origem em *carraria*, do latim medieval, que significava “estrada rústica para carros”. A partir do século XIX, o termo começou a ser empregado tal qual o conhecemos hoje: trajetória da vida profissional, ofício, profissão que apresenta etapas, progressão. Cabe destacar, porém, que o conceito não é estático; assim, as carreiras profissionais, nas últimas décadas, em decorrência das mudanças sociais, vêm também se caracterizando pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade, em contraposição ao modelo de anos anteriores, quando eram marcadas por relativa estabilidade de emprego e de tipo de atividade e progressão linear vertical (CHANLAT, 1995). A noção de trabalho analisada no atual contexto, segundo Dubar (2006), está em plena transformação. O trabalho, não importa qual, tornou-se um desafio para o reconhecimento de si, um tempo de incerteza e grande implicação social, que tem exigido investimento pessoal cada vez maior.

Assim, quanto aos fatores ligados à atratividade das carreiras profissionais, é necessário considerar as atuais transformações no mundo do trabalho e das carreiras, que envolvem aspectos de naturezas objetiva e subjetiva. Do ponto de vista objetivo, tem-se as já determinadas condições históricas, sociais e materiais. Empregos estáveis e remunerados, por exemplo, estão sendo substituídos por formas mais flexíveis de contratos (LEVENFUS & NUNES, 2002) que não garantem a estabilidade do empregado a longo prazo. Da perspectiva subjetiva, deve ser analisado o modo pelo qual os indivíduos percebem

as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho. Deve-se levar em conta que os contextos sociais em transformação interferem nas relações entre o indivíduo e o social e, desse modo, nas identidades sociais e profissionais.

Assim, o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais intrincados, geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas apenas às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive. No Brasil, por exemplo, observa-se a procura crescente pelas carreiras do serviço público nas quais, uma vez admitido o candidato por concurso, a estabilidade torna-se garantida por lei.

É preciso ponderar que os aspectos que envolvem uma profissão e sua valorização não são universais no seu significado. “Profissão” é uma palavra cujo sentido depende de construção social (POPKIEWITZ, 1995) que remete às questões socioeconômicas e culturais de um país em um dado momento, o que afeta as opções profissionais; assim, torna-se relevante analisar a representação social das profissões. Mudanças no mercado de trabalho e a sua relação com a formação profissional exigida, bem como representações sociais das profissões, associadas a *status* e salário, são fatores que certamente influenciam a atratividade na escolha entre diferentes áreas de trabalho.

Mesmo considerando as múltiplas possibilidades de escolha profissional, quando se analisam com o jovem as viabilidades, as contextualizações, as realidades e suas prioridades, a escolha torna-se limitada. Lisboa (2002) esclarece que as limitações vão além da situação da profissão frente ao mercado de trabalho, no presente e no futuro. O que o indivíduo escolhe é “[...] limitado por objetivos que vão desde as expectativas familiares até o que existe de mais viável dentro da sua realidade, sendo, muitas vezes, até contraditório com seus desejos e possibilidades pessoais” (pág. 44). O aspecto salarial, embora seja fator forte quando há possibilidade de escolha, não cerca todas as questões que envolvem a atratividade de uma profissão. Outros elementos, de ordem tanto individual como contextual, também compõem motivação, interesses e expectativas, interferindo nas escolhas de trabalho. Muitas vezes não há escolha apriorística, mas inserção por oportunidades particulares.

Assim, o projeto profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas. Ou seja, o jovem,

tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais, de sua formação e outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, *status* associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro.

Fatores ligados à atratividade da carreira docente

A opção específica pelo Magistério insere-se no contexto acima. Como explica Valle (2006), repousa sobre algumas lógicas, relacionadas com as representações que se tem de si mesmo, dos significados atribuídos à inserção no mundo do trabalho e, em particular, do exercício da docência. Para analisar a questão, a autora desenvolveu estudo visando a compreender a lógica das escolhas profissionais distinguindo as “motivações que influíram na decisão de professores dos anos iniciais ou que os impelem às outras profissões, despertando velhos sonhos e nutrindo novas ambições” (pág. 179). A autora constatou que as motivações para o ingresso no Magistério evocadas pelos professores interrogados permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de logo conquistar certa autonomia financeira. Pelos estudos, ao longo de décadas, essas motivações vêm sendo a justificativa para a escolha da docência e a permanência na profissão (MELLO, 1981; SILVA, ESPÓSITO e GATTI, 1994). Talvez o fato de a grande maioria dos docentes nas redes de ensino e dos licenciandos ser do sexo feminino coloque a questão de gênero em nosso contexto social como um dos fatores intervenientes nessas motivações e na escolha pela docência.

O desejo de desempenhar um papel na educação também aparece no estudo de Valle (2006) em que os professores interrogados, em sua maioria, veem-se como “agentes de transformação social” e procuram orientar-se segundo algumas circunstâncias conjunturais, que combinam valores de natureza intrínseca (claramente privilegiados nas lógicas de integração e de profissionalização) com valores exógenos, esses relacionados sobretudo com

o dever comunitário, o valor social. A autora também analisa as expectativas dos professores diante da possibilidade de exercer outra profissão e verifica que mais de dois terços se diziam satisfeitos e não pretendiam abandonar a docência; apenas um terço estaria pronto a deixar o magistério se tivesse outra oportunidade profissional.

Da mesma forma, no estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE – 2005; 2006), já mencionado, aponta-se que a motivação para tornar-se professor também aparece muito focada em fatores intrínsecos, tal como o estudo de Valle (2006) citado acima. Na França, na Austrália e na Bélgica, por exemplo, trabalhar com crianças, satisfação intelectual, desejo de ensinar e de contribuir para a sociedade mostraram-se fatores de motivação que levaram as pessoas a optarem pela docência. Mas esse mesmo estudo e vários outros assinalam a dificuldade atual de atrair jovens para a docência, mesmo que os que nela já ingressaram mostrem a importância dos valores acima enunciados para sua escolha. Isso pode estar sinalizando mudança de valores para a escolha profissional associada a mudanças no mundo do trabalho e suas condições.

Desse modo, é importante que as discussões sobre a atratividade da carreira docente considerem as fortes contradições evidenciadas pelas pesquisas relativas ao “estar professor”, que oscilam entre satisfações e frustrações, entre opção e necessidade. Não obstante o fato de que os que estão nessa carreira tenham justificativas para tanto, quer de natureza pessoal (amor a esse trabalho, às crianças, horário conveniente), quer social (contribuir para o avanço social das comunidades), atualmente se observa que a procura pela docência vem diminuindo tendencialmente.

A literatura disponível na área da formação de professores tem analisado problemas que, direta ou indiretamente, relacionam-se com a discussão sobre a atratividade da carreira docente, por exemplo: massificação do ensino, feminização no Magistério, transformações sociais, condições de trabalho, baixo salário, formação docente, políticas de formação, precarização e flexibilização do trabalho docente, violência nas escolas, emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais. Um aspecto que merece destaque diz respeito ao aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade. O trabalho do professor está cada vez mais complexo e exige res-

ponsabilidade cada vez maior. As demandas contemporâneas estabelecem nova dinâmica ao cotidiano das instituições de ensino, que reflete diretamente no trabalho dos professores e sua profissionalidade.

Como explica Fanfani (2007a), a sociedade espera mais do que a escola pode produzir, ou seja, existe uma distância entre a imagem ideal da função docente e a realidade relacional e temporal de sua prática. No cotidiano da escola, o professor, para desenvolver sua atividade de ensinar, precisa lidar com problemas de disciplina e violência, com a falta de interesse dos alunos, com a necessidade de trabalhar com um número maior de alunos e de desenvolver sua tarefa educativa na e para a diversidade. E mais: a introdução das tecnologias de ensino no trabalho docente produz mudanças na relação com o conhecimento, gerando sensação de obsolescência em muitos profissionais da educação.

Num estudo sobre a construção social das identidades profissionais dos docentes na França, Lang (2006), analisa o mal-estar docente que lá tem afetado mais de 60% dos professores. Segundo o autor, são duas as características desse mal-estar: embora a atividade docente se torne cada vez mais complexa, o prestígio social da profissão docente tende a diminuir; e a defasagem entre a definição ideal da docência e a realidade em que se desenvolve o ofício tende a aumentar, gerando uma sensação de impotência, frustração e desânimo. Para esse autor, o mal-estar docente inclui-se, para a maioria dos docentes, como um dado usual. Segundo ele, outras pesquisas desenvolvidas na Europa permitem generalizar as constatações. Os sentimentos de desconforto profissional construídos pelos professores em exercício são consubstanciados em representações que extravasam de comentários e atitudes e impactam os jovens no convívio cotidiano com seus professores, bem como extravasam em outros conjuntos sociais.

Além disso, e considerando-se a perspectiva dos jovens de que suas vivências na escola parecem estar muito distantes da sua realidade cotidiana – a escola muitas vezes é “chata”, desestimulante – pode-se levantar aqui a hipótese de que tal impressão não produz desejo de construir carreira docente. Além disso, há hoje uma série de profissões ou atividades mais motivadoras no momento da escolha profissional. Em outras palavras, a docência pode não ser atraente em função não apenas de fatores

próprios a essa carreira, mas também da possibilidade aberta por inúmeras outras ocupações.

Referindo-se a essas perspectivas de desconforto na atividade docente, Jesus (2004) indica a “crise das motivações” da atualidade. O autor utiliza-se de dados de uma pesquisa sobre a situação do professor em Portugal para analisar a perda de prestígio social da profissão docente e o sentimento de desvalorização daí decorrente. Segundo os dados obtidos junto a 1,5 mil pessoas representativas da opinião pública, identificou-se que se atribui baixo *status* à profissão docente, inclusive pelos próprios professores, em comparação a outras profissões nas quais se requer o mesmo nível de formação acadêmica. O autor considera que a imagem social do professor, em declínio, pode estar ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local, ou seja, a escola está deixando de ser o principal espaço de acesso ao conhecimento e um meio de ascensão econômica e social para certas camadas sociais. O autor também chama a atenção para o fato de a profissão docente ter-se tornado pouco seletiva. Muitas pessoas exercem a docência sem formação específica ou preparo profissional, ou, ainda, com preparo precário. A situação contribuiu para a base do estereótipo de que “qualquer um pode ser professor” em que “qualquer um” traz implícito o significado de desqualificação. Além disso, muitos ingressam na docência de forma transitória. Dito de outra forma: a escolha não se deu como forma de realizar um projeto previamente estabelecido, e sim como uma alternativa profissional provisória, ou a única viável em determinado momento, o que pode redundar em descompromisso, contribuindo para que a profissão se configure com a imagem social de secundária.

Em estudo sobre o abandono da carreira docente, Lapo e Bueno (2003, pág. 76) mostram que, no grupo de professores estudados, nenhum queria realmente ser professor: “Ser professor era a escolha possível no começo da vida profissional. Tornar-se professor aparece como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogado(a), veterinário(a) etc.”. Aparentemente, o que se observa é que a atividade docente apresenta alguma possibilidade de oferta de trabalho a partir de um curso para formação considerado acessível, o que faz com que alguns alunos ingressem em cursos superiores de Pedagogia ou Licenciatura sem um real interesse em atuar como professor.

No relatório da OCDE, a melhoria das condições de trabalho, de satisfação profissional, bem como salários e oportunidades de emprego, emergem como elemento-chave para o aumento da atração pelo trabalho docente. Nos últimos 20 anos, na maioria dos países, os vencimentos dos professores têm diminuído em relação a outras ocupações que exigem os mesmos níveis de educação e formação. Além disso, em 70% dos países estudados, o relatório concluiu que são necessários pelo menos 20 anos para o professor mudar de base na escala salarial, o que é muito tempo em comparação com outras profissões.

Gertel e Santis (2002), analisando a questão na Argentina, partem da ideia de que, para compreender as escolhas profissionais, é necessário encontrar as causas determinantes que influenciam os estudantes secundários na decisão de ingressar nos cursos para formação de professores. Em seu estudo, os autores buscaram analisar as características dos indivíduos que optaram pela docência depois de concluído o Ensino Médio. Observaram algumas tendências para as escolhas ocupacionais: em geral, as decisões ocupacionais dos homens são influenciadas pela possibilidade de carreira; as das mulheres são mais sensíveis à possibilidade de salário imediato o que pode estar determinando o fato de um número muito maior de mulheres do que de homens optar pela docência. Encontraram também o dado de que os estudantes que escolhem a docência tendem a ser de classe socioeconômica menos favorecida, o que também corrobora a perspectiva de busca de um salário imediato para a sobrevivência, bem como o significado de ascensão social encontrado entre grupos de professores. Essas inferências também podem ser pertinentes para o Brasil se levarmos em conta dados já analisados a partir das bases da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD)/ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (GATTI & BARRETTO, 2009).

O perfil dos alunos de cursos para formação de professores

No Brasil tem se observado uma mudança no perfil dos que buscam a profissão docente. Dados do Censo Escolar de 2007 (Inep/Ministério da Edu-

cação – MEC) mostram a queda no número de formandos em cursos de Licenciatura e a mudança de perfil dos que buscam a profissão. De 2005 a 2006, houve uma redução de 9,3% de alunos formados em Licenciatura. A situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia. E o perfil socioeconômico de quem escolhe o Magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem – Inep/MEC, 2008) são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E essa mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de Licenciatura que estão tendo que lidar com um novo *background* cultural dos estudantes.

Esses dados convergem com alguns estudos, como é o caso da pesquisa desenvolvida por Marin e Giovanni (2006; 2007) sobre as condições que alunos concluintes de cursos para formação de professores exibem para atuar nos anos iniciais da escolaridade. Ficou explicitado nesses estudos a precariedade das condições de domínio dos conteúdos escolares básicos relacionados à leitura e à escrita – conteúdos que deverão ensinar a seus alunos.

Também em pesquisa desenvolvida por André e colaboradores (2009) sobre o trabalho docente do professor formador, a mudança no perfil do aluno da Licenciatura foi muito enfatizada. Trata-se de um estudo desenvolvido em quatro universidades com características distintas quanto à organização curricular, estruturação da carreira docente e situações de trabalho dos professores. Foram entrevistados os formadores de cursos de Licenciatura. Especialmente no caso das instituições particulares, os participantes identificam a falta de preparo adequado dos estudantes, principalmente quanto à capacidade de leitura, escrita e compreensão de texto, bem como a falta de domínio dos conhecimentos básicos da área em que esses

estudantes irão atuar. Já a realidade na universidade pública é outra, os formadores elogiam o repertório cultural e o aproveitamento dos estudantes. O desafio desses professores, segundo eles, é convencer os estudantes a não desistir do Magistério.

No caso dos Estados Unidos, existe a preocupação, por parte de alguns especialistas, com o perfil das pessoas que venham a optar pela docência. Segundo Schwartz (2007), 30% dos novos professores desistem do Magistério, em média, três anos depois do ingresso. Acrescenta, ainda, que estudos revelam que os melhores e os mais brilhantes no contexto acadêmico são os mais propensos a sair. Segundo o autor, o competitivo mercado de trabalho nos Estados Unidos e em outros países reforça as preocupações sobre a forma de atrair talentos para o ensino.

Escassez de docentes em futuro próximo

O relatório da OCDE (*op. cit.*) confirmou que a preocupação não só em atrair, mas em manter os professores na profissão docente, prevalece entre as nações. De acordo com o relatório, existem duas grandes preocupações em relação à carreira docente que são inter-relacionadas: uma diz respeito à escassez quantitativa de professores, especialmente em algumas áreas; e a outra inquietação é de natureza qualitativa, ou seja, existe uma preocupação com o perfil do profissional em termos de *background* acadêmico, gênero, conhecimentos e habilidades. Apontam-se dois indicadores como os mais utilizados para medir a extensão da escassez de professores e a falta de demanda para essa formação: as “taxas de vacância”, normalmente avaliadas pelo número de vagas de professor não preenchidas nas escolas e pelo número de vagas “difíceis” de preencher; e a “escassez oculta”, que se registra quando o ensino é exercido por pessoas não plenamente qualificadas a ensinar para determinado nível escolar ou disciplina. Além desses dois indicadores, considera-se também o envelhecimento da força de trabalho docente: a proporção de docentes próximos da aposentadoria. Nos países da OCDE, 26% dos professores do ciclo inicial do Ensino Fundamental e 31% do ciclo final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio têm mais de 50 anos de idade, e muitos estarão aposentados nos próximos anos. No

Brasil, por dados da PNAD/IBGE (2006), a situação não é tão extrema, mas sinaliza uma certa preocupação com as aposentadorias: 24% dos docentes da educação básica tinham mais de 46 anos; considerando que, também por esses dados, a maioria dos docentes começou a trabalhar em torno dos 18 anos, a aposentadoria desse grupo é bem previsível para breve, o que coloca a necessidade de sua substituição nas redes de ensino. Esses 24% representam mais de 500 mil professores. Pelos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2003 (Inep/MEC) e, mais recentemente, o Censo de 2007, apresentam-se evidências de que o número de aposentadorias tende a superar o número de formandos nos próximos anos, se considerarmos o número de professores em cada faixa etária no Brasil. No censo de 2007, por exemplo, em um universo de 1.882.961 educadores, cerca de 40% estão mais próximos da aposentadoria que do início de carreira. Um outro dado importante levantado pelo Censo de 2007 é o baixo percentual de professores com formação inicial específica na disciplina que lecionam no Ensino Médio. A situação mais crítica de professores atuando em disciplinas específicas sem adequação de sua formação inicial ocorre nas ciências exatas. Na disciplina de Física, apenas 25,2% dos docentes em atuação têm Licenciatura na disciplina ministrada; na de Química esse percentual é de 38,2%.

Outro aspecto também considerado para avaliar a escassez de docentes diz respeito às dificuldades relatadas por diretores para recrutar e manter professores com formação adequada. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2000 (Pisa) coletou informações junto a diretores de escolas de ciclo final do Ensino Fundamental e do Médio sobre diversos aspectos da escassez de professores. Os diretores avaliam que a falta ou inadequação formativa de professores existente nas escolas prejudica em muito a aprendizagem dos alunos. A análise sugere que exista uma relação entre a escassez/inadequação de docentes e o desempenho dos estudantes nos testes do Pisa.

Caso a diminuição da procura pelos cursos de formação de professores se acentue no Brasil, como os dados indicam (GATTI & BARRETO, 2009), e com a expansão das matrículas projetada para o Ensino Médio e a Educação Infantil, em futuro próximo teremos ainda maiores problemas com o suprimento de docentes para toda a educação básica. Com isso, projetam-

se preocupações com a qualidade do ensino e a aprendizagem do alunado, já hoje tão comprometidos.

Como atrair, formar e manter bons professores

Tendo em vista que muitos países, até mesmo os que têm oferta abundante de professores, estão preocupados em manter ou tornar atraente a carreira docente, pergunta-se: O que fazer para aumentar a atratividade da profissão docente na educação básica? Que ações políticas e práticas inovadoras e bem-sucedidas os países vêm desenvolvendo? O que podemos aprender com as experiências de outros países?

Para responder a essas perguntas, é inevitável recorrer ao Relatório da OCDE (2005; 2006), uma vez que esse documento reúne um conjunto de dados de diferentes realidades que define, inclusive, prioridades para o desenvolvimento de políticas visando não só atrair, como também preparar e reter bons docentes.

Como as realidades dos países são diversas e são várias as opções de políticas e reformas empreendidas pelos mesmos, considerou-se que apresentar algumas iniciativas ilustraria, mesmo que pontualmente, o que é possível ser feito para tornar a docência uma carreira atrativa, sem deixar de levar em conta que a realidade de cada país apresenta características particulares.

As ações dos países vão desde iniciativas para melhorar a imagem social e o *status* da docência, passando pelos salários e condições de emprego, programas de iniciação à docência, reestruturação da formação inicial e continuada, até incentivos especiais para atrair e manter professores.

Na Inglaterra, por exemplo, a formação inicial de professores sofreu nos últimos anos uma reformulação que envolveu diversas estratégias, por exemplo: redefinição de normas para autorização e reconhecimento de instituições formadoras a partir de dimensões que estabelecem critérios que envolvem, desde a forma de seleção dos estudantes para ingressar nos cursos, à adequação dos programas para atender as necessidades individuais dos estudantes, o trabalho conjunto com as escolas da educação básica, dentre outros aspectos. Em 1994, a Inglaterra criou a *Teacher Training Agency* que, a partir de 2005, passou a chamar *Training and Development Agency for*

Schools (TDA). Trata-se de um organismo público que assumiu a gestão e a supervisão da formação inicial e da formação permanente com o objetivo de melhorar a qualidade da educação nas escolas. Esse organismo desenvolve ações visando ao aprimoramento da formação docente com a intenção de atrair professores qualificados e comprometidos com seu trabalho. A *Training and Development Agency for Schools* tem a função de identificar, designar e avaliar as instituições responsáveis pela formação inicial com base em critérios e padrões estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação assegurando, assim, o cumprimento do currículo nacional nas instituições responsáveis pela formação inicial.

A Noruega, um dos países da Europa com melhores níveis educativos, adotou políticas que têm tornado a docência uma carreira atrativa. Nos últimos anos, tem buscado melhorar a competitividade dos salários dos professores e as condições de trabalho; tem dado às províncias, aos municípios e às escolas maior responsabilidade na seleção e contratação de professores; tem procurado valorizar e manter nas escolas os bons professores, e tem oferecido maior apoio aos professores principiantes por meio de programas de iniciação à docência.

Esses programas foram adotados por muitos países e os resultados são muito positivos. Schwartz (2007), ao abordar a questão dos primeiros anos da docência, destaca que, mesmo os países que possuem programas para formação inicial de qualidade reconhecem que os professores recém-formados necessitam de apoio no processo inicial de aprendizagem do trabalho docente. O elemento comum nos programas desenvolvidos em países como Suíça, Japão e Estados Unidos é o reconhecimento de que o bom ensino é um empreendimento intelectual. E manter e apoiar os professores eficazes significa torná-los parte do “conhecimento” da escola, o que favorece não só a qualidade do trabalho desenvolvido, como as possibilidades de mantê-los em sala de aula.

Outra iniciativa implementada por muitos países para tornar a atividade docente uma carreira profissional mais atraente diz respeito à criação de mecanismos para valorizar o conhecimento dos professores sem retirá-los da sala de aula. Ou seja, a intenção é que os bons professores permaneçam na docência e não sejam atraídos para desenvolver outras atividades tanto no âmbito do contexto escolar como fora dele.

Exemplo interessante é o sistema de carreira para os professores desenvolvido em Cingapura. O governo criou níveis diferentes de carreira para os professores com a intenção de incentivar o esforço dos educadores em alcançar a excelência na sala de aula. Nesse caminho, os professores podem mover-se de um nível para outro com a possibilidade de sua remuneração subir de forma a refletir as suas competências e as responsabilidades adicionais.

Já a Suécia adotou um sistema de remuneração individual de professores. A remuneração fixa foi cancelada com o intuito de melhorar a autonomia e a flexibilidade locais nos sistemas escolares. Os salários são negociados por ocasião da contratação do professor e envolvem condições de qualificação do docente, situação do mercado de trabalho (onde a escassez de professores é mais grave, os candidatos conseguem salários mais altos), desempenho do professor e responsabilidades assumidas.

Observa-se que as iniciativas estão ancoradas no contexto de cada país, sua cultura e desígnios políticos, e é isso que lhes permite obter avanços. De modo geral, apoiam-se na intenção de melhoria da imagem da profissão docente, com base em suas características específicas de trabalho, colocando-a em nível competitivo com outras profissões que exigem o mesmo grau de formação. Quanto a este aspecto, reforça-se não apenas o grau de formação, mas a qualidade associada a ele.

Embora se reconheça que “[...] há pressões frequentes por respostas políticas do tipo ‘tamanho único’” (OCDE, 2005, pág. 88), desconsiderando assim a heterogeneidade, as diferenças e as particularidades, uma consideração importante colocada como merecedora de atenção e cuidados no que respeita o desenvolvimento de políticas para professores é que: há necessidade de reconhecer que o trabalho dos professores não é homogêneo, ou seja, se diferencia por tipo de escola, contexto social, disciplina de especialização e características pessoais e para formação dos docentes. Isso significa que é preciso levar em conta que o efeito de incentivos está na dependência dessas características concretas, podendo trazer reações diversificadas nem sempre na direção desejada.

Fanfani (2007a) nos estudos que tem desenvolvido sobre a condição docente em países da América Latina chama a atenção para o fato da atividade docente possuir uma heterogeneidade crescente. Um conjunto de fatores com-

binados tem favorecido não só a heterogeneidade do corpo docente, como também graus crescentes de desigualdade. Considera que a heterogeneidade e a desigualdade no Magistério constituem fenômenos objetivos que estão na base de uma série de consequências no plano da subjetividade e nas práticas individuais e coletivas dos docentes. Como bem destaca Fanfani, a “indiferença pelas diferenças” (pág. 19) tem contribuído para aumentar as possibilidades de fracasso das políticas públicas, bem como para manter os cursos de formação distantes das transformações requeridas ao ofício docente.

Procedimentos metodológicos

Os participantes desta pesquisa são os estudantes concluintes do Ensino Médio. Para garantir maior abrangência do estudo, optou-se por realizar a pesquisa em escolas públicas e particulares de cidades de grande ou médio porte das diferentes regiões do país.

A escolha de tais municípios foi orientada pelos seguintes critérios: abrangência regional no país, tamanho do município, densidade de alunos no Ensino Médio e oportunidades de emprego. Desse modo, o estudo foi realizado em oito cidades, envolvendo 18 escolas: Região Sul: Joinville (duas escolas) e Curitiba (duas públicas e uma particular); Região Sudeste: São Paulo (duas públicas e uma particular) e Taubaté (duas escolas); Região Centro-Oeste: Campo Grande (duas escolas); Região Nordeste: Fortaleza (duas escolas), Feira de Santana (duas escolas); Região Norte: Manaus (duas escolas).

Os dados utilizados para as análises que serão apresentadas têm origem em dois tipos de fontes: questionário e grupos de discussão. Em cada escola, realizaram-se primeiro os grupos de discussão com dez alunos (diversos em termos de gênero e de rendimento escolar) e depois se procedeu à aplicação dos questionários a todos os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Isso foi feito para garantir que os participantes deste procedimento de coleta não fossem influenciados pelas perguntas do questionário e fossem com ideias preconcebidas para o grupo de discussão. Aos alunos, foi colocado que se tratava de uma investigação sobre escolha profissional. Essa colocação foi feita para favorecer a ampliação das discussões e permitir nos grupos e questionários ir de um aspecto mais geral para o caso particular da docência.

Para a condução da discussão foi organizado um roteiro objetivando apreender a representação que os jovens têm do que é ser professor e da possibilidade de ingressar na carreira docente. O roteiro constituiu-se um guia a ser seguido, mas cabia aos pesquisadores a sensibilidade de conduzir a discussão formulando, quando necessário, novas questões para explorar aspectos interessantes e/ou para desconstruir o grupo.

O questionário foi elaborado com o intuito de obter informações que permitissem uma caracterização dos estudantes, incluindo dados sobre idade, sexo, escolaridade dos pais, período em que estuda, se trabalha, bem como indicadores de nível socioeconômico. No questionário, também se buscou obter dados a respeito da escolha profissional e sobre a carreira docente.

Caracterização das escolas

O grupo de escolas investigadas foi formado por instituições indicadas por pesquisadores locais e, em Campo Grande, por técnicos da Secretaria de Educação, que se dispuseram a participar do estudo. As escolas públicas se caracterizam por serem escolas de bairros de classe média baixa e atendem também a população de comunidades vizinhas, via de regra mais carentes. As escolas particulares que compõem o estudo são instituições que estão estabelecidas há muitos anos nas suas cidades e atendem a uma clientela de classe média e média alta, em geral.

Caracterização da amostra dos alunos

Em geral, a receptividade à pesquisa foi muito boa em todas as escolas, e os jovens responderam ao questionário com seriedade, perfazendo um total de 1.501 respondentes. Dos grupos de discussão, participaram 193 alunos, entre representantes do sexo masculino e do feminino, e com diferentes rendimentos escolares. A participação foi voluntária, e os debates foram bem vistos pelos estudantes, que se mostraram muito empenhados, interessados e bem falantes.

Respondentes do sexo feminino e masculino foram, respectivamente, 56% e 44%, e essa proporção é praticamente a mesma nas escolas públicas

e privadas. Em termos de idade, a grande maioria (73%) dos jovens concentra-se entre 17 e 18 anos, com uma diferença de 10% entre os dois tipos de escola: 68% na pública e 78% na particular. Chama a atenção que quase 15% dos alunos respondentes das escolas públicas têm mais que 19 anos, ao passo que esse percentual não chega a 2% nas privadas. No que se refere à cor (autodeclarada), tem-se que a maioria é branca (53%) ou parda/mulata (35%), mas também há aí diferenças significativas quando se compara a escola pública com a particular: enquanto 64% dos jovens da escola privada declararam-se brancos, na pública esse percentual é de 44%; por outro lado, aí, praticamente a mesma quantidade de pessoas afirma ser parda/mulata, quando na escola particular somente 27% o fazem. Ressalte-se que neste último tipo de escola, menos de 4% declaram-se negros.

A escolaridade do pai e da mãe é o aspecto que mais diferencia os dois tipos de escola na amostra investigada: a imensa maioria dos pais (72%) e mães (81%) dos estudantes da escola pública tem até o Ensino Médio completo; inversamente, os pais dos alunos pesquisados nas escolas particulares têm, em sua maioria, o superior completo: 68% dos pais e 74% das mães.

Os dados sobre período em que estuda e sobre simultaneidade entre trabalho e escola também revelam que há, de fato, um perfil diferenciado da amostra de alunos nas escolas públicas e particulares pesquisadas: a totalidade dos alunos das instituições privadas estuda durante o dia e 93% não trabalham, ao passo que, na pública, há 34% de jovens que frequentam a escola no período da noite e 39% que trabalham. Isto corresponde ao perfil de alunos de escolas públicas e privadas.

A partir de um bloco de questões referentes a itens de conforto e ao nível de instrução dos pais construiu-se um Indicador de Nível Socioeconômico (NSE) dos alunos que permitiu separá-los em três grupos: NSE baixo (28%), NSE intermediário (44%) e NSE alto (28%). Isto mostra uma variação de NSE entre os alunos, o que permite algumas generalizações de dados deste estudo. Não é surpresa que, no primeiro grupo, 96% dos alunos estudam em escola pública, assim como no último, 91% estão matriculados em instituições particulares. Outro aspecto que revela diferença de acordo com esse indicador é a cor de pele, o percentual de brancos aumenta de acordo com o NSE: 33% no grupo de NSE mais baixo, 54% no intermediário e

71% no mais alto declararam-se brancos. No grupo de NSE mais baixo, 50% declararam-se pardos, o que contrasta com apenas 24% do grupo mais alto. Como já foi dito, são poucos os alunos de cor preta e eles se concentram no grupo de NSE mais baixo, respondendo por 15% desses. Nos grupos NSE intermediário e alto, os autodeclarados negros são, respectivamente, 6% e 2%. Em relação à escolaridade dos pais, o grupo de NSE mais baixo concentra 20% dos pais com Ensino Médio completo e no grupo de NSE mais alto, 70% dos pais possui ensino superior completo.

Resultados

Faz-se necessário reiterar que a análise dos dados obtidos nos grupos de discussão e nos questionários teve por objetivo apreender a percepção dos jovens sobre “ser professor” e os aspectos que destacam para justificar a atração ou não da carreira docente.

Como ainda se sabe pouco sobre a atratividade da carreira docente e a amostra da presente pesquisa não é representativa da heterogeneidade do Brasil e, portanto, não permite generalizações, é fundamental realçar que, neste estudo, não há constatações, mas, sim, uma série de pistas e hipóteses exploratórias que podem se constituir em temas ou enfoques de análise potenciais para novas investigações, bem como comunicar aos tomadores de decisão o que dizem os jovens.

Desejo e realidade em relação à escolha profissional em geral

Foi solicitado aos jovens que falassem sobre o que gostariam de fazer depois de concluir o Ensino Médio. Num primeiro momento, eles deveriam falar sobre seus desejos, independentemente de acreditarem ser possível ou não realizá-los para, num segundo, relatarem o que acreditam que estarão fazendo realmente findo o Ensino Médio. Durante essa discussão, os jovens também discutiram sobre quais seriam suas escolhas profissionais e os fatores/motivações que consideraram relevantes para fazer essa opção.

Um primeiro aspecto que sobressai no conjunto dos grupos de discussão é a recorrência que perpassa o discurso de todos os alunos das escolas par-

ticulares e públicas de todos os oito municípios pesquisados: todos eles têm o desejo de cursar o ensino superior findo o Ensino Médio, embora nem todos tenham se decidido pela carreira que querem seguir.

Como o processo de escolha da carreira é permeado por tensões e dilemas, alguns jovens, na busca pela identificação com alguma área, explicitaram o desejo de trabalhar em ramos diversificados na procura dessa identificação. Note-se o que dizem duas alunas:

“Talvez até um emprego na área, por exemplo, estagiando [...] Tu teres experiência é legal também. Porque tem muita gente, eu acho, que não sabe exatamente o que vai fazer. Tipo eu: eu gosto de vários cursos, e eu posso assinalar vários deles para poder fazer mais tarde, mas seria legal se todo mundo tivesse a oportunidade de ter experiência.”

(Júlia², escola pública, Joinville)

“Ah, porque faculdade não é uma coisa que eu quero agora, imediatamente, prefiro fazer o técnico pra eu conhecer como é o trabalho.”

(Fabíola, escola pública, Taubaté)

Essas falas são ilustrativas de que há uma perspectiva para experimentar as diversas carreiras possíveis, por meio do trabalho, estágio, ou mesmo de um curso técnico, para conhecê-las melhor e realizar uma escolha mais fundamentada quanto ao ensino superior. Alguns jovens, principalmente das escolas particulares, falam da necessidade de participar de outros espaços e conhecer novas pessoas, muitas vezes por meio de viagens. Conhecer o novo, algo diferente do já conhecido nesses anos de escola, são desejos associados à conclusão da escola básica. Para os jovens, vivenciar novas experiências, seja trabalhando ou viajando, é uma forma de analisar suas próprias potencialidades e desejos num momento em que precisam se posicionar entre as demandas da sociedade e de seus pais e suas expectativas.

As percepções sobre a perspectiva em relação ao que estariam fazendo no próximo ano são bastante diversas quando se comparam os alunos das

2. Todos os nomes são fictícios.

escolas públicas e particulares: embora a maioria deseje estudar e trabalhar, os primeiros sabem que nem sempre continuar estudando será possível em um futuro próximo. Se não passarem no vestibular, terão que trabalhar para custear a faculdade. Nos grupos de discussão das escolas públicas, os alunos falam sobre o vestibular e discutem que não será fácil o ingresso no ensino superior, especialmente nas universidades públicas, e que é possível que estejam estudando e trabalhando ou apenas trabalhando até que seja possível ajudar no custeio dos estudos.

Nos grupos de discussão das escolas públicas, os estudantes analisam com muita objetividade as possibilidades de concretizarem seus desejos e sonhos. Para a grande maioria, não há separação entre o sonho e a realidade, existem metas, planos, objetivos traçados para serem alcançados: conclusão do Ensino Médio, emprego e faculdade.

A vontade de conciliar trabalho e estudo é comum à maioria dos jovens pesquisados. Apesar de haver alunos que querem cursar apenas a graduação, em geral, há um interesse perceptível em estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Entretanto, o trabalho não é apresentado como uma forma de subsidiar os estudos, ou ajudar os familiares e pagar suas despesas, mas como um complemento das atividades curriculares do curso de graduação e com a finalidade de agregar valor ao seu próprio currículo. Esse trabalho diz respeito, portanto, à realização de estágio na área do curso superior. A fala abaixo permite perceber a relevância que os jovens atribuem à experiência profissional vinculada à área que pretendem cursar/estudar.

“Eu também pretendo já fazer faculdade e, se der, eu pretendo já trabalhar, nem que seja um estágio no meio da faculdade, só para poder aprender algo sobre o trabalho mesmo, que tenha a ver com a faculdade.”
(Glória, escola particular, Joinville)

Para alguns estudantes das escolas públicas, os cursos profissionalizantes representam uma possibilidade de ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho, até que se torne possível realizar o sonho de cursar uma faculdade, ou mesmo que se defina a escolha da carreira. Já os alunos da escola particular têm mais certeza de que estarão na faculdade, mesmo que seja

em uma instituição particular, mas não possuem a mesma convicção em relação à possibilidade de conciliar os estudos com o trabalho.

Em linhas gerais, os dados dos questionários revelam que as razões para a escolha da profissão a ser seguida são diversas, mas não surpreendem. Ao serem solicitados a escreverem sobre os fatores que mais influenciam na escolha de uma carreira para prestar vestibular, os jovens enfatizam principalmente as razões relacionadas à realização pessoal ligada ao prazer e ao desejo de exercer a profissão (41%) e à identificação profissional que abranje a reflexão sobre o que ele conhece da profissão e projeção de uma afinidade com a carreira (29%). Também constitui critério de escolha profissional a remuneração e a possibilidade de retorno financeiro (22%), seguido da identificação pessoal, entendida como uma disposição de características pessoais denominadas pelos participantes como talento, vocação, habilidades, aptidão e dom (19%) e das oportunidades no mercado de trabalho, especialmente em relação às demandas, à concorrência e à valorização da área (14%). Os fatores como concorrência no vestibular, influência da família e de professores foram citados em proporções menos significativas.

Os dados provenientes dos grupos de discussão confirmam parte dessas tendências, como a identificação profissional e pessoal, o gosto e o desejo em fazer determinado curso. Já o fator econômico, no intuito de prover estabilidade financeira no futuro, é um aspecto que aparece com maior ênfase, independentemente do tipo de escola, nos grupos de discussão. A influência dos pais também emerge nos grupos de discussão, principalmente nas escolas particulares. Alguns jovens também falaram sobre as novas escolhas que se abrem para eles e, muitas vezes, ao concluir o Ensino Médio, não sabem bem o que escolher. Também destacaram como aspecto importante na análise da escolha profissional a forte influência das transformações pelas quais o mundo vem passando. Nesse sentido, a tecnologia como criadora de possibilidades de atuação e conhecimento acaba por assumir um papel importante em suas decisões. A cidade onde se quer/se pode continuar a morar e/ou o tipo de instituição em que se quer estudar também são aspectos que apareceram na discussão sobre a escolha profissional.

De todo modo, chama a atenção que, na definição da escolha profissional, aparecem fortemente as carreiras tradicionais, como Medicina, Direito,

Engenharia e Administração, mesmo nas escolas públicas. Na verdade, essas carreiras parecem não mais distinguir a escolha dos estudantes pesquisados nas instituições públicas e particulares. Quando demandados para responder a questão sobre qual carreira seguir, essas estão, nos dois casos, entre as cinco mais citadas. Por outro lado, observa-se que há algumas carreiras que tendem a distinguir fortemente, na amostra pesquisada, os alunos de cada uma dessas instituições: Educação Física, Enfermagem e Ciências Contábeis, citadas respectivamente em quinto, oitavo e décimo lugar na escola pública, localizam-se depois da décima quinta posição entre as escolhas das escolas particulares. Já Arquitetura, Relações Internacionais e Economia são escolhas típicas da escola particular, conforme indica a Tabela 1.

Tabela 1. Posicionamento das carreiras mais citadas pelos alunos como primeira opção para prestar vestibular

	Posição	
	Pública	Particular
Direito	1º	1º
Administração	2º	5º
Engenharia	3º	2º
Medicina	4º	3º
Educação Física	5º	17º
Enfermagem	8º	16º
Ciências Contábeis	10º	29º
Arquitetura	13º	4º
Relações Internacionais	30º	10º

Para finalizar esse primeiro item de análise no que diz respeito ao desejo e a realidade em relação à escolha profissional, é importante destacar a presença de algumas falas que fazem uma crítica à pressão da sociedade capitalista contemporânea e à interferência dela nas escolhas profissionais. Trata-se de

um fenômeno multideterminado socialmente e que envolve fatores que refletem, no entanto, um modelo único de vida: estudar, trabalhar, ganhar dinheiro, consumir. Há uma angústia refletida aí sobre “ser si mesmo” ou “ter outras escolhas”. A sociedade tem vivenciado, especialmente nas últimas décadas, o surgimento de novas necessidades e novas exigências que trazem inúmeras implicações para o futuro dos jovens, suas perspectivas e identidades.

Percepções sobre o “ser professor” e sobre o trabalho docente

Adentrando no objetivo principal da investigação, trataremos agora dos dados relativos às percepções dos estudantes de Ensino Médio sobre o “ser professor” e sobre o trabalho docente.

Essas percepções não divergem entre os alunos da escola pública e os da particular. Os alunos associam, quase que simultaneamente, aspectos positivos e negativos à profissão docente. Em geral, “ser professor” “é sofrer, né” (Antonio, escola pública, Taubaté), é trabalhar muito, ser mal remunerado e ter nenhum ou quase nenhum reconhecimento social. Os jovens percebem o professor como um profissional desvalorizado, e vários deles destacam que essa desvalorização é excessiva no caso brasileiro, pelo “baixo salário” e pela “carga horária excessiva”.

“No Brasil, ser professor é muito difícil mesmo, porque o único professor que dá certo é o professor de cursinho... Se você quer ter uma renda mensal boa... Professor é muito desvalorizado, professor passa lá com 50 anos de idade, com mestrado, não sei o quê, pra ganhar um salário de cinco mil reais assim por mês, quatro mil, e não tem ajuda do governo, sendo que a educação no mundo inteiro é a principal coisa para crescer o país, né?”

(André, escola particular, Campo Grande)

Ao lado disso, há relatos afirmando que, no Brasil e atualmente, o professor passa por situações humilhantes, seja pela falta de interesse e respeito demonstrada pelos alunos, seja pelas ameaças ou agressões mais graves que eventualmente sofre. Nesse sentido, alguns alunos tendem a vê-lo como

sofredor, e parecem ser saudosistas de uma época que, todavia, não viveram. Começa a aparecer aqui uma clivagem sobre as possibilidades de ser professor da rede pública e da rede privada: os estudantes, de modo geral, acreditam que os docentes da escola privada são mais motivados e melhor remunerados. Alguns alunos chegam, inclusive, a dizer que é diferente ser professor dos alunos da escola pública e da particular:

“É... eu como estudo em colégio público [aluna faz curso técnico em escola pública e terceiro ano no colégio particular] vejo uma grande diferença entre o ensino de escola pública e o ensino de escola particular. E os professores de escola pública não são nada valorizados e os de particulares são um pouquinho mais.”

(Luiza, escola particular, Curitiba)

“Eu vejo muita diferença entre professores de escola pública e de escola particular. O professor de escola particular sempre vem animado para a escola, porque ele sabe que, talvez, ele tenha uma turma um pouco mais bem educada do que o de uma escola pública; e também porque eles são bem melhor remunerados. Não que o dinheiro traga felicidade, mas ajuda. Ele vem mais motivado para a escola do que um professor que ganha bem menos. Um professor de escola particular se dá bem.”

(Pedro, escola pública, Joinville)

Estas frases retratam a imagem negativa da escola pública no Brasil, que compreende não apenas as dificuldades de estrutura e de funcionamento, como também, diz respeito a uma escola que atende as classes sociais mais desfavorecidas. Também refletem a visão de que os alunos da escola privada são “mais educados” e os da pública “são mais difíceis”.

Há também estudantes – em geral das escolas públicas – que, contrariamente a essa visão de que “os alunos da escola particular são mais educados” e, tendo por referência seus professores reais, fazem a eles duras críticas: embora reconheçam que os alunos muitas vezes não têm interesse e respeito, destacam a ausência de planejamento, a falta de manejo da turma, a falta de diálogo e de crença nos alunos:

“...só porque a gente é jovem, eles acham que a gente é vagabundo e que não tem nada pra fazer. Já falaram que a gente é um bando de vagabundo e que a gente não estuda.”

(Evandro, escola pública, Campo Grande)

Na visão de Matias, também de escola pública (Fortaleza), a descrença do professor no aluno contribui para o baixo aprendizado destes: “É isso que eu tô te dizendo, a falta de fé do professor nos alunos...”. Essa baixa expectativa dos docentes em relação aos estudantes revela-se, ainda segundo esse aluno, no discurso dos professores quando dizem que “antigamente eu tinha prazer em dar aula, hoje o aluno não quer nada”.

Os alunos da escola pública de São Paulo, depois de ressaltarem, com empolgação, a admiração, a valorização, o respeito e até certo endeusamento da figura e do papel do professor, como nas palavras de Alberto – “Eu acho que o professor é uma figura fundamental na sociedade, é lindo ser professor, é ser porta-voz de um conhecimento” –, iniciam uma tensa discussão e até um certo desabafo sobre o “ser professor” sobre a escola e o ensino, os dirigentes-gestores escolares e até o governo. Alguns aspectos importantes, entre outros, foram abordados: a) professores novos recém-formados sem experiência, com pouco domínio do conteúdo e despreparados para lidar com adolescentes e jovens adultos; b) incompreensão da escola com os alunos em geral e, sobretudo, os do noturno – estes, trabalhadores, já se considerando adultos com voz própria que nunca é ouvida e considerada; c) ditadura da direção e dos demais dirigentes; d) falta de diálogo, não há consenso professor-aluno-direção, nem professor-direção; há confronto, desentendimentos, atitudes desencontradas; e) indiferença e desrespeito dos alunos.

Nesse momento em que fazem as críticas de seus professores, os alunos idealizam o professor da escola particular. Eduarda, aluna da escola pública de Fortaleza, afirma que 90% dos professores da escola particular “sabem dar uma aula e sabem tirar dúvidas sobre qualquer coisa que você esteja pensando e [...] coloca sua atenção ali e você tem o aprendizado”.

Ao mesmo tempo, independentemente dos fatores conjunturais ou culturais, que marcam a situação brasileira na visão desses jovens, a profissão docente envolve, para eles, uma dificuldade intrínseca, pois exige ouvir e fazer o

outro se envolver no processo de aprendizagem. Por isso, é uma carreira “difícil”, “cansativa”, “que exige muito”; “é trabalho que vai além da sala de aula”.

“Porque, assim, além das horas que eles têm que ficar em sala de aula, muitos, até, que trabalham em vários turnos, ainda tem que chegar em casa, elaborar aula, elaborar prova, e tudo... E ainda tem o salário também que não recompensa o bastante, não é?”

(Leila, escola pública, Feira de Santana)

“Eu acho que ser professor é uma profissão que exige muito da pessoa porque tem que tolerar inúmeros jeitos e modos de pensar. Um aluno é contra algo, outro é a favor, e o professor tem que saber tolerar isso. Eu acho que, como a M... falou, a pessoa tem que gostar do que faz; mas eu também acredito que, às vezes, a pessoa aprende a gostar do que está fazendo.”

(Maria Clara, escola particular, Joinville)

Essa dificuldade é vista de forma diversa pelos alunos conforme consideram os vários níveis de ensino. Para alguns alunos, por exemplo, o trabalho nas séries iniciais do Ensino Fundamental é visto como mais difícil, porque exige uma responsabilidade educativa embasada na construção de valores e atitudes que constituem a formação (do caráter até) das crianças. Acreditam que os professores que atuam nos anos iniciais são a base para essa formação e, por isso, precisam ter muita responsabilidade, motivação e criatividade para chamar a atenção das crianças.

Mas nem todos reconhecem essa fase de escolarização como interessante para o trabalho do professor, e a dificuldade levantada muitas vezes vem atrelada às possibilidades de controle que o professor detém. Já no Ensino Médio, na visão de alguns desses estudantes, há mais medidas disponíveis para controlar os alunos, como as provas e notas, o que torna mais fácil o trabalho do professor. Por outro lado, há outro grupo de jovens que acredita que “prender” a atenção dos alunos do Ensino Médio é tarefa muito mais complexa para os docentes, seja no sentido de atraí-los, seja no de reprimi-los. Tomaz, da escola particular de Campo Grande, parece bem

sintetizar a questão: “O professor do primário é tão importante quanto do Ensino Médio, porque não adianta criar uma cabeça boa para os alunos e no final estragar tudo, né?”

Independentemente dessas dificuldades associadas a diferentes níveis de ensino, a maioria dos jovens desta pesquisa enaltece a profissão docente como uma “profissão bonita”, uma “função nobre”, porque veem nela um trabalho fundamental para a formação do indivíduo: é ter a possibilidade de ensinar as pessoas, influenciá-las e modificá-las. Os alunos percebem que uma característica forte da docência está na dependência do outro para se alcançar suas metas profissionais e, nesse sentido, a realização pessoal do professor depende também do “sucesso” do aluno. Quando isso se realiza, o trabalho torna-se, de fato, gratificante: “...é uma das profissões mais bonitas [...] uma das mais bonitas e que trazem maior autoconsideração.”

Diante da possibilidade que o professor tem para ensinar e influenciar seus alunos, ele é visto como um modelo a ser seguido: “ele tem que ter uma postura de uma pessoa com educação e que essa educação possa ser transmitida para as outras pessoas” (Carlos, escola pública, Fortaleza). Muitos estudantes enfatizaram a importância de um professor em suas vidas, como um “formador de opiniões”, e a influência que este profissional pode exercer na vida de seus alunos.

“O professor, além de ensinar o que ele sabe, ele é um formador de opinião, ele faz você gostar de uma coisa ou talvez gostar de outra, entendeu? Eu acho que professor é isso, todos os lados, do emocional, do conhecimento, o do valor, tudo [...] Eu acho que a profissão do professor deveria ser uma das profissões mais valorizadas porque quem faz o médico, quem faz o advogado, quem faz o jornalista, quem faz o psicólogo, é o professor.”

(Camila, escola particular, Fortaleza)

“Então, eu acho que ser um professor é ter a possibilidade de moldar cabeças, é formar opiniões, formar pessoas. Eu acho que se eu fosse escolher isso pra minha vida seria por causa disso, que é [...] Acho que

a realização de um professor é formar uma pessoa com uma cabeça boa, e acho que boa parte do que eu penso, do que eu faço, é pelo que eu aprendi com os meus professores. Acho que eles e os meus pais me fizeram ser o que eu sou.”

(André, escola particular, São Paulo)

Porém, diante de todas as dificuldades expostas anteriormente – tanto intrínsecas, ligadas à complexidade da profissão, quanto extrínsecas, relacionadas aos baixos salários e à desvalorização social –, os alunos pesquisados concluem que, para ser professor, é preciso “gostar muito do que faz, amar muito o que faz, ter muita paciência” e – uma constante em todos os grupos de discussão – “ter vocação, ter o dom.”

“Ser professor, além de uma profissão assim... é uma, é um dom assim, uma pessoa, um professor, assim, tem que ter o dom, tem que gostar, tem que ser uma pessoa iluminada mesmo, para poder estar ensinando, passando aquilo que ele gosta, e a satisfação dele é ver os outros aprendendo, por mais que tenha sempre aqueles que zoam, que não prestam atenção, eu acho que o professor deveria ser mais valorizado.”

(Ana, escola particular, Curitiba)

“Acho que pra ser professor, tem que ter a vocação e também acho que tem que ter paciência e saber lidar com as pessoas, ter a capacidade de se comunicar com as pessoas, acho que é uma coisa bem legal.”

(Roberta, escola particular, Curitiba)

“Eu acho que o professor, além de transmitir o que ele sabe pras pessoas, se ele realmente faz isso por amor, porque ele gosta, acaba deixando um pouquinho dele em cada aluno que ele tem [...] E eu acho que bons professores são aqueles que fazem com amor mesmo e são apaixonados pela profissão.”

(Camila, escola particular, Fortaleza)

Se os jovens atribuem a necessidade de “amor”, “paixão”, “paciência” e “dom” face às dificuldades da profissão, eles também parecem vê-la de forma romantizada, ou seja, sentimentos amorosos, tais como os citados, são suficientes para o exercício da docência. Em alguns casos, o amor deve ser tanto que pode abdicar da parte financeira.

“E uma profissão que você tem que gostar muito do que você faz, você tem que ir ser professor sem nenhum tipo de interesse financeiro, simplesmente amar aquilo que você faz.”

(Betina, escola particular, Campo Grande)

“E também eu acho que ser professor é um dom. Você trabalha feliz independentemente se ganha mal ou se ganha bem.”

(Anderson, escola pública, Joinville)

A partir dessas evidências, pode-se lançar a hipótese de que os alunos enxergam a docência não como profissão, mas como sacerdócio, uma missão em resposta a uma vocação, no sentido atribuído por Carol “não é uma profissão, é um dom [...] para ser professor, tem que ter uma vocação de aguentar, tipo, tudo isso que a gente está falando. E, tipo, não é só uma profissão” (escola particular, Fortaleza). Há estudantes que também veem os professores como super-heróis, responsáveis pelo desenvolvimento e salvação da humanidade/sociedade.

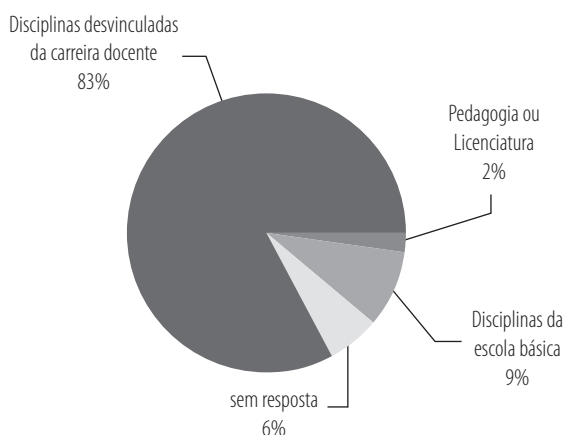
Docência como possibilidade de escolha (Pensou em ser professor?)

Apesar de toda a nobreza e de todo o valor atribuído pelos estudantes à carreira docente – ressalte-se: “pelos estudantes”, pois eles dizem que a sociedade não reconhece a importância do professor para si própria –, ela não representa uma possibilidade profissional para esses alunos. Em geral, a rejeição à carreira docente é recorrente entre os jovens pesquisados.

A indicação do curso escolhido para prestar vestibular neste ano, no questionário aplicado, explicita o distanciamento da carreira docente: apenas 2% (31 de 1.501 dos alunos) indicaram, como primeira opção de

ingresso à faculdade, o curso de Pedagogia ou alguma outra licenciatura (quando os alunos escreveram explicitamente “licenciatura” em alguma área). O Gráfico 1 apresenta também as indicações de cursos ligados às disciplinas da escola básica, sem explicitar licenciatura, como História, Física, Química, Matemática, Letras, Música, Filosofia, Sociologia, Biologia, Geografia, Artes Plásticas e Educação Física (a mais frequente), que, somadas, envolvem 9% dos jovens. É possível inferir que parte desses alunos tenha interesse em seguir a carreira docente a partir da área de conhecimento específico. No entanto, 83% optaram, claramente, por carreiras desvinculadas da atividade docente.

Gráfico 1. Primeira opção de carreira para o vestibular



Entre 31 alunos que manifestaram intenção de seguir a docência em sua primeira opção de escolha profissional, há um predomínio de mulheres (77%) e de pardos ou mulatos (48%). A escolaridade de seus pais aparece como fator de diferenciação: chama a atenção a tendência observada de que, quanto maior o nível de instrução dos pais, menor a intenção de ser professor (Tabela 2).

Tabela 2. Escolaridade dos pais em função da escolha da carreira docente

	Aluno que quer ser professor		Aluno que não quer ser professor		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ensino Fundamental incompleto (até a 4ª série)	5	16	174	12	179	12
Ensino Fundamental completo (até 8ª série)	3	10	153	10	156	10
Ensino Médio incompleto	–	–	106	7	106	7
Ensino Médio completo	10	32	354	24	364	24
Superior incompleto	1	3	92	6	93	6
Superior completo	5	16	452	31	457	30
Nunca frequentou a escola	–	–	10	1	10	1
Não sei	7	23	122	8	129	9
Sem resposta	–	–	7	1	7	1
Total geral	31	100,0	1470	100,0	1501	100,0

Um dado que os diferencia imensamente diz respeito ao tipo de escola em que estudam: dos 31 que disseram que vão prestar vestibular para serem professores, 27 (ou 87%) são provenientes da escola pública.

Foi significativamente maior o número de alunos que declararam já ter pensado em ser professor, 32%. A escolha dos cursos apresentada anteriormente, bem como as análises que seguirão a partir dos grupos de discussão, indicam que muitos desistiram dessa ideia (Tabela 3). Vale observar que dentre esses 476 alunos, 281 (59%) são do sexo feminino e 194 (41%) do sexo masculino (um dos alunos não respondeu à pergunta sobre sexo).

Tabela 3. Considerou ser professor no processo de escolha profissional

	N	%
Pensou em ser professor	476	32
Não pensou em ser professor	1.015	67
Sem resposta	10	1
Total geral	1.501	100,0

Ao cruzar o indicador de NSE dos alunos com a informação dos que pensaram ou não em ser professor, nota-se uma ligeira diferença entre os grupos, uma vez que entre os de NSE baixo 40% dos estudantes declararam já ter cogitado lecionar, ao passo que nos grupos intermediário e alto esse percentual fica abaixo de 30% (Tabela 4).

Tabela 4. Interesse em lecionar segundo grupo de NSE

	NSE baixo		NSE intermediário		NSE alto		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pensou em ser professor	167	40	193	29	115	28	475	32
Não pensou em ser professor	247	60	467	71	300	72	1.014	68

Nesse quesito, então, quando solicitados a escrever quais as suas razões para ser professor, 483 alunos (32%) responderam às questões sobre suas razões para ser ou não professor, sendo 430 dos que já pensaram em ser professor e 48 que não consideraram essa hipótese. No conjunto, o fator mais

atraente para a escolha da carreira docente foi a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimentos (40%) e essa atividade parece estar ligada ao prazer de trabalhar com a aprendizagem do outro, como exemplifica a resposta de um aluno: “Ter prazer em ajudar uma pessoa que não entende o assunto que você domina”³. Aparece em 19% das respostas a indicação de interesse por uma área específica do conhecimento, razão especialmente forte entre os estudantes que já pensaram em ser professor. Cabe ressaltar que apenas 22 alunos incluem esses dois aspectos em suas respostas, confirmando a ideia do interesse por áreas do saber que coincidem com as disciplinas da educação básica, independentemente do desejo de ensinar ou de ser professor, expresso no texto da aluna: “A história é uma área muito bonita, seus estudos, pesquisas. Acho fascinante”. Mas vale citar um exemplo de quem concilia os dois interesses: “Pois gosto da matéria, gosto tanto que gostaria de compartilhar com outros que queiram aprender”.

Note-se que a identificação profissional, ou seja, a afinidade pela profissão não é tão significativa, mesmo entre os que já se imaginaram na carreira docente (14%) e, é claro insignificante (2%) entre os que nunca a almejavam (Tabela 5).

Chama a atenção na Tabela 4 que, para os jovens que não se sentem nada atraídos pela docência, uma das razões mais citadas como aspecto positivo foi a possibilidade de influenciar e/ou transformar a sociedade na qual estão inseridos (15%). Um fator que desperta interesse dos alunos, em igual proporção entre os que pensaram ou não em ser professor, é a chance de formar e influenciar novas gerações (10%).

3. As citações que complementam as informações das Tabelas 3 e 4 foram retiradas das respostas escritas fornecidas ao questionário de aluno.

Tabela 5. Fatores positivos sobre ser professor

	Pensou em ser professor		Não pensou em ser professor		Sem resposta		Total geral	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Possibilidade de ensinar e transmitir conhecimento	171	40	18	37	2	40	191	40
Interesse por área específica do conhecimento	85	20	4	8	1	20	90	19
Identificação profissional	60	14	1	2	–	–	61	13
Possibilidade de formar e influenciar novas gerações	44	10	5	10	1	20	50	10
Possibilidade de trabalhar com crianças	45	10	2	4	1	20	48	10
Valorização das relações interpessoais	42	10	3	6	1	20	46	10
Realização pessoal (prazer, amor, desejo, gosto)	37	9	6	13	–	–	43	9
Possibilidade de influenciar/ transformar a realidade social	36	8	7	15	–	–	43	9
Identificação pessoal	23	5	2	4	–	–	25	5
Oportunidades no mercado de trabalho	15	4	1	2	–	–	16	3
Influência familiar	10	2	–	–	–	–	10	2
Influência dos professores	6	1	–	–	–	–	6	1

A pergunta inversa – quais as suas razões para não ser professor? – foi respondida por 1.168 dos alunos pesquisados sendo que, destes, 78% (908) não pensaram em ser professor e apontam como motivo de maior desinteresse a falta de identificação pessoal com a atividade docente. Assim como 56% deles alegam “Não sei ensinar, não tenho paciência”, “Eu não tenho vocação”, “incapacidade de falar em público”. Dentre os 22% (253) que já

pensaram em ser professor, 19% acreditam que suas características pessoais não são compatíveis com a profissão (Tabela 6).

A questão salarial aparece como segundo fator mais citado para não escolher o magistério (25%). Como fator social é o primeiro. Para alunos que já pensaram em ser professor, a baixa remuneração (40%) aliada à desvalorização social que a imagem do professor carrega (17%) e ao possível desrespeito e desinteresse dos alunos (17%) parecem ser os fatores de maior desestímulo na opção pela docência (Tabela 6). Encontra-se no texto dos alunos a percepção de um custo-benefício que não vale a pena: “Salários baixos e principalmente a falta de reconhecimento”, “Na maioria das vezes não é respeitada pelos alunos e só tem dor de cabeça”, “Ganha pouco e trabalha muito”. São aspectos relevantes que devem contribuir para que esses jovens desistam de seguir a carreira docente, mesmo tendo, em algum momento, encontrado motivação e tido o desejo de abraçá-la.

A falta de identificação profissional é citada, principalmente, por alunos que não pensaram em ser professor (20%) que justificam sua pouca atração pela docência por “gostar de outras profissões” ou considerar que existem “atividades mais interessantes em outra área” ou ainda que “não quer permanecer em ambiente escolar”, que a “carreira não agrada”, e que “é impossível ser promovido como em uma empresa”.

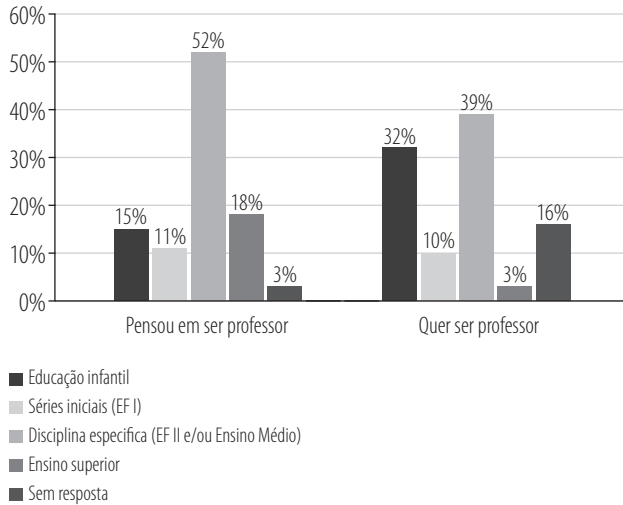
Outro ponto que mereceu algum destaque entre as opiniões dos alunos foi a exigência excessiva de envolvimento pessoal no trabalho, entendido como desgastante (10% do total das respostas): “O professor trabalha muito e deve ser muito difícil”, “É uma profissão difícil e muito desgastante”. As condições de trabalho precárias foram lembradas por 6% do grupo de respondentes e esse percentual dobra ao se considerar apenas os que já pensaram em ser professor (12%).

Tabela 6. Fatores negativos sobre ser professor

	Pensou em ser professor		Não pensou em ser professor		Sem resposta		Total geral	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Falta de identificação pessoal	49	19	505	56	1	14	555	48
Baixa remuneração	102	40	188	21	2	29	292	25
Falta de identificação profissional	33	13	183	20	1	14	217	19
Desvalorização social da profissão	43	17	113	12	–	–	156	13
Exigência de envolvimento pessoal na profissão	38	15	83	9	–	–	121	10
Desinteresse e desrespeito dos alunos	42	17	67	7	4	57	113	10
Condições de trabalho	29	12	43	5	2	29	74	6

No que se refere ao nível de ensino em que ensinariam, nota-se diferença interessante entre o grupo que já pensou em ser professor e o que efetivamente optou por isso. Em ambos os casos, a preferência é pela docência em uma disciplina específica, que habilita para a docência no Ensino Fundamental II e no Médio. Provavelmente, a proximidade com os professores do Ensino Médio nesse momento faz desse professor a principal referência da profissão para boa parte desses alunos. O Gráfico 2 também revela que trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental não motiva mais do que 11% dos alunos, seja num caso ou em outro. Por outro lado, entre os que escolheram ser professor, a Educação Infantil mostra-se bastante atraente (32%). Já para os que pensaram em algum momento ser professor, é o ensino superior que aparece como a segunda alternativa mais interessante (18%), que se torna a última opção para aqueles que de fato pretendem lecionar.

Gráfico 2. Interesse em lecionar por níveis de ensino



A opção pela Educação Infantil ou pelo ensino superior é bem diversa quando se compara as instituições públicas e particulares: enquanto nas primeiras 18% dos que pensaram em ser professor disseram que atuariam na Educação Infantil, apenas 8% fariam o mesmo dentre os alunos das particulares. Nota-se o movimento inverso em relação ao ensino superior: 13% dos que pensaram em ser professor citam esse nível de ensino na escola pública e 29% na particular.

Os dados provenientes da análise dos grupos de discussão ratificam e complementam essas tendências.

Nas escolas particulares, os estudantes, na sua maioria, não têm a intenção em ser professor. Vários alunos até admitem que pensaram na docência em algum momento, mas não como uma profissão, e sim *hobby*. Ao ouvirem a pergunta, o “não” foi uma resposta até automática de alguns, com expressões de rejeição. Passados alguns segundos, vieram as respostas sistematizadas, mais “politicamente corretas”, ainda assim, sempre acompanhadas de uma negativa. A rejeição à profissão é ainda mais gritante quando se referem ao pedagogo.

Nas escolas públicas, a pergunta: “Algum de vocês pensa ou pensou recentemente em ser professor?” também gerou certa surpresa ou desconforto [silêncio, risadas] e alguns mencionaram já terem pensado em ser professor algum dia, mas a maioria desistiu rápido. “Já pensei em ser professor de Inglês, mas foi só por um momento”, afirma Carlos (escola pública, Fortaleza). Poucos transformaram esse pensamento em intenção de fato. E, quando o fazem, pensam na docência de alguma disciplina específica, para dar aula no Ensino Médio ou superior.

“Eu digo que já pensei em ser professor, já, porque já me falaram que eu tinha facilidade em passar algumas coisas na área de exatas, só que acabei desistindo porque é uma profissão, como já falaram aqui, mal remunerada. Não vale a pena, além de um pouco desgastante.”
(Paulo, escola pública, Feira de Santana)

“Bom, eu só pensei mesmo. Eu não sei por quê, mas eu pensei. Eu acho que é uma carreira interessante, e porque tem poucos professores, não tem tantos professores qualificados e especializados. Existem muitos professores que dão aula de outras matérias que eles não foram formados realmente.”
(Sandro, escola particular, Joinville, pensou em Geografia)

Pouquíssimos alunos, nos grupos de discussão, manifestaram a intenção de escolher a docência como carreira profissional. Em Manaus, por exemplo, apenas uma aluna da escola pública que trabalha numa organização não-governamental (ONG) pensa em cursar Pedagogia e acrescenta: “depois vou me especializar em Psicopedagogia e futuramente eu pretendo trabalhar no Estado ou pelo Município”. Já a única aluna, dos grupos de Fortaleza que pensa em cursar Pedagogia não tem a intenção de lecionar:

“Eu vou fazer, mas não vou ensinar de 1ª a 5ª. Eu pretendo me formar em Pedagogia Hospitalar que é, no caso da brinquedoteca, brincar com as crianças porque eu gosto de crianças [...] Mas não transmitir

conhecimento, assim de matéria, educativo [...] Não vou ficar nessa área de lousa...”

(Rebeca, escola pública, Fortaleza)

Rebeca ainda pensa em cursar Pedagogia, apesar do comentário desestimulante vindo de um docente: “Quando eu falei que queria Pedagogia, um professor meu [...] falou assim: ‘Olhe vou te dar um conselho: quando uma profissão entra muito em greve, é porque não vale a pena você investir.’” A fala de outra estudante também deixa antever que a falta de valorização dos próprios docentes em relação à sua profissão pode ser um desestímulo a segui-la. Além disso, Vitória também remete sua passageira vontade/pensamento em ser professora, na infância, a algo “bobo.”

“Bom, quando eu era pequeninha eu pensava seriamente em ser professora. Mas eu acho que era aquele pensamento meio bobo assim, que você pedia um quadrinho de presente para a mãe, giz para a mãe comprar, nós íamos na casa de primos e brincávamos com os primos, nós tentávamos mesmo nos espelhar nos nossos professores de Pedagogia. Mas eu fui crescendo e desisti, eu vi que não era isso que eu queria. Mas eu vejo que o professor tem que ser muito [...] ele tem que passar uma imagem para a gente para que nós queiramos nos espelhar nele.”

(Vitória, escola particular, Joinville)

O que será que fez com que ela desistisse de ser professora? Será que, tentando se espelhar em seus professores formados em Pedagogia, como ela mesma identifica-os, não houve motivação suficiente para continuar com sua vontade inicial? Ou, ainda, quando fala da imagem que um professor precisa passar aos seus alunos, como um modelo/referencial para seus estudantes, será que pesa para os jovens o medo de não conseguir desempenhar função tão nobre, que chega a ser inatingível? É uma representação que ocasiona certo desconforto em assumir a profissão? De fato, uns dizem que não se sentem capazes de dar conta dessa tarefa, atribuindo

a si próprios a impossibilidade em assumir a carreira docente: são tímidos e/ou não têm paciência.

“Eu nunca pensei em ser professora, até porque sou tímida, não conseguiria falar na frente.”

(Lara, escola particular, Campo Grande)

“Sim [pensou em ser professora], mas talvez, eu acho que eu não teria paciência para fazer o que os mestres fazem, de ouvir o que os outros falam de mim, ou me criticar, ou elogiar e ficar assim, com a minha estima estável. Eu não teria talvez motivação. Eu pensei em ser, mas eu vi que não me daria bem nessa área.”

(Tatiana, escola pública, Joinville)

“Eu, apesar de achar muito legal, de ser uma profissão muito bacana, eu nunca seria professora, acho que mais por inabilidade mesmo, porque a pouca experiência que eu já tive de dar aula particular pra gente com dificuldade, mais novos tal... e eu sou uma péssima professora, não consigo passar direito o que eu tenho. Eu acharia muito legal, mas eu realmente não acho que eu tenho essa capacidade de transmitir conhecimento.”

(Carol, escola particular, São Paulo)

Os estudantes também associam a possibilidade – ou não – de ser professor a qualidades pessoais e inatas como “amor”, “dom” e “vocação”, anteriormente descritas. Essa ideia de que a docência é uma atividade quase que filantrópica – você tem que ter o dom e amar a profissão –, ao que se percebe, faz com que a maioria admita a docência não como uma escolha profissional, mas como atividade complementar, secundária, que pode acontecer concomitante a outra atividade profissional (como um *hobby*, ou trabalho voluntário, ou um “bico”) ou em uma idade mais avançada, quando já tiver estabilidade financeira.

“Ah, faz uns dois anos, que eu pensei isso aí [em ser professor], mas já desisti já. É muito difícil, né? Eu quero mesmo é a área de Engenharia. Só se for de vez em quando, como trabalho voluntário.”

(Danilo, escola particular, Campo Grande)

“Eu penso da seguinte forma: quando eu alcançar a minha realização profissional, quando eu tiver certeza de que eu sou bom naquilo que eu faço. E que... Lá para os 40, os 45, sabe? Eu pretendo ensinar. Eu acho legal você passar o seu conhecimento para outras pessoas, e eu acho uma profissão muito nobre.”

(Daniel, escola particular, Fortaleza)

Aqui entra a dimensão de realização do sonho. Larissa levanta a questão de que pessoas em fim de carreira, já com uma situação estável, podem assumir a profissão. Assim, diz ela: o sujeito primeiro “...vai fazer o que ganha dinheiro, aí termina, aposenta, ou então, tá trabalhando, mas tem uma época que a pessoa já tá ficando assim, né? Aí, pega e trabalha pouco, aí pega aquele tempo livre e vai ser professor”. Para essa aluna, a escolha pela docência está relacionada à realização de um sonho e não a uma escolha profissional, ao ganho suficiente para sustentar a vida diária. Como ela mesma ressalta na sequência da discussão, “...tem muita gente que tem o sonho de ser professor, mas que pensa na remuneração e não é professor, é outra coisa [...] Mas depois, quando pode, vai ser professor porque vai concluir o sonho.” (Larissa, escola particular, Fortaleza)

Assim, parte da rejeição à profissão docente está, por um lado, diretamente relacionada à visão romantizada e idealizada anteriormente descrita: a escolha em ser professor é motivada pelo amor e pelo dom, e não deve ou não pode estar associada ao aspecto financeiro, do qual os jovens não querem ou não podem abdicar. Os alunos dos grupos de discussão das escolas particulares, com maior frequência, atribuem às outras profissões uma situação financeira e de qualidade de vida profissional melhor que a do professor. Nelas, como dito, os jovens são influenciados por seus pais, que, em geral, não veem com bons olhos a escolha da docência como projeto de vida, embora a grande maioria parece respeitar a decisão de seus filhos na opinião destes.

“Eu já pensei em ser professora, sim, até já dei aula particular por pouco tempo. Tenho vontade, até hoje bastante vontade. Só que eu não sigo mesmo por causa da questão financeira, eu acho que é difícil se manter com salário de professor mesmo. Eu acho que deve ser uma profissão bastante gratificante, eu me identifico porque eu tenho bastante facilidade para me comunicar com pessoas.”

(Tânia, escola particular, Curitiba)

“Mas o incentivo do professor não existe mais em sala de aula. Como tinha antes no primário: ‘Ah, você vai ser professora!’ Como a Vitória falou, que tinha um quadrinho, na verdade ela teve um sonho, mas hoje em dia não; hoje nós pensamos grande, e pensar grande muitas vezes remete a uma empresa, ou algo grande nesse sentido. Então eu acho que é por isso que hoje em dia o jovem não pensa muito nisso.”

(Maria Clara, escola particular, Joinville)

Por outro lado, os estudantes atribuem às condições financeiras e sociais da profissão docente a recusa em ser professor. Entre as principais ideias discutidas, é patente a concepção de que esse profissional é, em geral, mal remunerado e desprestigiado, e daí advém boa parte dos problemas enfrentados na contemporaneidade pela profissão, como a insatisfação dos que já estão inseridos no campo da docência e a rejeição daqueles que ainda estão na iminência de se inserir no mercado de trabalho. Os relatos revelam que a docência não é uma profissão fácil: há um nível de exigência de formação e envolvimento pessoal que não justifica a desvalorização a que está sujeita no momento. Resumidamente, as justificativas para essa rejeição podem estar associadas às seguintes ideias: 1. o professor é mal remunerado; 2. as condições de trabalho do professor são ruins; 3. o enfrentamento de situação com os alunos está cada vez mais difícil; 4. a profissão de professor não tem reconhecimento social.

“A questão do professor é uma profissão complicada. Só consegue dar certo na carreira de professor quem tem vocação suficiente para isso, uma profissão de amor maior no seu coração, conseguir ser professor.

Então, você vai em frente, mas caso contrário é uma carreira que não te dá futuro para um profissional. São poucos que conseguem chegar ao cargo de diretor do colégio ou no máximo da situação como secretário da educação. Conheço professores que dão aula há 20 anos e nunca saíram do mesmo lugar e da mesma carga horária.”

(Breno, escola particular, Campo Grande)

“Os professores não têm condições de trabalho, as escolas não são organizadas, não têm material para trabalhar, isso já estressa: o professor não consegue fazer seu trabalho direito, e também eles não são remunerados como deveriam, porque é uma profissão muito importante porque a base dos jovens são os estudos, e eu concordo com tudo.”

(Ana, escola pública, Feira de Santana)

“Eu acredito que nós jovens pensamos na nossa vida, planejamos ter nossa casa, nosso carro, só que... e por que não ser professor? Porque ser professor nos deixa distante desses sonhos por causa da remuneração, enquanto tem outras profissões que você faz um curso rápido e ingressa logo no mercado de trabalho. E, além disso, tem os nossos pais que tem um pouco de medo do que as pessoas vão dizer.”

(Vivian, escola pública, Manaus)

“...mas também acho que eles pensam do lado que a profissão de professor não vai trazer a qualidade de vida, por exemplo, que hoje os meus pais me proporcionam. Se um dia eu me tornar professora, eu não vou ter a qualidade de vida que eu tenho hoje, se eu vivo num padrão A, se eu me tornar professora, eu posso vir a viver num padrão B.”

(Adriana, escola particular, Manaus)

No que diz respeito ao reconhecimento social, uma aluna sintetiza:

“Pelo que eu saiba, antigamente era uma profissão muito valorizada, muito respeitada e hoje em dia já não é bem assim. Ser professor, muitas vezes, assim, a pessoa olha assim: ‘Você vai ser professor? Ah! Que

pena! Tipo, meus pêsames!’ Porque o cara vai ser desvalorizado, não vai ter muita remuneração.”

(Thais, escola particular, Manaus)

A perda de prestígio social da profissão docente, como relatada pela estudante, é um fator desestimulante para o jovem que pensa ou já pensou em ser professor:

“Eu comecei querendo cursar História, não é? É porque eu gosto muito de estudar História, qualquer período ou aspecto. Eu já me imaginei ensinando em realidades diferentes, para pessoas de idades diferentes. Só que, é aquela coisa, não é? Eu acabei desistindo de fazer porque me disseram que não era o melhor para mim.”

(Leila, escola pública, Feira de Santana)

Além da imagem de desvalorização social e baixa remuneração, alguns alunos afirmam explicitamente que se sentem desmotivados pela docência em virtude do que veem seus próprios professores passarem no dia a dia (colocam-se no lugar deles e não desejam passar pelo mesmo processo), da sua interação com eles ou da sua própria experiência dentro da escola ou da sala de aula.

“Eu, como líder de sala, tendo que falar com a sala por cinco minutos já é muito difícil, imagina o professor que dá seis aulas por período, cada aula de 50 minutos. Falar com alunos que não querem prestar atenção no que você está falando, é muito desgastante mesmo.”

(Jorge, escola particular, Campo Grande)

“Eu acho que nós não queremos mais ser professores, porque, como nós ficamos muito tempo em um colégio, dentro da sala de aula, às vezes o dia inteiro, nós não aguentamos mais a sala de aula.”

(Marta, escola particular, Joinville)

“Bom, eu acho que ninguém quer estudar durante quatro anos para depois ser desvalorizado. Eu acho que todo mundo aqui espera um retorno. E assim, como já falaram, nós convivemos diariamente com os professores, nós sabemos o que eles passam, não é fácil chegar em uma sala de aula e ministrar uma aula, fazer com que todo mundo preste atenção em você; sempre vai ter um engraçadinho que vai dispersar a aula, sempre!”

(Jussara, escola pública, Joinville)

Essas frases são ilustrativas de que no espaço da sala de aula, nas situações de interação, alunos e professores experimentam sentimentos diversos, agradáveis e desagradáveis, de prazer e frustração, de confronto e de conflito. Cabe destacar que a tarefa de mediação entre o conteúdo, objeto de ensino e o aprendente tem exigido do professor um maior investimento tanto objetivo quanto subjetivo, criando tensões diversas que são percebidas pelos alunos.

Nos grupos de discussão, também há exemplos de imagem negativa e positiva que os próprios professores passam da profissão aos seus alunos. No primeiro caso há falas de alunos que revelam que os professores usam a sala de aula para reclamar de suas condições de trabalho, o que acaba por criar uma aversão à possibilidade de ser professor.

“...porque se você se forma professor vai ser professor sua vida inteira com um salário que não oferece melhores condições e as reclamações de que não recebe pra isso, de que o salário é baixo vão diretamente para a cabeça dos jovens o que cria assim um mito que se for professor vai sofrer, vai ter uma vida ruim, perspectiva de vida nada, vai ser só aquilo.”

(João, escola pública, Manaus)

Os estudantes do grupo de discussão da escola particular de São Paulo, por exemplo, ao refletirem sobre a docência, se empolgaram e falaram com entusiasmo de seus professores do Ensino Médio. O tom das falas transmitia a sensação de que era muito bom falar de “seus” professores, generali-

zando para o que seria um bom professor. A paixão e o brilho no olhar do professor que ama seu ofício apareceram em algumas falas:

“Mas eu acho que a função do professor é ensinar, basicamente, mas tem uma grande diferença entre um professor e um professor bom pra mim. Professor bom é aquele que, além de ensinar a matéria que ele tem pra dar, ele te abre a cabeça pra mais coisas da área que ele ensina, e pra mim, no colegial, isso puxou muito mais pra Humanas. [...] Eu não gostava de ler, assim, eu não me interessava tanto, eu lia o que a escola me pedia, mas eu tive uns professores tão bons esse ano e o ano passado, de Literatura, que eles meio que mudam... aliás, eu odiava Português, então, sei lá, eles são meus dois ídolos porque eu amo eles, e eu tenho prazer de assistir à aula deles.”

(Marina, escola particular, São Paulo)

No contexto dessa discussão, André faz referência a uma frase de George Bernard Shaw que ficou conhecida no meio acadêmico e que reflete o pouco prestígio em relação às questões relacionadas ao ensino nos cursos de graduação, mas que ele retoma dando um outro significado:

“Tem gente que fala... todo mundo aqui já ouviu uma frase que é: ‘Quem pode faz, quem não pode ensina’, e eu discordo dessa frase porque eu mudaria para: ‘Quem é egoísta faz, quem é generoso ensina’, porque um professor, no fundo, ele divide o conhecimento dele com os alunos [...] eu acho que o professor não deveria ser julgado daquela outra maneira.”

(André, escola particular, São Paulo)

Para esses alunos, os professores passaram uma imagem positiva da profissão, despertando em alguns o desejo de “ser professor”:

“Então, também já pensei, ainda penso, acho muito legal e acho que principalmente pela passagem que eu fiz na escola, que não foi nada traumatizante, não aconteceu nada demais comigo. Eu tive uma pas-

sagem boa, e acho que isso que mais me dá vontade, entendeu? Por gostar desse ambiente e por ter aproveitado muito.”

(Sara, escola particular, São Paulo)

Os estudantes destacam, inclusive, que seria interessante ser professor da escola que eles conhecem tão bem; no entanto, a maioria que diz pensar em “ser professor” tem receios em comprometer-se exclusivamente com essa atividade profissional, falam da dificuldade de atuar e o medo de não serem devidamente reconhecidos social e financeiramente, pelo exigente trabalho docente.

Há também aqueles que citam exemplos de alguém da família para justificar a recusa pela profissão:

“Eu já pensei em ser professora, quando eu era bem menor, assim, eu pensei como professora de criança assim do primário mesmo. Eu acho que deve ser uma coisa muito gostosa, assim, você olhar uma pessoa e dizer ‘ela sabe tal coisa porque eu ensinei’.. Você participar de uma formação de uma criança, principalmente com criança, por mais que a matéria seja mais fácil, são as coisas básicas que ela vai usar pro resto da vida... No dia a dia da minha mãe, vendo ela dar aula, eu descobri que não é aquilo que eu quero pra mim.”

(Betina, escola particular, Campo Grande)

“Bom, como eu tenho pais que são professores, eu sei que é uma profissão muito cansativa. Às vezes, eles mexem com alunos que não respeitam, que faltam um pouco com a verdade, têm pais que culpam o professor se o filho não tira nota boa... E também tem que ser mais remunerada essa profissão. Então, eu não penso em ser professora.”

(Silvana, escola particular, Campo Grande)

Daniel, aluno de escola particular em Fortaleza, levanta outra discussão pertinente, a de que as escolhas profissionais são fruto de uma construção social da imagem que se tem da profissão. A rejeição à profissão docente estaria relacionada, em sua opinião, à falta de um referencial positivo do

professor. Não só a sociedade atribui menos *status* e valor a essa carreira como também, e por isso mesmo, os próprios professores vão construindo uma imagem de si próprios que não favorece que seus alunos os sigam. Socialmente, a imagem de professores concorre com outras carreiras, estas, sim, valorizadas:

“Ninguém sonha desde pequeno em ser professor de Ensino Médio [...] e ‘vou ser que nem ele’. Ninguém nasce pensando: ‘Ah, eu quero ser analista de sistema, sei lá, ah, eu quero trabalhar com *telemarketing*’. Ninguém nasce assim. O seu sonho você constrói. Você não nasce com o seu sonho, você constrói. Você constrói com... com seus exemplos, com seu referencial. O seu referencial hoje é o quê? É ser médico? É ser advogado? É ser um cientista? É ser um engenheiro?”
(Daniel, escola particular, Fortaleza).

Mais frequentemente, nessa “construção social”, a recusa em ser professor está associada mais especificamente à desvalorização do docente das séries iniciais do Ensino Fundamental, considerada, pela maioria, muito mais grave que a desvalorização dos professores em geral. Como dito anteriormente, vários alunos reconhecem a relevância social do trabalho dos professores dos primeiros anos de escolarização, mas não se sentem atraídos por esse trabalho. Aqui, remetem mais fortemente a rejeição às suas qualidades pessoais e “inatas”: associam a profissão com o lidar com as crianças e dizem não ter paciência para tal atribuição.

“Eu também já pensei, mas como eu já falei, eu já dei aula e é uma coisa bem insuportável. Você está ali no meio, com um monte de criança e acontece alguma coisa com alguma, você tem que ir lá e resolver. Uma está discutindo, uma pegou o brinquedo da outra; enquanto você está resolvendo tem outra lá atrás sem as calças e você tem que correr ver ela; chegando lá, já tem outra chorando porque caiu no chão. Então, é uma coisa bem estressante, e eu não gostei muito.”
(Antonio, escola particular, Joinvile)

O trabalho nas séries iniciais do Ensino Fundamental é menos atraente na opinião da maioria dos jovens. Há várias falas que evidenciam a valorização da docência no ensino superior:

“Tem professor que ganha muito bem, amam ser, mas também, ó, o nome: Onde ensinam, universidade, cursinho particular...”

(Gabi, escola pública, Feira de Santana)

“Um dia, assim, quem sabe, me tornar uma professora, mas não da escola pública, e, sim, uma professora universitária, porque eu acho que é um nível a mais...”

(Marta, escola particular, Feira de Santana)

No entanto, há visões discordantes sobre a valorização e desvalorização de professores dos anos iniciais se comparados ao professor da universidade.

“Eu acho engraçado que os professores de 1ª a 5ª ganham um salário muito baixo, e os professores de ensino superior, exemplo minha mãe, ganham muito bem. Só que eu acho que deveria ser ao contrário, porque quem tá formando o cidadão são os professores de 1ª a 5ª série, os superiores já estão formados, já têm a cabeça feita, já têm seus valores, já têm seu caráter, então aí tem uma contradição que deveria ser questionada.”

(Breno, escola pública, Curitiba)

“...aqui no Brasil se investe bem mais no Ensino Médio, Ensino Superior do que no Ensino Fundamental que seria muito mais importante [...]. Além disso, as pessoas valorizam menos que no Ensino Médio, professor de cursinho e ensino superior, apesar de ser na minha visão mais importante o Ensino Fundamental.”

(Fernando, escola particular, Curitiba)

Nesses depoimentos, os alunos expõem as diferenças de *status* e valorização social nos diferentes níveis de ensino, destacando, inclusive, a inconsistência dessa lógica. A imagem da profissão docente também é associada

à instituição onde o professor trabalha. Observa-se uma clivagem quanto às expectativas de se trabalhar em escola pública ou particular:

“E é assim: você vai fazer faculdade e dependendo do seu empenho, você ou vai dar aulas em uma escola particular, ou em uma escola pública. Eu, por exemplo, eu quero dar aulas em uma escola particular. Mas não é fácil, porque tem outras pessoas disputando a mesma vaga.”
(Cleber, escola pública, Joinville)

Esse relato passa a ideia de que quem vai para as escolas públicas já entra desmotivado porque o seu desejo primeiro era trabalhar em uma instituição particular.

Outro enfoque que apareceu nas falas foram as vivências que alguns estudantes estão tendo com cursos pré-vestibulares e com professores de perfil diferente dos encontrados em cursos regulares. A partir daí, mudam a sua visão sobre o ser professor, dando a entender que, caso escolhessem essa profissão, dar aula em cursinho seria uma melhor opção, pois os alunos são mais interessados.

“Eu pensei já em ser professor, sim, mas eu queria na época... Eu queria ser professor de cursinho, né, porque além de ser professor melhor remunerado, ele trabalha com uma outra classe de aluno. É uma classe de alunos interessados. Tem coisas que a gente estuda que são detalhes em cada parte da matéria que faz a diferença na hora do vestibular. Então, a minha vontade era de levar esses detalhes para cada aluno que está interessado.”
(Marcos, escola particular, Campo Grande)

“Como nós vivemos na escola e nós vemos o estresse do professor, porque nós também bagunçamos, não vamos falar que não, então nós nos colocamos no lugar deles, e nós pensamos: ‘Pô, se essa criança está bagunçando, o que eu vou fazer?’ Então bate essa dúvida, né? Também tem a questão do salário. E a questão do nível dos cursinhos pré-vestibulares: é que na escola, você vai pegar qualquer tipo de pes-

soa, já no cursinho é uma pessoa mais focada, é uma pessoa que já sabe, ‘eu vou fazer isso, e é isso que eu quero’, e vai lá para aprender. Já na escola, tem gente que vai para brincar, na verdade. Então é por isso que eu acho que tem essa diferença de nível.”

(Anderson, escola pública, Joinville)

Reação da família e amigos

Na maioria dos grupos de discussão, sejam de alunos de escolas públicas ou de privadas, encontra-se a opinião de que eles poderiam encontrar apoio familiar se se decidissem por ser professor, mas com grandes reticências. Os amigos, por outro lado, “zombariam” da decisão em boa parte dos casos.

“Eu acho que algumas pessoas da família iam apoiar, mas meu pai acho que ia falar assim para mim: ‘para, pensa um pouco, e a vontade passa.’”

(Roberto, escola particular, Curitiba)

“Reação dos amigos, primeira coisa: iam perguntar se tava louco: ‘Você tá louco?’”

(Alberto, escola pública, Taubaté)

Considerando os alunos das escolas particulares, em geral, percebe-se pelas falas que as famílias têm uma expectativa maior de que seus filhos escolham profissões que deem um bom retorno financeiro e que possuam certo *status* social. E é somente nas instituições privadas que houve menção explícita de rejeição por parte dos pais caso seus filhos escolhessem ser professores:

“Eu acho que meus amigos iam pensar que eu tava fumando. Eu acho que minha família também ia pensar que eu tava fumando. Eu acho que eles não iam aceitar, porque, depois de tantos anos investindo em mim, eu resolver ser professor, é uma profissão que não dá tanto futuro quanto eles esperam em mim.”

(André, escola particular, Campo Grande)

“Quando eu falei que ia ser professor minha mãe disse: ‘Vixi, como você abaixou o nível!’”

(João, escola particular, Manaus)

“Se eu falo pro meu pai isso, provavelmente ele ia me zoar na hora. Assim, ia rir muito de mim, e se ele visse que era sério, ele ia ficar bravo, conversar. Ele pagou não sei quantos mil reais de colégio aqui pra eu ter uma profissão que ele vai ficar precisando me ajudar financeiramente e tudo...”

(Gustavo, escola particular, Campo Grande)

“Mainha [risos], mainha falou comigo que o mal d’eu fazer História ou qualquer coisa, assim, que eu realmente goste [...] Ela quer que eu ganhe logo dinheiro, ela quer que eu ganhe dinheiro rápido. [risos] Por causa disso, eu vou cursar primeiro Direito, que é também uma área que eu gosto, para depois fazer todas as coisas que eu gosto.”

(Beth, escola particular, Feira de Santana)

Outro aspecto que emergiu apenas no grupo de discussão dos alunos de escola particular de Fortaleza, mas que se destaca no conjunto dos resultados, é a clivagem entre tipos de escola e entre níveis de ensino quando se discutiu a ideia de que a docência – especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental – é uma profissão para as classes de menor poder aquisitivo. Um destaque nessa discussão foi a menção que fizeram à situação das famílias de alunos da escola pública. Na opinião do grupo, se para as famílias de alunos de escola particular, há rejeição em relação à ideia do filho ser pedagogo e, se quando há apoio da família, esse sempre vem acompanhado de um alerta acerca das dificuldades que irá enfrentar, para as famílias de alunos da escola pública, segundo eles, não haveria esse sentimento. O baixo poder aquisitivo e o baixo capital intelectual dessas famílias seria o responsável pela aceitação e até mesmo pelo desejo dos pais de que seus filhos se tornassem professores como forma de ascensão social. É o que se infere da fala de alguns alunos, a exemplo da aluna que diz:

“É diferente de você fazer essa pesquisa... Eu acho que talvez vocês não vão escutar exatamente isso nos alunos de escola pública, porque às vezes pra uma mãe que, digamos, que é empregada doméstica e o pai, não sei, é motorista de ônibus, pro filho ser professor, é uma coisa assim... isso já é maravilhoso, entendeu? Então assim, é muito comparativo, os nossos pais querem que a gente tenha mais dinheiro do que eles, assim como os pais dos alunos de escola pública querem que eles ganhem mais dinheiro do que eles, mas talvez o fato de ser professor já supra isso.”

(Camila, escola particular, Fortaleza)

Outro aluno adverte que em breve não haverá mais quem queira ser professor: “Na escola pública vai ter mais gente, claro, mas na escola particular com certeza não vai ter mais”. (Thiago), indicando novamente a ideia de que essa é uma profissão para as classes desfavorecidas economicamente:

“Eu acho que o que a gente acaba gerando é um ciclo vicioso, porque quem acaba sendo professor é de nível mais baixo. São as pessoas que vieram de lugares mais baixos e isso acaba como um ciclo porque essas pessoas nunca vão... nunca vão assim... é, no geral nunca vão ter mais dinheiro pra poder passar uma mentalidade diferente pros seus filhos, então se acaba num ciclo. Não muda.”

(Camila, escola particular, Fortaleza)

Em síntese, seu alerta é para o fato de que, se os que vão ser professores são sempre os alunos da escola pública, a qualidade da educação dificilmente melhoraria. O que sustenta essa compreensão é a percepção de que o ensino privado é de melhor qualidade, o que significa que os alunos da escola pública não têm uma formação escolar tão boa quanto a dos estudantes das escolas privadas, o que dificulta a melhoria da educação pública.

Nos grupos de discussão das escolas públicas, não apareceu essa visão de que, para os alunos nelas inseridos e para seus pais, a docência se apresenta como uma profissão de ascensão social, tal como a representação colocada pelos alunos das escolas particulares de Fortaleza.

Independentemente do apoio da família e dos amigos, os estudantes também ponderaram que os jovens hoje em dia se deparam com outras possibilidades e que nem sempre se trata, necessariamente, de uma rejeição à carreira docente. No entanto, ficou muito evidenciado nos resultados que, no atual cenário da sociedade capitalista, existe uma forte preocupação com a estabilidade financeira.

Discussão final

Como anunciado na introdução, na terceira fase desta pesquisa os resultados preliminares foram submetidos à apreciação de especialistas⁴ para a realização de um painel realizado em novembro de 2009.

O encontro teve por objetivo problematizar algumas hipóteses exploratórias decorrentes dos dados e sinalizar encaminhamentos que possam colaborar com os estudos na área, bem como sugerir propostas para as políticas públicas em relação à atratividade da carreira docente.

As considerações que seguem foram inspiradas nos resultados da pesquisa e na discussão decorrente do painel, agregando, também, experiências e conhecimentos dos participantes. Deve-se ressaltar que muitas reflexões elaboradas no decorrer do encontro extrapolam os resultados da pesquisa.

4. Profa. Dra. Alda Judith Alves Mazzotti (Universidade Estácio de Sá/UFRJ); Ana Inoue (Itaú BBA); Angela Cristina Dannemann (Diretora-Executiva FVC); Profa. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (UFMG); Bernardete Gatti (Superintendente Educacional da FCC e Supervisora da Pesquisa); David Saad (Diretor-Executivo FVC); Prof. Dr. Dario Fiorentini (Unicamp); Dra. Denise Vaillant (Preal); Marco Antonio Ferraz (Diretor Núcleo Sistemas Ensino Abril Educação); Maria Auxiliadora Seabra Rezende (Especialista em Educação e ex-Secretária Consed); Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz (MEC); Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazzo Afonso de André (PUC/SP); Profa. Dra. Menga Lüdke (PUC/RJ e UCP); Prof. Dr. Naércio Aquino Menezes Filho (USP/SP); Prof. Dr. Silvio Bock (Especialista em Orientação Vocacional); Regina Scarpa (Assessora Técnico-Educacional FVC).

Principais achados

Os objetivos traçados nesta pesquisa foram o de investigar os aspectos que os jovens destacam para justificar a atração ou não pela carreira docente, bem como o de analisar suas percepções sobre o “ser professor”, buscando evidências que possam colaborar com as políticas de formação de professores no Brasil. Levando em conta a complexidade inerente à problemática, algumas questões, que ora retomamos, tornam-se relevantes: Quais são os fatores relacionados à atratividade das carreiras profissionais? E especificamente da carreira docente? Que fatores interferem para que a docência tenha deixado de ser uma opção profissional interessante para o jovem ingressar no mercado de trabalho?

Primeiramente, cabe reiterar que, na elaboração dos instrumentos e no processo de análise dos dados, houve a preocupação de considerar que o estudo da atratividade da carreira docente requer ponderar os fatores ligados à escolha profissional, que se dá num processo permeado por dilemas, conflitos e contradições, envolvendo não apenas as características pessoais, mas também o contexto histórico e o ambiente sociocultural em que o jovem vive.

Os estudantes que participaram da pesquisa têm um projeto de futuro que inclui o ingresso, em algum momento, na universidade, e a maioria demonstra vontade de trabalhar e estudar. Expuseram os fatores extrínsecos e intrínsecos que interferem no seu projeto profissional e falaram da relação entre desejo e realidade, levando em conta não só os seus próprios interesses e características pessoais, mas também suas circunstâncias de vida. Enquanto os alunos das escolas particulares estão certos de que cursarão o ensino superior, para os alunos da escola pública essa é uma possibilidade que vem acompanhada de limitações, já que, prevendo as dificuldades de seu ingresso nas universidades públicas, colocam as instituições privadas como sua única opção. Vimos, ainda, que a escolha das carreiras também tende a diferenciar os alunos das escolas públicas e privadas. Assim, quando o jovem analisa suas prioridades, a escolha profissional é limitada por uma realidade que se impõe e que envolve desde fatores econômicos até expectativas familiares nem sempre compatíveis com seus desejos.

Esses aspectos de ordem individual e contextual são essenciais para compreender a atratividade da carreira docente na percepção do jovem. Ou seja, a opção, ou não, pelo Magistério deve ser analisada considerando fatores intrínsecos e extrínsecos.

Nos resultados, as falas dos estudantes em relação à docência e ao “ser professor” foram permeadas de contradições e contrastes. Os sentidos que atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise. Ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e em que reconhecem a função social do professor, afirmam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e que o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo.

O mesmo contraste é identificado quando fazem referência ao trabalho docente. Para os alunos, é um trabalho nobre, gratificante, permeado de sentimentos de prazer e satisfação; entretanto, é recorrente nas falas os comentários sobre as dificuldades dessa atividade. Trata-se de um trabalho pesado, que requer paciência, muitas vezes frustrante e que vai além da escola. E, ainda, que consome boa dose de energia afetiva decorrente da natureza interpessoal das relações professor/alunos.

Para os estudantes que participaram da pesquisa, o trabalho do professor é considerado, portanto, com limitações e dificuldades. E diante da possibilidade de um comprometimento exclusivo com essa atividade profissional, há a preocupação quanto à disparidade entre exigência e retorno, ou seja, os jovens falam do medo de trabalharem muito e não serem devidamente reconhecidos. Mesmo valorizando o professor e seu trabalho, os alunos que participaram dos grupos de discussão mostram-se pouco desejosos de ocupar suas vidas futuras com essa atividade: ela parece árdua demais se contraposta às suas ambições, necessidades e desejos.

O sentido que os jovens atribuem ao “ser professor” está incorporado ao contexto social, político e cultural mais amplo em que vivem e, também, ao próprio processo de sua socialização escolar. A sociedade brasileira constrói uma imagem contraditória da profissão: ao mesmo tempo em que ela é louvável, o professor é desvalorizado, social e profissionalmente, e, muitas vezes, culpabilizado pelo fracasso do sistema escolar.

Cabe lembrar que, nas últimas quatro décadas, vários aspectos têm contribuído para a construção da imagem que a sociedade tem hoje da docência e é possível pôr em destaque alguns deles.

O primeiro diz respeito à expansão quantitativa da escola, visando a atender ao processo de democratização de acesso à educação. Esse fato trouxe uma série de implicações, pois os professores não estavam preparados para trabalhar num processo de expansão da escola, quando, também houve o agravamento da inadequação e o aligeiramento da formação de professores, ampliando o despreparo desses profissionais para atuar no novo contexto.

O segundo aspecto refere-se à precarização da profissão, o que envolve condições conjunturais, como salários, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, políticas públicas, dentre outros, que se agravaram com o processo de ampliação de oferta de vagas nas escolas.

Um terceiro fator diz respeito às mudanças de natureza econômica, política, social e cultural que a sociedade vive, as quais agem como elementos transformadores do trabalho docente e contribuem para o surgimento de novos problemas e desafios no cotidiano das escolas, por exemplo, mudanças nas famílias, nos meios de comunicação de massa e em outras instituições de socialização; novas demandas para as formas de produção e o mercado de trabalho; evolução das tecnologias de comunicação e informação; origem social e características sociais dos alunos; massificação da escolarização, mudanças nas relações entre as gerações e mudanças na relação com o conhecimento.

O quarto aspecto que merece destaque em relação à imagem da docência articula-se a certas noções preconcebidas de que para ensinar não é preciso ter formação específica. Apesar de os estudantes da pesquisa reconhecerem a complexidade e a exigência da carreira, a docência não é considerada por eles como uma profissão que detém um saber específico que a caracterize, que precisa ser aprendido e que a diferencie de outras profissões. Em relação às séries iniciais é ainda maior a percepção de que não é preciso preparo; basta apenas o cuidado.

Por que ainda prevalece a ideia de que qualquer um pode ser professor? O que tem favorecido o fato de a atividade docente ser exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes?

Gauthier (1998) explica que, embora o ensino seja uma atividade universal, que se realiza desde a Antiguidade, e que a formalização dos saberes necessários à realização das tarefas que lhe são próprias é uma das condições fundamentais a toda atividade profissional, ainda se sabe muito pouco sobre os conhecimentos que estão na base da profissão docente.

Quando se pensa na profissão docente, como bem explica Roldão (1998, pág. 81), há um quadro histórico e uma representação social que guarda certa ambiguidade, uma vez que o exercício da profissão docente “[...] tem aproximado, de forma variável e em contextos diferentes, ora a um estatuto mais próximo do funcionário, ora do técnico ou, pelo contrário, socialmente idealizado em termos mais próximos do artista ou do missionário”. É difícil dizer em que medida esses fatores interferem na percepção que a sociedade tem da profissão docente, mas, de qualquer modo, é frequente a referência à “vocação” e ao “jeito” para ser professor, o que não costuma ocorrer da mesma forma a respeito de outras profissões (ROLDÃO, 1998).

Essas considerações nos fazem questionar: O que permite identificar uma profissão? Quais os aspectos que nos aproximam e/ou nos afastam do que constitui a especificidade de ser professor?

Roldão (2005) ajuda a compreender essas questões ao discutir o que distingue, sociologicamente, uma profissão de outras atividades. A autora recorre ao campo teórico da sociologia das profissões para identificar um conjunto não uniforme de elementos tidos como descritores de profissionalidade. São eles: o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e autonomia em seu exercício; o pertencimento a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber necessário, o exercício da função e o acesso a ela.

A função definidora do “ser professor” em articulação com o saber que se julga necessário para exercer essa profissão é explicada por Roldão (2005) como a mediação do professor entre o saber conteudístico e o fazer aprender o aprendente. A função de ensinar, de fazer o outro aprender, incide sobre a especificidade do trabalho docente: saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, ou seja, saber fazer com que o conhecimento seja aprendido e apreendido por meio da ação docente.

Essa especificidade reforça o estatuto de profissionalidade e confirma que o trabalho docente requer um conjunto de saberes que não são aprendidos espontaneamente.

Em relação ao terceiro e quarto descritores, Roldão destaca a atual escassez de poder e limitada intervenção sobre a organização do trabalho docente, o que, segundo a autora, dificulta “a constituição de coletivos autônomos dos agentes de ensino, enquanto grupos profissionais que se auto-organizam e defendem o seu saber próprio” (pág. 111). A autora adverte que as dimensões de poder e controle dos professores sobre a ação docente, quando restritas ao próprio grupo e ao “poder” de que o professor é detentor dentro da sala de aula, “constitui uma das limitações sérias ao estabelecimento social do seu estatuto como profissionais plenos” (pág. 111).

Roldão também ressalta que escassos são os mecanismos de controle que vêm do interior da classe. As limitações do poder dos professores sobre sua ação e os escassos mecanismos de regulação sobre ela são decorrentes, segundo Roldão, do “individualismo sacralizado” do exercício docente, que contribui para o esvaziamento de um corpo coletivo entendido como comunidade de pares que assegure o saber próprio do grupo, o controle sustentado sobre a ação profissional, as condições de acesso etc. Isso quer dizer que a qualidade de um profissional pleno só pode ser construída e regulada pelos próprios profissionais, embora, a qualidade desse profissional seja necessariamente analisada e avaliada pela sociedade.

Como não são poucos os indicadores de não profissionalidade construídos historicamente, e como o significado profissional da ação docente está associado à credibilidade do trabalho, torna-se cada vez mais necessário “apelar à necessidade de compreender que estas formas de estar na docência são as que existem, e questionar por que é que existem, como se construíram e que consequências têm tido – e continuam a ter – na não afirmação da docência como profissão plena” (ROLDÃO, 2005, págs. 112-113).

A imagem que os estudantes pesquisados têm sobre a docência, por exemplo, aproxima-se muito da ideia de dom, de uma atividade exercida de forma sacrificada. Para compreendê-la, pode-se aventar a hipótese de que os alunos se apoiam na percepção negativa das condições de trabalho do professor; eles percebem as dificuldades dele, sua desvalorização social

e financeira, e se perguntam: “O que justifica ele estar na escola? O dom, a vocação”.

Nesse quesito também não se pode desconsiderar a dimensão do gênero, especialmente quando se analisa a profissão docente. Sabe-se que a carreira do Magistério está muito associada às mulheres e ao cuidado, visto como não produtor de riqueza. A literatura aponta que características desse tipo são consideradas qualidades naturais, inatas, aprendidas no espaço do privado e da reprodução e linearmente, associadas ao sexo feminino. Neste sentido, muitos dos atributos relacionados à docência não são valorizados como profissão. Como afirma Unbehau (2009, pág. 19), porém, “o ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, precisa ser desessencializado e deve ser visto como uma atividade que envolve compromisso moral de dedicação ao outro, independentemente do sexo de quem o executa”.

Além dos fatores extrínsecos que contribuem para a baixa atratividade da carreira docente – mencionados pela literatura disponível e pelos estudantes desta investigação –, há uma série de outros aspectos que influenciam o processo de escolha profissional e a opção, ou não, pela docência.

Um bom exemplo é o processo de individualização contemporâneo, que se reflete nas escolhas profissionais dos jovens, que tomam para si toda a responsabilidade para fazer uma escolha “acertada”, conseguir um bom emprego e ter sucesso profissional. Mais ainda, a construção social de uma carreira de sucesso lhes transmite a ideia de que esse percurso deve ser totalmente individualizado (TARTUCE, 2007). Ora, se a profissão docente exige, em si mesma, a inclusão do outro, a opção por essa carreira pode ser desestimulada por esse processo de individualização. Seu sucesso depende do outro, dos alunos.

Ao mesmo tempo, os jovens pesquisados têm a percepção clara de que o trabalho do professor, justamente por incluir o outro e depender desse outro para se realizar, é extremamente complexo. Essa compreensão vai ao encontro de vários estudos que ressaltam o fato de o trabalho docente depender da relação com os alunos e de se realizar a partir dela. Adicionalmente, aparece na representação dos alunos pesquisados, em função de suas próprias vivências em sala de aula, uma imagem muito negativa desse “outro”, que, eventualmente, seria seu aluno no futuro, caso optassem pela docência.

Também, não se pode desconsiderar a imagem que os professores constroem de si mesmos – em palavras ou em atos – e que acaba influenciando seus alunos. Sendo assim, o desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola também pode induzir, ou não, o desejo pela docência.

Os dados do grupo de discussão indicam que as experiências negativas afastam os alunos da escolha pela docência. Quando, porém, essa imagem é positiva e colabora para uma experiência mais positiva na escola, há talvez, a possibilidade de que o aluno pense em se tornar professor, mesmo que desista dessa opção por diversas outras razões, como já foram mencionadas.

Embora não se possa generalizar, a vivência positiva na escola foi relatada mais fortemente nas escolas particulares. Os estudantes, de modo geral, acreditam que os docentes da escola privada são mais motivados e mais bem remunerados. Já os jovens das escolas públicas idealizam o professor da escola particular. A valorização excessiva da escola privada merece ser melhor investigada para identificar se, nesse contexto, há características específicas que – ultrapassando as questões de infraestrutura – favorecem o exercício da docência e podem, eventualmente, ser expandidas a toda a rede de ensino.

Independentemente do tipo de escola que frequentam, a grande maioria dos alunos ouvidos nesta pesquisa mostrou-se consciente dos problemas educacionais no país ao perceber a importância do professor e sua desvalorização social.

Também estão cientes de que, se a profissão docente tem se mostrado menos motivadora do que outras opções profissionais, isso acarretará falta de professores no futuro. Diante da escassez de candidatos, alguns alunos acreditam que a profissão docente está fadada ao desaparecimento.

“Hoje em dia, quase ninguém quer ser professor. Nossos pais não querem que nós sejamos professores, mas eles querem que existam bons professores. Mas como é que vai existir bons professores se meu pai não quer, o dela não quer, não quer...? Como é que vai ter professores? Aí fica difícil, não é?”

(Cláudia, escola pública, Feira de Santana)

De um modo ou de outro, em vários dos grupos surgiu a discussão sobre a importância de se construir um referencial positivo do professor – sob pena de faltar mão de obra docente no país, o que, em geral, segundo os estudantes, deve ser responsabilidade do governo. O jovem identifica que, numa sociedade em que as oportunidades no mercado de trabalho foram ampliadas, vêm diminuindo a atratividade da docência como possibilidade de estabilidade financeira e reconhecimento social.

Para finalizar, cabe destacar que, neste estudo, também se observou a tendência de mudança de perfil dos que buscam a profissão docente, como retratado anteriormente. A esse respeito questiona-se: A escolha pela docência, por jovens das classes C e D, é realmente uma opção? Ou é uma opção por descarte, quase uma desistência do que esse jovem realmente gostaria de fazer? Há uma forte tendência de considerar que a escolha se dê por descarte, pelo fato de a carreira poder ser construída por se tratar de cursos baratos, aligeirados, de fácil acesso e, portanto, viáveis não só do ponto de vista econômico, mas também das exigências de natureza acadêmica. É preciso ponderar, porém, que, para muitos jovens das classes populares, a docência se apresenta como uma escolha possível, interessante, e, desse modo, não se trata simplesmente de uma fuga, de uma opção por descarte. Para muitas pessoas que hoje ingressam nos cursos de Licenciatura, o Magistério aparece como possibilidade real e concreta, que vai além da concepção do professor “dador” de aulas. Nesse caso, leva-se em conta a perspectiva de exercer uma atividade profissional que se apresenta com possibilidades de contribuir para a transformação da realidade.

Seja como for, é urgente o desenvolvimento de políticas que tenham como prioridade não só a valorização do Magistério, visando a evitar o declínio da profissão docente, mas também a assistência efetiva aos que optam pela docência, em seu desenvolvimento profissional.

Principais proposições para políticas públicas em relação à atratividade da carreira docente

Das análises procedidas e das discussões ocorridas no painel, com os especialistas convidados, pode-se chegar a algumas proposições que poderiam

contribuir para alterar o quadro de desvalorização social dos professores da escola básica e da pouca atratividade associada a essa carreira. A sociedade brasileira valoriza, no plano discursivo, a importância da educação, mas não há ainda práticas efetivas que decorram da necessidade urgente, prioritária, atribuídas ao tema. Portanto, a educação tem de se tornar objeto de políticas incisivas por parte do poder público e de ações diretas capitaneadas por organizações civis e sindicatos. Diante disso, sugerem-se aqui dois conjuntos de proposições, cada um deles composto de vários subtemas.

I. Este primeiro conjunto de proposições diz respeito ao que se poderia denominar *dimensão cultural* relacionada à docência, envolvendo as representações sociais presentes no imaginário brasileiro:

- Necessidade de intervenções midiáticas e outros movimentos que resgatem no imaginário social a valorização do professor e do ensino público;
- Desenvolvimento intrauniversidades de maior valorização dos cursos de Licenciatura e seu fortalecimento, bem como atribuição de maior prestígio a esses cursos, com valorização do papel do ensino e da educação básica para o país;
- Realização e valorização pública de ações e políticas que mostrem que os anos iniciais de ensino não se restringem a “cuidar”, mas constituem um processo de educar, o que requer preparo adequado do profissional que trabalha com as crianças;
- Definição urgente e mais clara a respeito do conhecimento específico da docência, de modo que se combata a ideia de que “qualquer um pode ser professor” ou de que é preciso apenas ter “dom” para exercer a profissão. Sabe-se que o conhecimento específico é de fato um dos aspectos definidores do valor de uma profissão;
- Implementação de políticas públicas e formação de opinião que incentivem a atuação masculina na profissão. Embora o cuidado também esteja presente nas características da docência, isso não significa que, por isso, ela deva ser exercida majoritariamente por mulheres.

II. O segundo conjunto de proposições refere-se a *mudanças de ordem estrutural e institucional* que poderiam concorrer para o fortalecimento da consideração do professor como um profissional com valor social ressaltado. Entre elas, destacam-se:

- Implementação de políticas que possibilitem maior participação dos professores no plano de desenvolvimento de carreira e nos processos decisórios. Os tomadores de decisão devem confiar nos docentes, pois estes precisam ser reconhecidos como autores do seu fazer;
- Necessidade de a carreira docente deixar de ser burocrática, para tornar-se profissionalizante desde o início. Trata-se de contemplar o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e autonomia em seu exercício; e o pertencimento a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber necessário, o exercício da função e o acesso a ela;
- Novas reflexões e ações sobre a carreira docente. Quando um professor progride na carreira, ele sai da sala de aula. Ou seja, a desvalorização do professor também se manifesta no fato de que, para ser reconhecido, ele deixa de ensinar para se tornar coordenador, diretor, formador de professor etc. É preciso, portanto, criar um plano de progressão de carreira que não tire o professor da sala de aula e que valorize, muito, sua permanência nela;
- Melhorias no ambiente escolar, incluídas aí as condições de trabalho dos professores e seus salários. A vivência positiva na escola, embora não garanta a atratividade do aluno pela carreira docente, pode fazer com que ele pense de modo mais efetivo nessa possibilidade. Para que os alunos tenham boas experiências no espaço escolar, é preciso desenvolver melhor o ambiente escolar;
- Ações que ajudem a propiciar ambiência cultural mais produtiva. A boa experiência na escola depende da relação do aluno com o conhecimento, com a rede social (professores e colegas) e com o lugar da escola na sociedade. O clima e a cultura de cada escola, revitalizados, poderiam resultar em atratividade para a docência;

- Implementação de políticas de formação continuada. Conhecer a escola também é importante para se pensar uma formação adequada ao futuro professor e ao professor real que nela atua. Sabe-se que a escola de hoje não tem o mesmo lugar que ocupava no início do século XX. Seu prestígio social está alterado, assim como a autoridade do professor. Existe medo de “ser” e “estar” professor na escola de hoje, especialmente nas periferias. Daí a importância de políticas de formação continuada com enfoque nas necessidades dos professores, associadas às condições e demandas das comunidades a que atendem;
- Estruturação da formação de professores em um centro, faculdade ou instituto próprio, à semelhança das faculdades de Direito, Engenharia, Medicina etc. Isto contribuiria para melhor equacionamento dos currículos formadores e maior visibilidade social do perfil profissional dos professores da educação básica;
- Novos conteúdos e estratégias de formação nos cursos de Licenciatura, implementando desenhos curriculares capazes de possibilitar outras formas de organizar as situações de ensino, promovendo a intersecção entre as disciplinas, e das disciplinas com a prática, e maior interação entre os docentes formadores de professores;
- Atuação junto aos professores formadores de professores para desenvolver consciência mais efetiva relativa a seu papel nessa formação e ao impacto disso na educação das novas gerações;
- Implementação de parcerias entre universidades e escolas, para que as práticas profissionais sejam privilegiadas na formação. Os estudos que investigam a prática podem também contribuir para o desenvolvimento de formas de atuar que valorizem o professor e, por consequência, a carreira. A universidade tem, pois, o papel de ajudar as escolas no processo de mudança;
- Formas de inclusão de universidades, e outras instituições formadoras de professores, na responsabilização pela ampliação do universo cultural do aluno que busca a carreira docente. Sabe-se que o perfil desse aluno tem lacunas de todos os tipos. A carreira docente mostrou-se mais atraente para jovens de um segmento social desfavorecido, o

que, muitas vezes, implica escolarização precária. Esse é um aspecto que deve ser enfrentado pelos cursos de formação inicial de professores, e pelas políticas que os orientam. Ou seja, temos de trilhar o caminho inverso ao que está sendo realizado: fortalecimento dos currículos formativos, e não aligeiramento e encurtamento da formação. Iniciativa proveitosa seria investir em bolsas para licenciandos (com monitoramento adequado) em licenciaturas cujos projetos de formação foram avaliados como bons ou ótimos;

- Investigação das reais características da escola privada, excessivamente valorizada pelos alunos. A análise do ensino particular pode oferecer indícios sobre quais características geram fatores capazes de aumentar a atratividade pela carreira docente.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. (coord.). *Relatório final de pesquisa do projeto, o trabalho docente do professor formador*. 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), 2007.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Básica. Enem – 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Microdados Enade – 2005 – CD-Rom.
- CHANLAT, J. F. “Quais carreiras e para qual sociedade? (I)”. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, nº 6, págs. 67-75, 1995.
- DUBAR, C. *A Crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Portugal: Afrontamento, 2006.
- FANFANI, E. T. *La Condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- _____. “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente”. *Educación & Sociedade*, v. 28, nº 99, págs. 335-354, maio/ago. 2007a.
- GATTI, B. A. et al. *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2008. 2 v. [Relatório de Pesquisa].

- GATTI, B. A. & BARRETTO, E. S. S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília: Unesco, 2009. [Relatório de Pesquisa].
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GERTEL, H. R. & SANTIS, M. de. “Who chooses to become a teacher in Argentina?”. In: *Reunión Anual de la AAEP*, Tucumán, págs. 12-15, ago. 2002. Disponível em: www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Grupos%20de%20Trabajo\Profesi%F3n%20Docente\Remuneraciones%20docentes&Archivo=gertel_desantis_cristina.pdf.
- JESUS, S. N. de. “Desmotivação e crise de identidade na profissão docente”. *Revista Katálysis*, v. 7, nº 2, págs. 192-202, 2004.
- LANG, V. “La construcción social de las identidades profesionales de los docentes em Francia. Enfoques históricos y sociológicos”. In: DUSSEL, I. *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- LAPO, F. R. & BUENO, B. O. “Professores, desencanto com a profissão e abandono do Magistério”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 118, págs. 65-88, mar. 2003.
- LEVENFUS, R. S. & NUNES, M. L. T. “Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional”. In: LEVENFUS, R. S. & SOARES, D. H. P. (org.). *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LISBOA, M. D. “Orientação profissional e mundo do trabalho: reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário”. In: LEVENFUS, R. S. & SOARES, D. H. P. (org.). *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARIN, A. J. & GIOVANNI, L. M. “Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, págs. 15-41, 2007.
- _____. “A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos

- modelos”. In: LAZZARI, R. L. B. (org.). *Formação de educadores*. Editora Unesp, págs. 131-149, 2006.
- MELLO, G. N. “Representações e expectativas de professores de 1º grau sobre o aluno pobre, a escola e sua prática docente”. *Educação e Desenvolvimento Social*. São Paulo, 1981.
- OCDE. Organisation For Economic Cooperation And Development. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers; synthesis report*. Paris: OCDE, 2005.
- OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006.
- POPKEWITZ, Thomas S. “Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial”. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ROLDÃO, M. do C. “Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior”. *Nuances: estudos sobre educação*, v. 12, nº 13, jan.-dez. 2005.
- _____. “Que é ser professor hoje? – A profissionalidade docente revisitada”. *Revista da ESES*, nº 9, págs. 79-87, 1998.
- SILVA, R. N.; ESPÓSITO, Y. L. & GATTI, B A. *Características de los profesores de primergrado en Brasil: perfil e expectativas*. Santiago, Chile, 1994, págs. 36-53. (Proyeto Principal en Educación en América Latina y el Caribe, Boletín nº 34).
- SCHWARTZ, R. B. “Attracting and retaining teachers”. *OECD Observer*, nº 261, May, 2007. Disponível em: <http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/2235/>.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARTUCE, G. L. B. P. *Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo*. São Paulo, 2007. Tese. (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.

- TEDESCO, J. C. “A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente”. In: DUSSEL, I. *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- UNBEHAUM, S. *O fantasma da igualdade de gênero no cotidiano escolar da educação infantil*. [Pré-projeto de pesquisa para Doutorado. PUC/SP], São Paulo, 2009.
- VALLE, I. R. “Carreira do Magistério: uma escolha profissional deliberada?” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília*. v. 87, nº 216, págs. 178-187, ago. 2006.