

PERFIL DOCENTE DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ: SÉRIE HISTÓRICA 2001 – 2007

Andrea Caldas¹

Universidade Federal do Paraná
andreacaldas4@gmail.com

Fabiana Thomé da Cruz²

Universidade Federal do Paraná
fabithome2002@gmail.com

Resumo: O presente trabalho é resultado do projeto de pesquisa denominado Políticas Educacionais e Qualidade de Ensino: as relações entre as condições de trabalho e formação dos profissionais da educação básica e o desempenho estudantil no Estado do Paraná, do Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação (NuPE) da UFPR. O recorte que se apresenta pretende desvendar o perfil docente e suas relações com as políticas educacionais no período estudado, através da análise dos dados acerca das condições de trabalho e formação docente destacados na série histórica do SAEB 2001/2003/2005 e Prova Brasil 2007, obtidos através dos questionários aplicados aos professores do ensino fundamental no Paraná.

Palavras-chave: perfil docente; ensino fundamental; condições de trabalho.

A pesquisa consistiu em um amplo estudo sobre o perfil docente das séries iniciais do Ensino Fundamental, buscando compor um perfil do magistério público no estado do Paraná, nesta etapa do ensino. Utilizou-se como fonte os dados disponibilizados pelo INEP/MEC, referentes ao questionário respondido pelos/as professores/as das séries iniciais do ensino fundamental (4ª série) das escolas públicas do Paraná, por ocasião da aplicação das provas de língua portuguesa e matemática aos alunos/as naqueles sistemas, pelo SAEB 2001, 2003, 2005 e Prova Brasil 2007. Nestes questionários são analisadas as questões sobre salário, formação, carreira, jornada de trabalho e experiência profissional.

Através da análise dos dados da série histórica, buscou-se perceber o movimento na carreira docente no período, de que forma as políticas em curso estão afetando os profissionais da educação e quais são os desafios que se vislumbram no contexto atual.

Buscou-se compor um perfil abrangente destes/as profissionais, dividido em três aspectos: perfil pessoal, profissional e condições de trabalho. Ainda que se considerem os limites dos dados disponíveis, visto que o SAEB era apenas amostral, pesquisando um universo em torno de 20% dos docentes, e só tenha passado a ser censitário a partir da Prova Brasil, em

1 Professora Adjunta do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação (NuPE) da UFPR.

2 Bolsista de Iniciação Científica. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, 2010. Pesquisadora do Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação (NuPE) da UFPR.

2005, quando então todo o conjunto do magistério público passa a responder aos questionários, pesquisas sobre a concretude da realidade educacional sob a ótica dos professores/as, pode vir a ser um dos instrumentos para se pensar políticas públicas menos prospectivas e mais próximas das reais demandas dos partícipes do processo educacional.

COMO FOI SE FORJANDO O PERFIL DO/A TRABALHADOR/A DA EDUCAÇÃO

Buscou-se na literatura elementos que identificassem uma construção histórica do perfil docente atual, de que forma foi se constituindo o trabalho docente no país e quais as lutas e embates políticos que resultaram na configuração do perfil do professor/a em exercício hoje. Categoria majoritariamente feminina, principalmente nos anos iniciais, cujas condições de trabalho se encontram muito aquém das ideais, seja pelo número excessivo de alunos/as em sala, ou pelos baixos salários, dentre outros fatores que expressam a necessidade de se pensar políticas públicas que valorizem esses profissionais. Políticas a exemplo da lei nº 11.738/08 (BRASIL, 2008), que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, cujas discussões e controvérsias em torno da implantação e correção dos valores a serem pagos anualmente refletem bem a dimensão da disputa dentro da área da Educação, seja pelo montante do recurso público em jogo, haja vista que a Educação, ao lado da saúde, é a única área com recurso vinculado constitucionalmente, seja pela importância que se dá a essa dimensão formativa do cidadão brasileiro, no discurso ou na prática.

Em retrospectiva sobre a constituição histórica do trabalho docente no país, pode-se afirmar que uma das categorias marcantes nessa construção foi a questão do controle. Desde os jesuítas aparece a preocupação conservadora de controlar a vida deste profissional, que deve ser um baluarte de “virtudes” e “comportamento moral exemplar”. (NUNES, 1998)

Segundo NUNES, 1998, de cunho marcadamente religioso, moralizante, adestrador, a princípio, e por vários séculos, exclusivamente masculino, foi-se construindo o aspecto simbólico e figurativo do professor/a. Mal remunerada, sem clareza de classe, a categoria se divide entre as características de ser um trabalhador/a intelectual, mas não um profissional liberal, e o trabalho coletivo, imbricado e indissociável do trabalho docente, mais semelhante ao do operário/a braçal, do que intelectual.

Final do século XIX, primeiras décadas do século XX, novas fases de expansão e reestruturação do capital demandam aumento de escolarização, ainda que em doses “homeopáticas”, para que as pessoas possam atender as exigências do mercado de trabalho, se inserindo na indústria, na fábrica.

A autora constata que, não por acaso essa necessária expansão de escolarização coincide com novas formas de precarização do trabalho docente. A sociedade patriarcal “permite” que esse espaço seja “tomado” pelas mulheres, tão aptas ao “cuidado maternal”, a abraçar esta “missão” de educar o povo brasileiro. Reflexo da inserção feminina na docência, maior controle do trabalho do professor/a, para além dos conteúdos pedagógicos, controle da vida privada. Surge a figura do diretor, um homem para ficar de olho nessas mulheres “perigosas” (NUNES, 1998).

Conforme avança a reestruturação do capital no país, mormente no período Getulista de 1930 a 1945, com as Reformas Francisco Campos e subsequente Reforma Capanema (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000), com as leis orgânicas, primeira tentativa de organizar sob a égide da União o ensino nacional, principalmente o secundário, que precede o ingresso nas universidades, há uma fragmentação da categoria, e os professores/as desse nível de ensino começam a ter maior clareza de classe e da necessidade de se organizar enquanto categoria, primeiros passos para a criação de associações e futuros sindicatos.

O capital e suas demandas vão configurando uma maior proletarização da profissão durante todo o decorrer do século XX. Vai se intensificando a precarização do trabalho docente, trabalho coletivo, assalariado, com características da fábrica, cujo auge foi o tecnicismo da ditadura militar, com a Reforma Universitária de 1968 e a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971). Perda do controle sobre o trabalho, perda do saber da profissão, com a obrigatoriedade de seguir o currículo, de trabalhar com o material didático, de outros determinarem o que deve ser ensinado, culminando em aumento de carga horária e desvalorização salarial. Crescem as reivindicações dos professores/as por carreira, estatuto, demarcações de um corpo de saber, autonomia sobre o trabalho.

Em síntese, durante o século XX, o professor/a, que historicamente vinha de uma nobreza decaída ou do trabalhador/a que queria fazer uma transição do trabalho manual para o intelectual, configurou-se como classe média na sociedade. Com a emancipação feminina, fruto da luta histórica das mulheres, a inserção cada vez mais acentuada destas no mercado de trabalho e devido a nova fase de reestruturação e acumulação capitalista, são criados obstáculos para a ascensão da/na profissão, caracterizando uma nova fase de proletarização do trabalhador/a docente, que mal consegue agora se equilibrar entre a classe média baixa e a pobreza.

Mas, houve avanços históricos para a categoria na década de 1980, resultado da intensa organização e militância dos movimentos sociais, sindicatos, sociedade civil e associações. Contudo, muito do que se observa hoje ainda é resultado da racionalidade técnica das políticas neoliberais que ganharam força e expressão no país à partir do período Collor e tiveram seu ápice nas duas gestões FHC: proletarização da profissão, burocratização, menos autonomia, excesso de carga horária, arrocho salarial, piora nas condições de trabalho, submissão das relações sociais e do trabalho à lógica cada vez mais perversa do capitalismo, negação do trabalho intelectual (NUNES, 1998).

[...]”a integração de sistemas de gerenciamento, de currículos reducionistas de base comportamental e procedimentos tecnicistas estava levando a uma perda de controle e uma separação entre concepção e execução. Em suma, o processo de trabalho docente estava se tornando sujeito a processos similares aos que haviam levado à proletarização de tantos outros postos ao longo de toda a escala de ocupações”[...] (APPLE, 1995, p.32)

Segundo OLIVEIRA, 2003, em análise sobre os desafios do contexto educacional e para onde apontam as reformas atuais, a precarização e proletarização do trabalho docente são reflexo das reformas educacionais da década de 1990 na América Latina. Neste período tivemos mudança

na legislação educacional, passando a ter exigência de melhor qualificação dos professores/as, por meio da certificação em nível superior para o exercício do magistério na educação básica. Mudanças estratégicas da profissionalização, mais rigorosa a seleção, o treinamento e a retenção de professores/as. Todavia, segundo a autora, a adoção da idéia de que a profissionalização dos professores/as deve se dar através da assimilação de competências, traz a mesma conotação dos programas de capacitação profissional fundados na “matriz de competências”, ou seja, na capacidade do profissional lidar de forma prática, segura e dinâmica com as novas exigências que se lhe apresentam no trabalho, banalizam a questão. (OLIVEIRA, 2003)

Para a autora, um dos reflexos da reforma educacional neste período é trazer em seu bojo, com novas roupagens, a idéia de obtenção de sucesso, resgate dos princípios liberais da livre concorrência, pressuposto da competência do indivíduo de se lançar no mercado e permanecer nele. Portanto, em um contexto em que maior educação formal é evocada como único caminho para trabalhadores/as encontrarem emprego, formação passa a ser estratégia defensiva, não conseguindo responder aos desafios da prática cotidiana, o professor/a pode estar atribuindo este insucesso a sua pouca capacitação. E esta idéia é reforçada pela natureza do trabalho docente: o que valoriza um professor/a é o conhecimento que possui e que consegue transmitir. (OLIVEIRA, 2003)

[...]”mal estar manifestado pelos professores/as de que precisam saber cada vez mais, de que lhes faltam cursos e programas de qualificação, razão de tantas demandas pautadas pelos sindicatos de trabalhadores/as docentes por maiores investimentos em formação continuada”[...] (OLIVEIRA, 2003, p.32)

Segundo OLIVEIRA, 2003, essa insatisfação tão manifesta entre os trabalhadores/as docentes pode estar relacionada à dicotomia entre o que é prescrito nos programas de reforma e de formação de professores/as e o que é ofertado como meios efetivos, como por exemplo, mas não somente, condições objetivas.

Mal estar que vêm refletindo em aumento significativo do índice de adoecimento no trabalho, é o que mostra pesquisa realizada por CODO, 1999, sobre saúde mental e trabalho docente. O autor constata a importante dimensão psicológica e afetiva imbricada no trabalho docente, onde a interação com o outro é indissociável, fator que caracteriza um investimento emocional, podendo levar a um processo de sofrimento no trabalho (CODO, 1999), frente às dificuldades vivenciadas no dia-a-dia da sala de aula, na falta de condições de trabalho, na falta de tempo para investir no preparo das aulas e em pesquisar para poder inovar e tornar as aulas mais criativas, na ausência de apoio da equipe pedagógica ou de um ambiente democrático na escola, sofrimento que pode culminar na desistência do educador, conhecido como Síndrome de Burnout

[...]”Burnout foi o nome escolhido; em Português, algo como “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar para fora completamente” (...) é uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco são apontados os profissionais da educação e saúde”[...] (CODO, 1999)

Tais fatores culminam por afetar de forma direta ou indireta o trabalho docente, minando o entusiasmo, desgastando a relação do educador/a com o trabalho e, conseqüentemente, com seus alunos/as.

Segundo KUENZER, 1999, o descompasso entre as exigências e as condições do trabalho docente presente nas propostas governamentais dos anos 90 resultou em uma hierarquização do sistema educacional, construindo a identidade do “professor sobranter”, profissional que irá atuar nas escolas públicas de ensino fundamental, tendo como estudantes em suas salas de aula os “alunos sobranter”, excluídos do sistema formal de trabalho, para os quais basta

[...]”apenas educação fundamental para não serem violentos, embora usem drogas e comprem armas para alimentar os ganhos do narcotráfico, não matem pessoas, não explorem crianças, não abandonem os idosos à sua sorte, não transmitam AIDS, não destruam a natureza, para que o processo capitalista de produção possa continuar a fazê-lo, de forma institucionalizada, em nome do desenvolvimento”[...] (KUENZER, 1999, p. 17)

A discussão até aqui arrolada nos dá a idéia da complexidade dos processos imbricados, tanto na constituição do perfil do professor/a, como nas ações políticas que o constituem e ao trabalho docente, resultado deste processo. Complexidade intensificada pelos desafios do atual contexto econômico e político, reflexo das mudanças cada vez mais vertiginosas do mundo globalizado, da busca de novas perspectivas e padrões educacionais que atendam a essas demandas.

Segundo RICCI, 1999, ao mesmo tempo em que a globalização unifica os mercados, fragmenta a ação social, resultando em uma crise do conceito de humanidade e do conceito de direitos fundamentais do homem. Emerge uma nova relação com o tempo, onde tudo é passageiro e a tecnologia de hoje se torna obsoleta amanhã. Nesse contexto, o professor/a se vê cerceado por novas exigências que vão muito além do que seria seu papel, precisa atuar como assistente social dentro da escola, deve integrar as novas fontes de informação interativa às suas aulas, mesmo sem formação para isso, precisa lidar com a percepção cada vez maior por parte dos alunos/as e suas famílias que educação não gera automaticamente maior igualdade social, o que acaba redundando em uma desvalorização social do professor/a, comprovada pelos salários cada vez mais achatados da categoria, deve incorporar as mudanças nos conteúdos curriculares, tudo isso frente à escassez de recursos materiais. (RICCI, 1999, p 164:165)

Em estudo sobre os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil, GOUVEIA e SOUZA, 2010, constroem um perfil pessoal, de formação e profissional do trabalhador docente da educação básica pública brasileira, cotejando esses elementos com as políticas educacionais em curso.

Dentre as constatações da pesquisa, aparece a alta demanda de profissionais para atuar na área da educação, visto que o ensino fundamental foi universalizado no país há apenas uma década ou um pouco mais. Segundo os autores

[...]”para universalizar o acesso à pré-escola e ao ensino médio, como prevê a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, serão necessários mais de 200 mil professores. E para ampliar a taxa de atendimento na creche dos atuais 16% para 50%, precisaremos mais outros 210 mil trabalhadores docentes, ou de mais de 500 mil para a universalização desta primeira etapa da educação básica”[...] (GOUVEIA e SOUZA, 2010)

Para que as condições de atendimento e qualidade sejam mantidas e melhoradas progressivamente, esta demanda resulta no aumento quantitativo da profissão docente. O problema é que esta ampliação vem acompanhada por “queda nas condições materiais, especialmente salariais, dos docentes, ou pelo menos, uma homogeneização no tratamento das recompensas materiais” (GOUVEIA e SOUZA, 2010).

Os autores constatam que tem diminuído os graus de desigualdade na carreira docente, o que está relacionado, dentre outros fatores, à mudança no perfil docente, achatamento da escala salarial e aumento da experiência profissional e da idade dos professores/as

[...]”se há certa positividade em maior equalização entre os docentes, mantém-se um cenário de distanciamento entre a remuneração dos profissionais do ensino com outros profissionais de mesmo tipo de formação, ainda que a legislação em vigor incorpore o princípio da equiparação salarial como uma das estratégias de valorização profissional”[...] (GOUVEIA e SOUZA, 2010)

O trabalho docente, portanto, vêm se modificando, pressionado pelas reformas educacionais das últimas décadas no Brasil, principalmente à partir da década de 1990, surgem no campo das políticas educacionais questões que alteram o perfil do professor/a e das condições de trabalho no magistério. Dentre estas, podemos destacar a lei do Piso Salarial Profissional Nacional dos Professores/as, Lei nº 11.738/08 e as Diretrizes Nacionais para Carreira do Magistério (CNE, 2009).

A aprovação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, em julho de 2008, que fixa como remuneração inicial da carreira R\$ 950,00 para uma jornada de no máximo 40 horas semanais, representa um avanço na valorização dos profissionais do magistério.

[...]”a lei prevê atualização deste valor pela variação do valor-aluno-ano do FUNDEB para séries iniciais do ensino fundamental, este valor por sua vez tem como indexador o INPC. Assim, utilizando o INPC, o valor do piso para 2010 seria de R\$1.026,00”[...] (GOUVEIA e SOUZA, 2010)

Por outro lado, as reivindicações dos profissionais da educação não se circunscrevem apenas a salário, mas também, e dentre outros, a conquista efetiva do direito de crescimento e progressão na carreira. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para Remuneração e Carreira do Magistério (CNE, 2009) trazem avanços importantes ao reconhecer a importância da valorização destes profissionais e o reconhecimento da necessidade de atuar sobre a defasagem salarial que acompanha a profissão, já descrita no histórico anteriormente levantado.

[...]”reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e o desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante”[...] (CNE, 2009)

Percebe-se, portanto, que a realidade que vêm forjando a constituição do perfil e da identidade do professor/a traz uma complexidade de fatores imbricados, resultado, em maior ou menor medida, das políticas educacionais que nortearam a área nas últimas décadas. O que nos instigou a procurar desvelar alguns desses fatores traçando o perfil do magistério público na última década, no estado do Paraná.

PERFIL PESSOAL DOS PROFESSORES/AS

Como já mencionado, foi no perfil dos professores/as que buscou-se dimensionar, considerando o limite dos dados, o impacto das políticas educacionais adotadas à partir da década de 1990 e 2000. Para tanto, priorizou-se os dados referentes ao perfil pessoal, acadêmico, profissional e condições de trabalho dos docentes paranaenses atuando nas séries iniciais do ensino fundamental. Com os dados que apresentaremos a seguir procurou-se delinear o perfil pessoal dos professores/as das séries iniciais do do ensino fundamental (EF) paranaense.

TABELA 1. DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES/AS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO PARANÁ, POR SEXO, SÉRIE HISTÓRICA 2001 A 2007

	4ª 2001	4ª 2003	4ª 2005	4ª 2007
Masculino	4,6	3,4	2,4	6,7
Feminino	95,4	96,6	92,4	93,3

Fonte: MEC/INEP, 2001,2003,2005,2007

As informações acima demonstram que o número de professores nesta etapa do ensino aumentou, de 4,6% em 2001 para 6,7% em 2007, todavia, pode-se afirmar que a presença de professoras ainda é majoritária, 93,3% do quadro docente em 2007 ainda é feminino.

TABELA 2. DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES/AS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO PARANÁ, POR IDADE, SÉRIE HISTÓRICA 2001 A 2007

	4ª 2001	4ª 2003	4ª 2005	4ª 2007
Até 24 anos	6,8	4,9	1,0	1,7
De 25 a 29 anos	14,8	13,1	9,0	13
De 30 a 34 anos	12,7	34,8	34,8	40
De 35 a 39 anos	18,1			
De 40 a 44 anos	15,2	34,1	28,1	32,9
De 45 a 49 anos	15,2			
De 50 a 54 anos	13,1	7,9	16,7	8,4
55 anos ou mais	4,2	5,2	5,2	4

Fonte: MEC/INEP, 2001,2003,2005,2007

Quanto à idade, percebe-se um decréscimo no número de professores até 24 anos, de 6,8%, em 2001 para 1,7% , em 2007. Os dados também apontam crescimento no percentual de docentes de 30 a 39 anos, de 30,8% para 40%, entre 2001 e 2007. Paralelamente, decresce o percentual de docentes na faixa etária de 50 a 54 anos, de 13,1% para 8,4%.

PERFIL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES/AS

Reflexo da demanda por maior qualificação e formação, fruto das reformas educacionais da década de 1990 e nas mudanças na legislação que ocorreram no mesmo período, observou-se um expressivo aumento no número de professores/as com pós-graduação, entre os que

cursaram especialização 360 horas, houve um crescimento significativo, de 53,8% em 2001 para 65,7% em 2007. Outro fator positivo é que encontramos na rede pública do Paraná em 2007 professores/as com mestrado e doutorado, 0,6% e 0,2% respectivamente, percentuais que, ainda que simbólicos, apontam tanto para uma maior busca de qualificação por parte dos professores/as, como uma melhoria nos incentivos da carreira pública, visto que nos anos anteriores pesquisados não existiam profissionais com tal qualificação nesta etapa do ensino público paranaense.

Quanto ao nível de escolaridade, observou-se no período uma expressiva redução no número de professores/as com ensino médio magistério, de 29,8% em 2001 para 7,7% em 2007. O percentual de formados/as em Pedagogia se manteve com pouca variação, de 32,5% em 2003 para 33,8% em 2007. Em paralelo, houve um aumento significativo tanto de professores/as que cursaram o Magistério superior, de 5,7% em 2003 para 15,8% em 2007, como de docentes que cursaram ensino superior outros, de 10,2% em 2001 para 23,6% em 2007. Sob nosso ponto de vista, este quadro têm aspectos positivos e negativos. Positivo quanto à progressiva regressão no número de professores/as que possuem apenas o nível médio e o aumento significativo dentre os que possuem ensino superior. Entretanto, cabe o questionamento sobre de que forma têm sido realizadas as graduações de nível superior, principalmente no caso dos cursos à distância, cuja qualidade ainda é motivo de preocupação e dissenso na academia.

PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES/AS

Os dados abaixo apresentam o perfil profissional dos professores/as, através de questões referentes à experiência docente, tempo de trabalho, carga horária, vínculo empregatício e salário.

TABELA 3. DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES/AS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO PARANÁ, POR EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, SÉRIE HISTÓRICA 2001 A 2007

	4ª 2001	4ª 2003	4ª 2005	4ª 2007
menos de 1 ano**		4,1	0	1,1
1 a 2 anos	3,4	5,6	2,4	2,9
3 a 5 anos**		4,1	6,2	10
de 3 a 7 anos*	15,3			
6 a 9 anos**		16,8	13,8	13,6
de 8 a 14 anos	27,2*			
10 a 15 anos**		23,5	19	24,8
15 a 20 anos	17	16,8	19,5	20,1
mais de 20 anos	37	29,1	33,3	27,4

Fonte: MEC/INEP, 2001,2003,2005,2007

*opção existente apenas no SAEB 2001 - **opções não existentes no SAEB 2001

Os dados demonstram que houve significativo decréscimo no número de Professores(as) com mais de 20 anos na docência, de 37% em 2001 para 27,4% em 2007.

Paralelamente, verificou-se aumento, em 2007, de professores(as) cujo tempo exercendo a profissão situa-se entre 10 a 15 anos, 24,8% e 15 a 20 anos, 20,1%. Tal panorama parece evidenciar que os profissionais com mais de 20 anos de exercício diminuíram, o que pode ter acontecido devido à aposentadoria ao longo do período, dentre outros fatores. Entretanto, o progressivo aumento do tempo de exercício do magistério nas outras faixas, em 2007, parece indicar uma tendência progressiva de maior permanência na profissão. Na sequência discutiremos esse aspecto com maior profundidade, ao analisar a questão do vínculo empregatício.

TABELA 4. DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES/AS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO PARANÁ, POR TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA, SÉRIE HISTÓRICA 2001 A 2007

	4ª 2001	4ª 2003	4ª 2005	4ª 2007
menos de 1 ano	18,1	22,8	15,7	12,2
1 a 2 anos	13,5	13,1	11	12,9
3 a 5 anos	23,6	16,1	21,4	23,6
6 a 9 anos	28,7	25,1	13,3	17,7
10 anos ou mais*	16			
10 a 15 anos**		13,5	25,2	19,5
15 a 20 anos**		2,2	4,8	8,6
mais de 20 anos**		7,1	2,9	5,6

Fonte: MEC/INEP, 2001,2003,2005,2007

*opção existente apenas no SAEB 2001;

**opção não existente no SAEB 2001

Observa-se que em 2001 o grupo de professores(as) estudados(as), em sua totalidade, estava há menos de 10 anos na escola, sendo que a maioria atuava no mesmo estabelecimento de ensino num período entre 3 a 5 anos, 23,6%, e 6 a 9 anos, 28,7%. Verificou-se relevante percentual de professores novos na escola, com menos de 1 ano de casa, 18,1%. Em 2007 o quadro muda, há menos professores/as novos na escola, 12,2% e um aumento considerável na faixa dos professores/as com mais tempo no estabelecimento de ensino, 19,5% entre 10 a 15 anos; 8,6% de 15 a 20 anos e 5,6% há mais de 20 anos. Isto pode estar relacionado ao aumento de concursos públicos no Paraná no período, visto que em 2007 verificou-se um aumento de 20% no número de professores/as estatutários/as no Estado.

TABELA 5. DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES/AS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO PARANÁ, POR NÚMERO DE HORAS-AULA SEMANAIS SEM AULAS PARTICULARES, SÉRIE HISTÓRICA 2001 A 2007

	4ª 2001	4ª 2003	4ª 2005	4ª 2007
até 10 horas	1,7	1,9		
menos de 16 horas*			1	1,7
10 a 20 horas		26,1		
de 16 a 19 horas*			1,4	2
até 20 horas	41,3		21,9	19,8

de 21 a 23 horas*			1,4	0,4
de 24 a 25 horas*			1,9	0,6
de 26 a 30 horas*				0,4
20 a 30 horas		11,9		
até 30 horas	1,3			0,7
de 31 a 35 horas*			1,9	2,3
de 36 a 39 horas*			6,2	1,8
30 a 40 horas		56,3		
até 40 horas	52,3		1	58,8
mais de 40 horas	3,4	3,7	52,9	11,4

Fonte: MEC/INEP, 2001,2003,2005,2007

*opção existente apenas nos questionários de 2005 e 2007.

Cabe ressaltar que as opções de resposta são diferentes nos questionários respondidos pelos professores/as ao longo do período, portanto, faremos uma breve análise ano a ano.

Em 2001, verificou-se que 41,3% dos professores/as lecionavam até 20 horas-aula por semana, sem aulas particulares, enquanto 52,3% cumpriam jornada de até 40 horas-aula.

Já em 2003 o grupo se concentrou nas seguintes cargas horárias: 26,1% entre 10 e 20 horas-aula; 11,9% entre 20 e 30 horas-aula, e, 56,3% entre 30 e 40 horas-aula.

Em 2005 observou-se 21,9% dos professores/as lecionando até 20 horas-aula e 52,9% lecionando mais de 40 horas-aula.

Em 2007 verificou-se 19,8% do grupo lecionando até 20 horas-aula, 58,8% até 40 horas-aula e 11,4% mais de 40 horas-aula por semana. Deste quadro podemos inferir que ao longo do período manteve-se uma tendência histórica de dupla jornada de trabalho, dois padrões, e isto se acentua em 2005, onde 52,9% dos professores/as declaram trabalhar mais de 40 horas-aula por semana.

Tal panorama evidencia a urgente necessidade de se pensar políticas públicas em que o professor/a possa se dedicar exclusivamente à profissão com condições de trabalho dignas, não apenas salariais, como o novo piso nacional do professor/a, regulamentado pela Lei nº 11.738/2008, sinaliza, mas se repensar o próprio tempo do trabalho docente, onde o professor(a) possa estar 50% de seu tempo em sala de aula e 50% em hora-atividade, no preparo, planejamento, pesquisa e na constante atualização profissional, em face da dinamicidade das mudanças e avanços nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, propostas aprovadas na CONAE 2010³, onde se gestou o novo Plano Nacional de Educação PNE 2011-2020, começam a delinear um horizonte mais digno e humanizado na história educacional deste país, dentre elas

3 A Conferência Nacional de Educação, CONAE 2010, ocorreu em Brasília, de 28 de abril a 02 de março de 2010, mobilizando educadores, gestores, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, MEC e CNE, tendo sido convocada e financiada pelo governo federal. Conferência que vem atender à demanda da sociedade civil organizada por um plano nacional de educação que resulte em um sistema nacional de educação articulado e de responsabilidade partilhada entre os entes federados, não somente mas principalmente no que condiz ao financiamento da educação, cuja responsabilidade recai, hoje, sobre os menores arrecadadores dentre os entes federados, os municípios, responsáveis pelo maior número de matrículas.

[...]”Criar dispositivo legal que garanta a aplicação da dedicação exclusiva dos/das docentes em uma única instituição de ensino”[...] (BRASIL, CONAE 2010, p92)

TABELA 6. DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES/AS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO PARANÁ, POR NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE TRABALHA, SÉRIE HISTÓRICA 2001 A 2007

	4ª 2001	4ª 2003	4ª 2005	4ª 2007
apenas nesta escola	55,3	63,5	62,4	62
2 escolas	33,3	30,8	28,6	32,6
3 escolas	6,3	5,3	2,9	4,5
4 escolas ou mais	1,7	0,4	1	0,9
em 5 ou mais escolas	3,4			

Fonte: MEC/INEP, 2001,2003,2005,2007

Como os dados acima demonstram, pode-se perceber ao longo do período um aumento do número de professores/as que leciona em apenas uma escola, cerca de 8% a mais de 2001 para 2007, enquanto diminuiu pela metade o trabalho em mais de 4 escolas, de 1,7% em 2001 para 0,9% em 2007. Outro ponto importante foi o fato de já à partir de 2003 não ter mais nenhum professor/a trabalhando em 5 escolas ou mais.

Apesar dos avanços, tal quadro evidencia que ainda há muito o que se fazer em relação a valorização do profissional da educação, pois nesta etapa da educação básica, séries iniciais, onde o professor/a é unidocente, pesquisas⁴ demonstram que há uma melhora evidente nas condições de trabalho e na qualidade do trabalho realizado em sala de aula quando o professor/a trabalha em apenas uma escola.

Ao analisar o período 2003-2007 verificou-se um percentual significativo de professores/as lecionando em um único estabelecimento de ensino, entretanto, ainda há muito que avançar, visto que 38% do quadro de professores/as no Paraná, em 2007, ainda trabalham em duas escolas ou mais.

TABELA 7. DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES/AS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO PARANÁ, POR SITUAÇÃO TRABALHISTA, SÉRIE HISTÓRICA 2001 A 2007

	4ª 2003	4ª 2005	4ª 2007
estatutário	58,7	51	79
CLT	26,9	31,4	10,7
contrato temporário	9,8	7,1	5,3
outros	4,5	4,3	4,5
prestador de serviço sem contrato		1	0,5

Fonte: MEC/INEP, 2001,2003,2005,2007

Ao analisar os dados acima percebe-se que houve um aumento significativo no número

4 TROJAN, R. M.; CALDAS, A.; CRUZ, F. T. PERFIL ACADÊMICO DO PROFESSOR E PROFICIÊNCIA ESTUDANTIL NO ESTADO DO PARANÁ. XXIV Simpósio Brasileiro III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Vitória, ES, Brasil, 2009.

de professores/as Estatutários/as no Estado do Paraná no período entre 2003 e 2007, um crescimento de 20,3%, o que evidencia um movimento importante na política estadual em prol da valorização do profissional da educação. Ainda que se tenha avançado, o que verificou-se em 2007 foi o fato de que 21% dos professores/as da rede pública ainda estão submetidos à contratos em regime de vinculação precarizada e incerta: CLT, contrato temporário ou outros.

Cabe questionar o que seria este tipo de contrato em que o professor/a se descreve como “outros”, tão precário quanto persistente, visto que se manteve em percentuais idênticos ao longo do período pesquisado. Isto sem mencionar o prestador de serviço sem contrato, o que caracteriza existir professor/a, na rede pública, trabalhando como voluntário/a, na melhor das hipóteses.

TABELA 8. DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES/AS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO PARANÁ, POR OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA, SÉRIE HISTÓRICA 2001 A 2007

	4ª 2001	4ª 2003	4ª 2005	4ª 2007
sim*	20,4			
sim, na área da educação**		6,7	5,2	37,6
sim, fora da área da educação**		9,3	13,8	8,3
não	79,6	84	74,8	54,2

Fonte: MEC/INEP, 2001,2003,2005,2007

*opção existente apenas no questionário SAEB 2001

**opções não existentes no questionário SAEB 2001

Os dados evidenciam um significativo aumento de professores/as com outra atividade remunerada dentro da área da educação, de 6,7% em 2003 para 37,6% em 2007, o que por si só chama atenção e requer estudo mais aprofundado do fenômeno.

Paralelamente há uma redução no número de profissionais que não possuem outra atividade remunerada, para 54,2% em 2007. Sintetizando, seja na área da educação ou fora dela, 45,8% dos professores/as das séries iniciais da rede pública no Paraná possuem outra atividade geradora de renda para além do rendimento como professor/a, o que evidencia, dentre outros fatores, precarização acentuada e o nivelamento do salário do professor/a no Paraná neste período, o que faz com que o professor/a procure outras fontes de renda para complementar seus rendimentos.

TABELA 9. DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES/AS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO PARANÁ, POR SALÁRIO, SÉRIE HISTÓRICA 2001 A 2007

	4ª 2001	4ª 2003	4ª 2005	4ª 2007
até 1 SM	0,8	2,6	1	1,6
de 1 a 2 SM	21,2	21,7	26,3	16,7
de 2 a 4 SM	46,2	41,9	40	51,4
de 4 a 6 SM	19,9	25,5	13,8	23,3
de 6 a 9 SM	11,9	7,5	8,6	7,1
de 9 a 12 SM		0,7	2	

Fonte: MEC/INEP, 2001,2003,2005,2007

*SM (salário mínimo)

Ao analisar os dados, pode-se perceber que houve redução da polarização entre menores e maiores salários, o movimento da série indica que houve uma maior equalização salarial. Em 2007, cerca de 51,4% dos professores/as pesquisados estão na faixa salarial entre 2 a 4 salários mínimos. Também neste ano verificou-se um aumento, em relação a 2005, de cerca de 9,5% de professores/as na faixa entre 4 a 6 salários mínimos. Dentre os professores/as que recebem até 1 salário mínimo, consideramos importante ressaltar que, apesar de ter diminuído o percentual de professores/as nesta faixa salarial, ainda persiste em 2007 1,6% de professores/as no Estado do Paraná recebendo este “salário”.

TABELA 10. DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROFESSORES/AS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO PARANÁ, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SÉRIE HISTÓRICA 2001 A 2007

	4ª 2001	4ª 2003	4ª 2005	4ª 2007
Estadual	48,5	47,2	44,8	4,4
Municipal	51,5	52,8	55,2	95,6

Fonte: MEC/INEP, 2001,2003,2005,2007

Como os números acima demonstram, o processo de municipalização, iniciado no país durante a reforma educacional da década de 1990 está praticamente concluído no Paraná.

Ao analisar a tabela, percebe-se que o processo foi acelerado entre 2005 e 2007, período em que, de 40,4% houve aumento para 95,6% de professores/as das séries iniciais do ensino fundamental vinculados a rede municipal. Ou seja, a responsabilidade sobre a oferta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental foi transferida para os municípios. Rede municipalizada, sem, entretanto, o equivalente aporte em termos de financiamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da série histórica, tendo em vista as possibilidades e limitações dos dados estudados, nos permite inferir que o magistério público no estado do Paraná vem se configurando como mais experiente, em idade e em tempo de trabalho, bem como tem permanecido lecionando por maior período de tempo nas mesmas escolas. Tais constatações podem estar relacionadas a políticas de valorização do trabalho docente, como o aumento do número de concursos públicos da área educacional no Paraná, tendo em vista que houve um aumento de 20,3% no nº de professores/as Estatutários/as no Estado no período.

Por outro lado, a evidência de precarização do trabalho docente ainda é grande, levando-se em consideração que ao término do período estudado constatou-se que 21% dos professores/as da rede pública ainda estavam submetidos à contratos em regime de vinculação precarizada e incerta. Outro fator importante a ser levado em consideração na análise foi a contatação de que houve uma equalização, ou “achatamento”, provocando uma aproximação entre os pólos, dos salários no período. Ao analisar a carga de trabalho dos professores/as no período, verificou-se que a maioria enfrentava dupla jornada de trabalho, fator acentuado em 2005, quando 52,9% dos professores/as lecionavam mais de 40 horas-aula por semana.

A identificação do perfil do magistério público das séries iniciais do ensino fundamental, no estado do Paraná, na série histórica acima delineada, 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. Este estudo não pretende esgotar o tema, mas apontar possibilidades de futuras pesquisas, visto a complexidade dos fatores imbricados na questão.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. **LEI Nº 5.692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 11 de Agosto de 1971.

_____. **LEI Nº 11.738/08**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, Diário Oficial da União, 16 de Julho de 2008.

BRASIL, CNE. **Lei Nº11.783/08**. Piso Salarial Profissional Nacional. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acessado em Maio de 2010.

_____, CNE; CEB. **Resolução Nº. 2 de 2009**. Fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf

BRASIL, MEC. **Conferência Nacional de Educação 2010**. Brasília, mar./abr. 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/>.

_____, MEC; INEP. SAEB. **Microdados, 2001**.

_____, MEC; INEP. SAEB. **Microdados, 2003**.

_____, MEC; INEP. SAEB. **Microdados, 2005**.

_____, MEC; INEP. PROVA BRASIL. **Microdados, 2007**.

CODO, W. (coord.). **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. **Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais**. VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL 2010. Formação, Ética e Política: Qual Pesquisa? Qual Educação? Londrina, PR, Brasil, 2010. (em CD ROM)

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando**. Campinas : Educação e Sociedade, nº 68, p. 163-183, dez. 1999.

NUNES, A. C. **A natureza do trabalho docente como mediação da relação orgânica entre sindicato e escola**. Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado) – UFPR.

RICCI, R. **O perfil do educador para o século XXI: de Boi de Coice a Boi de Cambão**.

Campinas: Educação e Sociedade, ano XX, nº66, abril 1999.

TROJAN, R. M.; CALDAS, A.; CRUZ, F. T. **Perfil Acadêmico do Professor e Proficiência Estudantil no Estado do Paraná**. XXIV Simpósio Brasileiro III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Vitória, ES, Brasil, 2009. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2009/305.pdf

OLIVEIRA, D. A. de. **Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D. A. Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000, 2ª edição.