

CARACTERÍSTICAS SÓCIOECONÔMICA, PROFISSIONAL E DA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SOCIOECONOMIC, PROFESSIONAL AND TEACHING PRACTICE CHARACTERISTICS OF TEACHERS IN ELEMENTARY SCHOOL

Ailton Paulo de Oliveira Júnior
drapoj@uol.com.br

Márcia Lopes Vieira
marcialopes@iftm.edu.br

Resumo

O estudo apresentado pode ser classificado como descritivo-transversal com abordagem quantitativo-qualitativa, uma vez que o objetivo fixado foi o de estabelecer perfil sócio-demográfico-profissional e acadêmico de 55 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de oito escolas da cidade de Uberlândia (MG), sendo duas escolas estaduais, duas escolas municipais, uma escola federal e três escolas privadas. A pesquisa mostrou, dentre outros resultados, que 90,9% dos professores estão satisfeitos por serem professores, mas em contraponto a este posicionamento positivo em relação à profissão de professor, existe um alto percentual de professores que não está satisfeito com os seus salários, ou seja, 63,6%, indicando que há insatisfação com o salário. Apesar disso, se estes professores voltassem no tempo, 75,0% dos professores da escola federal; 73,3% dos professores de escolas estaduais e privadas; e 69,2% dos professores de escolas municipais optariam novamente pelo magistério. Isto indica também uma posição positiva em relação à profissão professor. E cabe ainda destacar que quando os professores indicam que uma de suas principais formas de ensinar é através de exercícios como atividade prática, há indícios de que estes consideram que realizar exercícios é fazer prática. Assim, a identificação do perfil de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode vir a ser um instrumento ou propulsor de uma pesquisa mais aprofundada, para maior compreensão dos efeitos concretos das políticas educacionais na educação pública.

Palavras-Chave: Perfil. Professores. Matemática. Anos Iniciais. Ensino Fundamental.

Abstract

The present study can be classified as descriptive-transversal with quantitative-qualitative approach, since the objective was to establish socio-demographic-professional and academic profile of 55 teachers from the initial years of Elementary Education from eight schools in the city of Uberlândia (MG), two state schools, two municipal schools, one federal school and

three private schools. The research showed, among other results, that 90.9% of teachers are satisfied to be teachers, but in contrast to this positive position in relation to the profession of teacher, there is a high percentage of teachers who are not satisfied with their salaries, 63.6%, indicating that there is dissatisfaction with the salary. Nevertheless, if these teachers returned in time, 75.0% of the teachers of the federal school; 73.3% of teachers from state and private schools; and 69.2% of municipal school teachers; they would opt for the teaching profession again. This also indicates a positive position in relation to the teacher profession. It should also be pointed out that when teachers indicate that one of their main ways of teaching is through exercises as a practical activity, there are indications that they consider that doing exercises is practicing. Thus, the identification of the profile of the teachers of the initial years of Elementary School can be an instrument or a driver of a more in-depth research for a better understanding of the concrete effects of educational policies in public education.

Keywords: Profile. Teachers. Mathematics. Early Years. Elementary School.

Introdução

Buscou-se nesta pesquisa evidenciar o perfil de professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais, identificando aspectos socioeconômicos, profissionais e de sua prática docente, e então trazer reflexão sobre estes aspectos que possam contribuir para a discussão sobre professores polivalentes.

Para elucidar o que seria o professor polivalente, trazemos Lima (2007) que diz ser um sujeito capaz de apropriar-se e articular os conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem atualmente a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar.

Acreditamos que identificar o perfil deste grupo de professores pode revelar aspectos que permitam conhecer como este se caracteriza e vir a ser um caminho para pensar políticas públicas mais próximas das reais demandas dos participantes do processo educacional.

Cabe ainda considerar que o professor polivalente, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), é o pedagogo, responsável em exercer a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Além disso, o egresso deste curso deve estar apto a ensinar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Segundo Prestes (2004), o curso de Pedagogia é responsável pela formação de uma grande parcela dos professores que ensinam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como o exercício do magistério nos anos iniciais caracteriza-se pela polivalência, o pedagogo necessita de um vasto referencial teórico para que possa compreender a complexidade do

processo educativo e de uma visão ampla das diferentes áreas do conhecimento.

A polivalência da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi construída historicamente mediante a organização da escola básica que legalmente prevê para o professor a incumbência de lecionar em todas as áreas de conhecimento, estabelecidas pelo currículo. A Figura 1 exibe o universo das disciplinas que o professor polivalente deve trabalhar.

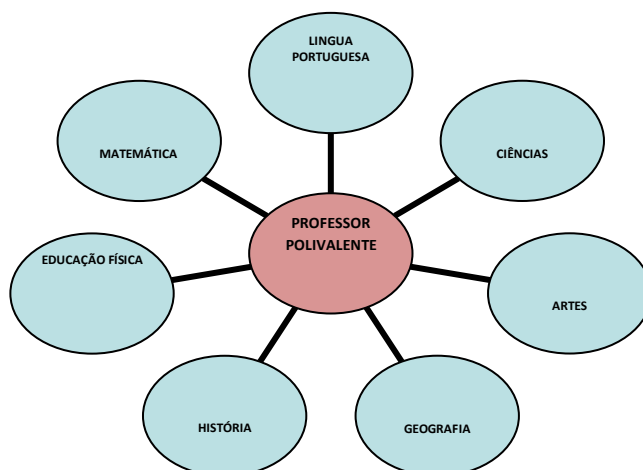


Figura 1 – Estrutura das disciplinas ministradas pelo professor polivalente.
Fonte: próprios autores.

Ainda pontuamos que, na maioria dos cursos de Pedagogia, o currículo vigente abrange uma formação geral caracterizada pelas didáticas, psicologias, sociologias, filosofias, entre outras e a formação específica abrange as metodologias, em determinadas áreas do conhecimento, como, por exemplo, Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa.

Apontando falhas nesse modelo, no que diz respeito aos conhecimentos matemáticos dos pedagogos, Curi (2004) afirma que houve épocas em que sequer havia a disciplina de Matemática nos cursos de formação em Pedagogia e, ainda, na atualidade, encontramos pedagogos que concluem cursos de formação sem conhecimentos matemáticos sólidos, os quais irão utilizar em sua prática docente.

Ainda ressaltamos que os anos iniciais escolares, além de possuírem valor imediato para a vida do educando, formam uma base para os anos seguintes, principalmente quanto aos conceitos e as relações matemáticas, lembrando que embora as DCN para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) estabeleçam o perfil da formação inicial dos professores polivalentes, por muitas vezes, esse curso não os prepara suficientemente para ensinar conceitos matemáticos.

E complementando a importância de uma adequada formação dos professores polivalentes, Gatti e Barretto (2009) destacam fatores que se entrecruzam na constituição da profissionalização docente ao examinar os seguintes aspectos: (1) legislação da Educação Básica, planejamento e políticas educacionais; (2) características da formação inicial presencial associadas às diretrizes curriculares nacionais e à distância e semipresenciais; (3) modelos especiais de formação implementados por administrações públicas; (4) perfil dos professores e dos futuros professores; (5) aspectos relativos à educação continuada nas redes de ensino; (6) dados gerais sobre salário e carreira.

Nesse sentido, observa-se uma particularidade em relação à profissionalidade polivalente, ligada exatamente à noção da Pedagogia como área de conhecimento, uma vez que a estruturação do curso de Pedagogia vai oscilar da formação específica do pedagogo para posteriormente assumir a formação de professores para os anos iniciais, denotando assim a construção de um perfil de pedagogo-docente.

Portanto, tendo em vista o tema e as discussões trazidas, o objetivo fixado deste trabalho foi o de estabelecer o perfil socioeconômico, sobre a formação profissional, sobre a experiência profissional, e sobre a profissão de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de oito escolas da cidade de Uberlândia (MG), sendo duas escolas estaduais, duas escolas municipais, uma escola federal e três escolas privadas.

Procedimentos metodológicos

Os participantes da pesquisa são 55 (cinquenta e cinco) professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas de Uberlândia, Minas Gerais que lecionam conteúdos de Matemática. As escolas participantes da pesquisa bem como o seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de 2005 a 2013 – Brasil, Minas Gerais, Uberlândia e de escolas de Uberlândia referente ao 5º ano do Ensino Fundamental.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	2005	2007	2009	2011	2013
Brasil	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2
Minas Gerais	4,7	4,7	5,6	5,9	6,1
Uberlândia	4,5	4,2	5,6	5,8	6,0
Escola Estadual 1	5,9	5,9	7,0	6,9	7,3
Escola Estadual 2	3,9	4,7	3,3	5,7	5,7
Escola Municipal 1	5,5	5,1	6,6	7,1	6,8
Escola Municipal 2	3,7	3,3	5,2	4,5	5,1
Escola Federal	-	6,4	6,6	6,7	6,8

Fonte: INEP/MEC.

As instituições de ensino municipais, estaduais e federal foram escolhidas conforme

valor do IDEB, utilizando para tanto índices abaixo e acima da média nacional, para que sejam consideradas diferentes situações de aproveitamento dos alunos. No caso da escola federal, esta é considerada de referência na cidade de Uberlândia. Segundo relato das escolas privadas participantes da pesquisa, elas são cadastradas no IDEB, mas não realizam a avaliação.

O IDEB (BRASIL, 2007) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb), obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio), com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

De acordo com Calderano, Barbaconi e Pereira (2013), as informações obtidas com o IDEB são um retrato do desempenho escolar e não da realidade vivenciada pela escola. Ter um parâmetro para diagnosticar escolas com deficiências no processo de ensino-aprendizagem é louvável, desde que o uso dessas informações seja revertido em intervenções direcionadas às necessidades diagnosticadas.

No tocante às escolas privadas, a amostragem escolhida é diversificada, uma vez que se utilizou, como critério, a oferta dos níveis de ensino, ou seja, escolas que tivessem só o Ensino Fundamental e escolas até o Ensino Médio. A estrutura física também foi pensada, tanto ao pesquisar escolas maiores que tivessem mais demandas e escolas menores. A clientela das escolas diverge, pois, a localização delas é em bairros diferentes. É importante esclarecer que das três escolas privadas, duas são particulares e uma é confessional. Em relação à oferta dos níveis de ensino, duas ofertam todos os níveis da educação básica e uma oferta até os anos finais do Ensino Fundamental. São instituições de ensino com mais de vinte anos de existência.

As escolas dividem-se entre as públicas e privadas. As primeiras encontram-se sob a alçada do Estado e são gratuitas, ao passo que as escolas privadas são administradas por particulares ou empresa, que cobram uma quota (ou mensalidade) pelos serviços educativos prestados.

Uma escola particular é aquela que não é administrada por governos locais, estaduais ou nacional e que conservam o direito de selecionar os seus alunos, sendo mantidas, no todo ou em parte, pelo pagamento de seu ensino.

Segundo Marcondes et al. (2007), a educação confessional pressupõe um credo e uma religião. Uma instituição confessional é aquela que adota uma confissão explícita no desempenho de suas atividades. De certa forma, toda instituição de ensino, pública ou particular, é confessional.

Portanto, caracterizamos uma amostra de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em escolas de diferentes redes de ensino na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Por meio de um questionário com questões abertas, pretendeu-se obter informações socioeconômicas; da formação profissional; da experiência profissional; da profissão; e prática pedagógica; de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados foram coletados no período de março a maio de 2014, junto a professores que ensinam Matemática nas escolas selecionadas para participarem da pesquisa.

Para a coleta dos dados foi deixado o instrumento com as direções das escolas ou pessoalmente em reuniões de gestão na escola. Nestes momentos, os professores recebiam informações referentes ao objetivo do estudo, bem como sobre a voluntariedade e o anonimato da participação.

Aqueles que aceitavam participar recebiam o instrumento de pesquisa e eram orientados a não identificar o material e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

O cuidado ético deste estudo foi a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE, n. 34861514.9.0000.5154. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para o estudo das questões do questionário, foi utilizada metodologia classificada como descritivo-transversal (realizada em determinado momento, sem que haja segmento posterior; as variáveis do estudo são coletadas num determinado momento) com abordagem quantitativa e qualitativa.

Caracterizamos nossa pesquisa como quali-quantitativa, ou seja, incluindo aspectos qualitativos e quantitativos, pois embora sejam diferentes, elas não se excluem. Portanto, a pesquisa consta de uma parte quantitativa com coleta de dados e análises descritivas e inferenciais e ainda especulando quais as causas dos resultados.

Para Bryman (1992), a lógica da triangulação, ou seja, da combinação entre diversos métodos qualitativos e quantitativos, visa fornecer um quadro mais geral da questão em estudo. Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa pode ser apoiada pela pesquisa quantitativa e vice-versa, possibilitando uma análise estrutural do fenômeno com métodos quantitativos e uma análise processual mediante métodos qualitativos.

Para o estudo em questão, quanto à finalidade, é considerada como uma pesquisa básica ou fundamental com o objetivo de adquirir conhecimentos sobre o professor que ensina

matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que contribuam para o avanço da ciência, sem que haja uma aplicação prática prevista.

E, quanto à sua natureza, a consideramos como uma pesquisa experimental onde pode-se participar ativamente na condução do processo, ao poder selecionar as variáveis estudadas, definindo a forma de controle sobre elas e observando os efeitos sobre o objeto de estudo, em condições pré-estabelecidas.

Finalmente, quanto à forma de abordagem, é considerada inicialmente como descritiva, ou seja, visou registrar e descrever características dos professores participantes da pesquisa. Mas, pretendeu-se também realizar uma reflexão a partir dos dados experimentais, na tentativa de explicar o contexto no âmbito de grupos selecionados (escolas públicas e privadas).

Portanto, o processo descritivo visou à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo, apresentando tabelas estatísticas para apoiar a apresentação do perfil sociodemográfico, econômico, profissional, educacional, da experiência, da formação e prática docente, de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes estadual, federal, municipal e privada. Estas tabelas apresentam a distribuição de frequências absolutas (número de professores) e relativas (percentual) das variáveis que indicam o perfil deste grupo de professores.

Os procedimentos se apoiam em Vergara (2000, p. 47) ao argumentar que a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população (professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas de Uberlândia em Minas Gerais) ou fenômeno (características socioeconômicas; sobre a formação profissional; sobre a experiência profissional; e sobre a profissão), estabelecendo correlações entre variáveis e definindo sua natureza. Não teve o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

O teste t de Student também foi utilizado para comparar as idades (anos), tempo de docência (anos) e salário (reais – R\$) de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes estadual, federal, municipal e privada.

Nestas análises foi calculado o p-value associado à hipótese de nulidade (H_0), ou seja, a hipótese estatística a ser testada. O p-value mede a evidência de H_0 e, desse modo, um grande valor desta medida corresponde ao fato de que não há evidências para rejeitar a hipótese nula. Foi considerado um valor inferior a 0,05 ou 5% ($p < 0,05$) para que a medida seja estatisticamente significativa. O valor desta estatística varia de 0 a 1.

Para a análise dos dados, construiu-se um banco de dados no SPSS® (*Statistical Package for the Social Sciences*) v. 19.0, em que foram realizadas todas as análises estatísticas.

Caracterização de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas em Uberlândia

Para a realização das análises, consideramos os seguintes grupamentos de variáveis: (1) Características socioeconômicas; (2) Características sobre formação profissional; (3) Características sobre a Experiência profissional; (4) Características sobre a profissão professor. Os dados foram organizados em tabelas para melhor compreensão do estudo e servem como base para fazermos uma reflexão sobre o perfil deste grupo de professores.

Assim, inicialmente, apresentamos os aspectos sócio-econômico-profissionais de professores que ministram suas aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas (estadual, municipal e federal) e privadas, bem como o total dos professores, considerando uma visão específica e geral do grupo.

Na Tabela 2, pode-se observar que a maioria (92,7%) dos professores é do sexo feminino. Este dado não é uma surpresa, perante a grande presença feminina na carreira docente, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, não é comum encontrarmos a presença masculina neste nível de escolaridade, fato que é comprovado no contexto dos cursos de Pedagogia onde a maioria dos alunos é do sexo feminino. Neste sentido, é interessante observar que existem 3 (três) professores do sexo masculino e que representa 5,5% do total de participantes da pesquisa.

Tabela 2 – Distribuição do sexo dos professores.

Sexo	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Escola Federal		Escolas Privadas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Feminino	14	93,3	10	76,9	12	100,0	15	100,0	51	92,7
Masculino	1	6,7	2	15,4	-	0,0	-	0,0	3	5,5
Não respondeu	-	0,0	1	7,7	-	0,0	-	0,0	1	1,8

Fonte: Dados gerados pelos autores.

Souza e Gouveia (2011), com base nos questionários de contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mostram que entre 1997 e 2007 a participação feminina no magistério cresceu de 71% para 74%; Gatti e Barreto (2009), utilizando a Pesquisa Nacional por Amostragem Doméstica (PNAD) de 2006, evidenciam a presença feminina na profissão docente na Educação Básica em 67%.

Destacamos que a presença do professor na sala de aula é identificada com a mãe social que substitui a mãe biológica, embora trabalhe com conhecimento sobre a infância.

De qualquer forma, trata-se mesmo de uma profissão predominantemente feminina. Todavia, esta participação feminina é mais intensa na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e menor nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (GATTI; BARRETO, 2009).

Além disso, consideramos as colocações de Gatti, Barreto e André (2011, p. 253), que afirmam que o impacto do acesso à formação em nível superior dada a predominância do sexo feminino entre docentes na Educação Básica é questão que requer maior atenção das pesquisas pela sua importância no contexto da sociedade brasileira que é o caso deste trabalho.

Observou-se também que 70,9% das professoras possuem filhos, não diferindo significativamente em relação à distribuição do tempo de docência nas diferentes redes de ensino (Tabela 3).

Tabela 3 – Indicação se os professores têm, ou não, filhos.

Tem filhos	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Escola Federal		Escolas Privadas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sim	10	66,7	10	76,9	8	66,7	11	73,3	39	70,9
Não	5	33,3	3	23,1	4	33,3	1	6,7	13	23,6
Não respondeu	-	0,0	-	0,0	-	0,0	3	20,0	3	5,5

Fonte: Dados gerados pelos autores.

Na Tabela 4 podemos observar que 56,4% dos professores possuem dois filhos e 10,3% declararam que não têm filhos.

Tabela 4 – Número de filhos dos professores.

Número de filhos	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Escola Federal		Escolas Privadas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Não tem filhos	-	0,0	1	10,0	1	12,5	2	18,2	4	10,3
1	1	10,0	3	30,0	2	25,0	3	27,3	9	23,1
2	8	80,0	5	50,0	4	50,0	5	45,5	22	56,4
3	-	0,0	1	10,0	1	12,5	1	9,1	3	7,7
4	1	10,0	-	0,0	-	0,0	-	0,0	1	2,6

Fonte: Dados gerados pelos autores.

O resultado indica pequeno percentual de professoras não tendo filhos, trazendo o pensar de que mães sendo professoras tragam uma consequência positiva para facilitar a transição da criança para a escola, desde que é a mãe que geralmente cuida dos filhos.

Porém, não podemos confundir que essa questão evidencia que os filhos podem contribuir para o trabalho das professoras, e não podemos esperar que o instinto materno das

professoras, como diz Paixão, Cruz e Melo (2008), cubra falhas no processo de socialização das crianças, eximindo a família de suas responsabilidades, que não pertencem somente à escola.

Acreditamos que, apesar da dificuldade em desvincular as representações sobre a tríade mãe/professora/mulher, tais dados não têm por objetivo aprofundar os discursos sobre cada uma dessas funções sociais.

Além disso, os dados indicam que 50,9% dos professores possuem de 21 a 39 anos. Existe um equilíbrio da faixa etária de 40 a 48 anos e de 49 a 58 anos entre todos os grupos de professores, representando cada uma destes 21,8% (Tabela 5).

Tabela 5 – Idade (em anos) dos professores.

Idade (anos)	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Escola Federal		Escolas Privadas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
21 a 30	2	15,4	4	30,8	4	33,3	1	6,7	11	20,0
31 a 39	4	30,8	4	30,8	3	25,0	6	40,0	17	30,9
40 a 48	5	38,5	2	15,4	2	16,7	3	20,0	12	21,8
49 a 58	3	23,1	3	23,1	2	16,7	4	26,7	12	21,8
Não respondeu	1	7,7	-	0,0	1	8,3	1	6,7	3	5,5
Média + DP	40,93 + 11,56		38,54 + 10,94		35,64 + 10,28		41,71 + 7,76		39,42 + 11,56	

Fonte: Dados gerados pelos autores.

Continuando a análise do perfil dos professores participantes dessa pesquisa e comparando, dois a dois, os agrupamentos de idades, em anos, dos professores das escolas estaduais, municipais, federal e privadas, observa-se que somente existe diferença estatisticamente significativa entre as idades dos professores da escola federal e das idades dos professores das escolas privadas ($p = 0,008 < 0,05$).

Isto indica que os professores das escolas privadas são significativamente mais idosos que o professores da escola federal, o que não ocorre com os professores das outras redes de ensino. Tal dado leva a uma suposição de que as escolas privadas preferem docentes que possuam maior tempo na docência ou que mantenham seus professores por mais tempo em seu quadro.

Nesse contexto, pensa-se que não se pode avaliar se a idade ou experiência do professor interfere diretamente no ato de ensinar, uma vez que Gauthier et al. (2006) destacam que ensinar exige bem mais que dom, talento ou experiência.

E, de acordo com Brito (2003), essa perspectiva revela, dentre outras coisas, a necessidade de professores comprometidos com seu desenvolvimento profissional, em que essa concepção de formação instiga reflexões sobre formar o professor em sua totalidade: como pessoa e profissional.

O compromisso no desenvolvimento profissional converge para diversos tipos de conhecimento como o cultural, ou do contexto, e o conhecimento prático com toda a sua carga de compromisso científico, político, ético e moral da profissão de educar.

A formação permanente deve considerar a função de questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente assume o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e destruí-la, se necessário. Tem a intenção de remover o senso comum pedagógico, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

E, finalmente, em relação às características socioeconômicas dos professores participantes da pesquisa, apresentamos na Tabela 6 a distribuição da renda deste grupo de professores, em reais (R\$).

Tabela 6 – Renda dos professores (em R\$).

Renda professor (R\$)	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Escola Federal		Escolas Privadas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Até R\$ 1.500,00	3	20,0	4	30,8	-	0,0	5	33,3	12	21,8
De R\$ 1.501,00 a R\$ 2.500,00	10	66,7	5	38,5	-	0,0	4	26,7	19	34,5
Acima de R\$ 2.501,00	2	13,3	3	23,1	10	83,3	4	26,7	19	34,5
Não respondeu	-	0,0	1	7,7	2	16,7	2	13,3	5	9,1
Média + DP	R\$2.222,00 + R\$586,47		R\$2.050,20 + R\$766,66		R\$4.560,00 + R\$1.344,29		R\$1.950,00 + R\$662,07		R\$2.536,90 + R\$1.317,19	

Fonte: Dados gerados pelos autores.

E, comparando dois a dois os agrupamentos dos salários dos professores, em reais, das escolas estaduais, municipais, federal e privadas, observa-se que somente existe diferença estatisticamente significativa ($p = 0,001 < 0,05$) entre os salários dos professores da rede federal em relação às outras redes (Estadual, Municipal e Privada).

Isto indica que os professores da escola federal participantes da pesquisa têm salário significativamente maior que os salários dos professores das outras redes de ensino. Tais dados levam a uma possível reflexão quanto aos planos de carreira. Suscita então que a carreira federal seja mais atrativa, fato que também pode evidenciar que a grande maioria é da faixa etária que varia de 21 a 39 anos, ou seja, motiva a entrada de pessoas cada vez mais jovens para essa carreira pública federal.

Cabe aqui considerar que a tabela salarial dos professores da rede de educação das escolas federais é maior que a tabela prevista para estados e municípios, por estarem vinculados diretamente ao Ministério da Educação.

A Lei 12.772 de 2012 (BRASIL, 2012), define que, a partir de 01/03/2015, o piso salarial do professor federal, em início de carreira e sem especialização, será de R\$ 2.018,77 (para jornada de 20 horas semanais); R\$ 2.914,01 (para jornada de 40 horas semanais) ou R\$

4.014,00 (para jornada de Dedicção Exclusiva, quando o profissional não acumula outra função ou emprego). Define ainda que profissionais da educação federal que tiverem qualificação receberão uma titulação, por especialização, mestrado ou doutorado – o que aumenta consideravelmente o valor do salário base.

No tocante às redes de ensino que não apresentaram diferença estatisticamente significativa entre os salários dos professores, percebe-se que não existe uma discrepância entre os salários das escolas municipais e os das escolas privadas. Assim, 69,3% dos professores das escolas municipais recebem até R\$ 2.500,00 e, 23,1% recebem acima de R\$ 2.501,00 e nas escolas privadas, 60,0% dos professores recebem até R\$ 2.500,00 e 26,7% recebem acima de R\$ 2.501,00.

Trazemos alguns considerações a partir desses resultados considerando Gatti, Barreto e André (2011, p. 95), que alertam para as condições variadas do Brasil, como sua extensão territorial, diversidades socioeconômicas e culturais regionais e estrutura federativa, a constituição de uma identidade profissional docente passa por essas diferenças. Complementam dizendo que as enormes diferenças de condições financeiras entre governos estaduais e, especialmente, de governos municipais, muitos dos quais dependem sobremaneira de repasses de verbas federais para seus dispêndios públicos, pode levar tanto à descaracterização de uma carreira profissional docente quanto ao descaso dos gestores no que se refere à qualidade de sua base de formação.

E entendemos que a partir de uma visão pessoal do professor, muitas vezes o status social e cultural de um professor ser professor perdeu valor vocacional, voltando-se para o que é monetariamente necessário, podendo gerar um valor baseado nessa necessidade, que se refere totalmente ao econômico.

E, em complementação, buscamos analisar o perfil de formação dos professores participantes da pesquisa (Tabela 7), e percebe-se que nos grupos referentes às escolas públicas: 86,7% de professores de escolas estaduais; 84,6% de professores de escolas municipais; e 66,7% de professores da escola federal cursaram todo o Ensino Fundamental em escola pública, diferindo do grupo dos professores das escolas privadas que representam o menor índice com 46,7% e também é o grupo onde 26,7% cursaram todo o Ensino Fundamental em escola privada.

Tabela 7 – Distribuição do local onde os professores cursaram o Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental cursado	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Escola Federal		Escolas Privadas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Todo em escola pública	13	86,7	11	84,6	8	66,7	7	46,7	39	70,9
Todo em escola privada	1	6,7	-	0,0	-	0,0	4	26,7	5	9,1
A maior parte em escola pública	1	6,7	1	7,7	1	8,3	1	6,7	4	7,3
A maior parte em escola privada	-	0,0	-	0,0	2	16,7	1	6,7	3	5,5
Metade em escola pública e metade em escola privada	-	0,0	1	7,7	1	8,3	2	13,3	4	7,3

Fonte: Dados gerados pelos autores.

Tais dados podem indicar que a maioria dos professores participantes da pesquisa que tiveram a maioria do tempo de estudos no Ensino Fundamental na escola privada está exercendo a docência nesta mesma rede de ensino, o mesmo ocorrendo com os professores das escolas públicas.

Na Tabela 8, verificam-se na formação referente ao Ensino Médio, menores diferenças entre os percentuais dos professores nas diferentes redes de ensino, bem como menores percentuais em relação ao Ensino Fundamental, mesmo assim a diferença não é grande. E neste caso, as observações consideradas para a formação no Ensino Fundamental podem ser extrapoladas para a formação no Ensino Médio.

Tabela 8 – Distribuição do local onde os professores cursaram o Ensino Médio.

Ensino Médio cursado	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Escola Federal		Escolas Privadas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Todo em escola pública	11	73,3	8	61,5	7	58,3	8	53,3	34	61,8
Todo em escola privada	1	6,7	2	15,4	4	33,3	4	26,7	11	20,0
A maior parte em escola pública	3	20,0	-	0,0	1	8,3	1	6,7	5	9,1
A maior parte em escola privada	-	0,0	2	15,4	-	0,0	1	6,7	3	5,5
Metade em escola pública e metade em escola privada	-	0,0	1	7,7	-	0,0	1	6,7	2	3,6

Fonte: Dados gerados pelos autores.

Observa-se ainda o tipo de Ensino Médio cursado por estes professores (Tabela 9) e destaca-se que o maior percentual daqueles que cursaram o ensino regular, ou seja, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, são os professores das escolas privadas (86,7%) e o menor percentual os professores das escolas municipais (61,5%).

Tabela 9 – Tipo de Ensino Médio cursado pelos professores.

Tipo de Ensino Médio cursado	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Escola Federal		Escolas Privadas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ensino Regular	11	73,3	8	61,5	8	66,7	13	86,7	40	72,7
Ensino Profissionalizante	4	26,7	2	15,4	4	33,3	2	13,3	12	21,8
Supletivo	-	0,0	3	23,1	-	0,0		0,0	3	5,5

Fonte: Dados gerados pelos autores.

É interessante ressaltar o percentual de professores das escolas municipais (23,1%) que fizeram o Ensino Médio no ensino supletivo que é uma modalidade educativa que tem como objetivo suprir ciclos não concluídos por um adolescente ou adulto durante a idade considerada adequada. Também se destaca o percentual de professores da escola federal (33,3%) e professores das escolas estaduais (26,7%) que cursaram o Ensino Médio no ensino profissionalizante ou ensino técnico, voltado ao acesso do mercado de trabalho, tanto para estudantes quanto para profissionais que buscam ampliar suas qualificações, como o Magistério, que forma professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Trazemos aqui destaque apresentado por Weber (2015, p. 508) de partes do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, tendo como um dos princípios de reconhecimento do professor

[...] importância do docente no processo educativo da escola e da sua valorização profissional [...] a ser [...] traduzida em políticas permanentes de estímulo à sua profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho [...] (Art. 2º, inciso VIII).

Para Weber (2015), este princípio de política sintetiza o sentido que ao longo dos anos foi sendo delineado no debate social e acadêmico como valorização docente, que associa facetas diversas das condições de trabalho e de formação, tal como abordado em 28 metas relacionadas à valorização do magistério, inscritas no Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001).

Referente às características sobre a experiência profissional, na Tabela 10, tem-se a distribuição dos professores participantes da pesquisa segundo o tempo total de docência e na Tabela 11, o tempo de docência na escola em que atualmente ministra as suas aulas.

Tabela 10 – Sobre o tempo total de docência dos professores.

Tempo de docência (anos)	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Escola Federal		Escolas Privadas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Até 5 anos	1	6,7	3	23,1	3	25,0	-	0,0	7	12,7
De 6 a 10 anos	4	26,7	3	23,1	1	8,3	4	26,7	12	21,8
De 11 a 19 anos	4	26,7	2	15,4	4	33,3	3	20,0	13	23,6
20 anos e mais	5	33,3	1	7,7	4	33,3	2	13,3	12	21,8
Não respondeu	1	6,7	4	30,8	-	0,0	6	40,0	11	20,0
Média + DP	13,75 + 10,44		13,25 + 11,53		24,75 + 9,95		11,50 + 5,00		14,05 + 8,85	

Fonte: Dados gerados pelos autores.

Observa-se que os professores das escolas estaduais (6,7%) e escolas privadas (0,0%) são os que apresentam o menor percentual de professores com até 5 (cinco) anos de tempo total de docência. Considerando a média de anos em que cada grupo está na docência, destacam-se os professores da escola federal (24,75 anos, com desvio padrão de 9,95 anos) com o maior tempo de docência e os professores das escolas privadas (11,5 anos, com desvio padrão de 5,0 anos) com o menor tempo de docência.

Isto pode indicar que os professores da escola federal (concursados) tendo estabilidade funcional e salário mais alto que a maioria dos colegas de outras redes ficam mais tempo na docência. Ao contrário, os professores das escolas privadas, por não terem estabilidade, permanecem menos tempo nesta rede de ensino.

Tabela 11 – Sobre o tempo de docência dos professores na escola atual.

Tempo de docência na escola atual (anos)	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Escola Federal		Escolas Privadas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Até 2 anos	6	40,0	6	46,2	3	25,0	6	40,0	21	38,2
De 3 a 5 anos	3	20,0	5	38,5	7	58,3	2	13,3	17	30,9
De 6 a 10 anos	3	20,0	1	7,7	1	8,3	3	20,0	8	14,5
10 anos e mais	3	20,0	-	0,0	1	8,3	2	13,3	6	10,9
Não respondeu	-	0,0	1	7,7	-	0,0	2	13,3	3	5,5
Média + DP	8,50 + 9,43		3,50 + 3,11		9,00 + 9,42		6,31 + 7,02		4,82 + 5,19	

Fonte: Dados gerados pelos autores.

Outro aspecto importante é que não existe diferença estatisticamente significativa entre os tempos de docência dos professores dos tipos de escola (estadual, municipal, federal e privada), ou seja, todos os valores de *p-value* maiores do que 5%, ou seja, o tempo de docência não são significativamente diferentes entre os grupos de professores nas diferentes redes de ensino.

Observa-se que os professores da escola federal (25,0%) são os que apresentam o menor percentual de professores com até 2 (dois) anos de docência na atual escola em que ensina, professores considerados iniciantes na carreira. Considerando a média de anos em que cada grupo está na docência, destacam-se os professores da escola federal (9,00 anos, com desvio padrão de 9,42 anos) com o maior tempo de docência na escola atual e os professores das escolas municipais (3,5 anos, com desvio padrão de 3,11 anos) com o menor tempo de docência.

Em relação aos professores da escola federal (concursados), pode ser indicado que, pela estabilidade funcional e salário mais alto que a maioria dos colegas de outras redes, ficam mais tempo na docência, e os professores das escolas municipais, por terem realizado concurso público e iniciado suas aulas em outra rede de ensino.

Verifica-se também que não existe diferença estatisticamente significativa entre os tempos de docência na escola atual onde os professores ministram suas aulas considerando a rede de ensino (estadual, municipal, federal e privada), ou seja, todos os valores de *p-value* maiores do que 5%, ou seja, os tempos de docência na escola onde os professores estão atualmente ministrando suas aulas também não são significativamente diferentes entre os grupos de professores nas diferentes redes de ensino.

Souza (2013) diz que os docentes da Educação Básica no Brasil em sua maioria são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros, com a ampliação na contratação, os docentes estão permanecendo mais tempo na profissão. Isso parece se articular com as consequências geradas pela reforma previdenciária, na qual a introdução de uma idade mínima associada ao tempo de contribuição para que o trabalhador pudesse se aposentar e, além disso, o estabelecimento de valores máximos a serem pagos aos aposentados, podem estar gerando essa condição de permanência dos docentes na ativa, seja demorando mais para se aposentar, seja regressando ao trabalho, com novos contratos, após a aposentadoria.

Souza e Gouveia (2011) alertam que há uma ampliação na permanência na profissão, tendo em vista o perfil dos docentes em décadas anteriores:

Correspondente ao envelhecimento da população docente, encontramos um aumento da experiência profissional, pois em 1997 tínhamos 14,6% dos docentes com mais de 21 anos de trabalho docente, enquanto em 2007, este grupo representa mais de $\frac{1}{4}$ do total da população. E, na outra ponta, enquanto em 1997, 27,6% dos docentes tinham menos de 5 anos de atuação profissional, em 2007, este grupo cai para 17,1% (SOUZA; GOUVEIA, 2011, p. 5).

Baseado na aceleração da mudança social, nosso modo de vida é modificado. Isso exige a mudança do sistema educacional. O desenvolvimento contínuo de nossa sociedade exige do professor constante capacitação para novas demandas da sociedade do conhecimento. Há mudanças educacionais em que a evolução socioeconômica exige essa mudança, outra que está vinculada a leis e normas de política social, e outra que faz com que o trabalho real e sua vocação o provoquem.

A seguir apresentamos características sobre a profissão professor que apresenta a satisfação dos professores com a carreira docente (Tabela 12).

Tabela 12 – Sobre a satisfação dos professores com a sua profissão.

Satisfação com a profissão	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Escola Federal		Escolas Privadas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sim	11	73,3	13	100,0	12	100,0	14	93,3	50	90,9
Não	2	13,3	-	0,0	-	0,0	1	6,7	3	5,5
Não respondeu	2	13,3	-	0,0	-	0,0	-	0,0	2	3,6

Fonte: Dados gerados pelos autores.

Diante dos dados expostos é interessante verificar que a variável com maior percentual é em relação à satisfação dos professores com a profissão, onde 90,9% demonstraram estarem satisfeitos em ser professor. Os professores das escolas estaduais são os que apresentam o menor percentual, 73,35%, dos que se encontram satisfeitos com sua profissão. Todos os professores das escolas municipais e da escola federal estão satisfeitos com sua profissão, logo se supõe que também estejam satisfeitos em ser professor.

Consideramos que a satisfação ou insatisfação ocorrerá quando o professor e trabalhador se sentir eficaz ou não com seu desempenho profissional, condicionado ao mesmo tempo pelas interações no ambiente de trabalho.

No caso em questão, há uma tendência que os professores estejam satisfeitos com sua profissão, uma vez que os benefícios em nível individual e organizacional vêm da qualidade da educação oferecida aos alunos e revertem na reputação de nossas instituições educacionais, apesar de não estarem plenamente satisfeitos com o retorno econômico de suas ações pedagógicas.

Na Tabela 13, apresenta-se o contraponto a um posicionamento positivo em relação à sua profissão de professor, ao ser apresentado um alto percentual de professores que não está satisfeito com os seus salários, ou seja, 63,6%. O único grupo que não segue esta tendência são os professores da escola federal, sendo que somente 33,3% desses não estão satisfeitos com os seus salários. Isto indica que o salário desses professores satisfaz a maioria.

Tabela 13 – Sobre a satisfação dos professores com o salário.

Satisfação com o salário	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Escola Federal		Escolas Privadas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sim	3	20,0	3	23,1	8	66,7	3	20,0	17	30,9
Não	10	66,7	10	76,9	4	33,3	11	73,3	35	63,6
Não respondeu	2	13,3	-	0,0	-	0,0	1	6,7	3	5,5

Fonte: Dados gerados pelos autores.

Neste bloco de características, trazemos o alerta de Gatti, Barreto e André (2011, p. 28), que o papel do professor na Educação Básica, ou seja, o intuito de oferecer às crianças e aos jovens aprendizagens significativas para superar desvantagens sociais, está atrelado às

suas próprias condições sociais e de trabalho, aí incluídas suas características socioeconômicas e culturais, estruturas de carreira e salários, e sua formação básica e continuada.

Concordamos com Gatti (2012, p. 22) que o Brasil não pode mais postergar o aumento dos investimentos nos sistemas de educação pública e na melhoria das condições de trabalho, de carreira e de remuneração de seus professores, pois as necessidades de reconhecimento social e do senso de injustiça estendem a problemática da valorização dos professores da Educação Básica para além das questões remuneratórias, embora estas sejam parte importante nesse processo.

Além dos aspectos anteriormente indicados, Weber (2015, p. 510) diz que a efetivação da valorização docente implica em um conjunto articulado de políticas de formação inicial e continuada a ser executado em associação com as diversas esferas de governo e as instâncias formadoras além de políticas de carreira, remuneração, condições de trabalho, de responsabilidade dos sistemas de ensino, que requerem simultaneidade de ação, para que possam produzir melhorias substantivas no sistema educacional do Brasil e que a nosso ver podem trazer efetiva mudança na motivação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Continuando a estabelecer o perfil deste grupo, observamos que, apesar da insatisfação salarial, a maioria dos professores participantes da pesquisa não sente que é perda de tempo buscar ser um bom professor (Tabela 14), ou seja, 86,7% dos professores de escolas privadas; 84,6% dos professores de escolas municipais; 75,0% dos professores da escola federal; e 66,7% dos professores de escolas estaduais; buscam a qualidade em suas ações como docente, indicando posicionamento positivo em relação à sua profissão professor.

Tabela 14 – Sobre o sentimento: “É perda de tempo ser bom professor?”.

É perda de tempo ser bom professor...	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Escola Federal		Escolas Privadas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sim	4	26,7	2	15,4	2	16,7	2	13,3	10	18,2
Não	9	60,0	11	84,6	9	75,0	13	86,7	42	76,4
Não respondeu	2	13,3	-	0,0	1	8,3	-	0,0	3	5,5

Fonte: Dados gerados pelos autores.

Ao serem perguntados se ao voltarem no tempo fariam novamente opção pelo magistério (Tabela 15), observa-se que: 75,0% dos professores da escola federal; 73,3% dos professores de escolas estaduais e privadas; e 69,2% dos professores de escolas municipais; continuariam com esta opção. Isto indica também uma posição positiva em relação à sua profissão professor.

Tabela 15 – Sobre a questão: “Voltando no tempo, faria novamente opção pelo magistério?”.

Faria novamente a opção por ser professor	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Escola Federal		Escolas Privadas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sim	11	73,3	9	69,2	9	75,0	11	73,3	40	72,7
Não	3	20,0	3	23,1	3	25,0	4	26,7	13	23,6
Não respondeu	1	6,7	1	7,7	-	0,0	-	0,0	2	3,6

Fonte: Dados gerados pelos autores.

Estes resultados convergem para o estudo de Oliveira e Vieira (2010), quando afirmam que

a vivência profissional está estreitamente relacionada à satisfação do sujeito com sua atividade profissional e pode ser mais bem compreendida através da verificação da frequência em que determinados sentimentos ocorrem em seu cotidiano. É importante verificar que, de certa forma, os sujeitos docentes gostam da atividade que exercem, haja vista que metade dos entrevistados afirma que “sempre” continuaria a trabalhar em educação se tivesse que recomeçar a vida profissional e outros 51% afirmam que “nunca” pensaram em parar de trabalhar na Educação (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010, p. 55).

E ao serem arguidos se ficariam satisfeitos se seu filho optasse por seguir carreira do magistério (Tabela 16), observa-se um posicionamento menos positivo quando se consideram as outras questões deste bloco, ou seja, 76,9% dos professores de escolas municipais e 75,0% dos professores da escola federal ficariam satisfeitos se os seus filhos escolhessem a carreira docente. Diferentemente, somente 46,7% dos professores de escolas privadas e 40,0% dos professores da escola estadual sentiriam satisfeitos se seus filhos optassem pela sua profissão.

Tabela 16 – Sobre a questão: “Ficaria satisfeito se seu filho optasse por seguir carreira do magistério?”.

Ficaria satisfeito se seu filho fosse professor	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Escola Federal		Escolas Privadas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sim	6	40,0	10	76,9	9	75,0	7	46,7	32	58,2
Não	6	40,0	2	15,4	2	16,7	8	53,3	18	32,7
Não respondeu	3	20,0	1	7,7	1	8,3	-	0,0	5	9,1

Fonte: Dados gerados pelos autores.

A última questão, versando sobre o tempo que estes professores planejam continuar ensinando (Tabela 17), observa-se um equilíbrio nas respostas, ou seja, em todos os grupos os professores pretendem trabalhar enquanto fisicamente forem capazes ou até aposentar. Somente 1 (um) professor pretende mudar o exercício do trabalho para algo melhor e este se encontra na rede estadual.

Tabela 17 – Sobre a questão: “Quanto tempo planeja continuar ensinando?”.

Planeja continuar ensinando ...	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Escola Federal		Escolas Privadas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Enquanto fisicamente for capaz	11	73,3	6	46,2	7	58,3	8	53,3	32	58,2
Até aposentar	3	20,0	6	46,2	5	41,7	6	40,0	20	36,4
Até que apareça algo melhor	1	6,7	-	0,0	-	0,0	-	0,0	1	1,8
Não respondeu	-	0,0	1	7,7	-	0,0	1	6,7	2	3,6

Fonte: Dados gerados pelos autores.

Vaillant (2006, p. 22), examinando aspectos ligados à profissão, tais como fatores que geram a satisfação e insatisfação profissional, seleciona alguns fatores para pensar políticas públicas docentes que possam atrair e manter os professores na profissão, além da realização de trabalho com qualidade, tais como uma maior consideração social para os professores que estão ativos e a necessidade de proporcionar condições adequadas de trabalho e uma estrutura de compensação adequada e incentivos, bem como promover formas de promoção dentro da profissão docente.

Considerando o tempo em que este professor permanece na sala de aula, foi perguntado o número de escolas em que os professores trabalham. Assim, percebe-se que a maior parte destes trabalha em somente 1 (uma) escola: 61,5% dos professores da escola municipal; 60,0% dos professores de escola estadual; e 53,3% dos professores de escola privada. Os professores das escolas privadas são aqueles que mais se dividem entre duas escolas. O grupo que obteve maior representação de trabalho em uma única escola é o grupo de professores da Escola Federal, ou seja, 91,7% dedicam seu trabalho apenas nessa escola, levando a uma suposta ideia de que não necessitam uma complementação salarial e/ou terem dedicação exclusiva no trabalho.

E quando é considerado o turno (matutino, vespertino e noturno) em que os professores trabalham, observa-se que a maioria atua nos turnos matutino ou vespertino. Somente 1 (um) professor que trabalha na escola federal declarou trabalhar no turno noturno e nesta rede a maioria, 83,3%, trabalha no período da tarde. Destacamos também que 69,2% dos professores que ministram suas aulas nas escolas municipais trabalham no período da manhã.

Analisando o número de horas/aulas ministradas semanalmente, constata-se que 69,1% de todos os professores ministram entre 11 a 30 horas aulas durante sua semana de aula. Destacamos também 2 (dois) professores que trabalham em escolas estaduais que declararam trabalharem uma jornada de mais de 40 horas/aulas semanais, o que pode gerar um grande acúmulo de trabalho.

No tocante ao tempo de planejamento, observa-se que 73,6% dos professores dedicam mais de 4 horas semanais para planejar suas atividades, e destes, 34,5% representam os professores que dedicam mais de 8 horas.

O último tópico questionado foi sobre a quantidade de horas por semana para atividades fora da escola, onde os professores de todas as redes mantiveram um equilíbrio das respostas, indicando um total de 78,1% de professores que dedicam até 8 horas semanais para desenvolver outras atividades fora da escola.

Segundo Souza (2013), um aspecto relevante na relação com o trabalho tem a ver com a jornada semanal e com o número de escolas nas quais o docente tem compromissos profissionais. Tal informação é importante porque uma condição de qualidade para o trabalho docente é justamente a possibilidade de se envolver mais com o trabalho, e isso é potencializado quando o professor não precisa ter de se deslocar para outras escolas.

Destacamos ainda o fato de que em torno de 60% dos docentes brasileiros trabalham em uma única escola. Tal indicador já havia sido reconhecido inclusive oficialmente pelo Ministério da Educação - MEC junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2009) e em outros estudos (SOUZA; GOUVEIA; DAMASO, 2009).

A última característica (Tabela 18) trata-se da prática pedagógica dos professores que foi denominada na tabela como “Forma habitual de ensinar”. Observa-se que os aspectos mais pontuados foram: aceitando a visão dos alunos, 12,1%, criativa, 11,5% e exercícios e prática, 11,5%.

Tabela 18 – Sobre a forma de ensinar.

Forma habitual de ensinar	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Escola Federal		Escolas Privadas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Aceitando a visão dos alunos	8	10,3%	10	11,5%	11	15,1%	9	11,5%	38	12,1%
Criativa	5	6,4%	12	13,8%	9	12,3%	10	12,8%	36	11,5%
Exercícios e prática	10	12,8%	8	9,2%	9	12,3%	9	11,5%	36	11,5%
Organizada	7	9,0%	7	8,0%	7	9,6%	6	7,7%	27	8,6%
Mistura de ideias	8	10,3%	6	6,9%	5	6,8%	6	7,7%	25	8,0%
Estimulante	7	9,0%	3	3,4%	7	9,6%	8	10,3%	25	8,0%
Usar quadro negro	6	7,7%	6	6,9%	4	5,5%	5	6,4%	21	6,7%
Coerência	4	5,1%	6	6,9%	6	8,2%	1	1,3%	17	5,4%
Informativa	4	5,1%	6	6,9%		0,0%	5	6,4%	15	4,8%
Lógica	2	2,6%	4	4,6%	3	4,1%	4	5,1%	13	4,2%
Utilizando memorização	5	6,4%	4	4,6%	1	1,4%	3	3,8%	13	4,2%
Orientadas pelos livros didáticos	4	5,1%	2	2,3%	2	2,7%	5	6,4%	13	4,2%
Com energia	-	0,0%	3	3,4%	3	4,1%	6	7,7%	12	3,8%
Transmissão	3	3,8%	6	6,9%	1	1,4%	-	0,0%	7	2,2%
Orientadas pelas provas	2	2,6%	1	1,1%	2	2,7%	1	1,3%	6	1,9%
Orientada pelos alunos	2	2,6%	1	1,1%	-	0,0%	-	0,0%	3	1,0%
Relaxada	-	0,0%	2	2,3%	-	0,0%	-	0,0%	2	0,6%
Investigativa	-	0,0%	-	0,0%	2	2,7%	-	0,0%	2	0,6%

Mecânica	1	1,3%	-	0,0%	-	0,0%	-	0,0%	1	0,3%
Interativa	-	0,0%	-	0,0%	1	1,4%	-	0,0%	1	0,3%

Fonte: Dados gerados pelos autores.

Pontuamos o aspecto do ensino por exercícios associado à prática, que pode indicar que estes consideram que realizar exercícios é fazer prática. E concordamos com Delizoicov (2001) ao alertar para o uso exacerbado de exercícios que apenas favorecem fixação de uma informação momentânea ou estimulam o movimento de habilidades já automatizadas pelos estudantes. A exercitação é necessária na aprendizagem, mas sua utilização única não é o suficiente para uma aprendizagem construtiva.

Tudo isso implica partir de um conhecimento profissional dinâmico e não-estático que se desenvolve ao longo da carreira profissional, partindo do desenvolvimento profissional do professor junto com outros elementos do trabalho.

Portanto, considera-se o ensino como uma profissão que tem momentos de socialização e que também possui características profissionais, algumas determinísticas e a priori, e outras, uma consequência das particularidades dos indivíduos e dos contextos em que a profissão docente se movimenta e sua inserção em uma instituição específica.

Considerações Finais

Este estudo, predominantemente descritivo, se propôs a trabalhar com informações disponíveis através da coleta de dados junto a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de oito escolas no município de Uberlândia em Minas Gerais com o intuito de auxiliar e alargar os conhecimentos sobre a identidade docente. Para tanto, analisaram-se as respostas dadas por professores em questionários para questões atinentes ao perfil socioeconômico, profissional e didático.

Os limites óbvios do levantamento têm relação, dentre outros aspectos, com a quantidade de variáveis trabalhadas, focalizando o estudo. Todavia, exatamente por isso, algumas conclusões são possíveis, mesmo que apenas para esses pontos.

Portanto, apresentou-se o perfil dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, indicando em linhas gerais que: (1) A maioria dos professores é do sexo feminino, confirmando a grande presença feminina sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental; (2) A maioria dos professores possui filhos, sendo que nesse grupo, mais da metade possui dois filhos ou mais; (3) Há indicação de que os professores das escolas privadas são significativamente mais idosos do que os professores da escola federal; (4) Há indicativos de que os professores da escola federal têm salários significativamente maiores

que os salários dos professores das outras redes de ensino; (5) A maioria dos professores que tiveram a maior parte do tempo de estudos no Ensino Fundamental na escola privada está exercendo a docência nesta mesma rede de ensino, o mesmo ocorrendo com os professores das escolas públicas; (6) Há indicação de que os professores da escola federal (concursados) tendo estabilidade funcional e salário mais alto que a maioria dos colegas de outras redes ficam mais tempo na docência; (7) Os tempos de docência não são significativamente diferentes entre os grupos de professores nas diferentes redes de ensino; (8) A grande maioria dos professores está satisfeita por serem professores e destacamos que os professores das escolas estaduais são os que apresentam o menor percentual de satisfação; (9) Em contraponto a um posicionamento positivo em relação à profissão de professor, existe um alto percentual de professores que não está satisfeito com os seus salários, exceto os professores da escola federal por terem o salário comparado aos professores do Ensino Superior; (10) Caso voltassem no tempo mais de dois terços dos professores fariam novamente opção pelo magistério, indicando que há uma posição positiva em relação à profissão professor; (11) A maioria dos professores das escolas municipais e federais ficaria satisfeita se seus filhos optassem por seguir carreira do magistério, diferente dos professores das escolas privadas e estaduais.

Esse conjunto de achados necessita ser mais bem conhecido e o que pode ajudar são estudos mais focalizados, em pequenos grupos, ou então em estudos com instrumentos cujo objetivo seja levantar mais e melhores informações sobre este objeto. De qualquer maneira, esses achados nos auxiliam a conhecer um pouco mais sobre quem são os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

Os resultados nos levaram a refletir sobre a relação entre o sentimento de indignação de professores e, ao mesmo tempo, um discurso moral de amor, vocação e de doação ao trabalho docente que caracteriza e organiza a vida do ensino e da educação priorizando certo valor moral mais que monetário e ainda relacionado com a desvalorização e desprofissionalização do magistério.

Por fim, a partir das características trazidas neste texto, cabe destacar que apesar do governo federal ter publicado uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, esta termina, segundo Santos e Diniz-Pereira (2016), sendo uma medida inócua, pois os professores, com raras exceções, não consultam os documentos oficiais para preparar suas aulas. Assim, outras medidas seriam necessárias para elevar o padrão de qualidade da educação brasileira, como a melhoria dos prédios e equipamentos escolares, bem como a melhoria da carreira, do salário e da formação dos professores.

Portanto, acreditamos que é necessário estruturar as condições de trabalho apropriadas e promover uma cultura profissional que permita maiores níveis de satisfação dos professores. E uma das tarefas essenciais dos governantes é encontrar formas de melhorar as perspectivas de carreira dos professores e modificar as imagens coletivas relacionadas a essa profissão.

Referências

BRASIL. **Lei nº 010172**, de 09 de janeiro de 2001: Plano Nacional de Educação (PNE), Brasília, 2001.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para Graduação em Pedagogia. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, n. 92, seção 1, p. 11-12, 16 de maio de 2006, Brasília: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. MEC/INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei Nº 12.772** de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do plano de carreiras e cargos de magistério federal; sobre a carreira do magistério superior, de que trata a lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o plano de carreira e cargos de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico e sobre o plano de carreiras de magistério do ensino básico federal, Brasília, 2012.

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BRYMAN, A. **Quantity and quality in social research**. London: Routledge, 1992.

CALDERANO, M. A.; BARBACONI, L. J.; PEREIRA, M. C. **O que o IDEB não conta?** Processos e resultados alcançados pela Educação Básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes**: conhecimentos para ensinar matemática, crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. 278f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, São Paulo: PUC/SP, 2004.

DELIZOICOV, D. Problemas e Problematisações. In: PIETROCOLA, M. (org.). **Ensino de Física**: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora. Florianópolis: UFSC, 2001.

GATTI, B. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan. /abr. 2012.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

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

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre os saberes docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2007.

MARCONDES, L. R. L.; MENSLIN, D. J.; RIBEIRO, E.; JUNQUEIRA, S. R. A. Educação confessional no Brasil uma perspectiva ética. In: Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar, 5., 2007. **Anais...** PUC-PR, Curitiba, 2007.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. **Sinopse do survey nacional: pesquisa trabalho docente na Educação Básica no Brasil**. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado)/FAE/UFMG, dez. 2010. Disponível em:
<http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/5/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

PAIXÃO, L. P.; CRUZ, L.; MELLO, M. B. Socialização na escola: consonâncias e dissonâncias entre mães, professoras e alunos. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 31., 2008. **Anais...** Caxambu/MG GT-14: Sociologia da Educação, out. 2008.

PRESTES, L. M. **A formação Matemática docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental - desafios e perspectivas**, 2004. Disponível em
<<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/246>>. Acesso em: 10 out. 2013.

SANTOS, L. L. de C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. CEDES** [online], v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016.

SOUZA, A. R. de. O professor da Educação Básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, dez. 2011.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; DAMASO, A. F. **O trabalhador docente da Educação Básica no Brasil: panorama a partir de fontes secundárias**. Relatório de meta da Pesquisa Trabalho docente na educação básica no Brasil. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Lationoamérica. **Revista Educación**, n. 340, p. 117-140, 2006.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

WEBER, S. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cad. CEDES** [online], v. 35, n. 97, p. 495-515, 2015.