



Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores

*Evasion or permanence in the profession: educational
policies and social representations of teachers*

**Romilda Teodora Ens^[a], Ana Maria Eyng^[b], Maria Lourdes Gisi^[c],
Marciele Stiegler Ribas^{[d]1}**

^[a] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pesquisadora associada da Fundação Carlos Chagas, CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR – Brasil, e-mail: romilda.ens@gmail.com

^[b] Doutora em Inovação e Sistema Educativo pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), Espanha, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR – Brasil, e-mail: ana.eyng@pucpr.br

^[c] Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR – Brasil, e-mail: maria.gisi@pucpr.br

^[d] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR – Brasil, e-mail: marci.stiegler.ribas@gmail.com

¹ Bolsista CAPES/FA.

Resumo

Este trabalho considera as interferências das mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas na profissão docente, em especial, em relação à valorização do professor e sua permanência na profissão. A pesquisa tem como base as representações de professores do Ensino Fundamental II sobre continuar ou não na profissão, e, para isso, tomamos inicialmente o contexto da formação docente no Brasil, em relação à valorização e à profissionalização do professor, para subsidiar a análise das representações dos professores. Os resultados indicam que as representações sobre a profissão relacionadas à não permanência decorrem de problemas como: desvalorização, baixos salários, dificuldades em relação ao comportamento dos alunos e falta de condições de trabalho para o exercício da profissão, em razão do pouco investimento na educação. Tais questões podem ser motivo da diminuição da procura pela docência na Educação Básica e da grande evasão dos cursos de licenciatura. Os professores que pretendem continuar na profissão revelam razões atreladas a aspectos afetivos, sem uma análise crítica dos aspectos políticos e da falta de condições objetivas de trabalho.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Valorização do professor. Profissionalização docente. Representações sociais.

Abstract

This paper considers the interference of changes in contemporary society in the teaching profession, especially in relation to the value attributed to teacher and his choice to continue in the profession. The research is based on the representations of teachers of elementary school regarding the choice of following or not the profession, and to do so, we take the context of teacher training in Brazil, in relation to the appreciation and professionalization of the teacher, to support the analysis of their representations. The results indicate that the representations about the profession related to permanence arise from problems such as: devaluation, low wages, difficulties concerning students' behaviour and lack of working conditions for practicing the profession, because low investment in education. Such aspects may be reasons that justify why there are less people interested in teaching for basic education and many more abandoning education courses. Teachers who

intend to continue in the profession reveal affective reason, without a critical analysis of policy issues and lack of objective conditions of work.

Keywords: *Educational policies. Teacher appreciation. Teaching professionalization. Social representations.*

Introdução

A globalização econômica apresenta-se, de acordo com Silva e Lima (2009, p. 75), “[...] como um processo que retroalimenta o atual movimento do capital incidindo significativamente sobre as condições reais do mundo do trabalho em consonância com a ascensão do neoliberalismo, com a reforma do Estado e com a reestruturação produtiva”. É um fenômeno multifacetado e complexo, com impacto nos diversos âmbitos sociais e entre eles a educação, em especial, o trabalho docente, redefinindo sua prática e o sentido do processo de formação ao dar primazia a um perfil que atenda aos requisitos do mercado.

A globalização é analisada por Silva e Lima (2009) a partir de dois ângulos: precarização do trabalho docente e formas de homogeneização da cultura. De fato, no âmbito econômico, a globalização tem influenciado fortemente a organização do trabalho e a precarização das condições de trabalho, fato que repercute no trabalho do professor. Tem-se observado a existência de contratos temporários, intensificação do trabalho, responsabilização pelos resultados obtidos pelos alunos, além dos baixos salários, que têm levado a duplas jornadas, acarretando altos níveis de estresse.

A valorização, ou melhor, a projeção feita em relação à educação no cenário econômico internacional nas últimas décadas passa a incidir na profissão docente. Torna-se bastante frequente o discurso sobre a importância do professor para a formação de quadros profissionais que atendam aos requisitos para o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos docentes torna-se fortemente influenciada no que se refere à sua profissionalização.

No entanto, a busca pela profissão e a permanência nela vêm se constituindo numa problemática histórica, motivo pelo qual é foco das preocupações das políticas educacionais nos últimos anos diante da constatação da enorme falta de profissionais licenciados e da diminuição crescente de matrículas em cursos de licenciatura, como constatamos pelos dados da Sinopse do Professor 2009, atualizado em 17 de dezembro de 2012 (Tabela 1).

Tabela 1 - Número de professores da Educação Básica por escolaridade (2009)

Total de professores da Educação Básica	Possui curso Superior	Possui curso com licenciatura	Possui curso sem licenciatura	Possui curso com e sem licenciatura	Professores sem formação adequada
1.977.978	1.341.178	1.264.949	62.379	13.850	713.029

Fonte: INEP, 2012.

Outra constatação, também preocupante, está no elevado índice de evasão nos cursos de licenciatura, conforme pode ser constatado na enorme diferença entre o total de matriculados e de concluintes nos últimos anos (Tabela 2).

Tabela 2 - Licenciatura no Brasil – Evolução do número de ingressantes e concluintes (2005–2011)

Ano	Matrículas	Concluintes
	Total	Total
2005	1.248.404	257.053
2006	1.234.789	235.393
2007	1.190.882	231.231
2008	1.147.899	227.131
2009	978.061	188.807
2010	1.354.989	233.306
2011	1.356.329	238.107

Fonte: BRASIL, 2013b.

Tais constatações têm provocado a criação de programas vinculados à Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB)², que integra a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que passa a atuar em duas linhas de ação: “na indução e no apoio logístico e financeiro à formação inicial de professores para a Educação Básica e no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação que contribuam para a qualificação e valorização do magistério da educação básica” (CAPES, 2012, p. 1).

No atendimento a essas ações, a Capes, em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), cria e consolida programas como: Observatório da Educação (OBEDUC – 2006); Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA – 2006); Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR – 2007); Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID – 2007) e o Programa Novos Talentos (2010). Nas palavras de Jorge de Almeida Guimarães (2011, p. 7-8, grifo nosso), presidente da Capes, esses programas:

[...] buscam responder **ao desafio de valorizar a docência** e trazer o espaço da escola básica para o interior das práticas acadêmicas de construção do conhecimento, incentivando um olhar científico para a complexidade da dinâmica escolar e promovendo uma aproximação entre a educação básica e a superior.

São programas que objetivam a valorização da docência para a Educação Básica, no entanto, são insuficientes, pois se destinam a uma parcela do contingente de professores, desconsiderando as condições objetivas de trabalho. Nesse aspecto, mantém-se o discurso ambivalente quanto à formação e à profissionalização docente. Conforme denuncia Imbernón (2010, p. 57), essa profissionalização se dá “[...] no contexto de

² A DEB foi criada em meados de 2007, quando a Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino (CAPES, 2012, p. 1).

um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório, de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação, de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhes concedeu”.

A instituição do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica constituiu-se como outra tentativa, por meio da Lei n. 11.738 (BRASIL, 2008), com obrigatoriedade a partir de 2011 (Tabela 3).

Tabela 3 - Piso salarial de professores que cumprem 40 horas semanais – Brasil

Ano	Piso Salarial
2009	R\$ 950,00
2010	R\$ 1.024,67
2011	R\$ 1.187,08
2012	R\$ 1.451,00
2013	R\$ 1.567,00
2014	R\$ 1.697,00

Fonte: BRASIL, 2014.

Com base no quadro descrito sobre a profissão *professor*, realizamos a reflexão sobre aspectos relacionados à valorização do professor e sua permanência ou não na profissão com base nas representações sociais de professores que atuam na Educação Básica sobre a questão: “Que fatores contribuem para a continuidade ou não do professor na profissão?”.

Valorização do professor: a caminho da profissionalização?

Ao considerar a profissão docente, principalmente no que tange à valorização profissional, deparamo-nos com uma vertente muito discutida a partir da década de 1990 no Brasil: a busca pela profissionalização docente; isto é, o reconhecimento do “ser professor” como uma profissão, e não mais como uma vocação ou sacerdócio. Contudo, a busca por esse

reconhecimento, sob influência do sistema econômico vigente, trouxe outras consequências: “Eles [os professores] passam agora ao outro extremo: são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, tendo sobre suas costas a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos programas” (OLIVEIRA, 2010, p. 25).

A profissionalização está vinculada à caracterização do professor como especialista, como questiona Macedo (2003), tornando seu trabalho instrumental pelas demandas da escola ao ser levada a atender o mercado produtivo, pelas competências estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas ao “controle do processo ensino-aprendizagem em sala de aula e ao domínio dos conteúdos” (p. 47), alinhadas às perspectivas que não garantem a análise que ultrapasse a sala de aula como base para uma formação que suscite a compreensão abrangente da sociedade e do mundo do trabalho — o que nos aponta que as diretrizes não subsidiam os requisitos da profissionalização do professor.

Nesse contexto, as questões econômicas, políticas e sociais não são consideradas fatores que interferem na prática pedagógica, recaindo sobre o professor a responsabilidade de promover a escola como uma “[...] instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade” (NÓVOA, 2009, p. 50). Em contrapartida, o professor assume várias tarefas, mesmo sem o devido preparo para tal, incidindo no que Nóvoa (2009, p. 50) define como “transbordamento” de missões. Diante dessa afirmativa, questionamos se esse acúmulo de funções estaria contribuindo para a descaracterização da profissão docente e, por consequência, ampliando sua desprofissionalização.

Nessa perspectiva, destaca Oliveira (2010, p. 19) que a profissionalização do professor se constitui

[...] como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se.

O magistério, tradicionalmente, segundo a autora, é visto como uma profissão de pouco prestígio, pois nos próprios meios de comunicação prolifera a ideia de que para ser professor não é necessário obter uma especialidade; pode-se contar com voluntários para o exercício da docência.

A esse respeito, não é raro encontrarmos campanhas emergenciais promovidas pelo próprio governo para ofertar escolarização à população, conclamando a participação de voluntários para “ser professor”. A título de exemplo, citamos o Programa Brasil Alfabetizado³, que conta com a ajuda de voluntários para alfabetizar a população de jovens, adultos e idosos, o que talvez explique a falácia das iniciativas para diminuir o índice de analfabetismo no Brasil: 13,163 milhões de pessoas com mais de 18 anos (IBGE, 2012). Esse é apenas um exemplo que, somado a tantos outros, contribui para a constituição da representação social acerca da carreira docente como um campo desprofissionalizado.

Embora as políticas educacionais⁴ confirmem a necessidade de uma formação em nível superior para o exercício da docência, encontramos certas disparidades entre o proclamado e o realizado. Ocorre que não é possível desvincular a profissionalização da formação, pois conforme esclarecem Gatti, Barreto e André (2011, p. 93), “[...] não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário”. Nas representações dos professores, como veremos mais adiante, é corrente a denúncia de que esse reconhecimento é um dos maiores entraves na valorização da profissão docente.

³ Podem aderir ao programa, por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal. O quadro de alfabetizadores deve ser composto, preferencialmente, por professores da rede pública. Esses profissionais recebem uma bolsa do Ministério da Educação para desenvolver esse trabalho, no contraturno de suas atividades. Mas **qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa** (BRASIL, 2013c, grifos nossos).

⁴ A LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) estabelece em seu artigo 62º que a formação do professor precisa ser em nível superior.

A luta pela valorização da profissão docente tem mais um entrave advindo da lógica neoliberal, sob a qual são estabelecidas, ao mesmo tempo, a descentralização e a centralização nas políticas educacionais contemporâneas. A descentralização, derivada do enxugamento das responsabilidades do Estado, gerou um excesso de responsabilização para as escolas, sem os subsídios necessários, como infraestrutura e recursos financeiros. Por outro lado, são adotadas estratégias de centralização, via controle externo dos exames padronizados, em larga escala, a partir dos quais a ação do professor é consideravelmente afetada. Essa questão é assim ilustrada por Charlot (2008, p. 20), “[o] professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos [...], sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente”.

Scheibe (2010, p. 985) também aponta a descentralização como um dos problemas que corroboram para a desvalorização dos professores, nas palavras da autora com “o princípio da descentralização [...] o campo educacional e todas as ações que dizem respeito aos docentes da escolarização básica passam a depender, cada vez mais, da organização dos diversos entes federativos em regime de colaboração”. Contudo, essa “colaboração”, muitas vezes, não se efetiva. Assim, a diversidade de encaminhamentos políticos estabelecidos em diferentes esferas municipais, estaduais e federal acaba agravando o problema da “desprofissionalização”.

De modo geral, as políticas educacionais deixam muitas lacunas em relação à valorização do professor, ainda que assinalem a necessidade de valorizar esse profissional, as medidas para seu cumprimento ficam à mercê da “interpretação” de diferentes instâncias.

No contexto das políticas educacionais, temos o novo Plano Nacional da Educação⁵, que destaca a valorização do professor em pelo menos duas, dentre as suas 20 metas, para o decênio que já começou (2011–2020), com destaque para salários e plano de carreira, a saber:

⁵ PNE previsto para o período 2011–2020, ainda não aprovado.

Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino (BRASIL, 2011, p. 45-46).

Não podemos negar os possíveis avanços na valorização da profissionalização docente, caso essas metas se efetivem e corroborem com

[...] a necessidade de uma efetiva **política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação**, que incorpore, além de elementos de valorização profissional vinculados à carreira, remuneração e condições de trabalho, uma articulação, mais institucionalizada, com a formação dos profissionais não docentes, definindo as estratégias para a formação inicial e continuada e a valorização efetiva de todos os profissionais (AGUIAR; SCHEIBE, 2010, p. 86, grifos das autoras).

Dada a complexidade do que se entende por valorização e profissionalização da docência, cabe “ouvir” as vozes daqueles que, muitas vezes, são silenciados: as representações dos professores.

São representações sociais de um grupo de professores de uma mesma cidade, de escolas diferentes, mas todos atuam como docentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. As representações sociais são “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, como explica Jodelet (2001, p. 21).

Nesse sentido, o uso da TRS faz-se relevante para dar voz aos professores, captando suas representações acerca do trabalho docente, desvelando as representações individuais que engendram o social nos processos de comunicação que, Jovchelovitch (2008, p. 80-81) define

como “processos de mediação social”. Isto é, a “[...] comunicação é mediação entre um mundo de perspectivas diferentes”, que revelam a intersubjetividade humana, as quais contribuem para a constituição de determinada representação.

A TRS possibilita a interpretação do comportamento individual e dos grupos sociais, ou seja, o “retrato” da própria realidade, segundo Moscovici (1978). Pois, “[...] a representação social não é nem o coletivo, nem o inconsciente, mas a ação, o movimento de interação entre as pessoas” (COSTA; ALMEIDA, 1999, p. 253). Nessa perspectiva, cabe aqui fazer alusão ao pensamento de Moscovici (2011, p. 46), que exemplifica as representações sociais como: “[...] uma maneira específica de compreender e comunicar [...]” por meio de imagens criadas em nossa mente, procurando dar sentido às ideias, para compreender a realidade. Porquanto “[...] existe uma necessidade contínua de re-constituir o ‘senso comum’ ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar” (MOSCOVICI, 2011, p. 48). A necessidade de entender e explicar os fatos que circundam nossa realidade, de tornar acessível um conhecimento, são desafios assumidos pelo estudo do fenômeno das representações sociais.

Evasão ou permanência na profissão nas representações sociais de professores

Esta pesquisa faz parte do CIERS-ed e da Cátedra UNESCO sobre profissionalização docente, e analisa os processos psicossociais que permitem compreender a profissionalização docente. Nesse estudo, as representações sociais articuladas aos referenciais teóricos das políticas educacionais tornaram-se um instrumento significativo à compreensão dos processos de valorização do professor e sua permanência na profissão.

Para este artigo, utilizamos os dados contidos no questionário de perfil aplicado em pesquisa que fez uso da Técnica Q (STEPHESON,

1964 apud GATTI, 1972⁶), tendo como critério de escolha dos 25 (vinte e cinco) professores participantes da pesquisa: estar atuando como docentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de instituições públicas e privadas; possuir entre 5 e 10 anos de tempo de exercício; ser de uma mesma cidade; composto por homens e mulheres, dividindo a aplicação entre professores e professoras, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷.

A coleta de dados foi individual e, após a aplicação da Técnica Q, solicitava-se que o(a) professor(a) preenchesse um questionário de perfil, com 11 questões, sendo 6 abertas e 5 fechadas, justificando a escolha entre *sim* ou *não*. Os dados sistematizados foram categorizados com base em Bardin (2011) e analisados à luz do aporte teórico das representações sociais e das políticas educacionais a partir dos anos de 1990.

Atendendo aos critérios estabelecidos para participar da pesquisa, dos 25 professores, 24% são do sexo masculino, e 76%, feminino; 38% estão entre 21 e 30 anos, 50% entre 31 e 40 anos e 13% têm mais de 40 anos. A formação dos participantes é a graduação específica para a área do conhecimento em que são concursados. Desses, 24% fez ou faz outro curso universitário, e 76%, não.

Do total de 25 professores, seis afirmaram estar cursando nova graduação, um professor disse que prestará vestibular para outra área e os outros dois afirmaram estar insatisfeitos com a profissão: “[...] *tenho esperança de que a mudança de área me dê mais motivação, pois estou insatisfeita com a área da educação*” (P. 17). “*Porque acredito que a área da docência não é valorizada como deveria ser*” (P. 22). Já 3 professores buscam aprimorar a formação para continuar atuando na área da educação. Conforme uma das justificativas: “*Devido à diversidade de clientela em sala e alguns alunos com deficit de aprendizagem*” (P. 12).

⁶ Sobre a Técnica Q, apoiamo-nos em Gatti (1972), que descreve a proposta de Stephenson (1964) sobre o uso da técnica Q em pesquisa.

⁷ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em conjunto com a Plataforma Brasil, Parecer n. 554.921.

Os professores que informaram não estar cursando outra graduação, em sua maioria, indicam a falta de tempo e as condições financeiras como principais empecilhos. A minoria disse estar satisfeito com a profissão. Dentre as justificativas, destacamos: “*Fiz pós-graduação e mestrado apenas em minha área, já que sempre tive a certeza de que escolhi a profissão certa*” (P. 23); “*Fiz pós-graduação na minha área e procuro cursos que me auxiliem em sala*” (P. 24).

Infelizmente, em função da elevada carga horária de trabalho, condições financeiras e restrita oferta desses cursos, muitos professores não têm a oportunidade de obter uma formação em nível *stricto sensu*. Embora, nacionalmente, o desafio ainda esteja em alcançar a formação em nível superior de todos os professores que atuam na Educação Básica, visto que segundo dados do censo escolar de 2012: 36,4% dos professores que atuam na Educação Infantil, 25,0% que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 9,6% que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e 4,6% que atuam no Ensino Médio não possuem formação em nível superior (BRASIL, 2013a), além da evasão nas licenciaturas (Tabela 2).

Quanto à questão sobre a permanência na profissão, 80% pretende continuar sendo professor. A permanência na profissão, em sua maioria, é justificada por representações relacionadas ao aspecto afetivo, conforme argumentam: “*Porque gosto do que faço e acredito na educação*” (P. 10). “*Gosto do que faço — procuro fazer o melhor — para repassar o conhecimento*” (P. 12). “*Gosto muito do que faço e acredito que o pouco que eu conseguir passar para os meus alunos já irá fazer deles pessoas melhores*” (P. 21). “*Amo minha profissão, já tive experiências em outras áreas, mas me realizo no que faço*” (P. 24). “*Apesar de todos os obstáculos, gosto muito do que faço*” (P. 25).

Dentre as justificativas para a não permanência na profissão, de 20% dos professores respondentes, destacam-se questões referentes a salários, condições de trabalho e, principalmente, indisciplina, como apontam suas falas: “*Porque vejo como várias colegas terminam sua carreira e não quero terminar de lado, assim como elas*” (P. 13). “*Encontro muita*

dificuldade em relação à indisciplina dos alunos, falta de interesse, desrespeito com os professores e, conseqüentemente, o não aprendizado. Há momentos que passo bom tempo da aula resolvendo questões de brigas, indisciplina etc.” (P. 14). *“Pelas dificuldades encontradas em sala de aula com relação aos alunos (indisciplina, interação, salário)”* (P. 15).

O “transbordamento de missões”, destacado por Nóvoa (2009) em relação ao trabalho docente, acaba desmotivando o professor para a permanência na profissão. É certo que nem só as condições de trabalho e o salário incidem nessa decisão. Pesquisas de âmbito nacional e internacional demonstram que o trabalho docente torna-se cada vez mais complexo; contudo, estaria o professor sendo formado para trabalhar com essa complexidade? Nossos cursos de formação abordam temas como a convivência e a indisciplina? E, quais os encaminhamentos das escolas e de seus gestores em relação a esses dilemas?

Quanto ao acúmulo de outra função, apenas quatro professores (16%) trabalham em outras áreas e uma das justificativas é o complemento na renda. Já os professores (84%) que não acumulam outras funções, em sua maioria, atribuem à falta de tempo ou de oportunidade. Porém, antes de trabalharem como professores, 68% indicam que atuaram em outras áreas.

Em relação à realização como professor, as justificativas também convergem mais para aspectos afetivos atrelados a sentimentos de satisfação, alegria por conseguir que seus alunos acessem o conhecimento. Conforme depoimentos, como: *“Sou realizada por saber que o que eu ensino, meus alunos aprendem”* (P. 23). *“Na minha disciplina, os alunos apresentam muita dificuldade, é bom quando eles entendem e te acham o máximo por conseguir ensinar”* (P. 24). *“Às vezes, a vontade é de abandonar tudo, pois a indisciplina dos alunos aumenta a cada ano. Porém, procuro focar naqueles que realmente precisam de mim”* (P. 25).

É expressivo o número de professores que não se sentem realizados como docentes (36%). Pelo menos três aspectos são recorrentes nessas representações: desvalorização, salário e dificuldades na prática pedagógica. Assim justificam: *“Sinto-me perdido, pois poucos professores*

gostam do que fazem, a maioria está na área porque é mais fácil... Isso me incomoda” (P. 5). *“Ainda enfrento desafios na prática pedagógica que me deixam insegura e não estou feliz com a remuneração e o volume de trabalho. Sem isso estaria feliz”* (P. 6). *“Porque é triste ver como nós professores estamos cada vez mais desvalorizados”* (P. 13). *“Porque não há valorização por parte de pais, alunos, escola, sociedade e políticos”* (P. 22).

As representações desses professores confirmam a “[...] precarização do trabalho docente no âmbito da perda de identidade, proletarização, desvalorização e desprofissionalização do trabalho do professor” (ENS et al., 2013, p. 39). Muito embora as políticas voltadas à meritocracia enfatizem questões de valorização da profissão somente a prêmios e salários, as representações desses professores denunciam, também, outros dilemas na formação do professor. Por esse motivo, reportamo-nos novamente a Gatti, Barreto e André (2011) para destacar a indissociabilidade entre profissionalização e formação.

Essa indissociabilidade também é confirmada nas representações dos professores em relação à não permanência na profissão, pois um dos motivos apresentados é justamente a frágil formação recebida: *“Falta preparo adequado na graduação”* (P. 11). *“Formação frágil que impede de oferecer um trabalho de qualidade”* (P. 4). Essas representações corroboram a constatação de Imbernón (2010, p. 43): “O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente [...]” e, complementa, “essa formação inicial é muito importante, já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão”, confirmando a indissociabilização entre formação e profissionalização.

Além da frágil formação, outras representações emergem em relação à desmotivação e/ou motivos para a não permanência na profissão. As mais recorrentes estão relacionadas à remuneração salarial, à desvalorização, à indisciplina, às condições de trabalho, à falta de participação dos responsáveis na vida escolar dos alunos. Conforme depoimentos, como: *“O salário e o pessimismo da classe”* (P. 1). *“A violência e o desrespeito contra o professor, baixos salários, ausência da participação familiar na vida*

dos educandos, indisciplina” (P. 3). “*As condições de trabalho*” (P. 13). “*Falta de valorização, classe desunida e baixos salários*” (P. 17). “*A desvalorização em nosso país*” (P. 20). “*A falta de respeito pela profissão (sociedade, família, alunos). Baixa remuneração. A falta de infraestrutura nas escolas*” (P. 2). “*Salários baixos. Carga horária excessiva*” (P. 6). “*Salário. Estresse. Condições de trabalho*” (P. 13). “*Salário, desrespeito e desvalorização*” (P. 23).

A questão salarial é um elemento muito forte nas representações sociais desses professores, algo que se justifica em função da “vergonhosa” remuneração a que estão submetidos. Nesse sentido, entendemos com Ferreira Jr. e Bittar (2006)⁸, como aponta Flach (2013, p. 64), que a condição salarial não pode ser vista sem importância, pois “[...] nenhuma reforma ou proposta educacional que objetive a melhoria da qualidade de ensino na escola pública brasileira obterá bons resultados sem que a condição salarial dos professores seja tratada condignamente” (FERREIRA Jr.; BITTAR, 2006, p. 16).

Na análise das questões sobre permanecer ou não na profissão professor⁹, consideramos três pontos: a consolidação do processo de globalização; a redefinição das formas de reorganização do Estado e o fortalecimento do papel das agências internacionais. De acordo com Vieira (2002, p. 20), “esses argumentos não se excluem uns aos outros, ao contrário, articulam-se mutuamente”.

Paralelamente a essas questões, consideramos que no Brasil temos a implantação de um estado gerencial, que contribuiu para uma “maior eficiência ou redução de custos”, segundo Bresser-Pereira (2010, p. 116). No sentido da redução dos custos, estão as propostas para a carreira docente e remuneração do professor¹⁰, em que se propõem profissionais formados em nível superior, formação continuada. No entanto, esse avanço “se mostra contraditório quando se contrapõe à exigência de formação em nível superior com o salário inicial para professores ingressan-

⁸ Para explicar a condição salarial, Flach (2013) apoia-se na obra de Ferreira Jr. e Bittar (2006).

⁹ Sobre profissão professor, ver Ens, Gisi e Eyang (2010).

¹⁰ Sobre a remuneração do professor no Brasil, ver Rabelo (2010).

tes na carreira, havendo descompasso entre o exigido e a contrapartida oferecida” (FLACH, 2013, p. 81).

Assim, consideramos preocupante a forma como a questão da permanência ou não na profissão professor vem se consolidando, pois a representação que os grupos sociais têm acerca dos professores (pais, alunos etc.) confunde-se com as representações dos próprios professores em relação à profissão docente, o que tem definido o baixo índice de busca pelos cursos de formação de professores. Nesse sentido, o descontentamento denunciado nas representações sobre a profissão docente se refere ao que explicam Placco e Souza (2011, p. 130), apoiadas em Moscovici¹¹: “[...] o indivíduo se projeta naquilo que representa, constrói a si a partir de suas representações dos objetos, do mesmo modo que forma suas representações a partir daquilo que considera como pertencente à sua identidade”. Fato que nos remete à formação desses professores, ou seja, essas representações precisam ser pauta de estudo nos cursos de formação na tentativa de desconstruir a “velha” representação da profissão docente como uma missão/vocação para a constituição de uma nova representação, ancorada na profissionalização: do “ser professor” no âmbito de uma profissão.

Para continuar o debate...

Constatamos que a permanência na profissão, gerando a busca pela profissionalização, no caso da carreira docente, está mais atrelada à valorização profissional por meio de melhores salários do que ao reconhecimento, ou seja, a prêmios recebidos, como os enfatizados pelas políticas voltadas à meritocracia.

¹¹ Placco e Souza ao explicarem as representações sociais sobre a profissão docente buscaram orientações na obra de MOSCOVICI, S. (Org.). *Psychologie sociale*. Paris: Press Universitaires de France, 1996. p. 5-24. (Introduction).

Em relação à meritocracia, uma análise de várias pesquisas internacionais¹², destacando que a melhoria das escolas básicas não está atrelada à lógica da concorrência do mercado pela pouca evidência da remuneração baseada no mérito dos professores, tem apontado sobre a melhora na qualidade da educação, uma vez que ela é fruto de trabalho em equipe, escola e políticas educacionais.

No entanto, no Brasil, as políticas educacionais ancoradas em mecanismos internacionais reiteram a meritocracia e a performatividade para “ser professor” ao tratarem questões como: melhoria da formação, das condições de trabalho e carreira docente, em conjunto com estratégias de controle e avaliação do desempenho profissional, ou seja, qualificar o professor com vistas à qualidade da educação, além de propor o envolvimento dos professores visando ao sucesso das reformas educacionais sem melhoria salarial.

Destacamos que a valorização dos Planos de Carreira com melhoria salarial, e não simplesmente uma política calcada na meritocracia, é uma das representações dos professores, como recorrente para a permanência ou não na profissão.

Nas representações dos professores sobre evasão da profissão, foi possível identificar um discurso permeado de queixas, tais como: a profissão é muito desvalorizada, os salários não são condizentes, a indisciplina dos alunos interfere no trabalho. Esse discurso não é novo e tem se tornado ainda mais frequente. Embora tenha sido aprovado um piso salarial extremamente baixo, conforme já apresentado, ele ainda não vem sendo cumprido por parte das mantenedoras nos diferentes entes federados, principalmente em razão do pouco investimento na educação. Tais questões são apontadas nas pesquisas como um dos motivos da diminuição da procura pela docência na Educação Básica e a grande evasão dos cursos de licenciatura, a não atratividade pela docência.

Em síntese, os professores que se manifestam a favor da permanência na profissão evidenciam representações fortemente atreladas ao

¹² Observar estudos como os de Minhoto e Pena (2011).

vínculo afetivo com os alunos e com a finalidade de seu trabalho, assumido como uma missão. Nesse sentido, as representações dos professores são marcadas por uma visão romantizada sem uma análise crítica dos aspectos políticos e da falta de condições objetivas de trabalho, que ainda é uma realidade no país.

Referências

AGUIAR, M. A. .S.; SCHEIBE, L. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. *Revista Retratos da Escola*, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/70>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luis Antonio Reto e Augusto Pinheiro. Ed. rev. ampl. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Poder Executivo. Projeto de Lei n. 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. *Câmara dos Deputados*, Brasília, 2011. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Censo da educação superior 2011: resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013b. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sai/dados-resultados/avaliacao-das-ies-em-geral/arquivos-avaliacao-ies-geral/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. *Programa Brasil Alfabetizado (PBA)*. Brasília, 2013c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13690&Itemid=817>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Valorização do professor: piso salarial do magistério... Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20191:piso-salarial-do-magisterio-sera-reajustado-em-832-conforme-a-lei-valor-sera-de-r-1697&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Democracia, estado social e reforma gerencial. *Revista de Administração de Empresas*, v. 50, n. 1, p. 112-116, jan./mar. 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Diretoria de Educação Básica Presencial. *Relatório de gestão 2009-2011*. Brasília, 2012. Disponível em: <http://novoportal.des.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2014.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

COSTA, W. A. da; ALMEIDA, A. M. O. Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. *Revista de Educação Pública*, v. 8, n. 13, p. 250-280, jan./jun. 1999.

ENS, R. T. et. al. Políticas educacionais, regulação educativa e trabalho docente: representações sociais de professores iniciantes. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 10, n. 21, p. 24-43, dez. 2013.

ENS, R. T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. Profissão docente em questão: tensões e desafios. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 43-74.

FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR, M. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Terras do Sonhar/Edições Pulsar, 2006.

FLACH, S. F. Quanto vale o trabalho do professor? Desvelando o processo de desvalorização salarial em Ponta Grossa – PR. *Práxis Educativa*, v. 8, n. 1, p. 63-84, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxi-seducativa>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

GATTI, B. A. A utilização da técnica Q como instrumento de medida nas ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 6, p. 46-51, 1972.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. de. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GUIMARÃES, J. A. Apresentação. *RBPG: Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 8, Supl. 1, p. 5-9, dez. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Dados do IBGE de 2012, considerando todas as faixas etárias. 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 3 set. 2013.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 8 jul. 2014.

JODELET, D. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACEDO, E. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica. In: LISITA, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 67-94.

MINHOTO, M. A. P.; PENNA, M. G. O. Valorização do magistério ou darwinismo profissional? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 19, n. 70, p. 149-164, jan./mar. 2011.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. de. Movimentos identitários de professores nas representações da docência. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2011.

RABELO, A. O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 57-87, abr. 2010.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

SILVA, M. V.; LIMA, I. R. S. Globalização e educação: impactos na atuação docente e na dimensão do multiculturalismo. In: SILVA, M. V.; CORBALÁN, M. A. (Org.). *Dimensões políticas da educação contemporânea*. Campinas: Alínea, 2009. p. 39-53.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenário de reforma. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002. p. 13-46.

Recebido: 10/03/2014

Received: 03/10/2014

Aprovado: 20/04/2014

Approved: 04/20/2014