



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**JULIANA REGINA BASILIO**

**TORNAR-SE PROFESSOR(A)  
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO:  
PRÁTICAS DE CONTRATAÇÃO  
E CONDIÇÃO DOCENTE (1985-2013)**

**CAMPINAS  
2016**

JULIANA REGINA BASILIO

**TORNAR-SE PROFESSOR(A)  
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO:  
PRÁTICAS DE CONTRATAÇÃO  
E CONDIÇÃO DOCENTE (1985-2013)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Fonseca de Almeida

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO  
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA  
JULIANA REGINA BASILIO, E ORIENTADA PELA  
PROFA. DRA. ANA MARIA FONSECA DE ALMEIDA

**CAMPINAS  
2016**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** CAPES, 7360-13-4; FAPESP, 2014/06025-8

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

B292t Basilio, Juliana Regina, 1983-  
Tornar-se professor(a) na rede estadual de ensino de São Paulo : práticas de contratação e condição docente (1985-2013) / Juliana Regina Basilio. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Ana Maria Fonseca de Almeida.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas públicas. 2. Professores. 3. Socialização profissional. 4. Desigualdades socioeducativas. 5. Sociologia Educacional. I. Almeida, Ana Maria Fonseca de, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

#### Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Becoming a state school teacher in Sao Paulo : hiring practices and the teacher condition

**Palavras-chave em inglês:**

State schools

Teachers

Professional socialization

Social and educational inequalities

Educational Sociology

**Área de concentração:** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Ana Maria Fonseca de Almeida [Orientador]

Belmira Amelia de Barros Oliveira Bueno

Graziela Serroni Perosa

Maria Alice de Lima Gomes Nogueira

Mauricio Érnica

**Data de defesa:** 26-02-2016

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**TORNAR-SE PROFESSOR(A) NA REDE  
ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO:  
PRÁTICAS DE CONTRATAÇÃO  
E CONDIÇÃO DOCENTE (1985-2013)**

Autora: Juliana Regina Basilio

**COMISSÃO JULGADORA:**

Profa. Dra. Ana Maria Fonseca de Almeida (Orientadora)

Profa. Dra. Belmira Amelia de Barros Oliveira Bueno

Profa. Dra. Graziela Serroni Perosa

Profa. Dra. Maria Alice de Lima Gomes Nogueira

Prof. Dr. Mauricio Ernica

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

**2016**

*Aos professores da educação básica do Brasil*

## **AGRADECIMENTOS**

Durante o doutorado contei com a ajuda e gestos de profunda amizade e solidariedade de muitas pessoas. Agradeço especialmente:

À Profa. Dra. Ana Maria Fonseca de Almeida, pela parceria na realização da pesquisa, pois sem seu acolhimento e sua orientação foram fundamentais para que esse trabalho fosse possível.

Ao Prof. Dr. Afrânio Garcia Junior, pelas orientações na qualificação da pesquisa e durante o estágio no exterior. Agradeço também pela mediação feita para que eu pudesse discutir a pesquisa com professores franceses.

À Profa. Dra. Graziela Serroni Perosa, pelas orientações preciosas sobre pesquisa quantitativa.

Às Profa. Dra. Agueda Bernardete Bittencourt e Profa. Dra. Flávia Inês Schilling, pelo apoio que foi imprescindível para a realização dessa pesquisa.

À Profa. Dra. Marie-France Garcia, pela tradução do projeto de pesquisa para o francês que possibilitou a discussão da pesquisa com professores e estudantes estrangeiros.

Aos professores brasileiros e estrangeiros que discutiram o projeto da pesquisa.

Aos amigos que me ajudaram com a leitura de textos, trocas de ideias e conselhos.

Aos professores entrevistados que, além de contribuírem com o relato das suas histórias de vida, discutiram a pesquisa, fizeram correções de textos e resumos que escrevi durante esses anos. Agradeço pelas conversas que antecederam e sucederam as entrevistas.

Aos professores da educação básica que concederam entrevistas e que responderam a questionários. Agradeço especialmente aos diretores e coordenadores das escolas onde realizei a pesquisa, pela excelente recepção e confiança no meu trabalho.

Aos amigos que conheci na Maison du Portugal, na *Cité Universitaire* de Paris, pelo nosso encontro que foi tão especial e bonito. Agradeço especialmente a Leonor

Esteves, Madalena Niza, Rita Godinho, Rita Valente e suas famílias pelos momentos que passamos juntos.

Aos amigos brasileiros que conheci em Paris. Especialmente ao amigo Tiago Martins, agradeço o companheirismo e a ajuda com a tradução de texto da pesquisa para o francês. À amiga Mazé Torquato Chotil, agradeço por tudo o que me ensinaste a ver, conhecer e sentir. Obrigada pela tradução do resumo da tese para o francês. Minha profunda gratidão à Mazé e ao seu esposo, Bernard Chotil, pelo abrigo e incentivo à escrita.

Aos amigos e familiares que muito carinhosamente me presentearam antes do estágio no exterior. Com o presente, pude comprar um novo computador. À dupla Luciana Basilio e Luciano Melo, especialmente, pela irmandade e companheirismo.

Aos amigos Ana Maria e Paulo Dallora, pelo ato de solidariedade ao continuarem no curso de francês para que a turma não fosse fechada e eu pudesse continuar estudando.

Aos grandes amigos e companheiros Maria Alzira Gois e Alexandre Gois, agradeço imensamente a amizade e a solidariedade de vocês, que foi vital nessa jornada.

Agradeço o financiamento da pesquisa no Brasil e dos estágios realizados no exterior, na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* de Paris, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES DS (Demanda Social) e PDSE (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, processo 7360-13-4)), e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processo 2014/06025-8). As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da CAPES e da FAPESP.

## **Resumo**

A pesquisa teve em vista contribuir para o entendimento sobre a produção e reprodução das desigualdades educacionais na educação básica. Para isso, baseou-se em um estudo sobre a socialização profissional dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo. Numa perspectiva inspirada em Bourdieu e seus colaboradores, procurou-se compreender as disposições profissionais dos professores como resultado do encontro entre sua história individual, que é também a história de seu grupo social, e a história da instituição escolar. O texto está estruturado em três partes. A primeira examina o lugar ocupado pela rede estadual no sistema de ensino paulista, por meio do estudo da configuração atual do mercado de trabalho para professores da educação básica no estado de São Paulo. A partir de um conjunto de informações sobre o número de escolas e matrículas de alunos nas redes públicas (estaduais, municipais, federal) e na rede privada; dos contratos de trabalho de professores da rede estadual, submetidos à análise geométrica de dados; e do IDHM de bairros, subprefeituras e municípios produzidos pelo PNUD, esse mercado é construído como um espaço social. A segunda parte, com base em entrevistas realizadas com um grupo de dezoito professores e em duzentos e dezoito questionários respondidos por professores que atuam nas diferentes redes de ensino, revela como se dá o encontro entre indivíduos – professores –, os postos de trabalho nesse mercado, examinando a sua socialização profissional e problematizando suas experiências iniciais nas escolas. Por fim, também com base nessas entrevistas e questionários, a terceira parte mostra como as oportunidades de emprego e as condições de trabalho dos professores estão relacionadas à construção de carreiras docentes na educação básica nas quais podem ocorrer tanto processos de profissionalização quanto de desprofissionalização. Ao final, os resultados apontam que: (i) grande parte dos professores dá início à sua carreira na rede estadual, em grande parte por meio de contratos de trabalho temporários de diferentes tipos; (ii) as experiências iniciais nas escolas estaduais, sobretudo quando reguladas por esses contratos temporários, são marcadas por situações que colaboram para a desprofissionalização dos professores; (iii) nas etapas seguintes da carreira, os professores buscam, nas várias redes de ensino que compõem o mercado de trabalho da educação básica paulista, espaços de atuação profissional.

**Palavras-chave:** socialização docente, profissionalização docente, professores de escola pública, professores da educação básica, desigualdades educacionais, sociologia da educação.

## **Abstract**

### **Becoming a state public school teacher in Sao Paulo: hiring practices and the teacher condition (1985-2013)**

This research aims at contributing to the understanding of the production and reproduction of educational inequality in elementary education. In order to do so, it draws on a study on teachers' professional socialization in São Paulo state schools. From a perspective inspired by Bourdieu and his co-workers, the research intends to provide understanding on the professional dispositions of teachers as a result of the combination of their individual history, which is also the history of their social group, and the history of schools. The text is divided in three parts. The first one looks at the role played by state schools in the educational system of São Paulo state by means of a study on the present configuration of the job market for elementary education teachers in São Paulo. Based on a dataset containing the number of schools and enrollments in public schools (run by the state, the city or the federal government) and in private schools; work contracts of state school teachers; the Human Development Indexes of the São Paulo capital's neighborhoods, administrative regions, and other cities in the state released by the United Nations Development Programme, which were analyzed geometrically; this market is constructed as a social space. By resorting to interviews with a group of eighteen teachers and two hundred and eighteen questionnaires answered by teachers from different school networks, the second part of the research reveals how the encounter of jobs in the market, individuals – teachers –, and their socialization takes place, rendering problematic their initial experience at school. Finally, also based on the interviews and questionnaires, the third part shows how job opportunities and teachers' work conditions are related to the construction of teacher careers in elementary education, a context in which both the processes of professionalization and de-professionalization are possible. The results suggest that: (i) great part of the teachers start their careers in state schools in temporary work contracts; (ii) in those schools, the initial experiences, mainly those ruled by temporary work contracts, are characterized by situations that contribute to the de-professionalization of teachers; (iii) after having started their careers, teachers seek work positions in the various school networks that take part in the elementary education system in São Paulo.

**Keywords:** teacher socialization, teacher professionalization, state school teachers, elementary education teachers, educational inequality, education sociology.

## Résumé

### **Devenir professeur dans le réseau d'enseignement dépendant de l'administration de l'Etat de São Paulo : pratiques de recrutement et condition d'enseignant (1985-2013)**

La recherche vise contribuer à la compréhension de la production et reproduction des inégalités scolaires dans l'éducation de base. Pour cela, elle s'appuie sur une étude de la socialisation professionnelle des professeurs du réseau d'enseignement de l'Etat de São Paulo. Dans une perspective inspirée par Bourdieu et ses collaborateurs, elle cherche à comprendre les pratiques professionnelles comme résultat de la rencontre entre l'histoire individuelle, qui est aussi l'histoire du groupe social, et l'histoire de l'institution scolaire. Le texte est structuré en trois parties. La première examine l'espace occupé par le réseau d'Etat dans le système d'enseignement de l'Etat de São Paulo, par le biais de l'étude de la configuration actuelle du marché du travail des professeurs d'éducation de base de l'Etat de São Paulo. A partir d'un ensemble d'informations sur le nombre d'écoles et d'inscriptions d'élèves dans le réseau public (Fédéral, d'Etat, Communal) et dans le réseau privé, des contrats de travail des professeurs du réseau d'état, du l'IDHM de quartier (mairie de quartier) «subprefeituras» et communes produits par le PNUD, soumis à l'analyse géométrique de données, ce marché est construit comme un espace social. La deuxième partie, à partir des interviews réalisées avec un groupe de dix-huit enseignants et 218 questionnaires répondus par des professionnels de différents réseaux d'enseignement, met en lumière la rencontre entre individus – professeurs, les postes de travail dans ce marché, et sa socialisation professionnelle, avec la problématique de ses expériences initiales dans les écoles. Finalement, en troisième partie, les résultats des interviews et questionnaires, montrent comment les opportunités et les conditions de travail des professionnels sont liées à la construction de carrière des enseignants dans l'éducation de base dans laquelle il peut y avoir des processus de professionnalisation et de déprofessionnalisation. Les résultats montrent qu'une grande partie des enseignants (i) débutent leur carrière dans le réseau de l'Etat, «estadual» surtout avec des contrat de travail temporaires; (ii) les expériences initiales dans les écoles de Etat, surtout celles régulées par des contrats de travail temporaires, sont marquées par des situations qui participent à la déprofessionnalisation des enseignants; (iii) une fois introduit dans la carrière, les enseignants cherchent, dans les différents réseaux d'enseignement du marché du travail de l'éducation de base «paulista» les espaces d'exercice professionnel.

**Mots clefs** : socialisation de l'enseignement, professionnalisation de l'enseignant, professeur d'école publique, inégalité dans l'enseignement, sociologie de l'éducation

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sistemas de ensino do Brasil pela LDB 9394/1996.....	22
Quadro 2: Tipos de instituições de educação o básica no Estado de São Paulo .....	24
Quadro 3: Matrícula inicial de alunos no ensino médio, por rede de ensino no Estado de São Paulo, em 2013 (números absolutos e porcentagem) .....	26
Quadro 4: Comparação da formação mínima exigida para obter contrato de trabalho de professor substituto (temporário e eventual) na rede Estadual de São Paulo nos anos de 1968 1972 1989 2005 2009 2010 e 2013 .....	42
Quadro 5: Concursos públicos para o Quadro do Magistério da rede Estadual de ensino de São Paulo por cargo por data de homologação .....	45
Quadro 6: Abreviaturas e descrição das variáveis ativas e ilustrativas da ACP, dos Gráficos 2 (p.52), 3(p.53), 4(p.59), 5(p.62) e 6(p.63).....	54
Quadro 7: Variáveis e coordenadas do eixo 1 do Gráfico 2 “Representação do espaço escolar paulista, por Diretoria Regional de Ensino (eixo 1x2)” .....	56
Quadro 8: Variáveis e coordenadas do eixo 2 do Gráfico 2 “Representação do espaço escolar paulista, por Diretoria Regional de Ensino” (eixo 1x2)” .....	58
Quadro 9: Variáveis e coordenadas do eixo 3 do Gráfico 5 “Representação do espaço escolar paulista, por Diretoria Regional de Ensino (eixo 1x3)” .....	61
Quadro 10: Comparação das DRE SP. Leste3 Mogi das Cruzes SP.Centro.Oeste e Catanduva com destaque para variáveis do eixo 1x2.....	68
Quadro 11: IDHM dos distritos que compõem as DRE SP. Leste3, Mogi das Cruzes, SP.Centro-Oeste e Cantanduva .....	70
Quadro 12: Características gerais das escolas onde trabalhavam os professores ouvidos por questionário, no ano de 2015 .....	75
Quadro 13: Primeiro emprego no magistério, professores ouvidos pelo questionário....	77
Quadro 14: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professora Dalva .....	114
Quadro 15: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professora Anita .....	115
Quadro 16: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professor Alex .....	116
Quadro 17: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professor José.....	117
Quadro 18: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professora Marisa .....	118
Quadro 19: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professora Betânia....	119
Quadro 20: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professora Aurora.....	120

Quadro 21: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professor Paulo .....	121
Quadro 22: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professor Santiago....	122
Quadro 23: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professora Olavo .....	123
Quadro 24: Esquema 1- Escolarização e entrada no magistério, professor Helena .....	124
Quadro 25: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professor Antônio ....	125
Quadro 26: Esquema 1- Escolarização e entrada no magistério, professor Luís.....	126
Quadro 27: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professora Olivia .....	127
Quadro 28: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professor Marcelo .....	128
Quadro 29: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professora Livia .....	129
Quadro 30: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professor Daniel .....	130
Quadro 31: Esquema 1- Escolarização e entrada no magistério, professor Vitor .....	131
Quadro 32: Esquema 2 – Carreiras no magistério, comparação professores entrevistados .....	134
Quadro 33: Esquema 1 – Escolarização e entrada no magistério professora Anita .....	137
Quadro 34: Esquema 1 – Escolarização e entrada no magistério professora Betânia....	138
Quadro 35: Mobilidade e carreira dos professores entrevistados no mercado de ensino paulista.....	154
Quadro 36: Questões, variáveis e coordenadas do Gráfico 13, “Representação de carreiras docentes na educação básica paulista (eixo 1x3)”, com destaque para o eixo 1 .....	161
Quadro 37: Questões, variáveis e coordenadas do Gráfico 13, “Representação de carreiras docentes na educação básica paulista (eixo 1x2)”, com destaque para o eixo 2 .....	163
Quadro 38: Questões, variáveis e coordenadas do Gráfico 14, “Representação de carreiras docentes na educação básica paulista (eixo 1x3)”, com destaque para o eixo 3 .....	168

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrículas de alunos no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio na rede Estadual de ensino de São Paulo .....	43
Gráfico 2: Representação do espaço escolar paulista, por Diretoria Regional de Ensino (eixo 1x2) .....	52
Gráfico 3: Círculo de correlações das variáveis ativas e ilustrativas do gráfico 2 “Representação do espaço escolar paulista, por Diretoria Regional de Ensino (eixo 1x2)”, com destaque para as variáveis que definem o eixo 1 .....	53
Gráfico 4: Círculo de correlações das variáveis ativas e ilustrativas do Gráfico 2 “Representação do espaço escolar paulista, por Diretoria Regional de Ensino (eixo 1x2)”, com destaque para as variáveis que definem o eixo 2 .....	59
Gráfico 5: Representação do espaço escolar paulista, por Diretoria Regional de Ensino (eixo 1x3) .....	62
Gráfico 6: Círculo de correlações das variáveis ativas e ilustrativas do Gráfico 5 “Representação do espaço escolar paulista por Diretoria Regional de Ensino (eixo 1x3), com destaque para o eixo 3.....	63
Gráfico 7: Contratos de trabalho eventuais, por mês, nos anos de 2008 a 2011 (porcentagem) .....	82
Gráfico 8: Recepção dos Profs. no primeiro dia de trabalho no magistério, por tipo de contrato de trabalho, tema orientações sobre o trabalho.....	101
Gráfico 9: Recepção dos professores, tema expectativas da instituição.....	102
Gráfico 10: Recepção dos professores, tema apresentação aos colegas.....	102
Gráfico 11: Recepção dos professores, tema espaço físico .....	102
Gráfico 12: Recepção dos professores, tema apresentação aos alunos.....	102
Gráfico 13: Representação de carreiras docentes na educação básica paulista (eixo 1x2) .....	160
Gráfico 14: Representação das carreiras docentes na educação básica paulista (eixo 1x3) .....	167

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>(INTRODUÇÃO) IMAGINA O SUSTO!</b> .....	<b>16</b>
<b>1.1</b>	<b>Escolas comuns e escolas seletivas: notas iniciais sobre a segmentação do ensino no estado de São Paulo</b> .....	<b>19</b>
1.1.1	As escolas comuns e as escolas seletivas .....	21
1.1.2	A má escola e a boa escola.....	27
<b>1.2</b>	<b>Contratos de trabalho e condição docente</b> .....	<b>31</b>
1.2.1	Mercado do ensino, socialização profissional e carreiras dos professores: dimensões da condição docente na educação básica paulista.....	33
<b>2</b>	<b>UM MERCADO DE TRABALHO SEGMENTADO</b> .....	<b>37</b>
<b>2.1</b>	<b>A maior rede de ensino de educação básica do Brasil</b> .....	<b>38</b>
<b>2.2</b>	<b>Contratos de trabalho na rede estadual paulista</b> .....	<b>40</b>
<b>2.3</b>	<b>A rede estadual como um espaço diferenciado</b> .....	<b>48</b>
<b>2.4</b>	<b>Espaços de vantagens e espaços de desvantagens educativas</b> .....	<b>50</b>
<b>2.5</b>	<b>Contratos de professores e desigualdades educacionais</b> .....	<b>64</b>
<b>3</b>	<b>A ENTRADA NA CARREIRA</b> .....	<b>72</b>
<b>3.1</b>	<b>Escolas públicas comuns, escolas seletivas públicas e privadas e a iniciação dos professores no magistério</b> .....	<b>73</b>
3.1.1	A porta de entrada no magistério da educação básica paulista.....	74
<b>3.2</b>	<b>Rede estadual e iniciação no magistério</b> .....	<b>79</b>
3.2.1	O primeiro contrato de trabalho.....	84
3.2.2	Socialização profissional.....	87
3.2.3	Um projetinho! .....	93
3.2.4	Iniciação positiva .....	97
3.2.5	O primeiro dia de trabalho no magistério .....	99
3.2.6	Cantar uma musiquinha.....	103
<b>4</b>	<b>TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO: AS CARREIRAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA PAULISTA</b> .....	<b>107</b>
<b>4.1</b>	<b>A entrada no mercado de trabalho</b> .....	<b>108</b>
<b>4.2</b>	<b>Carreiras imaginadas</b> .....	<b>132</b>
4.2.1	Escolarização, proximidades e distâncias com a cultura escolar e posições docentes	136
4.2.2	A hierarquização das posições docentes.....	141
4.2.3	Subir na hierarquia sem aprovação em concurso público.....	141
4.2.4	A aprovação em concursos públicos .....	143
4.2.5	Professor eventual e professor temporário: posições docentes provisórias.....	145
4.2.6	A exoneração de cargo.....	147
4.2.7	A não aprovação em concurso público e a posição de professor temporário como definitiva.....	149
<b>4.3</b>	<b>Padrões de mobilidade e carreiras docentes na educação básica paulista</b> .....	<b>151</b>
<b>4.4</b>	<b>Carreiras docentes e profissionalização dos professores na educação básica paulista</b> .....	<b>157</b>
<b>4.5</b>	<b>Segmentação profissional</b> .....	<b>169</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>170</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>176</b>

## **APÊNDICE**

Apêndice A: Modelo do Questionário.....	187
Apêndice B: Sobre o trabalho de campo na aplicação de questionários .....	192

## **ANEXO**

Anexo A: Organização da educação escolar no Brasil (LDB 9394/1996).....	202
Anexo B: Matrículas de alunos nas escolas públicas e privadas, do estado de São Paulo, por nível de ensino, no ano de 2012 (números absolutos e porcentagem).....	203
Anexo C: Lista de municípios, distritos e bairros que compõem as Diretorias Regionais de Ensino.....	204

## 1 (Introdução) Imagina o susto!

Vitor obteve o seu diploma de licenciatura em Letras no final do ano de 2015, mas começou a trabalhar como professor bem antes, em 2013, quando estava ainda no início do primeiro ano de graduação. Ele não precisou de diploma para conseguir trabalho no magistério.

Antes de tentar a docência, Vitor procurou por emprego na área para que tinha se formado no ensino médio - técnico em administração. Ele diz que procurou “empregos convencionais, que o pessoal procura também, de vendas, de operações financeiras, essas coisas”. Parece que ele se referia, entre outros, a trabalho em *call-centers*. Entre os meses de janeiro e maio de 2013, apesar da intensa busca em que se envolveu, ele não conseguiu emprego algum nessa área. Na maior parte das ocasiões, ouvia que sua falta de experiência o colocava em desvantagem em relação a outros candidatos. Além disso, ele ainda aguardava o processo de alistamento no serviço militar, o que também era percebido como um problema por possíveis empregadores.

Nesse ponto Vitor conta que, seguindo as dicas de amigos do curso de graduação, resolveu candidatar-se à vaga de professor substituto eventual em uma escola estadual. Ele fez buscas na internet nos sites das Diretorias Regionais de Ensino (DRE: divisões administrativas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo) e encontrou oportunidade de vaga numa DRE que era um tanto distante da sua casa, mas que anunciava aceitar candidatos que haviam acabado de ingressar no ensino superior.

Nessa busca, Vitor descobriu que nem todas as escolas admitem estudantes do primeiro e segundo ano do curso de graduação para atuar como professores substitutos. Embora isso esteja previsto nos regulamentos, as escolas tentam primeiro preencher as vagas com professores formados, em seguida com estudantes do último ano e assim por diante. Em geral, as vagas ofertadas no início do ano têm mais chance de serem preenchidas por professores mais qualificados. À medida que os meses passam, a demanda por professores faz as exigências diminuírem. Além disso, escolas mais valorizadas recebem um número maior de candidatos. Na busca que fez pela internet, Vitor viu que algumas outras escolas, inclusive a que ficava mais perto de sua residência,

ofereciam vagas para professores substitutos. No entanto, em todos os casos, inclusive nesse, as vagas eram reservadas apenas a alunos do último ano de curso de licenciatura.

Assim, Vitor iniciou sua carreira no magistério como professor substituto eventual dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio em uma escola localizada num bairro periférico da cidade de São Paulo. Ele se lembrava de estar muito ansioso no primeiro dia de trabalho. Não teve problemas com o transporte até a escola, embora o tempo gasto no deslocamento tenha sido grande, mais de quarenta minutos. Ele tinha saído bem cedo de casa e chegou na escola antes das 7h da manhã, horário de início do período matutino. Ele conta que, ao chegar na escola, avistou a diretora organizando a entrada dos alunos, que entregavam-lhe suas carteiras de identificação. Ele não falou com ela, indo direto para a sala dos professores. O que aconteceu depois ele conta da seguinte maneira:

*Os inspetores me receberam e falaram: “você tem que ir em tal, tal, tal” (sala de aula). Eu esperava, eu esperava... O que eu esperava realmente era alguém da coordenação e da direção falar como era o ritmo da escola: a relação pedagógica-educacional; como os outros eventuais trabalhavam; como os professores trabalhavam; o que eles pensavam e o objetivo da escola. Isso eu tive que observar ou ir perguntando depois. Era uma sexta e estava sem aula, faltaram vários professores. Tanto que os eventuais que são da tarde tiveram carga completa neste dia também, no período da manhã. Eu cheguei e já fui pra sala de aula, dei as seis (aulas) completas. Então... imagina o susto! Eu tomei um susto no primeiro dia! (Vitor, professor, 18 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013*

Nesse primeiro dia Vitor fez quatro substituições, entre o início do período e a hora do intervalo, às 10h20. Vitor lembra que no intervalo não conseguiu ir ao banheiro nem comer algo; só tomou um copo d'água. Ele comentou com uma colega: “eu estou tremendo aqui – por que imagina o susto. Eu entrei como se fosse professor deles realmente”! Essa professora, também substituta eventual, foi a única pessoa que lhe deu alguma orientação nesse dia. Ela mostrou onde ficavam algumas das salas de aula onde Vitor trabalhou. Explicou-lhe que o primeiro dia era daquele jeito mesmo e, inclusive, aconselhou-o a ser severo, “pé no peito” com os alunos. A receita dela era a seguinte, segundo Vitor: “põe os pés no peito! Bate a porta! Chega cuspidando fogo!”

Apesar de na época da entrevista, em setembro de 2013, Vitor ter dito que se identificava com esse perfil de professor que coloca “os pés no peito”, nesse primeiro dia ele achava que não conseguiu fazer dos conselhos da amiga ação.

Fez então o que pôde, com um “nervosismo tremendo”. No 7º ano, trabalhou o acordo ortográfico e as palavras com “-xc, -ss, -s”. Nos 8<sup>os</sup> anos, falou de poesia e música brasileira. Finalmente, no 1º ano do ensino médio, trabalhou o texto dissertativo, que os alunos diziam já ter “visto” em algum momento, mas que haviam esquecido.

Parecia não haver ali qualquer plano para o presente e o futuro próximo daqueles alunos; sequer havia clareza sobre o seu passado. Assim com não lhe disseram o que fazer, tampouco lhe perguntaram o que fez com relação a cada turma que atendeu.

Às 12h20, encerrado o seu primeiro dia de trabalho naquela escola, ele foi embora para casa, ainda “tremendo”. Ele diz que aconteceu tudo muito rápido desde o momento em que decidiu procurar emprego no magistério até o primeiro dia de atuação como professor - menos de duas semanas. Como seu contato anterior com aquela instituição havia sido apenas para os procedimentos burocráticos de contratação na secretaria da escola, a expectativa de Vitor era que antes da atuação em sala de aula alguém da direção ou da coordenação pedagógica o receberia e apresentaria o “ritmo da escola”, “como os outros professores trabalhavam”, “o que eles pensavam” e “o objetivo da escola”. Ele disse: “achei que tinha um método, uma explicação prévia antes, mesmo que fora da sala de aula. Uma preparação antes... mas isso eu percebi na prática”.

No dia em que levou a documentação para inscrição na escola ele recebeu algumas informações sobre o perfil dos alunos e dos professores da escola. Ele se lembra de notar que tanto professores quanto alunos faltavam muito. Seu primeiro pensamento foi que isso o faria assumir muitas substituições. A experiência do primeiro dia não contradisse essa impressão, os demais dias também não.

### **1.1 Escolas comuns e escolas seletivas: notas iniciais sobre a segmentação do ensino no estado de São Paulo**

Como se vê no relato feito por Vitor, a tremedeira que o acometeu não foi resultado de insegurança sobre a abordagem a adotar ou sobre alguma questão didática. Ela também não se deveu à constatação de que havia incongruências entre a formação recebida e o contexto concreto do trabalho docente. A tremedeira de Vitor era mais o resultado da constatação de que ele não tinha a mínima ideia sobre o que os gestores da escola e seus novos colegas esperavam dele. Ele notou que o trabalho a ser realizado não dependia de um saber especializado, que o recrutamento tinha baixo grau de exigência; e, finalmente, que as atividades do trabalho eram pouco (ou simplesmente não eram) sistematizadas e planejadas.

A despeito do papel dos diferentes contextos socioculturais (no espaço e no tempo) e das diferentes abordagens teóricas (do funcionalismo, do interacionismo) na definição do que é uma profissão (GALLINO, 2005; LUDKE, BOING, 2004; RODRIGUES, 2002; CHAPOULIE, 1973), alguns elementos são recorrentemente apontados como pertinentes a esta noção: a formação especializada de longa duração, a definição objetiva do padrão de trabalho e o controle sobre o exercício da atividade.

No campo da educação, o modo como está organizada a formação dos futuros professores, assim como os processos de iniciação dos professores novatos na profissão aparecem como dimensões fundamentais do processo de profissionalização docente (GUNNAR, 2014). É verdade que esses estudos têm em mente sistemas de ensino onde há fileiras específicas para a formação de professores e mais controle sobre processo de recrutamento desses profissionais.

Mesmo nesses casos, em que a profissionalização docente é resultado de um substantivo controle sobre a formação e sobre o recrutamento, os modos de agir não institucionalizados (resultado de uma trajetória de vida que antecede a entrada na profissão e está além dela) são considerados como elementos que impactam nas disposições dos professores em relação ao trabalho, inclusive na construção da identidade profissional (GUNNAR, 2014; DURU-BELLAT, VAN ZANTEN, 2010; GEAY, 1999). Dessa maneira, as interações entre os agentes sociais, o modo como eles se

apropriam de um posto de trabalho e de sua posição, enquanto instâncias de produção e reprodução de práticas, ideias e ideologias, são considerados determinantes da maneira como o indivíduo torna-se professor (GUNNAR, 2014; GUIBERT, LAZUECH, RIMBERT, 2008; MUEL-DREYFUS, 1983).

O que acontece naqueles sistemas de ensino compostos por instituições onde há pouco controle sobre a formação, sobre o recrutamento e sobre as primeiras experiências na escola? As situações vividas por Vitor no seu primeiro dia de trabalho revelam condições pouco propícias à construção do indivíduo como profissional. Decerto aquelas situações reúnem condições próprias a um processo desprofissionalização (LUDKE, BOING, 2004; WITTORSKI, ROQUET, 2013; JEDLICKI, YANCOVIC, 2010; MAUBANT et al., 2013), haja vista que naquele contexto a formação especializada, a definição clara sobre a atividade do trabalho, assim como o controle sobre essa atividade pelo indivíduo e o grupo de pares não estavam postas em questão.

Tudo aconteceu numa escola localizada num distrito do extremo leste da capital com índice de desenvolvimento humano (IDHM, PNUD, 2014) de renda 0,691 (médio) e de educação 0,683 (médio). Era uma escola bastante grande. No ano de 2013, ela recebeu 1.777 matrículas iniciais de alunos (54% nos anos finais do ensino fundamental, 46% no ensino médio). A escola contou naquele ano com uma equipe docente formada por um diretor (designado para o cargo, portanto, não concursado), três vice-diretores que eram professores não concursados, três coordenadores, dos quais duas professoras concursadas e um professor não concursado. Dos 84 professores titulares (professores de aulas), 34% eram concursados e 56% não concursados<sup>1</sup>. Naquela escola, como foi informado a Vitor no momento da sua contratação, o absenteísmo docente era bastante elevado. No mês que Vitor iniciou na escola foram registradas 86 faltas docentes, o que corresponde a cerca de quatro professores ausentes por dia.

A escola onde Vitor iniciou sua carreira no magistério é pública, mas **pública estadual**. O grifo não é mero detalhe, pelo contrário, é um dado fundamental no Brasil, em que o termo “escola pública” designa um conjunto variado de instituições oficiais –

---

<sup>1</sup> Junho de 2013 é o mês de referência desses dados sobre os contratos de trabalho do quadro do magistério (supervisores de ensino, diretores, vice-diretores, professores coordenadores, professores titulares (professores de aulas e/ou classes) e sobre absenteísmo docente. Esse dados, que não encontram-se publicados, foram liberados pela Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP).

municipais, estaduais e federais – mantidas e administradas pelo poder público (LDB 9394/1996, Art.16, Art.17) . Vitor ficou assustado porque não tinha tido até então qualquer experiência na rede estadual. Ele havia feito o ensino fundamental em uma escola da rede municipal de São Paulo e o ensino médio (regular e profissionalizante) numa Escola Técnica Estadual (ETEC). Quando iniciou como professor numa escola estadual sequer fazia ideia do que era exatamente um professor substituto eventual e de como seria o seu trabalho.

Nem toda escola pública de educação básica recruta os seus professores como a escola de Vitor. Nas escolas estaduais administradas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo é que o primeiro dia de trabalho do professor tem mais chances de ser vivido como o primeiro dia de trabalho de Vitor. Trata-se de um contexto institucional específico. Em outros tipos de escola, esse primeiro dia pode se desenrolar de maneira diametralmente oposta.

### **1.1.1 As escolas comuns e as escolas seletivas**

No Brasil, o termo escola pública serve mais à distinção em relação à privada. Assim diferentes tipos de escolas públicas estaduais, municipais e federais aparecem agregadas num único conjunto em termos administrativos. Com as escolas privadas não é diferente, e um conjunto variado de instituições (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas) também aparece como se fosse homogêneo.

As instituições oficiais e as instituições privadas de educação básica e de educação superior, encontram-se, de acordo com os níveis de ensino<sup>2</sup>, sob a jurisdição de um determinado “sistema de ensino”, como mostra o Quadro 1 (p.22) a seguir:

---

<sup>2</sup> No Anexo A está um esquema sobre a organização da educação escolar no Brasil, de acordo com a LDB 9394/96.

**Quadro 1: Sistemas de ensino do Brasil pela LDB 9394/1996**

SISTEMA DE ENSINO FEDERAL			SISTEMA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL			SISTEMAS DE ENSINO ESTADUAIS			SISTEMAS DE ENSINO MUNICIPAIS		
Órgãos federais de educação	INSTITUIÇÕES DE ENSINO		Órgãos de educação do Distrito Federal	INSTITUIÇÕES DE ENSINO		Órgãos estaduais de educação	INSTITUIÇÕES DE ENSINO		Órgãos municipais de educação	INSTITUIÇÕES DE ENSINO	
	PÚBLICAS	PRIVADAS		PÚBLICAS	PRIVADAS		PÚBLICAS	PRIVADAS		PÚBLICAS	PRIVADAS
	Mantidas pela União	De educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada		Mantidas pela poder público do Distrito Federal	De educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada			De educação fundamental e ensino médio criadas e mantidas pela iniciativa privada		De educação básica mantidas pelo poder público Estadual	
				De ensino fundamental e ensino médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada		De educação Superior mantidas pelo poder público Estadual					

Adaptado pela autora.

O uso do termo sistema de ensino na LDB – no plural – tem sido objeto de crítica há décadas. Demerval Saviani (2009, p. 5) chama atenção para o fato de que, no Brasil, agimos como se tivéssemos um sistema nacional de educação. Mas, na visão dele, nunca tivemos. Uma importante evidência disso, seria o uso equivocado do termo “sistemas” na legislação educacional. Um sistema nacional de ensino, diz, não pode ser composto de vários sistemas. Por isso, para ele, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4.024/61), temos apenas uma estrutura, que organiza a educação escolar nacional, e somente em termos administrativos, sem articulação entre as partes, sem intenções (políticas e pedagógicas) bem definidas e coerência (SAVIANI, 2009)<sup>3</sup>.

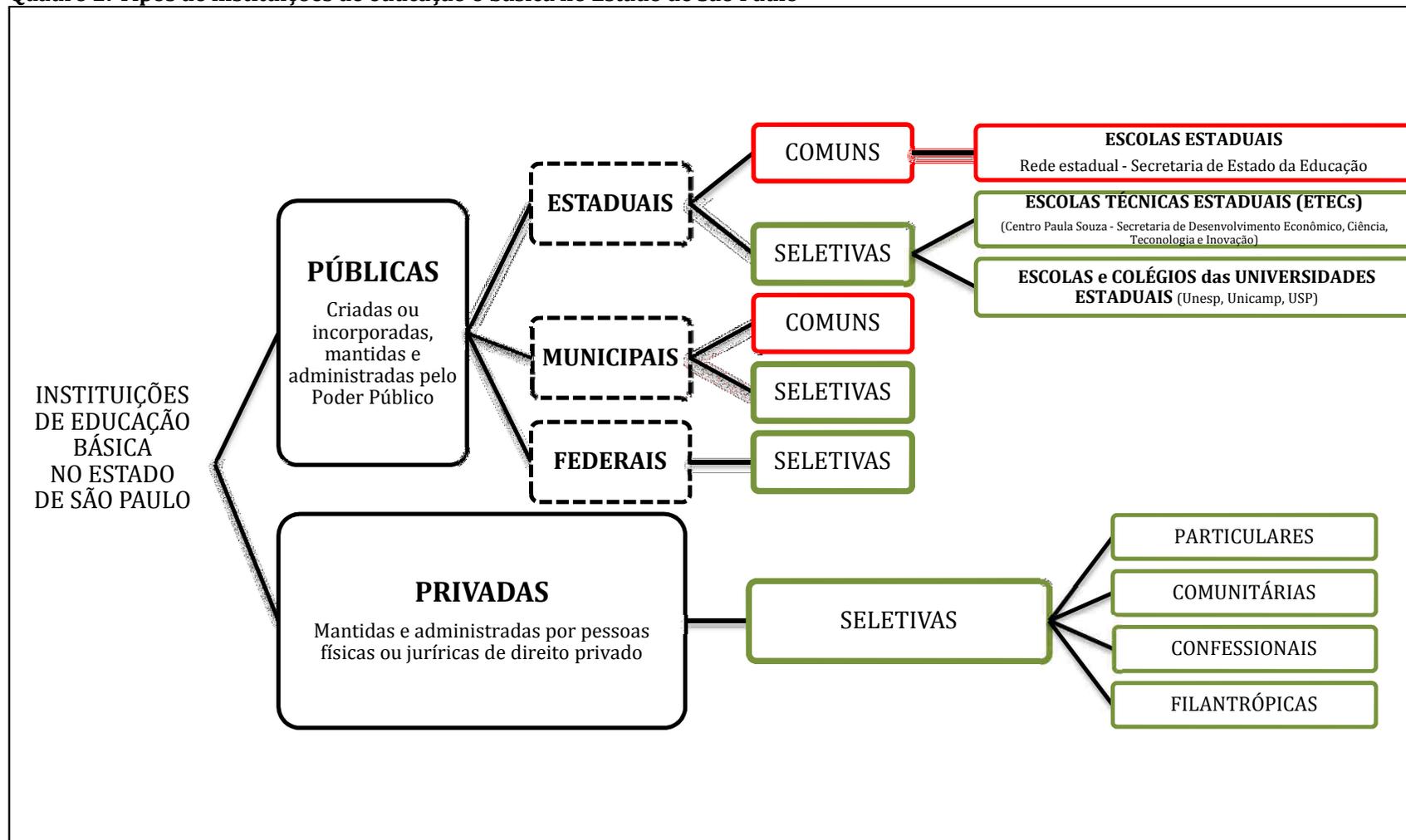
As divisões administrativas, por si sós, não permitem entender a atuação das instituições escolares, assim como as relações entre essas instituições e a população. Num mesmo local (bairro, distrito, município ou estado), encontramos instituições escolares de diferentes tipos, oficiais e privadas, atuando nos mesmos níveis e modalidades de ensino. Se levarmos isso em consideração, para fins analíticos, podemos pensar configurações (ELIAS, 2008) escolares formadas pelas instituições atuantes num determinado território; o estado parece ser uma referência pertinente para isso.

No esquema do Quadro 2 (p.24) está o exemplo do estado de São Paulo, com os tipos de instituições de educação básica que nele atuam. A oposição público x privado está ampliada e faz aparecer além de variações internas de caráter administrativo de cada uma dessas categorias, outro tipo de variação, qual seja, entre escolas comuns e escolas seletivas.

---

<sup>3</sup> Essa percepção constitui uma referência importante e estruturadora do debate atual sobre o sistema nacional de ensino, ou melhor, sobre a constituição de um sistema nacional de ensino. Após a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), foi criada, em 2011, pelo Ministério Da Educação, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-articulacao-com-os-sistemas-de-ensino--sase/quem-e-quem>. Acesso em: 21 nov. 2015.

**Quadro 2: Tipos de instituições de educação o básica no Estado de São Paulo**



Adaptado pela autora.

O termo “escolas comuns” (ALVES et al., 2015, p.137; COSTA, KOLINSKI, 2012, p. 195) é aqui utilizado para designar as escolas oficiais – estaduais e municipais – de educação básica, para as quais o ingresso dos alunos não depende de processos seletivos. Já o termo “escolas seletivas” é utilizado para designar dois tipos de escolas: (i) escolas públicas nas quais há processos seletivos formais<sup>4</sup> para alunos; (ii) escolas privadas, onde pesa o critério econômico. Nesse sentido, as escolas públicas seletivas são aquelas localizadas no meio, entre as escolas comuns e as escolas privadas.

O modo como se dá o recrutamento dos professores também é um elemento que diferencia as escolas públicas comuns das escolas seletivas (públicas e privadas). Nas escolas seletivas (públicas e privadas) prevalece a seleção dos professores por unidade escolar. As escolas escolhem, portanto, os seus professores. Nas escolas comuns essa seleção ocorre num processo inverso, onde após concursos públicos e processos seletivos os professores aprovados escolhem as escolas onde vão trabalhar.

As escolas públicas seletivas atuantes no estado de São Paulo (ETEC, colégios e escolas das universidades estaduais, escolas federais) – como mostra o Quadro 3 (p.26) – atendem um número bastante reduzido de alunos<sup>5</sup>; seu campo de atuação concentra-se no nível do ensino médio. Os processos de seleção se dão por sorteio – para ingresso nos ensinos fundamental e médio –, no caso da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP<sup>6</sup>, e do exame de vestibulinho – para o ingresso no nível médio –, no caso das ETEC<sup>7</sup> e dos demais colégios da Unicamp<sup>8</sup>, da Unesp<sup>9</sup> e da USP<sup>10</sup>.

---

<sup>4</sup> Nesse caso, a “seleção” é uma prática institucionalizada. Esse é um ponto importante, pois pesquisas recentes mostram que há escolas públicas comuns que operam a seleção de alunos por meio de práticas não institucionalizadas. Alves et al. (2015) identificaram em escolas da cidade São Paulo as estratégias de “evitamento” e de “expulsão”. Costa e Kolinski (2012), identificaram estratégias pelas quais a burocracia escolar tenta influenciar as decisões familiares, como o “aconselhamento” e a “ascendência técnica” – que procura desestimular as famílias a partir de argumentos pedagógicos, como a possível reprovação do aluno.

<sup>5</sup> Os dados sobre escolas e matrículas de alunos foram consultados nos Censos da Educação 2012 e 2013, publicados no mês de maio dos respectivos anos, no site da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Como a publicação é anual, no site é possível encontrar apenas os dados do ano mais recente. Disponível em: <http://ETEC.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/downloads.asp>. Acesso em: set. 2014.

<sup>6</sup> Na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP « as vagas são preenchidas por sorteio, sendo 1/3 (um terço) reservadas aos filhos de servidores da FE-USP, 1/3 (um terço) aos filhos de servidores da USP em geral e 1/3 (um terço) para o público em geral». Disponível em: <http://www5.usp.br/servicos/ensino-fundamental-e-medio-na-escola-de-aplicacao-sao-paulo/>. Acesso em: 14. Out. 2015.

<sup>7</sup> Vestibulinho da ETEC, disponível em: <https://ETEC.vestibulinhoetec.com.br/home/>. Acesso em: 14 out. 15.

**Quadro 3: Matrícula inicial de alunos no ensino médio, por rede de ensino no Estado de São Paulo, em 2013 (números absolutos e porcentagem)**

REDES DE ENSINO		Nº DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO	% DAS MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO
ESCOLAS PÚBLICAS COMUNS	<i>ESTADUAL</i>	1.521.102	80%
	<i>MUNICIPAIS</i>	24.470	1,29
ESCOLAS PÚBLICAS SELETIVAS	<i>ETEC</i>	64.277	3,40%
	<i>UNESP</i>	1.731	0,09%
	<i>UNICAMP</i>	796	0,04%
	<i>USP</i>	279	0,01%
	<i>FEDERAL</i>	2.979	0,16%
ESCOLAS SELETIVAS PRIVADAS		275.975	15%
<b>TOTAL</b>		1.891.609	

Adaptado pela autora.

O baixo número de matrículas nas escolas públicas seletivas decerto contribui para que geralmente não sejam colocadas em pauta quando se fala em escola pública. Levando-se apenas as matrículas em consideração, essas escolas realmente somem quando postas ao lado das escolas comuns estaduais. Entretanto, essas instituições públicas seletivas produzem efeitos consideráveis sobre a distribuição das oportunidades educacionais e sobre o mercado de trabalho de professores<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> Vestibulinho do Colégio Técnico de Campinas, disponível em: <http://exame.cotuca.unicamp.br>. Acesso: em 14 out. 2015

Vestibulinho do Colégio Técnico de Limeira, disponível em: <http://ETEC.exame.cotil.unicamp.br>. Acesso em: 14 out. 2015.

<sup>9</sup> Vestibulinho do Colégio Técnico Agrícola da UNESP Campus Jaboticabal, disponível em: <http://ETEC.fcav.unesp.br/#!/colegio-agricola/vestibulinho/>. Acesso em: 14 out. 2015

Vestibulinho do Colégio Técnico Industrial Prof. Isaac Portal Roldan, disponível em: <http://ETEC.cti.feb.unesp.br/#!/vestibulinho/>. Acesso em: 14 out. 2015.

Vestibulinho do Colégio Técnico Industrial de Guaratinguetá disponível em: <http://www2.feg.unesp.br/#!/colegio-tecnico-novo/vestibulinho-2016/>. Acesso em: 14 out. 2015.

<sup>10</sup> Vestibulinho do Colégio Técnico de Lorena, disponível em: <http://ETEC.cotel.eel.usp.br/content/provasgabaritos-anteriores>. Acesso em: 15 out. 2015.

<sup>11</sup> Perosa, Lebaron e Leite (2015, p.112) mostram que as escolas públicas seletivas, na cidade de São Paulo, são usadas nas estratégias educativas de famílias que, apesar de do seu volume capital econômico e cultural ser relativamente baixo, têm certa compreensão sobre o funcionamento do sistema de ensino.

### 1.1.2 A má escola e a boa escola

As divisões administrativas descritas acima não esgotam o sentido dado aos termos escola pública e escola no Brasil. A esses termos, respectivamente, são atribuídas as ideias de má escola e de boa escola. Esse entendimento, que implica numa crescente desconfiança em relação à escola pública, é resultado de uma construção social, marcada por pelo menos dois processos. O primeiro diz respeito às lutas pelo controle da educação escolar no Brasil. Para fazer frente aos defensores da escola pública gratuita e laica, “os protagonistas do ensino privado” (CURY; NOGUEIRA, 1989, p. 65) produziram um discurso sobre a excelência escolar como uma qualidade intrínseca à escola privada (CURY; NOGUEIRA, 1989; BRANDÃO, 1989; SAVIANI, 2010). O segundo diz respeito à expansão e universalização da educação básica, processo que se arrastou durante todo o século XX. Marcado, principalmente, pelo insuficiente investimento na rede que permitisse a esta acompanhar o crescimento do número de alunos e a mudança no seu perfil social, esse processo colocou em questão o papel da escola pública na democratização do ensino (FERNANDES, 1966; SPÓSITO, 1984)<sup>12</sup>.

A percepção da escola pública como espaço da incompetência escolar e da escola privada como espaço da competência escolar está bastante difundida na sociedade brasileira. Compartilhada tanto por especialistas quanto por formadores de políticas públicas, medias e a população em geral<sup>13</sup>, essa percepção tende a colocar em segundo plano, ou até mesmo a ocultar diferenças importantes entre as instituições e redes de ensino da educação básica. Além disso, desde as últimas décadas do século XX, o professor tem sido colocado no centro da explicação sobre a constituição desse espaço da incompetência escolar.

No discurso especializado, duas tendências merecem destaque: a primeira delas associa o mau resultado dos alunos – geralmente medido em testes padronizados – à má formação dos professores (BAUER, 2012). Descrever e discutir essa má formação se

---

<sup>12</sup> Tanto que estamos na segunda década do século XXI, o ensino médio ainda se encontra em processo de expansão e universalização. A obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica estão caracterizadas pela idade dos alunos (LDB 9394/96, art. 4º): dos 4 aos 17 anos que em termos ideais corresponderia à escolarização ocorrida desde a educação infantil até o final do ensino médio.

<sup>13</sup> Maria Alice Nogueira (2013, p.127), com base em pesquisa realizada na cidade de Belo Horizonte em Minas Gerais, mostra que a escolha do estabelecimento escolar entre famílias que nos últimos anos experimentaram uma ascensão econômica é caracterizada por um lado, pela desconfiança em relação às escolas públicas, e pela crença na superioridade das escolas privadas (p.122). No afã de fugir das escolas públicas, na escolha de um escolar privada, a qualidade do ensino não seja o principal critério das famílias.

tornou o mais importante tema de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação a partir dos anos de 1980, gerando o maior volume de dissertações e teses ali produzidas (DUARTE, 2010; MARIN et al., 2005).

A segunda tendência, que ganhou força nas últimas décadas (OLIVEIRA, 2010), associa o mau resultado dos alunos às condições de trabalho dos professores, descritas a partir de modelos construídos pela Sociologia para pensar o trabalho no setor produtivo. Conceitos como desregulamentação, flexibilização, precarização, intensificação, desprofissionalização, proletarização, entre outros, compõem o quadro analítico dessa corrente (HYPÓLITO; FERREIRA, 2012).

A diferença entre essas tendências, como mostra Diniz-Pereira (2010, p.14), é que a primeira se aproxima do diagnóstico das “Secretarias de Educação” e a segunda do discurso sindical. No primeiro caso, os professores são autores de seu próprio fracasso; no segundo, são vítimas de um processo de exploração que importa combater.

É importante notar, no entanto, que a percepção de que o problema da escola pública repousa sobre os ombros dos professores não é recente. Sua forma contemporânea, no entanto, ganhou força à medida que a universalização do acesso ao ensino fundamental, na década de 1990 fez com que os problemas da escola pública passassem a ser cada vez mais traduzidos como um problema da qualidade do ensino (SOARES, 2005; OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005), à medida em que teorias que atribuíam as dificuldades enfrentadas pela escola pública aos alunos, apoiadas, por exemplo, em conceitos como “carência cultural” e “carência socioeconômica”, perderam legitimidade na pesquisa em educação (PEROSA; ALMEIDA, 1998).

Nas visões mencionadas acima, o indivíduo (professor) tende a ganhar destaque em detrimento da instituição, percebida de uma maneira mais geral, por vezes imprecisa em relação ao espaço e ao tempo e, oposta ao indivíduo. Suas questões, que são pertinentes, buscam reunir elementos do trabalho do professor que permitam explicar os problemas enfrentados pelas escolas. Todavia, implicam em categorias de percepção que reforçam o papel do indivíduo.

Na tentativa de um deslocamento em relação a essas visões, a presente pesquisa buscou na relação entre indivíduos (professores) e instituições escolares elementos

para compreender o trabalho do professor. Para isso, inspirada pelos estudos de Pierre Bourdieu (2007), em especial pela hipótese que ele desenvolve para explicar as instituições como conjunto de relações objetivadas resultado das ações de agentes sociais – que, de fato, dão vida às instituições e as fazem funcionar de uma determinada maneira no tempo e no espaço (2007, p. 81, p.87) – desenvolvida em profundidade por Francine Muel-Dreyfus (1983), esta tese buscou explicar o trabalho do professor como um *métier* forjado no encontro entre indivíduos e instituição, resultado de processos múltiplos que compreendem duas dimensões principais: a apropriação do indivíduo pelo posto de trabalho numa determinada instituição escolar e, por outro lado, o processo pelo qual o indivíduo se apropria deste posto.

Esses dois tipos de relação dos indivíduos com a instituição são entendidos como momentos do processo de socialização profissional ou do processo de tornar-se professor(a), como diz o título da pesquisa. O primeiro consiste nas condições de entrada no trabalho, no qual a instituição (estrutura estruturada) tem mais peso. No segundo momento, com base na própria experiência, os indivíduos (de acordo com os seus próprios recursos – e o capital escolar tem bastante peso) valem-se de estratégias para obter as posições desejadas na instituição. As suas ações não são isoladas, pois as estratégias que utilizam são aprendidas (mesmo quando de maneira não intencional) a partir das experiências passadas de outros indivíduos. As suas ações atualizam (estrutura estruturante) o modo de funcionamento da instituição.

O foco da pesquisa está na socialização profissional dos professores das escolas públicas comuns estaduais. Como essa é apenas uma das instituições de educação básica presentes no espaço escolar paulista, ela é pensada em relação às demais instituições que compõem o sistema de ensino paulista: escolas públicas comuns municipais (dividas por centenas de redes municipais (a maioria delas autônomas e outras conveniadas com o estado), escolas públicas seletivas, e escolas privadas (compostas por milhares de instituições). Nessa dimensão, os processos de socialização profissional estudados também revelam propriedades das posições docentes no sistema de ensino. Tais processos dizem respeito à circulação dos professores pelo mercado do ensino e as condições (tempo, espaço, e atributos individuais, tais como o capital escolar) de obtenção de postos de trabalho neste mercado. Esse conjunto de condições observáveis

nos percursos dos professores atualiza (im)possibilidades de chegada, permanência e saída das posições docentes que ali se encontram.

Dessa maneira, parte-se da ideia de que o trabalho do professor é uma dimensão fundamental que permite compreender tanto o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas como lógicas de funcionamento de sistemas de ensino. Isso porque a atuação profissional não é um dado isolado, já que pertinente à unidade escolar, à rede de ensino a qual pertence e às aproximações e distâncias em relação às demais redes de ensino (e suas unidades escolares). Além da atuação profissional, são os professores produtos do mesmo sistema de ensino, logo, dos mecanismos de seleção direta e seleção indireta nele operados (BOURDIEU, 2010), onde vão atuar mais tarde como profissionais, uma situação fundamentalmente diferente de outras ocupações.

Ao priorizar o que os professores fazem e como vivenciam a sua carreira (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 37), a investigação tomou como referência estudos realizados no Brasil que buscam compreender as relações entre agentes sociais e as instituições escolares como dimensão estruturante das desigualdades educacionais (ALMEIDA, 2004; ALVES et al., 2015; COSTA et al., 2013; ÉRNICA, BATISTA, 2012; NOGUEIRA, 2004, 2005, 2013; PEROSA, 2010; ROCHA, PEROSA, 2008).

A análise realizada buscou em Pierre Bourdieu e seus colaboradores métodos e técnicas de análise para compreender o contexto local. Dessa maneira, a perspectiva comparativa e relacional é a base do trabalho realizado. A partir da noção de espaço social como espaço de posições desiguais, utiliza-se aqui a noção de espaço escolar como espaço diferenciado de instituições e posições docentes: as propriedades das posições docentes determinadas pelos contextos institucionais específicos e os contextos institucionais determinados pela história (conjunto de condições – origem social, percurso escolar, percurso profissional – que possibilitaram o seu encontro com a instituição) dos próprios agentes sociais.

## 1.2 Contratos de trabalho e condição docente

O projeto do qual resultou a presente tese foi elaborado com base em hipóteses levantadas na pesquisa de mestrado “Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009)” (BASILIO, 2010). Essa pesquisa mostrou que o processo de contratação de professores não concursados (temporários e eventuais) na rede estadual de São Paulo constitua uma dimensão fundamental na construção do indivíduo como professor.

As situações de constrangimento e humilhação pelas quais passavam os professores nesse processo, incidiam fortemente sobre a percepção que tinham de si próprios e da profissão: não ver-se como “professor de verdade”. Essa percepção de si era reforçada pela maneira como os próprios pares, e os superiores hierárquicos (supervisores e gestores) ou até mesmo os alunos relacionavam-se com esses professores.

Isso produzia impacto nas disposições dos professores em relação ao seu trabalho. Fato importante é que sem ter um posto de trabalho assegurado, como trabalhadores da rede estadual, as suas preocupações dividiam-se entre assegurar um posto de trabalho e o desenvolvimento do próprio trabalho nas escolas. Assegurar o posto de trabalho ficava em primeiro plano e ocupava tempo considerável na vida dos professores, já que alguns tinham que procurar aulas durante o ano inteiro. Em termos analíticos, a pesquisa de mestrado mostrou que a dimensão professor permitia compreender o funcionamento da escola para além dos aspectos “técnicos” da sua atividade.

Após esse estudo em profundidade dos processos que antecederiam a chegada do professor às escolas estaduais, no projeto da pesquisa de doutorado procuramos dar um passo adiante e colocamos em questão a “inserção” dos professores nas escolas estaduais, o seu processo de socialização no trabalho. A hipótese levantada era que as condições nas quais se dava o contato inicial dos professores com as escolas estaduais não colaboravam para a construção do indivíduo como profissional.

A mobilização da variável contrato de trabalho para entender os processos pertinentes à socialização profissional dos professores parece oferecer uma alternativa

interessante ao tratamento dado a essa variável nos estudos sobre trabalho docente. Em especial aos estudos dedicados à rede estadual, onde é notável a tendência a privilegiar um ou outro tipo de contrato de trabalho (efetivo, temporário ou eventual, no jargão da Secretaria de Educação) para explicar as dificuldades enfrentadas pelas escolas (BASILIO, 2012; SILVA, 2010; FONTANA, 2008; ARANHA, 2007; PAIVA, 2002; LAPO, 1999; PATINHA, 1999)<sup>14</sup>. Tomando como ponto de referência não os contratos em si, mas os percursos dos professores, foi possível ver, no quadro da presente pesquisa, que os professores falavam de si e das experiências nas escolas estaduais sempre em relação às demais escolas presentes no sistema de ensino paulista: públicas comuns municipais, públicas seletivas, privadas. Isso acontecia por almejam a mudança de emprego ou o acúmulo de empregos; por já estarem numa situação de acúmulo de empregos em dois ou três segmentos; ou simplesmente por terem percursos escolares realizados em diferentes tipos de instituição.

As percepções dos professores entrevistados sobre si próprios, sobre os outros, sobre os postos de trabalho e sobre as condições de exercício da profissão, revelaram uma heterogeneidade de situações de trabalho, em relação à qual não fazia sentido a ideia, bastante difundida no Brasil, de que as escolas públicas constituíam espaços da má educação, e as escolas privadas, espaços da boa educação. Nos relatos desses professores entrevistados, aparecia, inclusive, uma forte diferenciação e hierarquização no interior de cada segmento: certas escolas estaduais não eram vistas da mesma forma que as escolas municipais; e essas apareciam de maneira muito diferente das escolas públicas seletivas.

A partir disso, levantamos a hipótese de que tanto a oposição público x privado, quanto as categorias administrativas não eram suficientes para compreender o trabalho

---

<sup>14</sup> Chama atenção nesses estudos, e em outros que tematizam a docência nas escolas estaduais, o fato de boa parte dos autores ser de professores atuantes ou ex-professores da rede estadual, que se valem das suas experiências pessoais na elaboração dos seus problemas de pesquisa (BASILIO, 2010; SILVA, 2010; SPINELLI, 2009; FONTANA, 2008; GESQUI, 2008; ARANHA, 2007; SILVA, 2007; PAIVA, 2002; CAÇÃO, 2001; LAPO, 1999; PATINHA, 1999; GOMES, 1998; TEIXEIRA, 1983; CARVALHO, 1981). Essas experiências lançam os professores da educação básica no campo da pesquisa, com propostas interessadas em aprofundar o entendimento sobre as suas próprias condições de trabalho e possíveis soluções para os problemas enfrentados. O trabalho aqui desenvolvido tem muito em comum com esse conjunto de pesquisas. A experiência pessoal da pesquisadora como professora temporária (de 2005 a 2007), de professora eventual (em 2008) e depois efetiva da rede estadual (de 2011 a 2012), foi fundamental à sua investida na pesquisa em Sociologia da Educação. Assim como nos trabalhos citados, as profundas marcas deixadas pelas situações de trabalho mais difíceis conduziram a elaboração de questões e o levantamento de dados empíricos.

dos professores da educação básica, o funcionamento das escolas e do sistema de ensino. Como resultado, as experiências de cada indivíduo professor e do conjunto de indivíduos professores (no espaço e no tempo) foram postas a serviço dessa compreensão.

### **1.2.1 Mercado do ensino, socialização profissional e carreiras dos professores: dimensões da condição docente na educação básica paulista**

Teixeira (2007) define a noção de condição docente como “situação na qual um sujeito se torna professor” (p.428)<sup>15</sup>. Essa definição, mobilizada na presente pesquisa, expressa bem seus objetivos de tratar os aspectos dinâmicos, circunstanciais e relacionais pertinentes ao vir a ser do indivíduo professor.

Parte-se da ideia de que o indivíduo não se torna professor no momento da formação inicial (GERALDI, 2004), mas que há uma construção de si como profissional que se realiza na e pela atividade do trabalho (DUBAR, 2012), quando o indivíduo moldado por sua história encontra-se com a instituição tal como ela se configura, também pela história, num momento particular do tempo.

O contrato de trabalho é tomado como ponto de referência porque permite colocar em pauta questões pertinentes ao recrutamento dos professores (formação mínima exigida, estabilidade no emprego) que – como se verá no decorrer dessa pesquisa – ao diferenciar e colocar em posições desiguais os segmentos do ensino (e, no interior de cada um deles, as suas próprias unidades escolares), estrutura o mercado do ensino da educação básica paulista.

Dessa maneira, a hipótese aqui trabalhada é que à diferenciação do sistema de ensino paulista (composto de escolas comuns e escolas seletivas) procede situações de tornar-se professor, e construção de carreiras docentes muito particulares. Por isso, na análise empreendida, buscou-se compreender o papel do conjunto de instituições públicas e privadas na “fabricação” (LAHIRE, 2015) dos professores da educação básica do estado de São Paulo.

---

<sup>15</sup> Para Inês Teixeira (idem, p.426), a situação de relação entre docente e discente (que tem a sala de aula como espaço privilegiado) é onde se instaura e se realiza a condição docente. Aqui, essa condição é pensada em termos de um conjunto de situações que determinam o encontro entre professores e instituições escolares (logo, com determinados grupos de alunos)

Foram realizadas, para tanto, operações de pesquisa que contaram com trabalho de campo e produção de dados tanto sobre as escolas, os alunos e os professores da rede estadual, quanto sobre as escolas, os alunos e os professores dos demais segmentos: um conjunto de dados quantitativos produzidos a partir de estatísticas oficiais da Secretaria de Estado da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação; e um conjunto de dados qualitativos produzidos a partir de entrevistas com um grupo de professores atuantes e ex-professores (n=18) da educação básica paulista. Os resultados obtidos encontram-se dispostos em três capítulos. Em cada capítulo encontra-se o detalhamento sobre o processo de construção desses dados e o seu uso na construção dos argumentos da tese.

No capítulo 1, *“Um mercado de trabalho segmentado”*, examina-se o lugar ocupado pela rede estadual no sistema de ensino paulista, por meio do estudo da configuração atual do mercado de trabalho para professores da educação básica no estado de São Paulo. Para isso foram utilizadas estatísticas oficiais sobre professores, alunos e escolas, produzidos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e o Ministério da Educação, além de dados sócio-demográficos produzidos pelo Programa das Nações Unidas para desenvolvimento (PNUD). Com a o método de análise componentes principais (ACP), foi construído o espaço social da educação básica em São Paulo. Numa análise comparativa em perspectiva relacional, a posição da rede estadual foi estudada frente às posições das demais redes de ensino presentes nesse espaço.

O segundo capítulo *“A entrada na carreira”* consiste num estudo sobre a entrada dos professores no mercado de trabalho da educação básica no estado de São Paulo. Esse estudo apoia-se no conjunto de 218 questionários respondidos por professores que, no ano de 2015, atuavam nos níveis do ensino fundamental e/ou médio, em escolas públicas comuns estaduais (n=3) e municipais (n=2), em escolas públicas seletivas (n=2) e em escola privada (n=1). Dezoito entrevistas realizadas com professores que já haviam trabalhado ou estavam trabalhando em escolas de ensino fundamental e/ou médio no estado de São Paulo também compõem esse estudo. O capítulo 2 encontra-se dividido em duas partes. Na primeira examina-se o primeiro contrato de trabalho dos professores que responderam os questionários. O objetivo é saber se há diferenças significativas na entrada no mercado de trabalho de professores que trabalham em diferentes

instituições escolares. Na segunda parte do capítulo 2, problematiza-se as experiências iniciais dos professores no magistério. Para isso, com base nas entrevistas, são analisados “casos típicos” de entrada em postos de trabalho. As experiências iniciais dos professores, expressas pelo modo como são inseridos na instituição no seu primeiro dia de trabalho aparecem como elemento constitutivo do processo de profissionalização docente.

No terceiro capítulo, *“Trajetórias de profissionalização: as carreiras docentes na educação básica paulista”*, realiza-se um estudo de como se dá o encontro entre os professores e os diversos postos de trabalho disponíveis no mercado do ensino. Na primeira parte do capítulo, as dezoito entrevistas realizadas com professores que atuam ou já atuaram na educação básica paulista são analisadas em perspectiva comparativa. Pelas regularidades e diferenças encontradas nas trajetórias de vida desse grupo de professores foram levantadas questões pertinentes aos seus percursos escolar e profissional. Essas questões serviram à elaboração de uma tipologia sobre a movimentação dos professores no mercado do ensino. Na segunda parte, do capítulo 3 essa tipologia é posta a serviço da análise dos percursos dos professores que responderam os questionários. Essa análise é realizada a partir de resultados produzidos por uma Análise Múltipla de Correspondências (ACM). Esse capítulo mostra que a forte movimentação dos professores pelos postos de trabalho disponíveis mercado do ensino está relacionada a busca de espaços de atuação profissional. Os professores têm um papel bastante ativo nessa busca, cujas estratégias materializam-se em construção de carreiras na educação básica paulista .

Na conclusão, a pesquisa mostra como a relação entre oportunidades de emprego e condições de trabalho dos professores, contribui para que a rede estadual possa se constituir em espaço que leva à desprofissionalização dos professores, com efeitos significativos sobre as oportunidades educacionais dos alunos. Nessa seção também são apontados limites da pesquisa e, a partir deles questões que pretende-se desenvolver em pesquisas futuras.

A expectativa é que as informações utilizadas e os procedimentos realizados para obtê-las; os dados construídos e as formas de analisá-los e os resultados produzidos possam colaborar com as discussões sobre métodos e técnicas de pesquisa do trabalho

docente no Brasil. Especialistas desse campo de pesquisa têm apontado uma série de dificuldades para compreender e construir explicações sobre as situações de trabalho dos professores e as dificuldades enfrentadas pela educação básica (FLEURI, 2015).

## 2 Um mercado de trabalho segmentado

Os estudos que se dedicam a fazer avançar nossa compreensão sobre os complexos processos que produzem a desigualdade educacional brasileira ou que contribuem para mantê-la ao longo do tempo há muito têm incorporado, direta ou indiretamente, interrogações sobre o papel das instituições escolares e, por extensão, dos professores, na produção de melhores ou piores resultados educacionais.

Seja a partir de interrogações sobre a segregação escolar (COSTA et al., 2013; COSTA, BARTHOLO, 2014; ERNICA, BATISTA, 2012), da tentativa de se descrever um “efeito escola” (ALVES; SOARES, 2007), ou mesmo do exame das trajetórias escolares desenvolvidas por estudantes de diferentes grupos sociais (NOGUEIRA, 2013; ALMEIDA, 2004; ZAGO, 2000; VIANA, 2012; PORTES, 2000), informações sobre as características das escolas e, em menor grau é verdade, informações sobre os professores são tomadas como elementos relevantes para descrever a estratificação educacional brasileira e examinar seu efeitos sobre os resultados escolares dos alunos ou sobre seu destino social. No entanto, raramente, esses estudos dedicaram-se a tomar o professor como unidade de análise *per se*.

Por sua vez, os estudos que tratam diretamente dos professores, raramente dedicam-se a relacionar diretamente o conhecimento produzido – em geral relativo à formação, socialização profissional e condições de trabalho – com o rendimento escolar dos alunos. Como foi dito na introdução, essa tese pretende oferecer uma contribuição para ultrapassar essa dicotomia, avançando uma proposta de análise da desigualdade educacional a partir das condições de trabalho oferecidas aos professores que atuam nas diferentes instituições escolares e tomando os contratos de trabalho como indicadores, embora não absolutos, dessas condições. Como foi explicado na introdução, os limites dos dados oficiais disponíveis fizeram com que parte dessa análise ficasse restrita à rede estadual paulista. No entanto, como pretendemos mostrar ao longo do trabalho e como discutimos na conclusão, acreditamos que a abordagem proposta aqui possa ser aprofundada e aperfeiçoada para englobar outras redes.

A primeira parte do capítulo apresenta em linhas gerais o mercado de trabalho dos professores paulistas e indica algumas de suas particularidades. Em seguida,

discute-se os resultados de uma análise da relação entre contratos de trabalho e algumas variáveis escolares e sociais que permitem visualizar a significativa diferenciação que estrutura essa rede.

## **2.1 A maior rede de ensino de educação básica do Brasil**

O maior mercado de trabalho para professores da educação básica no Brasil encontra-se no estado de São Paulo. Não é muito fácil, no entanto, estimar o número de indivíduos que atuam como professores num momento dado, o que nos daria uma ideia mais precisa sobre seu tamanho. Embora o Censo Escolar recolha informações específicas sobre cada professor, essas são divulgadas apenas em termos de “funções docentes”. Pela definição do INEP, “cada função docente corresponde a um vínculo de professor com uma escola determinada” (INEP, 2012, tabela 2.1). No ano de 2012, as funções docentes contabilizadas “referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe” no dia 25/05 (INEP, 2012, tabela 2.1). Essa restrição significa que não foram considerados nessa contagem os professores que atuavam em sala de aula com alguns contratos temporários que não implicam em regência de classe. Esse é o caso de algumas categorias de professores substitutos, por exemplo. Essa lacuna tem um efeito particularmente importante sobre a possibilidade de estimar o número de professores que atuavam na rede estadual no período em que a pesquisa foi desenvolvida, já que o número de contratos não concursados (temporário e eventual) é especialmente alto nessa rede.

Além disso, como “cada professor é contado apenas uma vez em cada etapa/modalidade de ensino, porém podem atuar em mais de uma etapa/modalidade de ensino ou unidade da federação” (INEP, 2012, tabela 2.1), estimar o número exato de professores da educação básica num momento dado torna-se ainda mais difícil. Nas entrevistas e questionários realizados para essa pesquisa, por exemplo, um número significativo de professores declarou lecionar simultaneamente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Essas limitações indicam que não é possível tratar o número de funções docentes como sinônimo ou indicador de número de professores e nem mesmo de contratos de trabalho ativos num determinado momento. Para o que nos interessa aqui, no entanto, o número de funções docentes indica razoavelmente o tamanho e o dinamismo do

mercado de trabalho para professores da escola básica no estado de São Paulo, uma característica que ajuda a compreender certos aspectos da carreira desenvolvida pelos professores – melhor discutidos nos capítulos 2 e 3.

No ano de 2012, esse mercado correspondia a 480.293 funções docentes (INEP, 2012, tabela 2.13). Para se ter uma ideia do significado disso, basta ter em mente que o segundo estado com maior número de funções docentes, Minas Gerais, contabilizava 242.767 funções nesse mesmo ano e o Rio de Janeiro, terceiro da lista, contabilizava 177.487 (INEP, 2012, tabela 2.13). Assim, o estado de São Paulo concentrava sozinho 21% das funções docentes do Brasil em 2012. Esses números são compatíveis com a distribuição da população, já que o estado de São Paulo concentrava, no ano de 2012, cerca de 21% da população do Brasil (IBGE, 2012).

Essas funções docentes estão distribuídas de maneira mais ou menos equilibrada entre duas das redes que organizam a oferta escolar no estado – estadual (35,49%) e o conjunto de redes municipais (36,35%) – com menor participação da rede privada (28,04%) e da rede federal, que aparece com uma proporção bem pequena das funções docentes (0,12%) (INEP, 2012, elaboração da autora a partir da tabela 2.13).

A maior ou menor proximidade entre as redes, no que diz respeito à proporção de funções docentes, oculta uma diferença importante entre elas, já que o número de matrículas na educação básica não acompanha de forma regular o número de funções docentes. De fato, embora reunisse 35% das funções docentes do estado em 2012, a rede estadual atendia 43% dos alunos (INEP, 2012, tabela 1.2). Em números absolutos, tinha-se aí um conjunto de 170.449 funções docentes para atender a 4.479.066 alunos. As redes municipais, com um número absoluto de funções docentes bastante similar, 174.586, atendiam uma proporção significativamente menor dos alunos, 36,7%, o que correspondia a 3.815.517 estudantes. A rede privada, por sua vez, com 28% das funções docentes (134.682), atendia apenas 20,1% dos alunos (2.087.932), enquanto a rede federal, com 0,12% das funções docentes, atendia 0,08%. A relação entre funções docentes e número de alunos encontra-se, portanto, assim representada: na rede estadual, são 26 alunos por função docente, enquanto nas redes municipais, privada e federal, essa relação é de 22, 16 e 14 respectivamente.

Além dessas diferenças na relação entre número de funções docentes e número de alunos, outra característica diferencia a rede estadual das demais. Essa é a única rede em que todo o contingente de funções docentes é administrado por uma única entidade, a Secretaria Estadual de Educação, que lida de forma centralizada com admissões e todo tipo de mobilidade de professores vinculados a ela. Ao longo do tempo, isso contribuiu para dar origem a uma estrutura burocrática altamente complexa, ponto a que voltaremos no capítulo 2.

Por fim, para além dessas diferenças entre as redes, é importante considerar que cada uma delas pratica modalidades de contratação de professores bastante diferentes. O caso da rede estadual, examinado no próximo item, permite visualizar a relação entre contratos, formação e condições de trabalho.

## **2.2 Contratos de trabalho na rede estadual paulista**

Em novembro de 2012, cerca de 50% dos professores que atuavam na rede estadual paulista eram funcionários públicos concursados. No jargão da secretaria de estado, eles são tratados como “professores efetivos”. Ao serem aprovados no concurso de ingresso na carreira do magistério, esses professores são vinculados a uma escola determinada como professores especialistas, preparados para ministrar aulas em um nível do ensino determinado – fundamental anos iniciais (Professor Educação Básica I – PEB I), fundamental anos finais (Professor Educação Básica – PEB II) ou ensino médio (Professor Educação Básica – PEB II) – e de uma área do conhecimento particular, quando vinculados ao ensino fundamental anos finais e ao ensino médio.

Os outros 50% eram servidores nomeados pela secretaria como “não efetivos” (não concursados). Para todos os efeitos legais, somente uma parte desses professores “não efetivos” são considerados como funcionários públicos, um grupo composto pelos professores ditos “estáveis”, por que contratados antes da Lei Complementar 1.010/2007. Todos os professores que não se encaixam nessa categoria (e não são efetivos concursados) não fazem parte do funcionalismo público. Incluem-se nesse grupo tanto os professores ditos “substitutos temporários”, isto é, que atuam sob contratos temporários, por tempo determinado, quanto os professores conhecidos como “substitutos eventuais” ou, mais simplesmente, como “eventuais”, que atuam sem qualquer vínculo empregatício com o estado.

Tanto num caso como no outro, esses professores ditos “substitutos” atuam em uma escola específica apenas ao longo do período em que esta necessita de seus serviços. Os chamados “substitutos temporários” são contratados por tempo determinado para lecionar aulas para as quais não há professores efetivos disponíveis, assim como para cobrir afastamentos e licenças de professores efetivos superiores a quinze dias. Os “substitutos eventuais”, admitidos sem qualquer vínculo empregatício com o governo do estado, atuam como substitutos de qualquer professor que venha a faltar, efetivos e temporários, sendo chamados para cobrir ausências curtas, imprevistas, inferiores a quinze dias (SP, Decreto 24.948/1986).

Os contratos de trabalho estão diretamente vinculados a outro princípio de diferenciação dos professores que atuam na rede estadual, isto é, à posse ou não de um diploma de curso superior que atesta a preparação específica para a atuação na educação – o diploma de licenciatura. Enquanto o diploma é exigido para participação no concurso de admissão à carreira, ele não é exigido quando o professor é admitido numa escola como substituto, temporário ou eventual, sendo suficiente, nesses casos, demonstrar que se está cursando um curso superior qualquer. Sem que a formação específica seja exigida, o professor substituto pode assumir aulas de qualquer conteúdo sempre que professores efetivos do conteúdo em questão não estejam disponíveis<sup>16</sup>. Isso significa que, diferente do que acontece com seus colegas efetivos, os professores substitutos atuam na escola sem que um estatuto de especialista lhe seja atribuído.

Como mostra o Quadro 4 (p.42), essa situação que encontramos hoje na rede estadual nem sempre foi assim. Observando a evolução da legislação que rege a contratação de professores, observamos que houve um visível relaxamento das condições de formação exigidas para exercício da função docente nessa rede de ensino.

---

<sup>16</sup> É interessante notar que há apenas uma exceção a essa regra e que ela diz respeito à disciplina de Educação Física. De acordo com o artigo 4º, da Lei Estadual 11.361/2003, esta disciplina só pode ser lecionada por professores que tenham recebido um diploma atestando a conclusão de licenciatura plena em Educação Física.

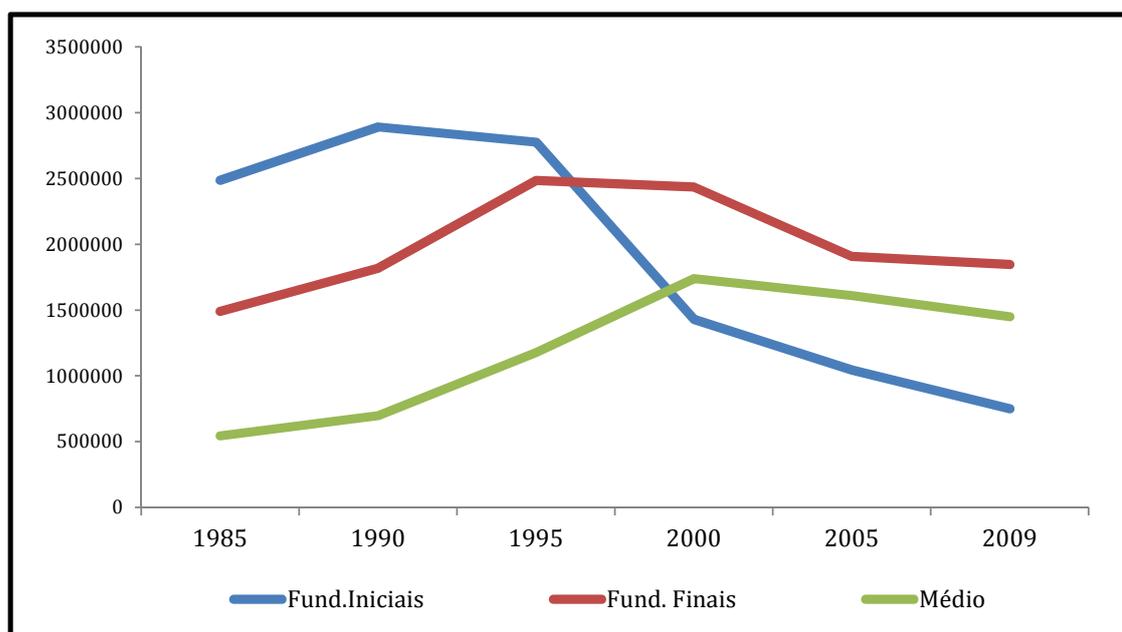
**Quadro 4: Comparação da formação mínima exigida para obter contrato de trabalho de professor substituto (temporário e eventual) na rede Estadual de São Paulo nos anos de 1968 1972 1989 2005 2009 2010 e 2013**

<b>Ato 30/1968</b>	Aluno da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, devidamente autorizado a lecionar a disciplina.
<b>Portaria CEBN de 27/01/1972</b>	A admissão de alunos de curso superior de formação de professores para ministrar aulas excedentes será feita em caráter excepcional, comprovada a falta de habilitados, dando-se preferencia aos que estejam cursando a 4ª ou a 3ª série.
<b>Portaria DRHU 6/1989</b>	Alunos do último ano de curso superior relacionado com a habilitação profissional ou com as disciplinas que pretende lecionar.
<b>Portaria DRHU 12/1999</b>	Candidatos com formação de nível superior diversa.
<b>Resolução SE 90/2005</b>	Aluno de qualquer semestre de curso regular de licenciatura plena, na disciplina específica, ou de bacharelado/tecnologia de nível superior, na área da disciplina.
<b>Resolução SE 98/2009</b>	Aluno de qualquer semestre de curso regular de licenciatura na disciplina específica, ou de bacharelado/tecnologia de nível superior, na área da disciplina.
<b>Resolução SE 77/2010</b>	Aluno de qualquer semestre de curso regular de licenciatura na disciplina específica, ou de bacharelado/tecnologia de nível superior, na área da disciplina.
<b>Resolução SE 75/2013</b>	Alunos de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, ou de bacharelado/tecnologia de nível superior, na área da disciplina, que se encontrem cursando qualquer semestre e que tenham concluído no mínimo um semestre de curso.

Fonte: Diário Oficial do Estado de São Paulo. Adaptação da autora.

Essa flexibilização das exigências de formação para exercício das funções docentes foi resultado da expansão das matrículas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio regular nas décadas de 1980, 1990 e 2000, indicada abaixo no Gráfico 1, que ampliou a situação de falta de professores adequadamente habilitados para atender todas as turmas.

**Gráfico 1: Matrículas de alunos no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio na rede Estadual de ensino de São Paulo**



Fonte: Série Histórica Matrícula da Educação Básica Estado de São Paulo 1985, 1990, 1995-2009. Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação (p. 20, p.58). No ensino fundamental estão incluídas matrículas de alunos na Escola de Aplicação da FE-USP. Adaptação da autora

Não por coincidência, esse também é o período em que – como foi salientado na introdução – aumenta e se consolida a produção uma literatura que estabelece uma relação entre a qualidade do ensino nas escolas públicas e a (má) formação dos professores (DUARTE, 2010; MARIN et al., 2005). Focalizando essencialmente o indivíduo professor e sua suposta má formação, essa produção deixa de problematizar as transformações institucionais mais amplas que levaram à desvinculação entre formação e exercício da função.

Essa articulação entre má formação docente e qualidade da educação poderia ser ainda mais nuançada se levássemos em conta que, em paralelo ao crescimento das matrículas e ao afrouxamento das exigências de formação, os concursos para admissão

de professores não foram muito frequentes. Em conjunto, esses desenvolvimentos fizeram aumentar o número de professores substitutos sem formação específica atuando na rede estadual paulista.

O Quadro 5 (p.45), apresenta as datas de homologação de concursos públicos da rede estadual, por cargo<sup>17</sup>. Nota-se, em primeiro lugar, que há um espaçamento entre os concursos a partir da década de 1980. Os concursos para admitir professores da disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo, acontecem em intervalos de seis anos entre 1980 e 1986, e oito anos entre 1986 e 1994. As consequências disso são importantes. Mesmo com os concursos de 2011, 2012 e 2013, apenas 55% dos professores da rede estadual paulista em novembro de 2014 haviam sido admitidos por concurso.

A falta de professores concursados é ainda agravada pela ausência de concursos para diretor de escola ou para supervisor de ensino. Em cerca de 30 anos, houve apenas seis concursos homologados para diretor de escola. Desde o ano de 2007 não há concurso para diretor nem para supervisor de ensino. O resultado é que, em novembro de 2014, 40% dos diretores de escola estavam nesse cargo por designação. Tratava-se de professores admitidos como substitutos para atuar em sala de aula que haviam sido desviados para assumir diretorias de escolas.

Há de se considerar, ainda, que nesse período em que ocorrem grandes intervalos entre os concursos, vários professores deixam as salas de aula, seja por aposentadoria ou por simples exoneração. Entre 2000 e junho de 2015, por exemplo, ocorreram 35.394 exonerações de cargo de professor, o que dá uma média de 2.360 professores afastados por ano por essa razão apenas. Dessas, 3.395 tiveram lugar só no ano de 2014.

---

<sup>17</sup> A data de homologação dos concursos está sendo utilizada no texto como referência para o período de contratação dos professores, já que após a realização de um concurso podem ocorrer nomeações consecutivas ao longo de vários meses até o concurso perder a validade definida pelo edital de abertura. A data de homologação de um concurso não se confunde, portanto, com a data de realização do concurso.

**Quadro 5: Concursos públicos para o Quadro do Magistério da rede Estadual de ensino de São Paulo por cargo, por data de homologação.**

CARGOS	1971	1976	1977	1978 /79	1980	1981	1982	1986	1988	1990	1992	1994	1998	1999	2001	2003	2004	2005	2007	2008	2011	2013	2015
Língua Portuguesa																							
Matemática <sup>18</sup>																							
Arte																							
Educação Física <sup>19</sup>																							
Língua Espanhola																							
Língua Francesa																							
Língua Inglesa																							
Filosofia																							
Geografia																							
História																							
Psicologia																							
Sociologia																							
Biologia																							
Ciências																							
Física																							
Química																							
Professor PEBI																							
E. Esp. Def. Auditiva																							
E. Esp. Def. Física																							
E. Esp. Def. Mental																							
E. Esp. Def. Visual																							
E. Esp.T.Globais Desenv.																							
Supervisor de Ensino																							
Diretor de Escola																							

Fonte: Departamento de Administração de Pessoal/Centro de Seleção e de Movimentação de Pessoal/CGRH/SEESP. Documentos não publicados.  
Adaptação da autora.

<sup>18</sup> No ano de 1976 foram homologados dois concursos para professor de Matemática, um de edital do ano de 1975 e outro de edital do ano de 1976.

<sup>19</sup> Para fins analíticos os concursos para Professor Educação Física Feminina e Educação Física Masculina, homologados nos anos de 1976 e 1986, foram considerados conjuntamente (isto é, foram contados apenas uma vez em cada ano) no espaço correspondente à disciplina Educação Física.

Os amplos intervalos entre os concursos fazem, assim, com que uma proporção excessivamente importante dos professores que atuam na escola básica o façam vinculados apenas por contratos temporários ou por nenhum contrato. Como mencionado acima, parte desses professores não obteve uma formação que os habilite a lecionar para o nível de ensino e/ou a área de conhecimento em que atua. Outra parte, no entanto, é composta por professores habilitados que são obrigados a se contentar com os contratos temporários enquanto aguardam pelos concursos.

Essa situação penaliza em particular os jovens professores recém formados, que encontram grande dificuldade para iniciar adequadamente a carreira de professor da escola básica paulista, ficando relegados a contratos temporários, não raro relacionados a disciplinas para as quais não foram formados, vinculados a escolas que não escolheram e pelas quais não foram escolhidos. Além disso, como a celebração desses contratos temporários obedece a um procedimento altamente burocratizado, que privilegia em grande medida a experiência anterior, os jovens professores nem sempre encontram vagas de temporários e ficam relegados às posições eventuais.

Isso não quer dizer que esses contratos sejam desprezados. Ao contrário, trabalhar como professor eventual ou “eventuar”, no jargão dos professores entrevistados para essa pesquisa, é uma importante fonte de renda para estudantes de origem popular que se preparam para a profissão de professor em cursos de licenciatura oferecidos tanto por universidades públicas quanto por faculdades particulares. É nessa condição, portanto, que os jovens professores recém-formados ou em formação constroem suas primeiras experiências como professores.

Diferente do que acontece com os contratos temporários, a admissão na posição de eventual é sumária e pouco regulada. Depois de se cadastrarem em alguma Diretoria Regional de Ensino, os candidatos comparecem a alguma escola e se apresentam ao diretor da escola, que os seleciona, não raro, de acordo com seus próprios critérios pessoais. Não é incomum, segundo os professores entrevistados, que laços familiares ou de amizade tornem-se preponderantes na definição de quem obtém ou não permissão para substituir professores ausentes numa determinada escola, o que nem sempre equivale a selecionar os professores que melhor atenderiam às necessidades pedagógicas da escola em questão.

Como mostramos em outro trabalho (BASILIO, 2010, especialmente no capítulo 1), a carga de trabalho do professor eventual é definida no dia a dia e apenas raramente existe a certeza de que haverá aulas disponíveis no dia seguinte. Esta certeza só acontece em situações especiais, por exemplo, quando são chamados para cobrir licenças de até quinze dias. Além disso, não há garantia dia a dia de que a autorização para trabalhar como eventual naquela escola vá continuar válida na semana seguinte, ou no mês seguinte e muito menos no ano seguinte. Também não é certo que consigam lecionar em algum momento na sua área de especialidade. Por causa disso, os professores eventuais estão sempre tentando conseguir posições de substituição de mais longo prazo, o que equivaleria a estabelecer um vínculo como professor temporário. Para isso, frequentam seguidamente os chamados processos de atribuições de aulas promovidos pela Secretaria de Educação diversas vezes durante o ano.

Embora a situação dos professores temporários seja um pouco mais estável, eles também não têm garantias de que vão continuar trabalhando de um mês para o outro ou de um ano para outro na mesma escola. Também não é certo que consigam lecionar na área de sua especialidade. Geralmente, sua carga de trabalho é distribuída por horários disparatados ao longo do dia e/ou por diferentes escolas. A própria obtenção de um contrato temporário exige a busca constante por classes e aulas que ainda não tenham sido atribuídas a um professor efetivo. Isso significa que o professor temporário também tem que se submeter aos processos periódicos de atribuições de aulas mencionados acima.

Tanto os professores eventuais, como os professores temporários descrevem esse processo como humilhante, torturante, angustiante (BASILIO, 2010, p.17). Tudo indica que os contratos de trabalho incidem sobre a percepção que têm de si, alterando a imagem que constroem sobre si mesmos como professor e sobre o que é ser professor. Desenvolvidas logo no momento de entrada na profissão, essas impressões e experiências tendem a marcar profundamente a relação dos professores com a escola, com seus alunos e com o conteúdo que estão começando a lecionar. Em outras palavras, são determinantes do tipo de trabalho pedagógico que desenvolverão nas escolas.

Além disso, como mencionado acima, os professores concursados e os professores não concursados (temporários) podem ser “designados” para os cargos de

supervisor de ensino ou diretor de escola. Também podem ser designados para as funções de vice-diretor e de professor coordenador, dentre outras funções da Secretaria de Educação. É possível, portanto, assumir um posto de trabalho superior hierarquicamente, mesmo sendo um trabalhador temporário submetido aos processos acima descritos, o que não deixa de ter efeitos sobre a maneira como a gestão da escola em questão poderá se desenrolar.

A diferenciação dos contratos dos professores está, portanto, associada a diferenças com relação à remuneração, à segurança social a que têm acesso, às suas condições de trabalho. Ela interfere diretamente com a qualidade da escolarização oferecida por essa rede de ensino e por cada escola, na medida em que os diferentes tipos de professores não estão aleatoriamente dispersos pelas escolas que se encontram espalhadas pelo estado. Como veremos a seguir, a maior presença de professores concursados está positivamente associada a outros indicadores que contribuem para definir a experiência escolar que ali tem lugar.

### **2.3 A rede estadual como um espaço diferenciado**

O exame da maneira como as funções docentes se expressam em termos de contratos de trabalho e de como elas estão distribuídas pelas diferentes escolas que compõem a rede estadual de ensino nos ajuda a compreender a diferenciação interna ao espaço escolar paulista em termos das oportunidades educacionais oferecidas aos alunos.

São bastante recentes no Brasil as tentativas de se compreender as experiências escolares dos alunos a partir de uma problematização das opções escolares disponíveis para o seu grupo social, que podem ou não estar circunscritas a um certo espaço geográfico. Os estudos que derivaram dessas tentativas estão na origem de interessantes resultados de pesquisa que mostram a produtividade de se compreender o que se passa em cada escola como um efeito, pelo menos parcial, da posição que esta ocupa num conjunto de escolas ou, mais precisamente, num sistema de relações que as aproxima ou distancia umas das outras (COSTA, 2013; ERNICA, BATISTA, 2012; ALMEIDA, 2009).

Esse tratamento é particularmente adequado ao estudo dos contratos dos professores, já que, na busca por posições de trabalho, como procuramos mostrar por

meio do caso de Vitor, apresentado na introdução, e na descrição das linhas gerais da oferta de vínculos de trabalho, no item anterior, esses se movimentam por um mercado de trabalho bastante complexo, no qual a reputação das escolas, assim como seu endereço, tamanho, a rede a que pertencem, além das qualidades boas ou más dos contratos disponíveis, contribuem, em grande medida, para estimular ou desestimular certos professores a se dirigir para uma ou outra escola.

Considerando, assim, que as relações objetivas que unem as diferentes escolas presentes num determinado território influenciam a oferta de contratos e, por conseguinte, o fluxo de professores que se dirigem a elas, procedemos a uma análise que procurou associar tipos de contrato de trabalho e rendimento escolar de escolas da rede estadual. Para isso, foi utilizada uma abordagem estatística denominada “análise geométrica de dados”<sup>20</sup>. Essa abordagem permite construir analiticamente a rede de relações objetivas que unem atores ou instituições que “exercem efeitos uns sobre os outros mesmo que à distância” (BOURDIEU, 1979, p. 187).

Em virtude dos limites colocados pela natureza dos dados disponíveis ou, mais precisamente, pelo fato de não ter sido possível obter acesso aos dados sobre contratos de professores das redes municipais, privada e federal, a análise foi limitada à rede estadual. Como será visto, no entanto, alguns elementos relativos às outras redes, introduzidos por meio da mobilização de outras informações (matrículas de alunos), contribuem para aumentar a inteligibilidade do quadro de relações assim construído.

Discutimos a seguir uma representação do espaço escolar paulista produzida a partir dessa técnica. Essa representação foi desenvolvida com uma organização das relações que unem e distanciam as 91 Diretorias Regionais de Ensino – DRE (divisão administrativa da Secretaria de Estado da Educação).

Nessa representação do espaço escolar paulista (Gráfico 2, p.52) realizamos uma análise de componentes principais (ACP). Essa é uma técnica derivada da análise

---

<sup>20</sup> Trata-se aqui de uma abordagem amplamente utilizada por Pierre Bourdieu e seus colaboradores a partir do final dos anos 1960, notadamente presente nos livros “A Distinção”, “A Nobreza de Estado” e “Homo Academicus”. Para não sobrecarregar demasiadamente esse texto, remetemos os leitores a alguns trabalhos que apresentam uma história social dessa abordagem estatística, descrevendo-a e discutindo os usos que Pierre Bourdieu fez dela (DESROSIÈRES, 2003; LEBARON, 2009; LEBARON E LEROUX, 2015; BONNET, 2015). Para um exemplo recente aplicado a uma discussão sobre desigualdades sociais no Brasil, conferir Perosa et al. (2015).

geométrica de dados que cria um espaço de relações entre as unidades que foram tomadas como indivíduos baseado em eixos principais (PEROSA; COSTA, 2015, p. 126). Como são tratados apenas os eixos principais, isto é, as variáveis que mais separam as instituições em análise, é possível reduzir o número de dimensões àquelas mais relevantes (PEROSA; COSTA, 2015, p. 126).

Como se sabe, cada DRE contempla um município ou um grupo de municípios/distritos<sup>21</sup>. Dadas as características das análises realizadas, DRE<sup>22</sup> distantes umas das outras no território do estado podem estar próximas no espaço escolar por conta das propriedades objetivas que definem a sua posição em relação às outras DRE. Os contratos de trabalho de professores por categoria docente (PEBI concursado, PEBI não concursado, PEBII concursado, PEBII não concursado), os contratos de trabalho de gestores, e o IDESP (calculado em relação aos índices das metas a serem cumpridas até o ano de 2030) foram utilizados como variáveis ativas, ou seja, aquelas que definem a distância entre as DRE e, por conseguinte, o espaço escolar; todos esses dados são referentes ao ano de 2012. As matrículas de alunos por segmento do ensino, a taxa de participação do conjunto de escolar públicas e privadas de cada DRE no ENEM, o IDESP (calculado em relação aos índices estaduais do ano de 2012), e os contratos de trabalho de professores por tipo de contrato concursados e não concursados (com separação dos contratos estáveis do grupo de professores denominado Categoria F, os grupo de professores temporários denominado Categoria O), foram utilizados como variáveis ilustrativas, projetadas, assim, sobre o espaço já definido pelas variáveis ativas. O resultado é a representação um espaço escolar fortemente segmentado em termos sociais.

## **2.4 Espaços de vantagens e espaços de desvantagens educativas**

A análise da distribuição dos professores da escola básica paulista pelas diferentes DRE segundo seus contratos de trabalho oferece uma contribuição particular para a compreensão da desigualdade educativa construída na rede estadual na medida em que permite visualizar a relação entre a distribuição dos tipos de contratos e os resultados escolares. Essa relação segue um padrão bastante claro, como mostra o Gráfico 2 (p.52).

---

<sup>21</sup> Os distritos são unidades político-administrativas nas quais subdivide-se alguns municípios. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62715.pdf>. Acesso em: jan. 2016

<sup>22</sup> No Anexo B está uma lista com distritos e suas respectivas DRE.

### **Como ler os gráficos e tabelas a seguir**

No Gráfico 2 (p.52), estruturado em dois eixos principais (eixo 1, horizontal; eixo 2, vertical), as 91 Diretorias Regionais de Ensino (DRE) estão dispostas umas em relação às outras em função das variáveis ativas, isto é, aquelas que definem a variância de cada eixo. A análise do espaço deu origem ainda a vários eixos. Consideramos para análise nesse texto somente os eixos 1, 2, 3, uma vez que a taxa de variância aí acumulada, 86,88%, tem consistência suficiente para explicar as relações que aproximam e distanciam as DRE, dando origem ao espaço que se vê no gráfico.

Para melhor visualização, incluímos, na sequência o Gráfico 5 (p.62), específico do eixo 3. Destacamos nos Gráficos 2 e 5 as DRE da capital, São Paulo, para que suas posições possam ser comparadas num e noutro. Também foram destacadas quatro DRE – SP.Leste3, Mogi das Cruzes, SP.Centro.Oeste, Catanduva – afim de comparar de maneira mais precisa, três posições do Gráfico 2.

Nos círculos de correlações, apresentados nos Gráficos 3 (p.53), 4 (p.59), 6 (p.63) as flechas pretas indicam as variáveis ativas, as flechas azuis e pontilhadas indicam as variáveis ilustrativas. Quanto mais longa a flecha, maior o peso da variável indicada em determinados indivíduos (DRE), quanto mais curta, mais bem distribuída (PEROSA et al. 2015, p.110). Cada eixo é dividido em duas coordenadas, uma negativa e uma positiva. Dessa maneira, as variáveis que se encontram numa mesma coordenada possuem entre si uma correlação positiva. As variáveis que se encontram em coordenadas opostas, possuem entre si uma correlação negativa. Para melhor visualização dessas correlações a cada gráfico segue um quadro com descrição e marcadores das variáveis: o Quadro 7 (p.56) com as variáveis do eixo 1; o Quadro 8 (p.58) com as variáveis do eixo 2; o Quadro 9 (p.61) com as variáveis do eixo 3. As variáveis que têm correlação positiva entre si estão marcadas com a cor verde, no caso das coordenadas positivas, e com cor vermelha no caso das coordenadas negativas.

Nos quadros e gráficos, a seguir, as variáveis que mais pesam para a definição de cada eixo estão destacadas em vermelho (coordenadas negativas) e em verde (coordenadas positivas).

Para entender a posição das DRE nos Gráficos 2 e 5, basta nos atentarmos ao sentido horizontal, isto é, perceber as DRE que se encontram à nossa esquerda (coordenadas negativas), e as DRE que se encontram à direita (coordenadas positivas). Já nos eixos 2 e 3, devemos nos atentar ao sentido vertical e, assim, podemos perceber as DRE que se encontram acima (coordenadas positivas) e abaixo (coordenadas negativas). A seguir, devemos atentar para o tamanho das flechas, verificando a distribuição de cada variável nesses eixos e a posição da DRE.

Depois disso, pela relação entre o eixo 1, horizontal, e os eixos 2 e 3 verticais, verificamos as DRE localizadas em cada um dos quatro quadrantes que compõem o gráfico.

Gráfico 2: Representação do espaço escolar paulista, por Diretoria Regional de Ensino (eixo 1x2)

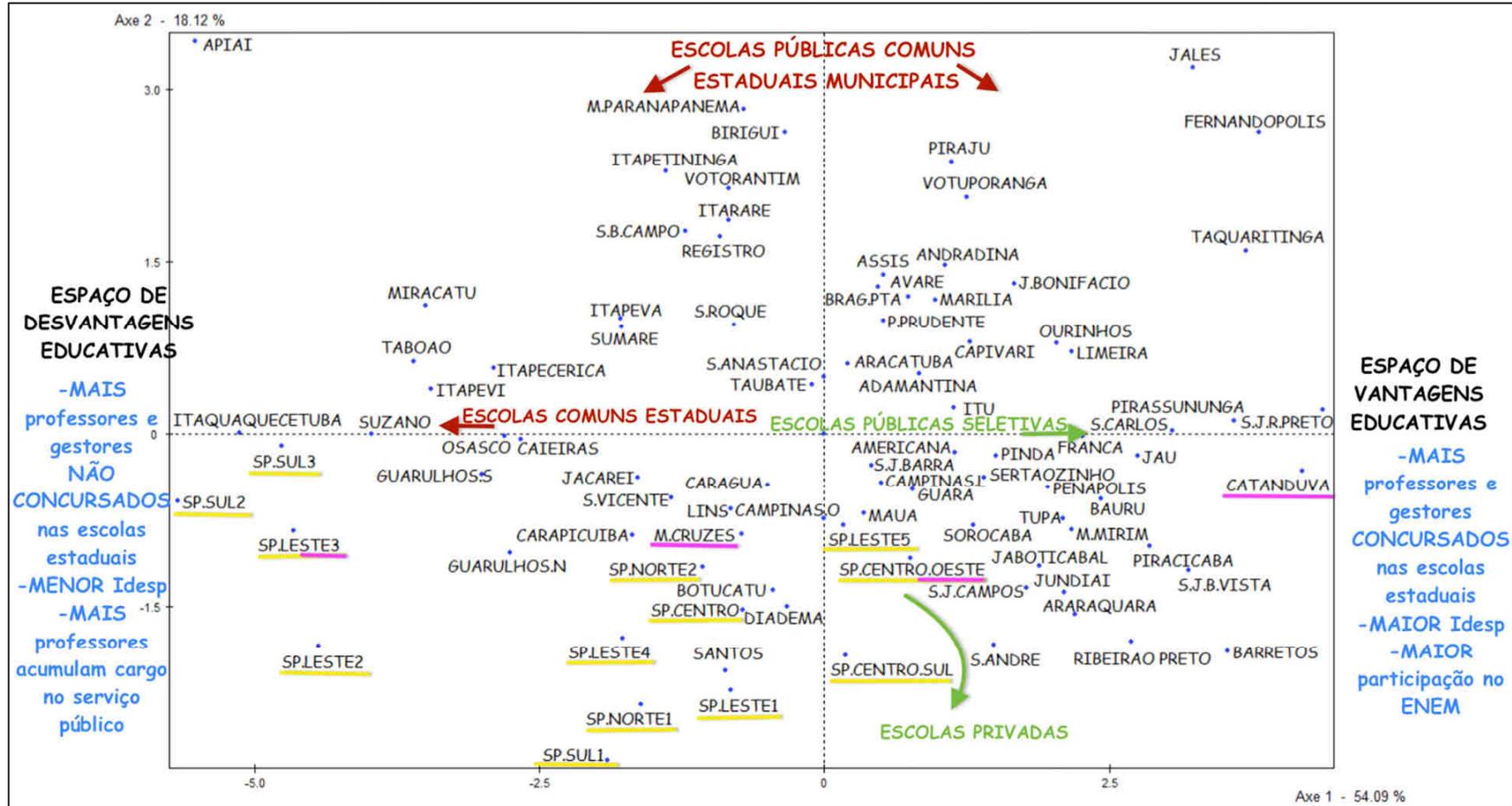
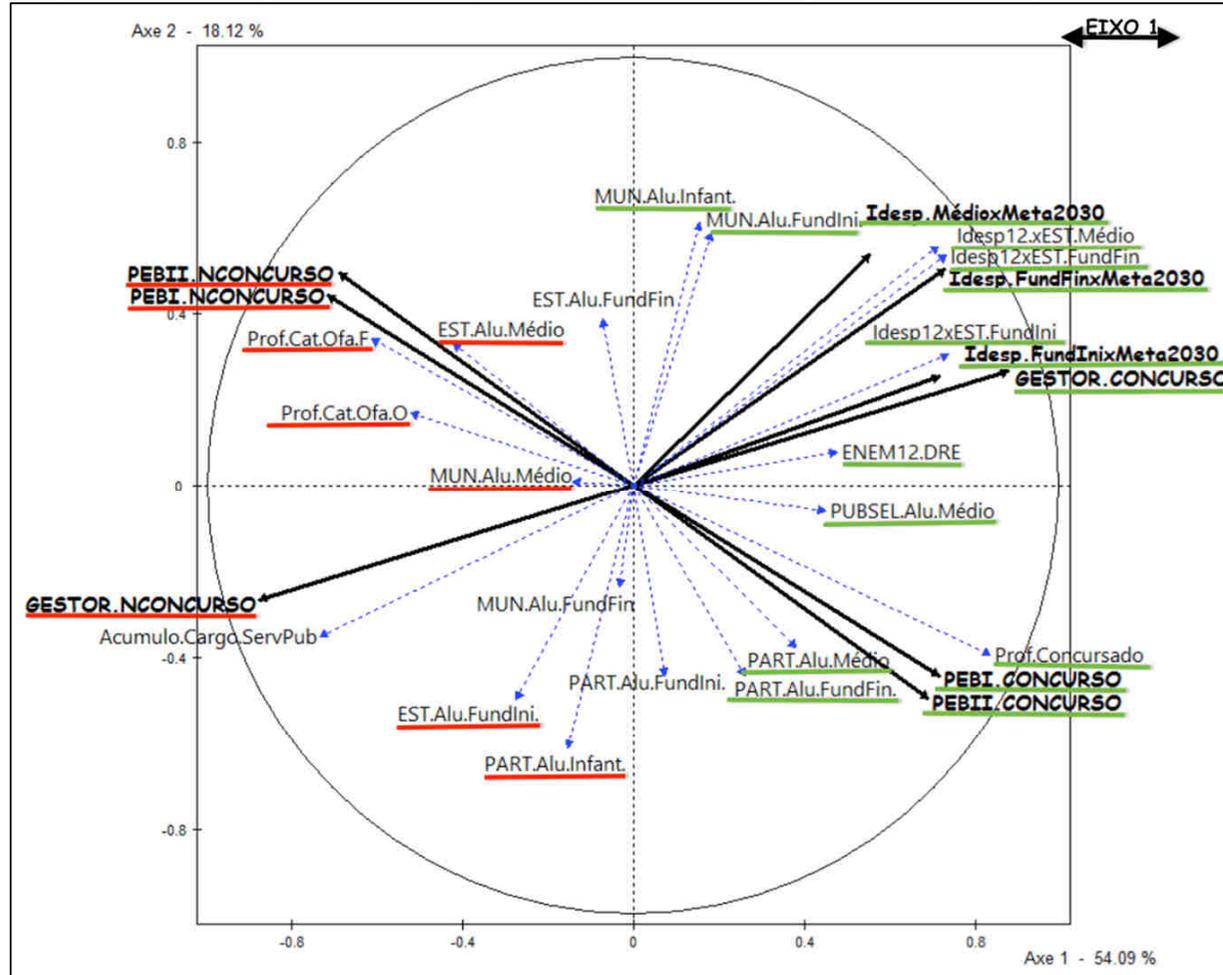


Gráfico 3: Círculo de correlações das variáveis ativas e ilustrativas do gráfico 2 “Representação do espaço escolar paulista, por Diretoria Regional de Ensino (eixo 1x2)”, com destaque para as variáveis que definem o eixo 1



**Quadro 6: Abreviaturas e descrição das variáveis ativas e ilustrativas da ACP, dos Gráficos 2 (p.52), 3(p.53), 4(p.59), 5(p.62) e 6(p.63)**

VARIÁVEIS ATIVAS	
	<p><b>Idesp.FundInixMeta2030:</b> Índice de desenvolvimento da educação, calculado com base no desempenho dos alunos da 4ª série/5º ano do ensino fundamental nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). A meta para 2030 é índice 7.</p> <p><b>Idesp.FundFinxMeta2030:</b> Índice de desenvolvimento da educação, calculado com base no desempenho dos alunos da 8ª série/9º ano do ensino fundamental nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). A meta para 2030 é índice 6.</p> <p><b>Idesp.MédioxMeta2030:</b> Índice de desenvolvimento da educação, calculado com base no desempenho dos alunos do 3º ano do ensino médio nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). A meta para 2030 é índice 5.</p> <p><b>PEBI.CONCURSO:</b> Profs. concursados e licenciados que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p><b>PEBI.NCONCURSO:</b> Profs. não concursados que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental. Profs. não concursados e não licenciados na disciplina que lecionam no ensino fundamental anos finais e no ensino médio regular.</p> <p><b>PEBII.CONCURSO</b> Profs. concursados e licenciados que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio regular.</p> <p><b>PEBII.NCONCURSO:</b> Profs. não concursados, mas licenciados na disciplina que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio regular.</p> <p><b>GESTOR.CONCURSO:</b> Supervisores e diretores concursados nesses cargos; vice-diretores e Profs. coordenadores que são Profs. concursados designados para essas funções.</p> <p><b>GESTOR.NCONCURSO:</b> Profs. concursados ou não concursados, designados para os cargos de supervisor de ensino e diretor de escola; vice-diretores e Profs. coordenadores que são Profs. não concursados designados para essas funções.</p>
VARIÁVEIS ILUSTRATIVAS	
	<p><b>Idesp12xEST.FundIni:</b> Índice de desenvolvimento da educação da DRE, calculado com base no desempenho dos alunos da 4ª série/5º ano do ensino fundamental nos exames de proficiência do SARESP 2012 (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam) (SEESP, 2015, p.1), e, em relação à média estadual (=4,28)</p> <p><b>Idesp12xEST.FundFin:</b> Índice de desenvolvimento da educação, calculado com base no desempenho dos alunos da 8ª série/9º ano do ensino fundamental nos exames de proficiência do SARESP 2012 (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). (SEESP, 2015, p.1) (SEESP, 2015, p.1), e, em relação à média estadual. (=2,5)</p> <p><b>Idesp12xEST.Médio:</b> Índice de desenvolvimento da educação, calculado com base no desempenho dos alunos do 3º ano do ensino médio nos exames de proficiência do SARESP 2012 (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). (SEESP, 2015, p.1) (SEESP, 2015, p.1), e, em relação à média estadual. (=1,91)</p> <p><b>ENEM12.DRE:</b> Total de escolas públicas comuns, públicas seletivas e privadas, da Diretoria Regional de Ensino, que tiveram participação registrada no ENEM. Ano de referência.: 2012.</p> <p><b>Prof.Concursado:</b> Profs. concursados e licenciados que lecionam no ensino fundamental e no ensino médio regular. Mês de referência: novembro 2012.</p> <p><b>Prof.Cat.Ofa.F:</b> Profs. não concursados, que têm estabilidade no emprego, licenciados ou não para a disciplina que lecionam no ensino fundamental e no ensino médio regular. Mês de referencia: novembro 2012.</p> <p><b>Prof.Cat.Ofa.O:</b> Profs. não concursados, que não têm estabilidade no emprego, licenciados ou não para a disciplina que lecionam no ensino fundamental e no ensino médio regular. Mês de referencia: novembro 2012.</p> <p><b>EST.Alu.FundIni:</b> Matrículas de alunos nos anos iniciais no ensino fundamental da rede estadual. Mês de referencia: maio 2012.</p> <p><b>EST.Alu.FundFin:</b> Matrículas de alunos nos anos finais no ensino fundamental da rede estadual. Mês de referencia: maio 2012.</p> <p><b>EST.Alu.Médio:</b> Matrículas de alunos no ensino médio regular da rede estadual. Mês de referencia: maio 2012.</p> <p><b>MUN.Alu.Infant:</b> Matrículas de alunos em creches e pré-escolas das redes municipais. Mês de referencia: maio 2012.</p> <p><b>MUN.Alu.FundIni:</b> Matrículas de alunos nos anos iniciais no ensino fundamental das redes municipais. Mês de referencia: maio 2012.</p> <p><b>MUN.Alu.FundFin:</b> Matrículas de alunos nos anos finais no ensino fundamental das redes municipais. Mês de referencia: maio 2012.</p> <p><b>MUN.Alu.Médio:</b> Matrículas de alunos no ensino médio regular das redes municipais. Mês de referencia: maio 2012.</p> <p><b>PART.Alu.Infant:</b> Matrículas de alunos em creches e pré-escolas da rede privada. Mês de referencia: maio 2012.</p> <p><b>PART.Alu.FundIni:</b> Matrículas de alunos nos anos iniciais no ensino fundamental da rede privada. Mês de referencia: maio 2012.</p> <p><b>PART.Alu.FundFin:</b> Matrículas de alunos nos anos finais no ensino fundamental da rede privada. Mês de referencia: maio 2012.</p> <p><b>PART.Alu.Médio:</b> Matrículas de alunos no ensino médio regular da rede privada. Mês de referencia: maio 2012.</p> <p><b>PUBSEL.Alu.Médio:</b> Matrículas de alunos no ensino médio regular, das escolas públicas seletivas (Escolas Técnicas Estaduais (ETEC), escolas e colégios das universidades estaduais (Unesp, Unicamp, USP), Institutos Federais). Mês de referencia: maio 2012.</p> <p><b>Acumulo.Cargo.ServPub:</b> Professores concursados da rede estadual que acumulam dois cargos concursados no serviço público, um na rede estadual e outro em instituições estaduais, municipais ou federais. Mês de referencia:</p>

#### **2.4.1.1 Gráfico 2 – Eixo 1: A associação entre posições de trabalho “concuradas” e maior IDESP**

O eixo 1 do Gráfico 2 corresponde a 54,09% da variância do espaço. Ele é definido pela oposição que coloca, de um lado, contratos de trabalho de professores e gestores não concursados para as funções que ocupam e, de outro lado, contratos de trabalho de professores e gestores concursados para as funções que ocupam. Esses últimos estão correlacionados positivamente aos melhores índices do IDESP 2012 do ensino fundamental anos iniciais e anos finais, e do ensino médio.

Nas extremidades do eixo 1, encontramos, dois tipos de relação: de um lado, escolas estaduais com professores e gestores concursados com melhor índice IDESP; do outro lado, escolas com professores e gestores não concursados e menor índice IDESP. No quadrante inferior direito e, mais ao centro do gráfico, estão escolas com mais contratos concursados e melhor índice IDESP, próximas a regiões do estado caracterizadas pela concentração de escolas particulares.

Considerando as variáveis ilustrativas desse eixo, fica claro que as diretorias onde se concentra o maior número de matrículas de alunos no ensino fundamental anos iniciais e no ensino médio da rede estadual está correlacionada positivamente aos contratos de trabalho de professores e gestores não concursados para as suas funções. No caso dos professores, temos nas variáveis ilustrativas os tipos de contratos não concursados, que também confirmam essa forte correlação.

Os índices mais altos do IDESP 2012, além de correlacionados positivamente às diretorias onde se encontram o maior número de professores e gestores concursados de professores e gestores, também apresentam correlação positiva com:

- as matrículas de alunos no ensino fundamental anos finais e ensino médio, em escolas privadas;
- as matrículas de alunos no ensino médio, em escolas públicas seletivas.
- maior participação do conjunto de alunos das escolas públicas, comuns e seletivas, e das escolas privadas no Exame Nacional do Ensino Médio 2012.

**Quadro 7: Variáveis e coordenadas do eixo 1 do Gráfico 2 “Representação do espaço escolar paulista, por Diretoria Regional de Ensino (eixo 1x2)”**

EIXO 1		ESQUERDA	DIREITA
		Coordenadas negativas	Coordenadas positivas
VARIÁVEIS ATIVAS	<b>Idesp Fund.Ini x Meta2030</b>		<b>0.72</b>
	<b>Idesp Fund.Fin x Meta2030</b>		<b>0.73</b>
	<b>Idesp Médio x Meta2030</b>		<b>0.55</b>
	<b>PEBI.CONCURSO</b>		<b>0.72</b>
	<b>PEBI.NCONCURSO</b>	<b>-0.72</b>	
	<b>PEBII.CONCURSO</b>		<b>0.69</b>
	<b>PEBII.NCONCURSO</b>	<b>-0.69</b>	
	<b>GESTOR.CONCURSO</b>		<b>0.88</b>
	<b>GESTOR.NCONCURSO</b>	<b>-0.88</b>	
VARIÁVEIS ILUSTRATIVAS	<b>Idesp12xEST.FundIni</b>		<b>0.74</b>
	<b>Idesp12xEST.FundFin</b>		<b>0.73</b>
	<b>Idesp12xEST.Médio</b>		<b>0.71</b>
	<b>ENEM12.DRE</b>		<b>0.48</b>
	<b>Prof.Concurso</b>		<b>0.83</b>
	<b>Prof.Cat.OfaF</b>	<b>-0.61</b>	
	<b>Prof.Cat.OfaO</b>	<b>-0.52</b>	
	<b>EST.Alu.FundIni</b>	<b>-0.27</b>	
	EST.Alu.FundFin12	-0.07	
	<b>EST.Alu.Médio12</b>	<b>-0.42</b>	
	<b>MUN.Alu.Infant</b>		<b>0.15</b>
	<b>MUN.Alu.FundIni</b>		<b>0.18</b>
	MUN.Alu.FundFin	-0.03	
	<b>MUN.Alu.Médio</b>	<b>-0.14</b>	
	<b>PART.Alu.Infant</b>	<b>-0.16</b>	
	PART.Alu.FundIni		0.07
	<b>PART.Alu.FundFin12</b>		<b>0.26</b>
	<b>PART.Alu.Médio12</b>		<b>0.38</b>
	<b>PUBSEL.Alu.Médio12</b>		<b>0.45</b>
<b>Acumulo.Cargo.ServPub</b>	<b>-0.73</b>		

Adaptado pela autora.

O eixo 1 traz, ainda, outro dado importante: nas DRE onde há mais contratos de trabalho não concursados, é onde há mais professores que acumulam cargo no serviço público (estadual, federal ou municipal). Assim, nessas diretorias há um grupo de professores que, ao acumular dois cargos no serviço público, ocupa os melhores postos de trabalho disponíveis nas suas regiões. Infelizmente esse cálculo não pode ser feito para as DRE onde existem mais postos de trabalho disponíveis no setor privado, já que

os dados sobre os outros contratos de trabalho dos professores não estão disponíveis nos serviços de recursos humanos da secretaria estadual de educação. Isso impede de verificar a frequência com que professores da rede estadual pública acumulam aulas na rede privada.

#### **2.4.1.2 Gráfico 2, eixo 2: posições de trabalho “não concursadas” e maior IDESP**

O eixo 2, por sua vez, corresponde a 18,12% da variância do espaço. Destaca-se, nas suas coordenadas positivas, a correlação positiva entre os índices mais altos do IDESP e os contratos de professores não concursados. Isso parece estar em direta contradição ao que se viu no eixo 1. No entanto, um exame mais detalhado mostra que os contratos não concursados associados aos índices mais altos do IDESP são aqueles que oferecem estabilidade no emprego, como aqueles denominados OFA F, por exemplo, garantindo aos professores, portanto, melhores condições de trabalho<sup>23</sup>.

No eixo 2 destacam-se também as correlações entre modalidades de oferta de educação básica que, embora não sendo objeto central da argumentação desenvolvida nessa tese, importa notar porque permitem visualizar a maneira como as três redes – estadual, municipal, privada – dividem o trabalho de escolarização.

No que diz respeito às matrículas da educação infantil, que se concentram nas redes municipais (46,68% da creche, 79,32% da pré-escola) e na rede privada (53,21% da creche, 20,62% da pré-escola)<sup>24</sup>, nota-se que elas se encontram negativamente correlacionadas nesse eixo. Isso indica que as redes municipal e privada não se instalaram com a mesma intensidade em todas as regiões que compõem as diferentes diretorias.

Outra correlação negativa importante que aparece nesse gráfico diz respeito às matrículas dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas comuns. Em algumas regiões, elas estão concentradas nas escolas estaduais e noutras nas escolas municipais. O mesmo tipo de correlação negativa acontece com as matrículas nas séries

---

<sup>23</sup> Como existem vários tipos de contrato de trabalho para professores não concursados ou temporários, para efeitos da análise apresentada aqui foram escolhidos como variáveis ilustrativas os mais representativos, a saber, os contratos de trabalho dos professores ocupantes de função-atividade F (OFA F), que têm estabilidade no emprego, e os contratos de trabalho dos professores ocupantes de função-atividade O (OFA O), que não têm vínculo empregatício com o estado.

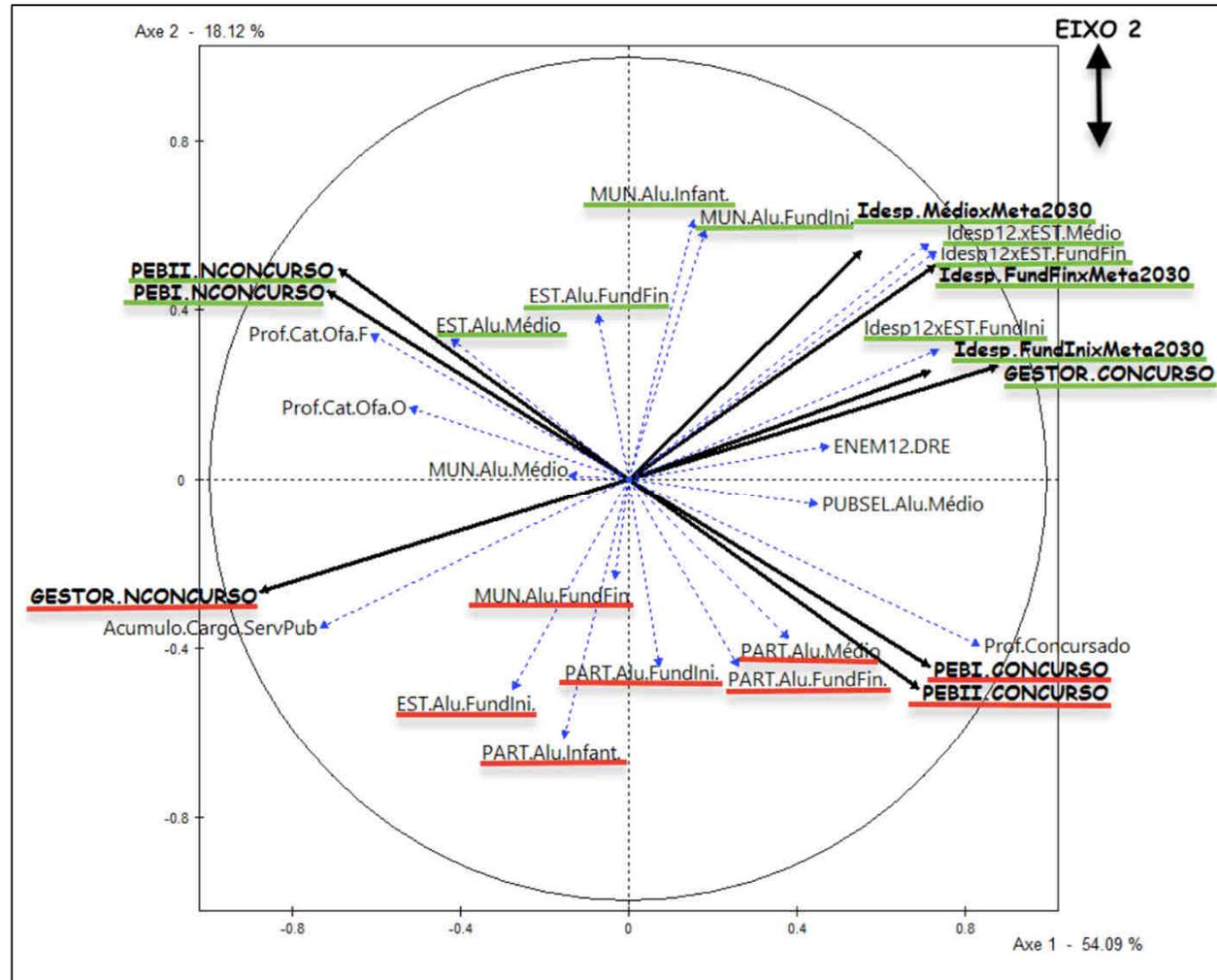
<sup>24</sup> Ver no Anexo B quadro sobre as matrículas na educação básica do estado de São Paulo no ano de 2012.

iniciais do ensino fundamental. Isso indica a ocorrência de uma espécie de “divisão do trabalho” entre as duas redes. Nas regiões das diretorias em que uma está mais presente a outra está mais ausente.

**Quadro 8: Variáveis e coordenadas do eixo 2 do Gráfico 2 “Representação do espaço escolar paulista, por Diretoria Regional de Ensino” (eixo 1x2)”**

EIXO 2		ESQUERDA	DIREITA
		Coordenadas negativas	Coordenadas positivas
VARIÁVEIS ATIVAS	Idesp Fund.Ini x Meta2030		0.25
	Idesp Fund.Fin x Meta2030		0.50
	Idesp Médio x Meta2030		0.54
	PEBI.CONCURSO	-0.44	
	PEBI.NCONCURSO		0.44
	PEBII.CONCURSO	-0.49	
	PEBII.NCONCURSO		0.49
	GESTOR.CONCURSO		0.27
	GESTOR.NCONCURSO	-0.27	
VARIÁVEIS ILUSTRATIVAS	Idesp12xEST.FundIni		0.31
	Idesp12xEST.FundFin		0.54
	Idesp12xEST.Médio		0.56
	ENEM12.DRE		0.08
	Prof.Concurso	-0.39	
	Prof.Cat.Ofa.F.		0.34
	Prof.Cat.Ofa.O		0.17
	ESTAlu.FundIni	-0.50	
	EST.Alu.FundFin		0.39
	EST.Alu.Médio		0.33
	MUN.Alu.Infant		0.62
	MUN.Alu.FundIni		0.59
	MUNAlu.FundFin	-0.24	
	MUNAlu.Médio		0.01
	PART.Alu.Infant	-0.61	
	PART.Alu.FundIni	-0.44	
	PART.Alu.FundFin	-0.44	
	PART.Alu.Médio	-0.38	
PUBSEL.Alu.Médio	-0.06		
Acumulo.ProfServPub	-0.35		

Gráfico 4: Círculo de correlações das variáveis ativas e ilustrativas do Gráfico 2 “Representação do espaço escolar paulista, por Diretoria Regional de Ensino (eixo 1x2)”, com destaque para as variáveis que definem o eixo 2



Observa-se, ainda, que as matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas estaduais são positivamente correlacionadas às matrículas dos alunos na rede privada, da educação infantil ao ensino médio. Isso significa que uma parte importante das escolas estaduais que oferece matrícula nas séries iniciais encontra-se em regiões onde há maior matrícula de alunos nas escolas privadas. Trata-se, portanto, de regiões onde se encontra a população com melhores condições socioeconômicas. Tendo em mente a desigualdade educacional brasileira e tudo o que foi dito anteriormente sobre o padrão de mobilidade de professores na rede estadual, não é surpresa que esse conjunto de matrículas encontre-se positivamente correlacionado aos contratos de trabalho concursados de professores.

#### **2.4.1.3 Gráfico 2, eixo 3: posições de trabalho não concursadas, professores estáveis e professores temporários**

Finalmente, o eixo 3 corresponde a 14,67% da variância do espaço. Nele destacam-se as correlações que dizem respeito exclusivamente a contratos de trabalho dos professores. Em primeiro lugar, vê-se a correlação positiva entre presença de professores concursados que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (PEB II), e presença de professores não concursados que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (PEB I). Para compreender o significado dessa associação, é preciso ter em mente que entre o grupo de contratos classificados como PEB I encontram-se tanto os professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, quanto aqueles que lecionam nos anos finais e no ensino médio *sem diploma de licenciatura* (FERREIRA, 2009, p.21). Como a variável que engloba esse grupo de professores encontra-se negativamente correlacionada às matrículas de alunos no ensino fundamental das escolas estaduais, temos indícios de que esse grupo de professores classificados como PEB I inclui uma maioria de professores temporários que lecionam sem diploma de licenciatura<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Para Paiva (2002), esse agrupamento funcional (regulamentado pela LC 836/1997) serviria para ocultar o número de professores não habilitados que atuam nas escolas estaduais. De fato, somente a partir de novembro de 2013, encontramos nos relatórios periódicos sobre o quadro de funcionários divulgados Secretaria da Educação uma separação dos professores (de classes) dos anos iniciais do ensino fundamental. A comparação dos dados divulgados nos meses de agosto e novembro de 2013 são exemplares. Em agosto foram registrados 63.691 professores PEB I; em novembro 36.741 PEB I (12% concursado, 88% não concursado), e 32.152 PEBI Classe (52% concursados, 48% não concursados).

Além disso, há de se destacar que, nesse eixo, os contratos não concursados correspondem, na sua maioria, aos professores OFA F (temporários mais antigos que têm estabilidade no emprego). Já os contratos de professores concursados das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio aparecem positivamente correlacionados às matrículas de alunos na rede privada. Mais uma vez, isso indica que essas diretorias acumulam pelo menos duas vantagens: população com maior poder aquisitivo e professores com melhores contratos de trabalho.

**Quadro 9: Variáveis e coordenadas do eixo 3 do Gráfico 5 “Representação do espaço escolar paulista, por Diretoria Regional de Ensino (eixo 1x3)”**

EIXO 3		ESQUERDA	DIREITA
		Coordenadas negativas	Coordenadas positivas
VARIÁVEIS ATIVAS	Idesp Fund.Ini x Meta2030	-0.35	
	Idesp Fund.Fin x Meta2030	-0.20	
	Idesp Médio x Meta2030		0.33
	PEBI.CONCURSO	-0.50	
	PEBI.NCONCURSO		0.50
	PEBII.CONCURSO		0.51
	PEBII.NCONCURSO	-0.51	
	GESTOR.CONCURSO		0.13
	GESTOR.NCONCURSO	-0.13	
VARIÁVEIS ILUSTRATIVAS	Idesp12xEST.FundIni	-0.21	
	Idesp12xEST.FundFin	-0.10	
	Idesp12xEST.Médio		0.00
	ENEM12.DRE		0.13
	Prof.Concuso		0.29
	Prof.Cat.Ofa.F.	-0.35	
	Prof.Cat.Ofa.O	-0.10	
	EST.Alu.FundIni	-0.18	
	EST.Alu.FundFin	-0.02	
	EST.Alu.Médio	-0.19	
	MUN.Alu.Infant	-0.15	
	MUN.Alu.FundIni		0.01
	MUN.Alu.FundFin	-0.09	
	MUN.Alu.Médio	-0.08	
	PART.Alu.Infant		0.14
	PART.Alu.FundIni12		0.28
	PART.Alu.FundFin12		0.27
	PART.Alu.Médio12		0.28
	PUBSEL.Alu.Médio12	-0.03	
	Acumulo.ProfServPub	-0.02	

Adaptado pela autora.

Gráfico 5: Representação do espaço escolar paulista, por Diretoria Regional de Ensino (eixo 1x3)

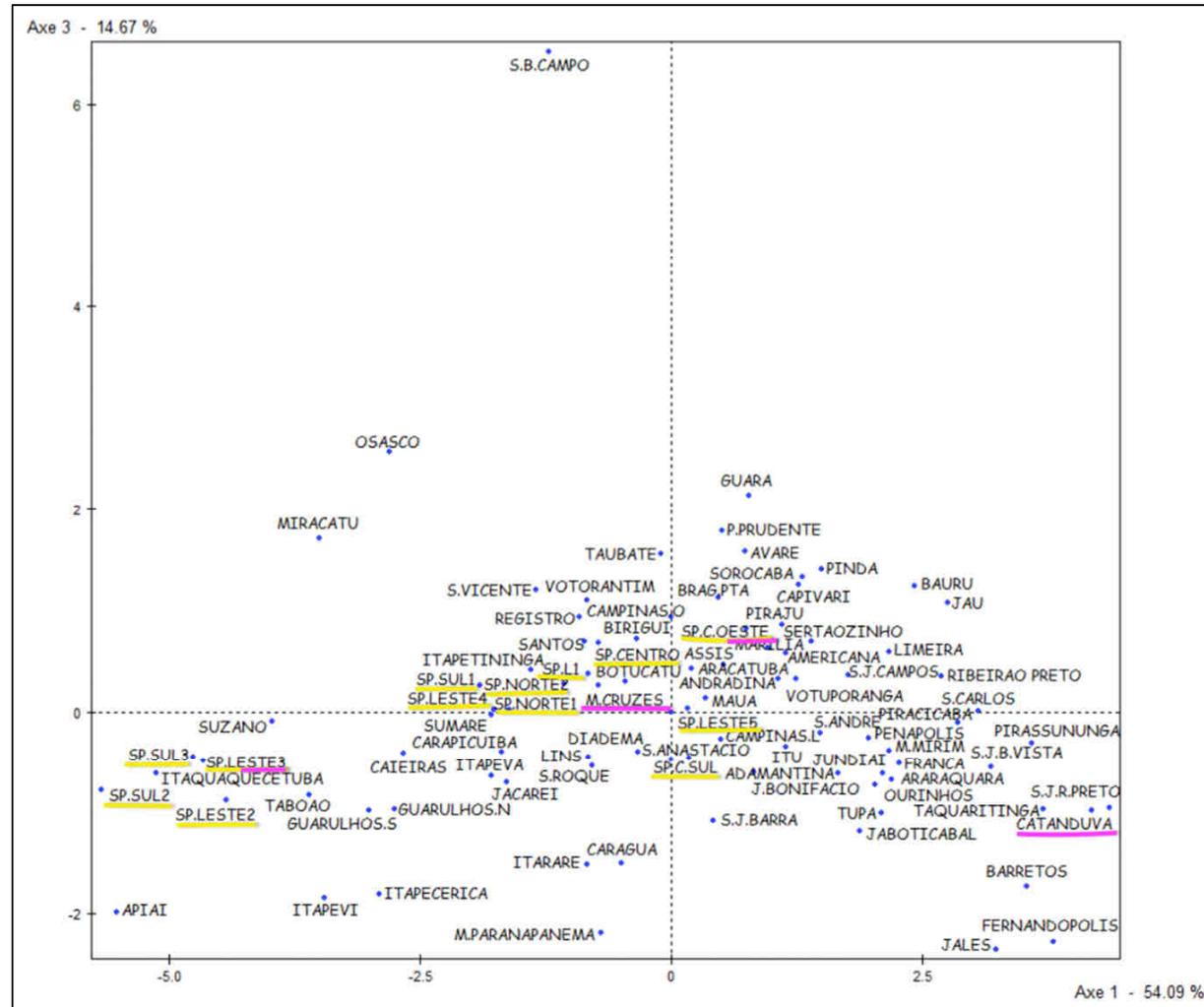
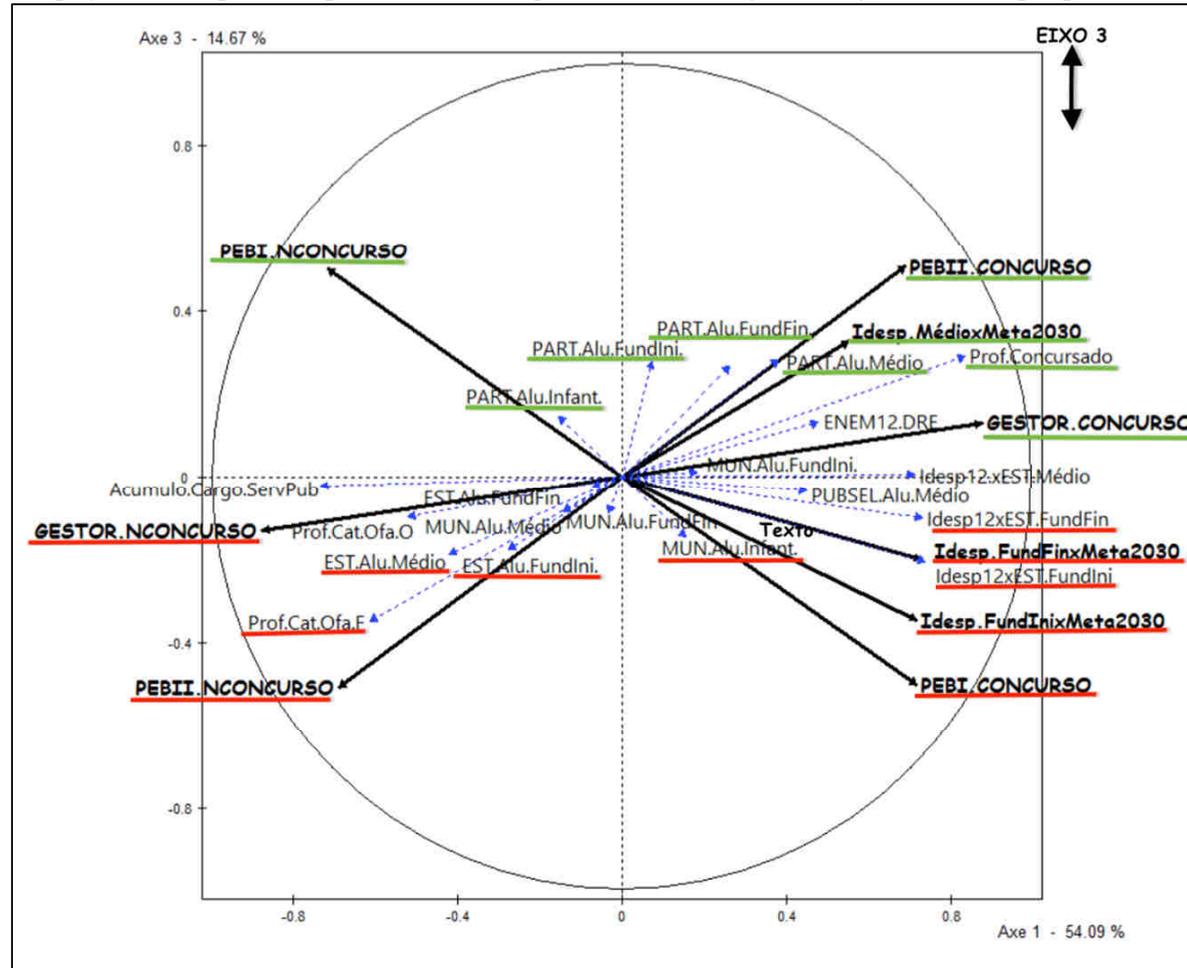


Gráfico 6: Círculo de correlações das variáveis ativas e ilustrativas do Gráfico 5 “Representação do espaço escolar paulista por Diretoria Regional de Ensino (eixo 1x3), com destaque para o eixo 3



## 2.5 Contratos de professores e desigualdades educacionais

Estudos mostram que nos sistemas escolares nos quais é permitida a professores contratados mudar o local de trabalho sem prejuízo para o contrato, os professores tendem a buscar as melhores escolas do sistema e/ou da sua região (ALVES et al., 2015; BECKER, 1952; KALOGRIDES et al., 2013; TORRES et al., 2008; SILVA, 2007; PEREIRA, 1969). Como, em geral, a gestão dos sistemas de ensino mobiliza o critério “antiguidade” para a hierarquização dos professores, quanto maior o tempo de serviço, maior a margem de manobra para movimentar-se ou fixar-se numa determinada escola. A organização do trabalho pedagógico, a localização das escolas e os grupos econômicos e/ou étnicos que as frequentam são elementos fundamentais da tomada de decisão dos professores sobre continuar numa escola ou procurar outra.

Quando esse tipo de movimentação torna-se sistemática, ela incide fortemente sobre a iniciação, a carreira dos professores e a situação das escolas (BECKER, 1952), já que, à medida que aumenta o tempo de trabalho, aumentam as chances de fazer deslocamentos no interior da instituição, aos professores novatos restam posições nas escolas mais “difíceis”. Os professores mais experientes, por sua vez, movem-se em direção às escolas que atendem as famílias com maior proximidade com a cultura escolar, consideradas como “escolas mais fáceis” (BECKER, 1952). Portanto, em configurações escolares desse tipo, a relação pedagógica que estabelecem com os alunos e suas famílias tem grande peso na tomada de decisão dos professores sobre mudar ou não de local de trabalho. Como consequência, as escolas mais difíceis, porque têm menos condições de manter um corpo docente experiente e estável, têm maior dificuldade de mudar o estado geral das coisas e estão sob o constante risco de ver sua situação piorar.

Outros estudos acumulam evidências nessa direção. A investigação realizada por Alves et al. (2015) sobre o dispositivo burocrático de remoção de professores na região da subprefeitura de São Miguel Paulista, na cidade de São Paulo, revela o padrão particular de migração de docentes na rede municipal. Submetendo-se a “concursos de remoção”, pelos quais disputam a possibilidade de mudar para outra escola, os professores transferem-se na direção de escolas e bairros menos vulneráveis (p. 122).

Na mesma direção, Torres et al. (2008) mostram que as regras para alocação e transferência de diretores e professores concursados, tanto da rede municipal quanto da rede estadual, levam às “áreas mais pobres uma maior proporção de profissionais de pior qualificação e menor experiência, bem como ocasiona maior rotatividade” (p. 84).

Na verdade, a regulamentação da mobilidade dos professores foi usada desde o início do século XX para tentar controlar as condições da oferta escolar. Como mostra Rosa Fátima de Souza (1998, p. 72), no contexto de criação dos grupos escolares, uma decisão de 1904 passou a obrigar o professor interessado em lecionar em uma escola localizada na sede do município a lecionar pelo menos um ano em escola localizada em bairro ou sede de distrito de paz. Se o interesse era em lecionar em grupo escolar ou escola isolada do município da capital, era preciso exercer a função de professor em escola de sede de município. Souza (1998, p. 72) nota apropriadamente que essas decisões inauguravam o que ela denomina como “tempo de desterro”, isto é, “a passagem apressada e provisória do professor por uma escola isolada em direção ao local sonhado – (...) o grupo escolar”, que, ainda segundo a autora, “ofereciam melhores salários e melhores condições de trabalho”, além de “serem considerados escolas de qualidade e de grande prestígio social”, e de estarem “localizados nos centros urbanos” (p. 73).

Em “O magistério primário numa sociedade de classes: estudo de uma ocupação em São Paulo”, Luiz Pereira (1969) identificou um padrão particular de mobilidade das professoras das escolas estaduais em vigor no período de expansão do ensino primário – ocorrido num contexto de urbanização, industrialização e de crescente diferenciação nas ocupações, nas décadas de 1950 e 1960. Esse padrão era resultado de uma mobilidade que ele denominou como de tipo horizontal, concretizada por deslocamentos entre municípios, geralmente do interior rumo à capital do estado. Isso acontecia tanto no caso de professores naturais das cidades do interior, quanto de professores oriundos da capital que davam início às suas carreiras nessas cidades. Na capital, a mobilidade continuava na busca de uma escola próxima à residência à família.

Mais recentemente, Silva (2007) identificou um processo inverso a esse nos finais dos anos 1990 e começo dos anos 2000: um movimento considerável de professores do

interior ingressando por concurso em escolas da Grande São Paulo e buscando, em seguida, remoção para a sua cidade de origem.

Assim, a correlação negativa (oposição formada) entre a maior presença de contratos de trabalho temporários, não concursados, e o menor IDESP, representada no Gráfico 2 (p.52), deve ser compreendida a partir da situação criada pelos grandes intervalos entre concursos, associada à forma de contratação de professores substitutos que, como foi dito acima, não tem priorizado a competência específica do professor, além de não oferecer as mesmas condições de trabalho usufruídas por seus colegas concursados.

Como mostramos em outro trabalho (BASILIO, 2010), a rede estadual é altamente dinâmica no que diz respeito à admissão, afastamento e consequente readmissão de professores. Há uma constante mobilidade derivada de circunstâncias pessoais as mais diversas, como aposentadorias, licenças por motivo de saúde, maternidade ou outros, além de imprevistos de toda ordem, que levam à contratação temporária de substitutos. Esse fluxo constante é administrado por uma engrenagem altamente burocratizada, baseada em mecanismos complexos que procuram garantir que as vagas docentes assim produzidas sejam rapidamente preenchidas.

Quando surge vagas em escolas mais valorizadas pelos professores, essas tendem a ser preenchidas por professores concursados que desejam transferir-se das escolas onde estão alocados. Em consequência, quando surgem vagas em escolas menos valorizadas, não há outro remédio a não ser recorrer aos contratos temporários, já que não há um “estoque” de professores concursados a que as escolas possam recorrer, nem algum dispositivo que obrigue o estado a promover concursos em situações determinadas de falta de professores, como acontece hoje com a prefeitura de São Paulo, por exemplo, que é forçada por lei a realizar concursos sempre que o déficit de professores concursados chegar a 5% do conjunto de professores admitidos por concurso (artigo 5º da Lei municipal 14.660/2007).

Assim, o gráfico mostra simplesmente que a insuficiência da contratação por concurso, aliada às práticas vigentes de contratação de substitutos parece penalizar certas DRE mais do que outras. Nas DRE onde se encontram as escolas mais valorizadas pelos professores, as vagas que surgem tendem a ser ocupadas por professores

concursados que desejam transferir-se das escolas onde foram alocados. Esse movimento libera vagas em escolas menos valorizadas que recebem, então, os professores mediante contratos temporários, na condição de substitutos de vários tipos.

A contratação para essas vagas obedece a procedimentos altamente burocratizados, que levam em conta essencialmente o tempo de serviço dos professores envolvidos (BASILIO, 2010). No processo de atribuição de aulas para o ano letivo de 2012 (SP, Resolução SE 89/2011), por exemplo, a classificação dos professores em ordem de preferência para pleitear aulas era baseado em tempo de serviço no campo de atuação e titulação. No entanto, enquanto o tempo de serviço no campo de atuação distribuía 80 pontos, a titulação distribuía no máximo 30 pontos. Além disso, a noção de “campo de atuação” diz respeito ao nível de ensino – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, por um lado, e, por outro lado, anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Dessa maneira, a formação específica do docente, elemento fundamental da sua constituição como profissional, é colocada em segundo plano (BASILIO, 2010). Uma parte importante dos professores não concursados é composta, assim, por professores que, em geral são encarregados de assumir disciplinas para as quais não se formaram, além de serem levados a assumir as aulas em diferentes escolas se quiserem “preencher o horário”, como dizem, e obter um salário razoável (BASILIO, 2010). Dinâmicas desse tipo definem o que chamamos aqui de “espaço de desvantagens educativas”.

Esse é o espaço onde se verifica a maior proporção de participação dos alunos no ENEM, indicando a presença de projetos de entrada na educação superior, o que pode ser compreendido como mais um indicador da situação mais vantajosa em que se encontram as escolas ali presentes (ALMEIDA, 2004, p. 30).

As DRE sublinhadas em rosa nos quadrantes inferiores do Gráfico 2, servem de exemplo às situações supracitadas: no espaço de desvantagens educativas a DRE SP.Leste3, posicionada na extrema esquerda e a DRE Mogi das Cruzes, no meio; no espaço de vantagens educativas a DRE SP.Centro.Oeste, no meio e DRE Catanduva, na extrema direita. As variáveis destacadas no Quadro 10 (p.68), marcam diferenças importantes entre essas regiões:

**Quadro 10: Comparação das DRE SP. Leste3 Mogi das Cruzes SP.Centro.Oeste e Catanduva com destaque para variáveis do eixo 1x2**

VARIÁVEIS (ano de referencia 2012)	DIRETORIAS REGIONAIS DE ENSINO			
	SP. LESTE 3	MOGI DAS CRUZES	SP. CENTRO- OESTE	CATANDUVA
IDESP DRE 2012	1,26	1,87	2,22	2,43
PARTICIPAÇÃO ENEM TOTAL DRE	18%	32%	43%	21%
PROF. CONCURSADOS REDE ESTADUAL	40%	52%	54%	60%
PROF. CATEGORIA OFA F	34%	27%	20%	28%
PROF. CATEGORIA OFA O	25%	21%	25%	11%
GESTORES CONCURSADOS	53%	76%	66%	87%
GESTORES NÃO CONCURSADOS	47%	24%	34%	13%
ALUNOS E.MÉDIO ESC. ESTADUAIS	92%	77%	56%	78%
ALUNOS E.MÉDIO ESC. PRIVADAS	4%	19%	39%	15%
ALUNOS E.MÉDIO ESC. PÚBLICAS SELETIVAS	3%	5%	5%	7%

Elaborado pela autora.

Enquanto o IDESP do ensino médio da DRE SP.Leste3 ( 1,26) está bastante abaixo da média do estado (1,91), o da DRE Mogi das Cruzes está um pouco abaixo dessa média, e os índices da SP.Centro.Oeste (2,22) e de Catanduva (2,43) estão acima da média estadual. Em relação à meta do IDESP do ensino médio para o ano de 2030 (5), as quatro DRE encontram-se distantes; mas as DRE SP.Leste3 e Mogi das Cruzes, localizadas no espaço de desvantagens educativas estão muito mais distantes dessa meta.

A participação dos alunos no ENEM 2012 aparece mais concentrada nas regiões onde há mais alunos matriculados no ensino médio nas escolas privadas e nas escolas públicas seletivas. Daí a grande diferença entre DRE a SP.Leste3, onde essa matrícula é bastante baixa nas escolas privadas (4%), e ultrapassa os 90% nas escolas estaduais comuns. Nas demais DRE, a participação no ENEM cresce, sobretudo, proporcionalmente à matrícula de alunos em escolas privadas. É notável, nesse sentido, a diferença entre a participação no ENEM da DRE SP.Centro.Oeste (correspondente a 43%), onde, em 2012, quase 40% dos alunos do ensino médio encontravam-se matriculados em escolas privadas, e a participação das DRE Mogi das Cruzes e Catanduva, onde, respectivamente 19% e 15% do alunos encontravam-se matriculados em escolas privadas.

Nos contratos de trabalho de professores e gestores nota-se diferenças entre a SP.Leste3, onde há menos concursados, e Mogi das Cruzes, SP.Centro.Oeste e Catanduva onde há mais concursados. Essa propriedade diferencia e coloca a SP.Leste3 e Catanduva em posições extremas, e os melhores índices do IDESP estão positivamente relacionados aos contratos concursados.

À luz da situação socioeconômica dos municípios/distritos que compõem cada DRE, cujo indicador foi o IDHM 2013, é possível ver que a concentração de propriedades favoráveis à efetivação de um “projeto escolar” e a concentração de propriedades que implicam num crescente distanciamento em relação a esse projeto, estão fortemente relacionadas às condições de vida locais.

Os dados do IDHM2013 foram consultados no Atlas Brasil (<[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o\\_atlas/idhm/](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/)>) elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento em parceria com Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro. Foram consideradas para o cálculo do IDHM, as dimensões longevidade, educação e renda. As Faixas de Desenvolvimento Humano Municipal indicam: IDHM **Muito Baixo (MB)** menor que 0,499; IDHM **Baixo (B)** entre 0,500 – 0,599; IDHM **Médio (M)** entre 0,600– 699. IDHM **Alto (A)** entre 0,700– 0,800; IDHM **Muito Alto (MA)** entre acima de 0,800.

Também foram elaborados índices para cada uma dessas dimensões: (i) IDHM longevidade, “medido pela esperança de vida ao nascer”<sup>26</sup>; (ii) IDHM educação, “medido pela escolaridade da população adulta e pelo fluxo escolar da população jovem”<sup>27</sup>. (iii) IDHM renda, “medido pela renda mensal *per capita*”<sup>28</sup>.

A partir dos exemplos dos distritos que compõem as DRE SP.Leste3, Mogi das Cruzes, SP.Centro.Oeste e Catanduva, pode-se notar que os índices de IDHM educação tendem a acompanhar os índices de renda nos grupos mais privilegiados. Já nos demais grupos, os índices de educação são, na maior parte dos distritos, mais baixos que os índices de renda.

---

<sup>26</sup> (<[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o\\_atlas/metodologia/idhm\\_longevidade/](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/metodologia/idhm_longevidade/)>)

<sup>27</sup> ([http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o\\_atlas/metodologia/idhm\\_educacao/](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/metodologia/idhm_educacao/))

<sup>28</sup> ([http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o\\_atlas/metodologia/idhm\\_renda/](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/metodologia/idhm_renda/))

**Quadro 11: IDHM dos distritos que compõem as DRE SP. Leste3, Mogi das Cruzes, SP.Centro-Oeste e Catanduva**

DISTRITOS		IDHM RENDA.13	IDHM EDUC.13
SP LESTE 3	CIDADE TIRADENTES	0,67 (M)	0,664 (M)
	GUAIANASES	0,681 (M)	0,66 (M)
	IGUAATEMI	0,712 (A)	0,668 (M)
	JOSE BONIFÁCIO	0,737 (A)	0,709 (A)
	SÃO RAFAEL	0,712 (A)	0,668 (M)
MOGI DAS CRUZES	BIRITIBA MIRIM	0,71 (A)	0,64 (M)
	BIRITIBA USSU	0,662 (M)	0,672 (M)
	BRÁS CUBAS	0,66 (M)	0,698 (M)
	CEZAR DE SOUZA	0,765 (A)	0,799 (A)
	JUNDAÍPEBA	0,636 (M)	0,606 (M)
	MOGI DAS CRUZES	0,762 (A)	0,74 (A)
	N. SRA. DO REMÉDIO	0,687 (M)	0,69 (M)
	SABAUNA	0,662 (M)	0,672 (M)
	SALESÓPOLIS	0,687 (M)	0,69 (M)
TAIACUPEBA	0,762 (A)	0,74 (A)	
SP CENTRO-OESTE	ALTO DE PINHEIROS	1 (MA)	0,885 (MA)
	BUTANTÁ	0,932 (MA)	0,746 (A)
	CAMPO BELO	0,986 (MA)	0,822 (MA)
	ITAIM BIBI	1 (MA)	0,885 (MA)
	JAGUARÉ	0,976 (MA)	0,826 (MA)
	JARDIM PAULISTA	1 (MA)	0,885 (MA)
	LAPA	0,976 (MA)	0,826 (MA)
	MOEMA	1 (MA)	0,878 (MA)
	MORUMBI	0,932 (MA)	0,746 (A)
	PINHEIROS	1 (MA)	0,885 (MA)
	RAPOSO TAVARES	0,932 (MA)	0,746 (A)
	RIO PEQUENO	0,932 (MA)	0,746 (A)
	SAÚDE	1 (MA)	0,878 (MA)
VILA LEOPOLDINA	0,976 (MA)	0,826 (MA)	
VILA SÔNIA	0,932 (MA)	0,746 (A)	
CATANDUVA	ARIRANHA	0,73 (A)	0,663 (M)
	BOTELHO	0,75 (A)	0,702 (A)
	CAJOBI	0,714 (A)	0,674 (M)
	CATANDUVA	0,767 (A)	0,74 (A)
	CATIGUÁ	0,734 (A)	0,676 (M)
	ELISÁRIO	0,711 (A)	0,712 (A)
	EMBAÚBA	0,723 (A)	0,641 (M)
	ITAJOBI	0,727 (A)	0,644 (M)
	MARAPOAMA	0,736 (A)	0,679 (M)
	MONTE VERDE PTA	0,714 (A)	0,674 (M)
	NOVAIS	0,712 (A)	0,634 (M)
	NOVO HORIZONTE	0,741 (A)	0,665 (M)
	PALMARES PTA	0,698 (M)	0,645 (M)
	PARAÍSO	0,751 (A)	0,668 (M)
	PINDORAMA	0,726 (A)	0,654 (M)
	ROBERTO	0,726 (A)	0,654 (M)
	SANTA ADELIA	0,75 (A)	0,702 (A)
TABAPUÁ	0,726 (A)	0,666 (M)	
VALE FORMOSO	0,741 (A)	0,665 (M)	

Tanto o IDHM renda quanto o IDHM educação opõem as DRE SP.Leste3, Mogi das Cruzes e Catanduva à DRE SP.Centro.Oeste. Os índices altos e médios de renda e educação aparecem vinculados às regiões onde a oferta do ensino fundamental e médio se dá predominantemente em escolas públicas comuns (estaduais e municipais).

Todavia, as DRE SP.Lest3, Mogi das Cruzes e Catanduva não são tão homogêneas quanto essa oposição à DRE SP.Centro.Oeste pode fazer pensar. Na verdade, os tipos de escola (públicas comuns ou seletivas, privadas), as condições de trabalho docente (expressas pelos contratos de trabalho), os resultados dos alunos (IDESP) e, ainda, a sua participação no ENEM – tudo isso considerado como indicadores de propriedades que estruturam o espaço escolar paulista e definem suas dinâmicas – diferenciam significativamente as escolas dessas duas regiões, ao ponto mesmo de opô-las no espaço escolar.

Vale salientar que apenas cinco das vinte e oito diretorias da Grande São Paulo estão posicionadas no espaço de vantagens educativas: Santo André, Mauá, SP.Centro.Oeste, SP.Centro.Sul, SP.Leste 5. No espaço de desvantagens educativas, por sua vez, encontram-se diretorias da Grande São Paulo, do litoral e do interior (estas, em menor quantidade). Nesse espaço, no quadrante inferior esquerdo do (Gráfico 2, p.52) estão concentradas as diretorias da Grande São Paulo.

Até aqui, a análise mostrou a fertilidade da associação entre tipos de contrato de trabalho e resultados escolares para se compreender a desigualdade educacional que estrutura a oferta escolar paulista, opondo um espaço de vantagens educativas a outro marcado pelas desvantagens. No capítulo seguinte, examinamos os processos de entrada nesse mercado de trabalho, procurando recensear as principais portas de entrada para a ocupação e o significado das primeiras experiências de trabalho.

### 3 A entrada na carreira

Esse capítulo trata da entrada dos professores no mercado da educação básica paulista e de suas primeiras experiências profissionais nas escolas. O estudo desses processos foi apoiado por um conjunto de 218 questionários respondidos por professores atuantes na educação básica no estado de São Paulo, no ano de 2015, em 8 escolas de ensino fundamental e/ou médio; e por 18 entrevistas em profundidade com professores que atuam ou já atuaram em escolas de educação básica no estado de São Paulo.

O capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, examina-se as características do primeiro contrato de trabalho dos professores ouvidos por meio do questionário. Em seguida, são discutidos, por meio de informações obtidas nas entrevistas, casos exemplares do processo de obtenção do emprego nos diferentes segmentos (nas escolas estaduais, municipais, públicas seletivas e privadas).

A segunda parte do capítulo é dedicada ao estudo da socialização profissional dos professores. A entrada dos professores na carreira é analisada a partir das experiências que tiveram no seu primeiro dia de trabalho. Para isso, com base nas entrevistas, são analisados “casos típicos” de entrada nos postos de trabalho. Esse item trata, primeiro, de entradas no trabalho consideradas pelos professores como experiências negativas e, em seguida, de entradas consideradas como experiências positivas.

Como veremos, a maneira como os professores avaliam essas experiências está relacionada ao tipo de instituição escolar onde iniciam suas carreiras e ao contrato de trabalho. As noções de apropriação do indivíduo pelo posto de trabalho e de apropriação do posto de trabalho pelo indivíduo, de Francine -Dreyfus (1983), e de desenvolvimento profissional positivo de Engvik Gunnar (2014) nos pareceram especialmente úteis para discutir os resultados das análises empreendidas. Afinal, vê-se que os procedimentos burocráticos que organizam a contratação dos professores e o modo como são inseridos no seu primeiro dia de trabalho são elementos constitutivos das (im)possibilidades de atuação profissional.

### **3.1 Escolas públicas comuns, escolas seletivas públicas e privadas e a iniciação dos professores no magistério**

Como procuramos mostrar no capítulo anterior, o mercado de trabalho para professores da educação básica no estado de São Paulo é muito amplo e bastante complexo. O grande número de escolas, assim como as diferentes redes e suas variações internas, além das diferenças entre níveis de ensino fazem com que as oportunidades de trabalho em cada um dos tipos de escolas sejam muito variadas. Além disso, essas oportunidades de trabalho são distribuídas desigualmente pelo território.

Também vimos que a rede estadual é aquela que concentra o maior número de postos de trabalho na educação básica paulista. Por sua vez, as escolas municipais e as escolas privadas formam conjuntos muito heterogêneos. Existem centenas de redes municipais no estado de São Paulo, cada uma apresentando arranjos organizacionais específicos. Similarmente, existem milhares de escolas privadas, a maioria delas consistindo em organizações isoladas, outras no entanto reunidas em conglomerados mais ou menos integrados, como é o caso de algumas escolas confessionais ou daquelas que adotam os chamados “sistemas de ensino” apresentando, cada tipo, arranjos organizacionais específicos. Além disso, as escolas públicas seletivas, as ETEC, os Institutos Federais e as escolas mantidas pelas universidades públicas, encontram-se distribuídos pelo estado inteiro. Todavia, esse tipo de escola recebe um número muito pequeno de matrículas, quando comparada à rede estadual.

Para saber se há diferenças significativas em como se deu a entrada no magistério e como se desenvolveu a carreira de professores que atuam nesses diferentes tipos de escola, realizamos uma investigação via questionário com os professores de oito escolas<sup>29</sup>. Os professores convidados a responder ao questionário foram procurados num conjunto de escolas selecionado a partir da análise do espaço escolar apresentada no capítulo anterior.

---

<sup>29</sup> Conferir no Apêndice B informações detalhadas sobre as condições de realização da pesquisa nas escolas.

### 3.1.1 A porta de entrada no magistério da educação básica paulista

Estudos que examinam o funcionamento das escolas a partir de suas características organizacionais mostram que o trabalho pedagógico desenvolvido em cada uma apresenta características específicas, cuja variação pode ser explicada por inúmeros fatores relacionados com sua história, isto é, por aquelas características que a fazem atrair determinados tipos de aluno e não outros, determinados tipos de professores e não outros, entre outros (BRESSOUX, 2011, p.275). Por isso, não tratamos aqui as experiências de iniciação no trabalho descritas pelos professores como necessariamente intercambiáveis, mas como possibilidades, por que inscritas num momento histórico específico de um espaço institucional determinado.

Assim, mais do que compor uma “amostra representativa” do conjunto de professores atuando no mercado de trabalho paulista, o objetivo foi aumentar as chances de acesso ao mais variado leque de experiências profissionais possível vivenciadas por professores que se encontravam trabalhando em escolas situadas tanto no espaço das vantagens educativas como no espaço das desvantagens educativas. Partindo da ideia de que a atuação em cada um desses espaços poderia ser o resultado de histórias profissionais diferentes, cada escola foi selecionada, portanto, por sua possibilidade de oferecer “exemplos” particulares dessas histórias. Para obter acesso a um leque o mais variado possível de experiências profissionais, procuramos incluir no grupo professores vinculados a escolas estaduais – comuns e seletivas –, municipais e privadas, assim como em regiões geográficas distintas.

A busca resultou no acesso a escolas localizadas no espaço de desvantagens educativas definido pelo Gráfico 2 (p.52) “Representação do espaço escolar paulista por Diretoria Regional de Ensino. Todavia elas, como se vê pelos dados do Quadro 12 (p.75), essas escolas ocupavam em posições diferentes no interior desse espaço<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Na pesquisa foram construídas outras representações do espaço escolar paulista. Numa delas, os distritos e municípios foram considerados como indivíduos; noutra esses indivíduos foram as escolas. Essas análises puderam contar, além das variáveis que constam na representação construída por DRE, com IDHM2013 produzido pelo PNUD (2014). Considerando as escolas em questão, a primeira análise possibilitou nuançar ainda mais a sua posição no espaço escolar. No segundo caso, foi possível nuançar a distâncias e proximidades entre as próprias escolas estaduais. Nosso objetivo é utilizar tais análises na publicação de artigos.

**Quadro 12: Características gerais das escolas onde trabalhavam os professores ouvidos por questionário, no ano de 2015**

ESCOLAS		PUBSEL1	PUBSEL2	MUN1	MUN2	EST1	EST2	EST3	PR11
Nº QUESTIONÁRIOS		20	40	21	66	16	17	23	15
ADMINISTRAÇÃO		ESTADUAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	MUNICIPAL	MUNICIPAL	ESTADUAL	ESTADUAL	PRIVADA
LOCALIZAÇÃO TERRITORIAL		MUNICÍPIO GRANDE SP	MUNICÍPIO GRANDE SP	CAPITAL SP	CAPITAL SP	MUNICÍPIO GRANDE SP	INTERIOR SP (rural)	INTERIOR SP (urbana)	CAPITAL SP
DISTÂNCIA APROXIMADA CENTRO DA CAPITAL		31 km	45 km	7 km	30 km	28 km	144 km	144 km	23 Km
POPULAÇÃO MUNICÍPIO ou DISTRITO		325.801 (2013)	424.633 (2013)	118.979 (2010)	211.501 (2010)	187.700 (2013)	32.762 (2013)	32.762 (2013)	155.140 (2010)
IDHM 2013 (renda)		0,665 (M)	0,762 (A)	0,898 (MA)	0,67 (M)	0,691 (M)	0,708 (A)	0,708 (A)	0,732 (A)
IDHM 2013 (educação)		0,648 (M)	0,74 (A)	0,81 (MA)	0,664 (M)	0,703 (A)	0,633 (M)	0,633 (M)	0,712 (A)
Matrículas de alunos no ensino médio em 2013	ESTADUAL	96%	77%	56%	91%	92%	85%	85%	84%
	MUNICIPAL	0	0	2%	5%	0	0	0	1%
	PRIVADA	3%	19%	33%	2%	6%	12%	12%	11%
	PÚBLICA SELETIVA	1%	5%	9%	2%	2%	3%	3%	4%
IDESP EM		<b>1,43</b>	<b>1,87</b>	<b>1,99</b>	<b>1,26</b>	<b>1,47</b>	<b>2,08</b>	<b>2,08</b>	<b>1,46</b>
PARTICIPAÇÃO NO ENEM 2012	MUNICÍPIO/DISTRITO	<b>11%</b>	<b>32%</b>	<b>37%</b>	<b>18%</b>	<b>21%</b>	<b>35%</b>	<b>35%</b>	<b>36%</b>
	ESCOLA	NÃO PARTICIPOU	<b>91%</b>	<b>55%</b>	MENOS DE 50%	MENOS DE 50%	<b>58%</b>	MENOS DE 50%	<b>68%</b>
Contratos de professores e gestores das escolas estaduais do distrito ou município	PROFS. CONCURSO		41%	52%	53%	40%	43%	43%	49%
	PROFS. NÃO CONCURSO	ESTÁVEIS	36%	27%	28%	34%	31%	32%	24%
		CAT.O	23%	21%	19%	25%	26%	25%	27%
	GESTORES CONCURSO		50%	69%	57%	53%	72%	72%	61%
GESTORES NÃO CONCURSO		50%	31%	43%	47%	28%	28%	28%	39%
Posições das DRE onde estão localizadas as escolas no espaço escolar paulista, representado no Gráfico 2 (p.52)		Quadrante inferior esquerdo, no extremo esquerdo do gráfico	Quadrante inferior esquerdo, no centro do gráfico	Quadrante inferior esquerdo, no centro do gráfico	Quadrante inferior esquerdo, no extremo esquerdo do gráfico	Quadrante inferior esquerdo, no extremo esquerdo do gráfico	Quadrante superior esquerdo, no centro do gráfico	Quadrante superior esquerdo, no centro do gráfico	Quadrante inferior esquerdo, centro do gráfico

Adaptação da autora.

Três das escolas selecionadas estavam situadas no quadrante inferior esquerdo, em posições mais próximas ao centro do gráfico e, por isso, **mais próximas ao espaço de vantagens educativas** onde há maior concentração de alunos matriculados em escolas privadas. Trata-se de uma escola estadual seletiva (PUBLSEL2), uma escola municipal (MUN1) e uma escola privada (PRI1) que atende uma população de classe média média. Três escolas estavam situadas no extremo esquerdo do quadrante inferior esquerdo, o que corresponde a **posições no extremo do espaço de vantagens educativas** e, portanto, em posições onde as (variáveis) que definidoras das desvantagem encontravam-se mais acentuadas. Trata-se de outra escola estadual seletiva (PUBSEL1), outra escola municipal (MUN2) e de uma escola estadual (EST1). Duas escolas estaduais, localizadas num mesmo município (EST2 e EST3), estavam localizadas no quadrante superior esquerdo e mais próximas ao centro do gráfico e, portanto do **espaço de vantagens educativas**, onde a presença de escolas privadas é baixa e predominam as matrículas de alunos em escolas públicas. Duas dessas escolas estão localizadas em regiões centrais de municípios da região metropolitana de São Paulo (PUBSEL2, MUN1). Quatro delas estão localizadas em bairros periféricos de municípios da região metropolitana de São Paulo (PUBSEL1, MUN2, EST1, PRI1). As duas últimas escolas estão situadas em um município localizado a 144 km da cidade de São Paulo. A primeira delas (EST2) está localizada na zona rural, em uma colônia japonesa, e a outra (EST3) está localizada no centro do município.

Embora tenha sido possível constituir um grupo que expressa razoavelmente as oposições relevantes do espaço escolar, há alguns limites que não puderam ser ultrapassados. A análise teria ficado mais completa se tivesse contado com questionários respondidos por professores de escolas estaduais posicionadas no espaço das vantagens educativas e por pelo menos mais uma escola privada. No caso destas, dificuldades de obter autorização por parte de diretores impediram que isso pudesse acontecer. Como resultado, a análise apresentada na primeira parte desse capítulo está longe de ser exaustiva. Ela deve ser compreendida como parte de um esforço mais amplo para construir as experiências de entrada no mercado de trabalho docente como algo a ser levado em conta quando se discute a profissionalização dos professores e seus efeitos sobre os resultados escolares dos alunos. Seu caráter é, assim, essencialmente exploratório.

A análise que segue mostra como se deu a entrada no magistério para os professores que atuavam, em 2015, nessas oito diferentes escolas. Como se vê, pelas propriedades “rede”, “localização” e “posição no espaço escolar” das escolas, trata-se de um grupo bastante heterogêneo. Por meio da análise dos questionários respondidos pelos professores, buscamos compreender, primeiro, como têm início as carreiras docentes de professores que atuam nos diferentes espaços escolares do ensino no estado de São Paulo.

Como mostra o Quadro 13, abaixo, a entrada no magistério variou bastante entre os professores ouvidos. O maior grupo obteve seu primeiro emprego como professor na rede estadual (64%). O segundo maior grupo obteve o primeiro emprego em escolas privadas (16%), seguido de perto pelos que iniciaram a carreira em escolas municipais (11%). Entre esses professores há também aqueles que iniciaram suas carreiras em escolas públicas seletivas (8%) e alguns poucos que tiveram suas primeiras experiências de magistério no ensino superior.

**Quadro 13: Primeiro emprego no magistério, professores ouvidos pelo questionário**

ESCOLA DE ORIGEM	TOTAL QUESTIONÁRIOS	PRIMEIRO EMPREGO NO MAGISTÉRIO									
		ESCOLAS ESTADUAIS		ESCOLAS MUNICIPAIS		ESCOLAS PRIVADAS		PÚBLICAS SELETIVAS		ENSINO SUPERIOR	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
PUBSEL1	20	10	50%			5	25%	4	20%	1	5%
PUBSEL2	40	20	50%			6	15%	13	33%	1	3%
MUN1	21	10	48%			4	19%			1	5%
MUN2	66	42	64%	6	29%	7	11%				
EST1	16	16	100%	17	26%						
EST2	17	15	88%								
EST3	23	22	96%	2	12%	1	4%				
PRI1	15	4	27%	0		11	73%				
<b>TOTAL</b>	<b>218</b>	<b>139</b>	<b>64%</b>	<b>25</b>	<b>11%</b>	<b>34</b>	<b>16%</b>	<b>17</b>	<b>8%</b>	<b>3</b>	<b>1%</b>

Elaboração da autora

Há bastante variação também no que diz respeito ao contrato de trabalho: 49% desses professores tiveram seu primeiro emprego no magistério regulado por um contrato temporário em escola pública, 46% numa escola estadual, 3% numa escola municipal e 2% numa escola pública seletiva. Aqueles cujo primeiro emprego foi regulado por um contrato estável obtido por concurso são 31% desse grupo. Por fim, aqueles cujo primeiro emprego foi regulado por um contrato CLT são 15%. Dois

professores relataram ter tido sua primeira experiência como professores na rede privada sem qualquer contrato (um deles no ensino superior, outro na escola básica).<sup>31</sup>

Se compararmos os tipos de entrada no mercado de trabalho do magistério segundo a posição da escola em que os professores se encontravam quando responderam ao questionário no espaço escolar, podemos notar que o início da carreira em escolas comuns da rede estadual é significativamente mais frequente para os professores das escolas situadas no extremo de desvantagens educativas (70% vs 50% nas escolas públicas seletivas; 64% vs 48% nas municipais). Apenas 27% dos professores da escola privada iniciaram suas carreiras na escola pública. Em contrapartida, um primeiro contrato em escola privada foi mais comum entre professores das escolas públicas seletivas situadas em posições centrais do espaço (100% vs 60%); mas não entre os professores das escolas municipais (75% vs 86%). Nenhum professor da EST1 e da EST2 iniciou sua carreira no magistério em escolas privadas e apenas professores da PUBSEL1 e PUBSEL2 iniciaram suas carreiras no magistério em escolas públicas seletivas.

Como foi visto acima, apenas 11% dos professores que responderam ao questionário iniciaram suas carreiras no magistério em escolas da rede municipal, a maioria deles são professores de escolas municipais. Esse tipo de entrada na carreira foi mais comum entre os professores que se encontravam na escola municipal situada no espaço das vantagens educativas (100% vs 71%).

O tipo de contrato, por sua vez, não parece diferenciar os professores que se encontram nos dois grupos de escolas. O início da carreira no ensino superior foi relatado em apenas três casos, não apoiando maiores reflexões. Com exceção da escola privada, a maioria dos professores que responderam o questionário, das escolas PUBSEL1, PUBSEL2, MUN1, MUN2, EST1, EST2 e EST3, deu início à sua carreira em escolas estaduais. A rede estadual figurou, assim, para esses professores, como a principal de entrada no magistério. Todavia, cerca de três quartos desses professores iniciaram com contratos não concursados.

---

<sup>31</sup> Esses números sobre contratos têm por base estudo realizado terceiro capítulo, no item 4.3 “Carreiras docentes e profissionalização dos professores na educação básica paulista.

A iniciação nos demais segmentos – municipal, público seletivo, privado – se deu em menor número entre os professores que responderam o questionário e, na sua maioria com contratos de trabalho concursado ou com CLT.

De um lado, portanto, apareceu a rede estadual, com maior oferta de postos de trabalho; essa oferta é de contratos não concursados. Do outro lado, aparecem as demais instituições, com postos de trabalho em menor número, todavia, com mais contratações por concurso público e pela CLT.

### **3.2 Rede estadual e iniciação no magistério**

Na rede estadual de São Paulo, para obter-se um contrato de trabalho não concursado de professor titular de aulas ou classes o candidato à docência precisa submeter-se aos processos de distribuição de aulas para temporários.

Como já foi dito, esse processo é altamente burocratizado. A sua realização depende de um conjunto de normas expedidas anualmente pela Secretaria de Estado da Educação. Todos os anos, os órgãos centrais da Secretaria, as suas unidades administrativas descentralizadas, as DRE, e as próprias unidades escolares têm que se mobilizar para fazer a gestão de pessoal.

O planejamento do processo de distribuição de aulas é centralizado na própria secretaria de estado, cujo setor de recursos humanos é responsável por expedi-las. A execução é descentralizada. Cada DRE e cada escola são responsáveis pelos seus respectivos processos de distribuição de aulas que devem, no entanto, seguir as normas definidas centralmente. Esses processos têm início nas escolas e sua etapa final ocorre nas DRE. Os professores concursados, os não concursados e os novos candidatos fazem inscrições anuais para o processo.

Embora a participação das DRE nesse processo possa dar a impressão de que o processo é, pelo menos relativamente centralizado, é importante ter em mente que cada DRE engloba um número considerável de escolas, espalhadas por um território bastante amplo e muito diferenciado.

A distribuição de aulas tem início nas escolas com os professores ali alocados. Embora variações no processo possam ocorrer e de fato têm ocorrido no decorrer dos

anos, os professores concursados têm sido os primeiros a terem aulas e classes atribuídas. Entre eles há uma hierarquia que obedece a sua pontuação, baseada em tempo de serviço e títulos. Desde 2011, os professores não concursados estáveis também ficam alocados nas unidades escolares. Todavia, seu contrato é ali renovado apenas se sobrarem classes e aulas depois que essas são oferecidas aos professores concursados. Em consequência, a margem de escolha dos professores não concursados é muito pequena. A imprevisibilidade sobre o futuro próximo é grande e deriva da incerteza sobre se conseguirão aulas ou não, se terão uma carga de trabalho que lhes permita viver ou não, se essas aulas estarão situadas em escola com a qual têm afinidade, se tal escola vai exigir maior ou menor esforço em termos de mobilidade, são algumas das questões que fazem com que o início de cada ano seja uma surpresa.

Inês Teixeira (1983) mostrou que a rede estadual antes da década de 1970 enfrentava problemas com a falta de sistematização na contratação de pessoal. A expansão da oferta de vagas - sobretudo no ensino médio - aconteceu num período de discussão acirrada sobre a implementação de uma legislação para a carreira docente na rede. Segundo Inês Teixeira :

A rede é gigante e houve problemas para lidar com o seu gigantismo, com os diferentes regimes de trabalho dos professores, resultado dos grandes intervalos entre concursos públicos e também uma sistematização e organização com provas que pudessem ser feitas por um grande número de candidatos. (...) A solução de emergência foi contratar professores em caráter temporário” (TEIXEIRA, 1983, p.178-179).

O primeiro estatuto do magistério (SP, LC 114/1974) foi promulgado no mesmo dia da lei de contratação de servidores temporários, a Lei 500, em 13 de novembro de 1974. Anos depois, o estatuto do magistério passou por alterações, sendo uma nova versão promulgada em 1978 (SP, LC 201/1978). Nos anos seguintes, outras versões foram produzidas até a última versão, que vigora até hoje, a LC 444/1985 . Já a Lei 500/1974, diferentemente, teve vida longa. Ela foi alterada apenas pela Lei Complementar 1.093, no ano de 2009. É notável, portanto, que, com uma lei ou com outra, o processo de atribuição de aulas para professores não concursados não tenha sofrido mudanças nesse período. Desde a década de 1970, relatos dos professores, entrevistados para essa pesquisa ou registrados no jornal do Sindicato dos Professores

Estado de São Paulo, apontam que o volume de normas faz com que o processo de atribuição de aulas seja caracterizado por muita confusão, mal entendidos, incompreensões. As interações entre o pessoal responsável pela contratação, uma comissão de atribuição de aulas formadas pelo pessoal do administrativo, como os supervisores de ensino e diretores de escolas, e os candidatos ao trabalho na rede (professores atuantes e candidatos novatos) são permeadas por aquilo que parece aos professores como irracionalidades – a falta de informações e/ou informações contraditórias que circulam simultaneamente; a falta de estrutura nos locais em que ocorre a atribuição (geralmente nas próprias escolas estaduais) para acomodar todos os candidatos; a longa espera – são comuns os relatos de professores que aguardam dias, ou mais de doze horas num mesmo dia e até avançam na madrugada para terem sua situação resolvida.

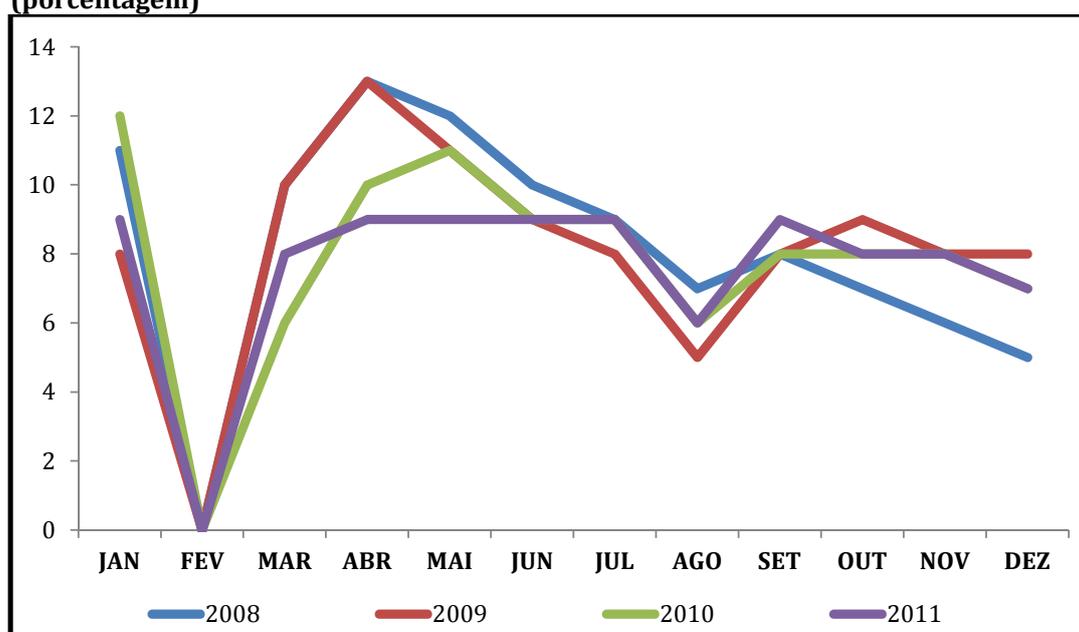
Como mostrei em outros trabalhos (BASILIO, 2010), os professores exibem reações fortes quando convidados a falar sobre o processo de atribuição de aulas. *“Constrangedor! Aquilo lá é um martírio! Aquilo lá é uma humilhação, não existe coisa... É humilhação, deixa a gente à flor da pele, deixa à flor da pele! É um absurdo!”* (Luís, professor, 33 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2010)<sup>32</sup>. O sentimento de humilhação pode bem ser avaliado pelo tipo de metáforas mobilizadas pelos professores definir o processo de obtenção de emprego temporário na rede estadual. *“É uma situação em que o pessoal parece gado mesmo”* (Livia, professora, 26 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2009); *“(...) isto está me parecendo um monte de urubu na carniça, e não é assim que tem que ser”* (Helena, professora, 40 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2009) (BASILIO, 2010); *Parece que ali é uma briga de titãs, sabe? (...) Duelo de titãs porque você vê lá, você vê professores brigando pelo seu pão, é briga, estão lá os titãs brigando, os caras querem o seu pão, o seu dinheiro, entendeu?* (Luís, professor, 37 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2010); *“A primeira atribuição no magistério é cobra engolindo cobra, não é? (...) Eu cheguei às sete horas da manhã e começava às oito; saí de lá eram duas horas da manhã e não tinha chegado o meu número. Era uma sexta-feira e ia continuar no sábado”* (Alex, professor, 49 anos. Entrevista, São Paulo, 2013).

---

<sup>32</sup> O primeiro capítulo da dissertação de mestrado, “Tentando ser “professor de verdade” (p.17-38), foi dedicado a uma etnografia do processo de atribuição de aulas e classes para professores temporários, realizada no ano de 2009, numa diretoria regional de ensino da Grande São Paulo.

Nesse trabalho também foi mostrado que quando não conseguem aulas e classes no processo inicial de distribuição de aulas, os professores tendem a buscar vagas como eventuais (BASILIO, 2010, 2012). A expectativa é que essa condição seja passageira, que lhes garanta atuação na área e alguma remuneração até conseguirem as suas próprias aulas. Essa expectativa tem grandes chances de concretizar-se. O Gráfico 7, abaixo, mostra as flutuações na contratação dos professores eventuais por mês nos anos de 2008 a 2011.

**Gráfico 7: Contratos de trabalho eventuais, por mês, nos anos de 2008 a 2011 (porcentagem)**



Fonte: Quadro histórico – docentes eventuais. CGRH/SEESP. Documento não publicado.

Como se vê o número de professores eventuais sobe nos meses de março e abril, por efeito das atribuições iniciais de aulas. O número começa a diminuir em maio. Sobe um pouco em setembro, porque no início do segundo semestre, em agosto também há grandes rodadas de distribuição de aulas, com o passar dos meses subsequentes o número de contratações temporárias diminui novamente. Em fevereiro essas contratações não aparecem porque os professores eventuais não recebem remuneração no período de férias escolares. No período em que são remunerados, sua remuneração depende do número de aulas que realmente lhe foram alocadas.

O trabalho do eventual aparece como uma importante porta de entrada para aqueles que pretendem ingressar na carreira de professor. No entanto, essa entrada é bastante informal. Como não há uma divulgação ampla e sistemática sobre como conseguir trabalho na rede estadual, é a partir de informações obtidas de maneira casual por meio de conhecidos – geralmente colegas do curso de graduação, no caso dos professores entrevistados – que os candidatos descobrem que as oportunidades de trabalho existem e que devem fazer “inscrição” na DRE para pleitear uma vaga.

No entanto, a inscrição nas DRE não implica em obter conhecimento sobre como proceder para obter uma vaga. Apenas recentemente algumas DRE passaram a divulgar em seus sites na internet a disponibilidade de vagas nas escolas que administram. Mesma assim, a atualização dessas informações não acompanha a intensa mobilidade que se verifica na rede estadual. Por isso, os professores vão aos processos de distribuição de aulas e/ou apresentam-se no maior número possível de escolas como candidatos a trabalhar como eventual sem no entanto dispor de maiores informações sobre as demandas reais por professores. Trata-se de um voo às cegas, como conta Marcelo, que ao longo dos anos de 2004 e 2005 tentou algumas vezes a vaga de professor eventual em escolas estaduais, enquanto era estudante de Pedagogia em um curso privado.

Como explicou em entrevista para essa pesquisa, a grande maioria dos seus colegas de curso tentou obter esse tipo de contrato. Para Marcelo, trabalhar como eventual significava a oportunidade de deixar a ocupação de frentista de posto de gasolina e já se iniciar a vida profissional para a qual se preparava. Além disso, teria rendimentos suficientes para pagar as mensalidades do seu curso. Ele acredita que não conseguiu “eventuar” durante o curso por falta de contatos com a direção das inúmeras escolas onde deixou seu currículo.

Marcelo não tentou emprego em outras redes de ensino do distrito. Na região do município da Grande São Paulo em que ele morava, as suas maiores chances de obter a vaga de professor estavam nas escolas estaduais, que recebiam, na época, 97% da matrícula nos anos finais do ensino fundamental, e 98% do ensino médio.

Como estudante do curso de Pedagogia, ele poderia ter tentado obter um contrato de professor dos anos iniciais do ensino fundamental ou na educação infantil na ampla rede municipal que recebia 88% das matrículas nos anos iniciais do ensino

fundamental. No entanto, a rede de escolas da prefeitura desse município da Grande São Paulo<sup>33</sup> não passou pelo mesmo processo de relaxamento das exigências de qualificação que aconteceu com a rede estadual, como mencionado no capítulo 1. Por isso, ele só conseguiria ser contratado por essa rede quando já tivesse o seu diploma e, mesmo assim, apenas mediante aprovação em concurso.

Sem sucesso na obtenção de uma vaga de professor eventual, Marcelo obteve o seu primeiro contrato de trabalho no magistério somente após finalizar o seu curso de graduação, quando foi aprovado e nomeado, no ano de 2006, em concurso público de uma rede municipal da Grande São Paulo. Em 2008, ele prestou novo concurso, dessa vez para a rede estadual. Nesse momento, ele se deu conta de que tinha sido melhor trabalhar como frentista do que como professor eventual enquanto cursava o ensino superior: *“foi positivo por quê? Porque eu tinha um emprego fixo lá no posto de gasolina e esse emprego fixo me deu mais tranquilidade pra que eu pagasse o curso, pagasse as mensalidades”*. (Marcelo, professor, 29 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2010). Como professor substituto eventual Marcelo não teria uma remuneração mensal fixa que lhe permitisse arcar com essa despesa.

A iniciação profissional de outros dezesseis entrevistados que obtiveram seus primeiros empregos na rede estadual indica que a atuação como eventual é uma porta de entrada que marca profundamente as carreiras dos futuros professores.

### **3.2.1 O primeiro contrato de trabalho**

Dalva e Anita obtiveram seus primeiros contratos de trabalho como professoras da educação básica no estado de São Paulo na década de 1970. Alex, José, Marisa, Betânia e Aurora, na década de 1980. Paulo e Santiago, na década de 1990. Olavo, Helena, Antônio, Luís, Olivia, Marcelo e Livia, por sua vez, na década de 2000. Daniel e Vitor, enfim, na década de 2010.

A despeito das diferenças em termos da região onde se localizavam as escolas a que se vincularam – um grupo na capital paulista (Anita, Betânia, Olavo, Antônio, Daniel, Vitor) e outro em municípios da Grande São Paulo (Dalva, Alex, José, Marisa, Betânia, Aurora, Santiago, Helena, Luís, Olivia, Marcelo e Livia) – o momento de entrada de cada

---

<sup>33</sup> O IDMH 2013 renda desse distrito é de 0,665 (médio); o IDHM 2013 educação 0,648 (médio).

um desses professores no magistério definiu o modo como se iniciaram na ocupação, contribuindo para que suas experiências de entrada nesse mercado de trabalho tenham sido muito semelhantes.

A maioria desses professores iniciou suas atividades profissionais em escolas estaduais comuns na condição de não concursados, com contratos de trabalho de professores temporários e ou temporários-eventuais, que os colocava na ampla categoria dos professores substitutos. Daniel e Marcelo são exceções. Daniel obteve seu primeiro contrato de trabalho como professor em escola privada, em 2012. Desde então, sempre atuou no setor privado e não tem a intenção de trabalhar em escolas públicas. Marcelo, por sua vez, obteve o seu primeiro contrato depois de aprovação em concurso para uma rede municipal da Grande São Paulo.

A iniciação na carreira como eventual parece resolver uma série de problemas. Por um lado, os professores indicam o desejo de adensar a parte “prática” da formação, o que acreditam resolver ao “eventuar”. Além disso, como são “trabalhadores-estudantes” (COMIN, 2011) que dependem de suas remunerações, acreditam que o quanto antes ingressarem no mercado profissional de sua área de estudos, mais cedo conseguirão se firmar. Por outro lado, para as diferentes redes de ensino, a disponibilidade dos estudantes dos cursos de licenciatura em assumir essas aulas avulsas parece resolver o grande problema que enfrentam com a necessidade de cobrir ausências inesperadas e esporádicas. Isso ajuda a explicar as exigências bastante baixas colocadas para a contratação de professores substitutos e contribuem para que toda sorte de percurso escolar no ensino superior, hoje, e mesmo médio, quando ainda existia a especialização profissional magistério nesse nível de ensino, possa resultar na obtenção de um contrato de trabalho. Não é raro, assim, encontrar-se nas escolas professores substitutos eventuais formados ou ainda cursando os mais variados cursos superiores, e mesmo pós-graduandos.

Decerto, a contratação de não licenciados não é exclusividade da rede estadual, acontece também em outras redes. A experiência de Daniel na rede privada é um exemplo. Ele decidiu procurar emprego na educação básica quando estava terminando o curso de licenciatura – época em que já tinha diploma de bacharel em Letras e cursava o mestrado. Até ali ele havia trabalhado como professor e como coordenador em escolas

de ensino de inglês – algumas delas bastante renomadas. Ele optou por procurar aulas na educação básica porque queria ganhar um salário melhor.

Para procurar emprego, Daniel contou com a ajuda da sua irmã mais velha, que é advogada. Eles fizeram uma lista com as melhores escolas privadas da região onde moram, na zona leste da capital. Nessa lista constavam, sobretudo, escolas de um bairro que durante o século XX abrigou, sobretudo, famílias operárias, mas que atualmente contempla “espaços de elite” (MARQUES, 2014, p. 700). No distrito onde esse bairro está localizado (IDHM 2013 renda 0,907, “muito alto”; IDHM 2013 educação 0,797, “alto”), 56% das matrículas nos anos finais do ensino fundamental e 37% das matrículas no ensino médio estavam nas escolas privadas em 2013, o que resultava em uma oferta considerável de posições docentes em escolas dessa rede. Apesar de ter realizado estágios em escolas públicas comuns e seletivas durante o curso de graduação ou talvez por causa disso, Daniel não procurou emprego em escola pública.

Formado no curso de Letras por uma universidade respeitada, cursando o mestrado em um programa renomado, branco e bem articulado, Daniel não teve dificuldade em obter um contrato em uma escola confessional bastante reputada na região.

*A minha irmã trabalha no bairro “X” há vários anos e eu perguntei pra ela quais eram os colégios que interessavam, quais eram os bons colégios ali. (...) Mandei o meu currículo e me chamaram para uma aula demonstrativa e para uma entrevista. Só que estava claro para mim uma coisa: eles tinham muita dificuldade de conseguir professor (Juliana: Ah, você percebeu isso?) Percebi porque eles me contrataram na hora. (...) As duas pessoas que assistiram (à minha aula), me fecharam numa salinha onde eu ia preencher uns formulários; elas subiram para conversar com a irmã que é diretora da escola e do sistema todo. A irmã quis me conhecer. Eu subi lá pro sexto andar. Entrei e já conheci as irmãs e as diretoras adjuntas, elas estavam numa reunião. “Ah, irmã, esse aqui é o Daniel, professor de português que a gente acabou de entrevistar”. A irmã olhou para mim e tal; ela disse: “Tudo bem?” (eu respondi) “Tudo bem e tal...”. Ela falou: “pode contratar!” (Daniel, professor, 27 anos. Entrevista, São Paulo, 2013)*

Na escola privada, Daniel passou por um processo seletivo que contou com uma aula prática e uma entrevista, durante as quais pode exibir o sorriso acolhedor e as maneiras agradáveis que marcam o modo como se dirige às pessoas, inclusive à entrevistadora.

O professor Antônio passou por processos seletivos em escolas comuns e escolas seletivas. Nos processos seletivos dessas últimas ele afirma ter se sentido “realmente avaliado”, o que parece constituir, para ele, um motivo de orgulho:

*Eu tive oportunidade de fazer provas de verdade, provas que avaliam mesmo. Eu fiz uma prova no colégio privado “X”. O que os caras queriam saber? Se eu sabia... Eu só passei porque eu era o único que sabia diferenciar a concepção de justiça social do liberalismo da justiça social do socialismo. Eu era o único que lembrava da escola de Frankfurt e a sua influência na sociologia contemporânea. Você está entendendo? A maior parte não sabia isso. No concurso que eu fiz agora, juro para você, a prova é uma prova de esquerda, a prova da ETE (da unidade escolar onde ele prestou o concurso) era uma prova de esquerda: com história dos movimentos sociais na América Latina; Marx de tudo quanto é jeito que você puder imaginar; um pouquinho de Durkheim e Weber para enganar - mas era uma prova de esquerda. Eu fiquei na primeira etapa com uns vinte pontos acima do segundo colocado. (Antônio, professor, 31 anos. Entrevista, São Paulo, 2009)*

O próprio processo de contratação de professores aparece como uma instância de profissionalização.

### **3.2.2 Socialização profissional**

Enquanto o processo de recrutamento de professores substitutos é caracterizado por uma forte burocratização e centralização das normas, que mobiliza um grande número de funcionários das DRE e das unidades escolares para atender às normas gerais e garantir as dimensões legais do processo, a entrada dos professores na escola é pouco controlada. Não nota-se nesse caso, qualquer tipo de sistematização, para além da necessidade de apresentar documentos e formulários preenchidos. Quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, pela experiência dos professores entrevistados, não há qualquer padrão ou sistematização.

Apesar disso, encontram-se regularidades no modo como esses professores foram iniciados na suas carreiras no magistério nas escolas estaduais. Essas regularidades podem vêm do plano da prática. São duradouras e bastante difundidas pelas escolas estaduais. É o que mostra o estudo a seguir sobre a iniciação de professores eventuais. Chama-se atenção para as permanências e mudanças que podem ser percebidas pela distância no tempo dos casos apresentados.

Alex inscreveu-se para lecionar nas escolas estaduais após terminar o curso de magistério no ensino médio, no ano de 1982. Santiago inscreveu-se logo quando iniciou a graduação em Letras, em 1999. Os dois, após a inscrição nas DRE, fizeram cadastro para trabalhar como substitutos em escolas próximas às suas residências. Não demorou muito para serem chamados a trabalhar nessas escolas.

Alex contou que estava em casa “sem fazer nada, de bermudão” quando “de repente o telefone tocou”. Era o pessoal da escola estadual que ficava em frente a sua casa. Alex havia feito inscrição na “Delegacia de Ensino”<sup>34</sup>, e cadastro para trabalhar como substituto nessa escola logo depois de terminar o curso de magistério. O pessoal da escola estava precisando com urgência de alguém para substituir uma professora que havia faltado. Alex aceitou prontamente fazer essa substituição, e disse que em dez minutos estaria na escola. Ele trocou de roupa bem rapidinho, arrumou o cabelo e, foi para o seu primeiro dia de trabalho, pensando pelo caminho até a escola:

*Meus Deus, o que eu vou fazer? Eu ainda não tenho material, não tenho nada, o que eu vou fazer? Aí veio-me à mente que eles (colegas da turma de graduação com quem Alex aprendeu os caminhos para candidatar-se à professor na rede estadual) comentavam que (nas substituições) olhavam no caderno do aluno o que o professor tinha dado no dia anterior. Eles davam (o mesmo conteúdo) novamente, mas trocavam as palavras; se fosse matemática trocavam os números das continhas. Só que eu dei azar, não é? (Alex, professor, 49 anos. Entrevista, São Paulo, 2013)*

Alex deu azar porque deparou-se com uma turma de 1ª série que ainda não conhecia letras nem números. Nos cadernos dos alunos havia apenas bolinhas. Diante disso, Alex pediu aos alunos que continuassem fazendo bolinhas. Ele mirou a sala em frente e foi pedir ajuda à professora que lá estava. Ela ofereceu-lhe algumas atividades, que ele foi usando até preparar, por conta próprias, outras atividades. Com algum tempo ele já tinha um arquivo com várias atividades, inclusive mimeografadas. Arquivo pronto para atender a qualquer solicitação de substituição.

O telefone também tocou na casa de Santiago. Era o pessoal da escola estadual que ficava próxima à sua casa. Santiago havia feito há pouco inscrição na Diretoria de

---

<sup>34</sup> A designação “Delegacia de Ensino” foi utilizada até o ano de 1999. Com Decreto nº 43.948/99, que “dispõe sobre a alteração da denominação das Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação”, essa designação foi alterada para “Diretoria de Ensino”. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19990410&Caderno=Executivo%20I&NumeroPagina=3>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

Ensino da sua região, e cadastro naquela escola para vaga de eventual, logo depois de iniciar o curso de graduação. Havia bastante urgência por parte da escola pois, além das muitas faltas de professores titulares, não havia professores eventuais em número suficiente para substituí-los. Santiago havia trabalhado como inspetor de alunos nessa escola. Ele aceitou prontamente fazer a substituição, e partiu rumo à escola. Disse que saiu de casa “na raça”. Depois veio em mente a questão: o que deveria passar pros alunos?

*No trajeto eu fui pensando: “o que eu vou falar com essa sala?” Aí caiu a ficha, entendeu? Que ali não era mais um inspetor de alunos, era outra função. (...) E foi difícil, foi difícil. A sala estava super cheia. Os alunos olhando pra mim e eu olhando pra eles. Eu comecei a falar algumas coisas mais ou menos; eu perdia-me, porque eu não tinha esse tato – até porque na universidade não te prepara para isso. (Santiago, professor, 32 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013)*

Até entrar em sala de aula, Santiago acreditou que, por causa da experiência acumulada na condição de inspetor de alunos, não encontraria grandes dificuldades em termos relacionais. No entanto ele contou que: “foi completamente diferente. Primeiro pelo modo como eles viam-me. Então, levou alguns dias até tirar da cabeça deles que eu não era mais um inspetor, e que era um professor que estava ali”. Coube a Santiago, sozinho, convencer os alunos sobre a nova posição que ocupava na escola. “A coordenação não perguntava como estava ‘Santiago, como estão aulas? Nunca! Nunca ninguém perguntou nada!’” (Santiago, professor, 32 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2010)

Como se vê, não foi apenas Vitor que levou um susto no seu primeiro dia de trabalho como professor substituto eventual. Além dos professores entrevistados, que enumeram as maneiras, explícitas ou implícitas, pelas quais ficam sabendo que não se espera deles dar continuidade ao programa de trabalho do professor ou professora que estão substituindo, uma vice-diretora entrevistada afirmou também que os eventuais não deveriam entrar na matéria do professor.

Sabe-se que essa orientação tem como objetivo preservar o planejamento do professor titular, já que não há nenhuma garantia de que o professor eventual tenha alguma competência específica na disciplina do professor que está substituindo, além de não ter meios de se familiarizar com seu programa de trabalho antes de entrar na sala

de aula. Assim, como não se pode exigir do professor eventual a continuidade do trabalho que está sendo desenvolvido, toma-se as providências para que ele não atrapalhe esse trabalho. Vê-se, portanto, que há uma racionalidade clara na recusa em permitir aos professores que atuam como substitutos eventuais dos professores titulares que realmente substituam esses professores, embora seus efeitos sobre o rendimento escolar sejam bastante nefastos, como nota Vitor.

*Então, tudo é experiência. É por isso que eu falo que é bom pra mim e péssimo para eles (alunos). Porque não tem comparação alguém que não tem experiência com alguém que está começando; os alunos saem em déficit. As aulas de matemática são perdidas, de artes, de português... De português dá pra dar uma engajado porque eu sou da área, só que eu não posso entrar muito no conteúdo. (Vitor, professor, 18 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013)*

Por sua vez, do ponto de vista daqueles professores que estão assumindo postos pela primeira vez no magistério essa situação é vivida com certa ambivalência. Por um lado, ela entra em completa contradição com o desenvolvimento de uma postura profissional. Rapidamente esses professores percebem que estão ali apenas para indicar que a turma de alunos não está sozinha e que essa tarefa carece de significado pedagógico. Sentem-se, portanto, desrespeitados e subjugados por uma racionalidade que não conseguem compreender de início. Por outro lado, no entanto, sabem que cada aula que assumirem como substituto eventual vai contar como experiência válida na próxima rodada de atribuições de aula, levando a uma melhor classificação, o que leva Vitor a dizer na passagem acima “é por isso que eu falo que é bom para mim”. Submetem-se, então, a essas experiências que certamente contribuem para a ideia que fazem sobre a profissão.

A falta de mecanismos de recepção dos professores iniciantes, equivale os professores iniciantes pelos professores veteranos, é uma situação que nos foi relatada repetidas vezes ao longo dessa pesquisa. Dentre os onze entrevistados que iniciaram a carreira de magistério como substitutos eventuais (Alex, Marisa, Betânia, Aurora, Santiago, Olavo, Helena, Antônio, Olivia, Livia, Vitor) somente Marisa relata o primeiro dia de trabalho sem surpresas nem sustos. Ela teve uma experiência muito positiva pois lecionou suas primeiras aulas, no ano de 1986, na mesma escola onde fez o estágio de docência obrigatório do curso superior. Durante esse estágio, ela havia desenvolvido um

vínculo bastante forte com o professor que era seu supervisor naquela escola. Sobre o trabalho como eventual, que passou a desenvolver alguns meses depois, ela disse que “era gostoso”, afirmando que “os alunos faziam tudo o você dava” (Marisa, professora, 48 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013).

A relação entre Marisa e outros professores titulares da escola também era de cumplicidade e confiança. Segundo ela, eles faltavam muito, “até mais do que os professores faltam hoje”. Por isso, deixavam as chaves dos seus armários com Marisa e ela era autorizada a prosseguir com a matéria anterior utilizando os livros didáticos normalmente utilizados em sala de aula.

No entanto, da mesma maneira como em outros casos, Marisa não relatou nenhuma situação em que ela foi diretamente orientada sobre o que fazer na sala de aula, em termos do programa de estudos ou das relações com os alunos. Ao contrário, tudo parecia depender da sua capacidade de aprender sozinha e de tirar suas próprias conclusões sobre o melhor curso de ação nas diferentes situações novas com que se confrontou na condição de professora iniciante.

A ausência de mecanismos de orientação dos jovens professores é um entrave importante para sua profissionalização. Como mostra Engivik Gunnar (2014), a relação de confiança entre professores antigos e novatos é um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Apoiando-se em ampla literatura que mostra a importância do primeiro ano de trabalho para a construção da carreira dos professores, na medida em que esse não saem prontos da formação inicial, esse autor mostra a importância de dar-lhes “oportunidades” de desenvolvimento e consolidação de uma “identidade docente”, processo determinado pela familiarização com o ambiente de trabalho.

A pesquisa de Engivik Gunnar (2014) mostra, ainda, que a cooperação entre os pares está relacionada a um desenvolvimento profissional positivo, haja vista o peso, na profissão docente, dos aspectos emocionais e relacionais. Seu trabalho mostra ainda que esse apoio é buscado ativamente pelos professores iniciantes para além da instituição onde trabalham, construindo outras “redes de aprendizagem”. A família e os amigos aparecem como agentes importantes em termos de incentivo e até mesmo orientação

sobre como realizar o trabalho; a internet aparece como possibilidade de encontrar conteúdos para aulas, por exemplo.

No caso da rede estadual de São Paulo, as informações obtidas no decorrer dessa pesquisa mostraram que não existe qualquer mecanismo sistemático de apoio específico aos iniciantes, embora as horas remuneradas para reuniões possam ser vistas como algo que se aproxime disso. Para o caso dos eventuais, no entanto, essas reuniões não poderão ser utilizadas para esse fim, já que esses professores não são remunerados por qualquer tempo que passem na escola para além do tempo usado em sala de aula na tarefa de substituição.

Isso não impede, porém, que eles tenham um papel ativo na busca de soluções para os desafios cotidianos. Na melhor das hipóteses – como fizeram Alex (em 1982), Santiago (em 1999) e Vitor (em 2013) – acontece um esforço para planejar minimamente o próprio trabalho. Em vários outros casos, a falta de apoio e orientação aos professores que atuam como substitutos eventuais leva à substituição da aula por jogos.

Com menos de dois meses de constantes substituições eventuais na escola estadual, Vitor foi questionado por um grupo de alunos. Eles queriam saber porque ele passava tanta lição se outros “professores de projeto” – nomeação dada aos professores substitutos eventuais naquela escola – levavam jogos (dominó, dama) para a sala de aula e deixavam os alunos jogar e conversar enquanto jogavam. (Vitor, professor, 18 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013).

Na posição de diretor, Alex conta que teve que lidar com a questão do “joguinho”, já que constatou ser um recurso era bastante utilizado por um professor substituto eventual que trabalhava no período noturno.

Com joguinho ou sem joguinho, com esforço ou sem esforço algum para entender o que deve ser feito no ambiente de trabalho, é certo (pela regularidade encontrada nos relatos dos entrevistados) que as escolas estaduais encontram nos “projetos” um princípio para a organização do trabalho dos professores substitutos eventuais. No entanto, mesmo esses “projetos” são deixados à revelia dos professores iniciantes,

cabendo a eles desenvolver, implementar e avaliar seus resultados sem qualquer apoio dos veteranos.

### 3.2.3 Um projetinho!

Em suas primeiras experiências como professora, desenvolvidas quando assumiu aulas como substituta eventual na rede estadual, no ano de 1989, Aurora foi instada pela direção da escola a fazer um “projetinho”. Ela explica que essa é uma requisição comum, o que leva os professores substitutos eventuais a andarem sempre com “aquele caderninho” onde “você fez um projetinho com o qual vai desenvolver (as aulas)”. (Aurora, professora, 45 anos. Entrevista, 2009)

Em 2013, Vitor confirma a persistência da prática de se solicitar aos professores substitutos eventuais a produção de um projeto para orientar sua atuação em sala de aula.

*Juliana: E o que foi falado pra você sobre isso? Falaram alguma coisa para você sobre o que fazer quando entrar na aula?*

*Vitor: Pediram aquele projeto que eu te falei.*

*Juliana: Você apresentou o projeto no primeiro dia? Você teve que arrumar entre segunda e quinta um projeto, ou você fez na outra semana?*

*Vitor: Olha, o projeto eu já tinha.*

*Juliana: Ah! você já tinha?*

*Vitor: Eu ia usá-lo para outra coisa. (...) Uma inscrição que tinha na universidade “X” de cursos de férias e eu pensei em tentar. (...) Cursos de férias, você se inscreve pra dar um curso de quinze dias. Só que eu desisti por causa da distância, eu não quis fazer. (Vitor, professor, 18 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013)*

Nesse projeto Vitor valeu-se de uma série de anotações feitas durante o seu percurso escolar na educação básica. Ele, que tem muito gosto por ler e escrever – inclusive, já tendo publicado livros de contos e poesias<sup>35</sup> - não deixava passar qualquer observação sobre os temas que considerava importantes sem anotar. A experiência como evangelizador kardecista também colaborou para a sua desenvoltura em escrever projetos. Além disso, quando estudou numa escola pública seletiva (ETEC), os professores de cada disciplina entregavam o plano de ensino anual aos alunos, por escrito, e explicavam o trabalho que seria desenvolvido. Por sorte desses acasos, Vitor

---

<sup>35</sup> Helena e Marcelo também têm poesias publicadas em livros. Santiago e Livia, contos publicados em livros.

não se rendeu aos “joguinhos”, embora, como nos outros casos, não tivesse recebido qualquer apoio para, se não preparar, pelo menos adaptar seus projetos às necessidades específicas da escola onde estava sendo chamado a atuar.

Helena também teve que fazer projetinhos quando trabalhou como substituta eventual nos anos de 2003 e 2004:

*Helena: A diretora me orientou assim: ela disse que eu tinha que ter... Foi legal, que ela ainda falou assim: “você faz um caderno, faça projetos pra você dar aula”. E ela chamava todos os eventuais e dava essa orientação: “você não podem entrar sem ter um plano de aula, e eu quero ver!”. No começo. Aí ela olhou pra ver se todo mundo tinha os projetinhos.*

*Juliana: Mas ela explicou o modelo?*

*Helena: Não, não.*

*Juliana: O modelo do plano de aula?*

*Helena: Não, isso não. Orientação específica não, só essa comanda que o professor eventual tinha que ter um projetinho, projetinhos, vários projetinhos, planinho, planinho de aula.*

*Juliana: Isso foi na segunda escola?*

*Helena: Na segunda escola*

*Juliana: Na primeira escola não?*

*Helena: Na primeira escola não...*

*Juliana: Não teve orientação sobre o que fazer?*

*Helena: Não! Na verdade, essa segunda orientação... é... ela não foi uma orientação, foi em tom de cobrança, mas foi a única orientação que eu recebi até hoje.*

*Juliana: Mais orientação ou mais cobrança?*

*Helena: Mais cobrança.*

*Juliana: Tá.*

*Helena: Porque “se você não tiver o projeto, o caderno de projeto você não serve pra dar aula na minha escola”, mais ou menos assim.*

*Juliana: Já correndo o risco da dispensa?*

*Helena: Ameaça, não é?*

*Juliana: Tom de ameaça?*

*Helena: Tom de ameaça mesmo!*

(Helena, professora, 43 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013)

Nesse quadro no qual de pouca ou nenhuma comunicação sistemática sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico, aos professores iniciantes é solicitado um projeto - “projetinho” - para o desenvolvimento desse trabalho. O exemplos discutidos sobre experiências nos anos de 1989, 2003 e 2013 sugerem que essa prática foi incorporada pelas escolas, a ponto de parecer uma norma da instituição de fato. Fica, portanto, a cabo de cada professor ao chegar nas escolas estaduais e, claro, sem

conhecimento preciso sobre aquele ambiente de trabalho, planejar o seu próprio trabalho. Essa peça burocrática revela que a noção de projeto é completamente abstrata. Nem é necessário conhecer o contexto concreto de trabalho para fazê-lo. Por isso, nas posições de diretor e vice-diretor, Alex disse que facilita muito quando o professor substituto eventual é um ex-aluno da escola:

*Começa a aparecer alguns alunos querendo ser eventuais. Como a admissão fica a critério da direção, o que vai acontecer? A gente vai fazer a admissão e em alguns momentos é gratificante porque você começa a ver os seus frutos. Aparecem professores que já foram meus alunos na 5ª, na 6ª série e já estão lá no **primeiro ano da faculdade** (grifo meu). Eles já conhecem como é o seu trabalho. Você vê aquele aluno trabalhando, usando um pouquinho do seu perfil, da maneira como você trabalha na sala de aula – você entendeu? Então, nas escola “X” eu tive em média nove professores que passaram por lá que foram meus alunos ou no ginásio (anos finais do ensino fundamental) ou no ensino médio. (Alex, professor, 49 anos. Entrevista, São Paulo, 2013).*

O conhecimento sobre o ambiente de trabalho atual, na condição anterior de aluno parece ajudar mais do que o projeto que, segundo Alex: ““é pra ‘inglês ver’! Quer dizer, segundo ele, “existe um projeto pro eventual, mas o eventual não trabalha esse projeto.” (Alex, professor, 49 anos. Entrevista, São Paulo, 2013) A construção de projetinhos pode, no entanto, ter-se desgastado no decorrer de cerca de quatro décadas; isso é se em algum momento desempenhou um papel duradouro e positivo.

De todo modo, não é certo que ex-alunos das escolas onde trabalham como substitutos eventuais consigam reconverter o seu conhecimento sobre o “ambiente de trabalho” a seu favor e a favor do desenvolvimento do trabalho pedagógico, sem apoio da direção e dos colegas veteranos. Afinal, a posição de aluno é muito diferente da posição de professor e a socialização profissional, junto com o processo de formação, é justamente aquilo que pode servir de ponte para a passagem de um lugar a outro da relação pedagógica.

Não é surpresa, portanto, que Marisa considere o trabalho eventual como “bico”, como algo “banalizado”, já que ao fazer matrícula na faculdade num dia, no outro já é possível candidatar-se à docência nas escolas estaduais: “É, a gente está falando de professor de dezoito anos dando aula! Fez inscrição hoje, amanhã essa pessoa pode ser eventual. Como nós estamos precisando, nós pegamos! Então quer dizer, eles agem

como se fossem coleguinhas dos alunos.” (Marisa, professora, 48 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013).

Com alta taxa de absenteísmo essa escola sempre está a procura de professores eventuais. O critério baixo para admissão desses professores faz com que ela seja bastante procurada pelos candidatos à docência nas escolas estaduais. Tanto que, segundo Marisa, muitas pessoas que moram distante e têm que pegar mais de um ônibus procuram vaga ali. Marisa afirmou “qualquer dia desses eu vou ter mais eventual do que professor!”. Essa escola está numa das DRE localizadas na extrema esquerda do Gráfico 2 (p.52), portanto, no espaço de desvantagens educativas. Lá grande parte dos professores acumula cargo docente no serviço público, sobretudo, na rede municipal de São Paulo.

A expressão de Marisa, vale salientar revela a percepção que se tem sobre o professor substituto eventual, de que ele não é um “professor de verdade”. O professor de verdade é aquele que é efetivo e atua como especialista, isto é, tem um lugar bem definido na escola .

Essa construção de si, é exemplificada pelo caso de Antônio:

*Depois que eu eventuei comecei a observar isso, os alunos não estavam nem aí, não queriam nem saber quando você falava. Quando você entrava na sala de aula, os caras já faziam “ah...” sabe aquela “ah...” entendeu? Não, sem chance, sem chance. Aí de 2005 pra diante eu não quis nem saber de “eventuar”, eu nunca mais eventuei ‘ju’, nunca mais, não vale a pena, é desgastante, é humilhante, pra falar a verdade é uma humilhação “eventuar”, é humilhação porque você não... Você está “abaixo dos cachorros assim, entendeu?!” (Antônio, professor efetivo, 36 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013)*

Assim como para expressar a atribuição de aulas, a figura de linguagem é usada como meio para expressar a condição humilhante e percebida como desumana, do trabalho de professor substituo eventual. Antônio (2004) – assim como Olavo (2002), Helena (2003) e Livia (2007) – iniciou a carreira de magistério como professor eventual na rede estadual depois de terminar a graduação, com diploma de licenciatura. Porém, parece não haver diploma que resista a uma configuração institucional tal qual se apresenta na rede estadual, onde a apropriação do indivíduo pelo posto de trabalho

(MUEL-DREYFUS, 1983) acontece em meio a uma lógica completamente alheia à lógica pedagógica.

Como se vê, a questão central parece extrapolar o debate sobre a boa ou a má formação, já que todos reconhecem que a formação não se encerra nos bancos da universidade, embora ninguém assuma a missão de iniciar os professores que chegam às escolas sem qualquer experiência. Com isso, a instituição parece muito longe, no geral, de proporcionar uma iniciação e um desenvolvimento profissional positivo dos novatos (GUNNAR, 2014).

Se o sentir-se professor é determinado pelo reconhecimento do indivíduo pelo grupo de pares já estabelecido (GUNNAR, 2014), o não sentir-se humano antecede o não sentir-se professor. Ou seja, em determinados contextos institucionais não é possível ver-se (e ser visto) como profissional porque sequer se é visto como ser humano.

A situação pode sempre piorar à medida que aumenta a distância dos professores em relação à cultura escolar como resultado do próprio processo de escolarização pelo qual passou. No entanto, como discutimos no próximo item, embora o início da carreira em contratos precários e sem qualquer assistência quanto ao procedimento corretos a adotar tenha sido o caso de grande parte dos professores, um bom número relata também experiências bastante diferentes, que vão em sentido contrário.

### **3.2.4 Iniciação positiva**

A hierarquização entre as instituições de ensino fica muito clara no relato da professora Olivia, que em 2015 tinha 27 anos de idade e 9 anos de magistério, com passagem por quatro segmentos (escolas públicas comuns municipais e estaduais, escolas públicas seletivas e escolas privadas). Na época da entrevista, em 2013, ela trabalhava 56 horas semanais, em três empregos: dois cargos concursados, um na escola pública seletiva, outro na rede municipal de São Paulo (na época, como professora adjunta), e uma escola particular. A entrevista aconteceu no mês de agosto. Até ali Olivia não havia faltado em nenhum dos empregos. Quando conversamos, estava para abrir o edital de um concurso da rede estadual. Perguntei à Olivia se ela pretendia fazer a prova desse concurso, ao que ela respondeu:

*Não sei, estou pensando. Fazer eu acho que eu vou fazer. Mas a título de curiosidade. O que eu vou largar pra pegar o estado? Eu não sei. Eu estou feliz na ETEC e estou feliz no particular. Na prefeitura eu gosto, eu preciso. Eu acho que quando eu tiver as minhas salas na prefeitura vai ser o meu ritmo, porque entrar em uma e outra eu não gosto. Mas esse de todos seria o último que eu largaria, a prefeitura, por causa da estabilidade. Querendo ou não é estabilidade. Hoje, o último que eu largaria seria a prefeitura por estabilidade. Agora, se não fosse estabilidade, se fosse por gostar, a prefeitura já não seria o último que eu largaria. Seria a ETEC. Eu gosto da ETEC. (Olivia, professora, 27 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013)*

Olivia fala a partir de um lugar definido pela convivência simultânea com três posições docentes: dois postos de trabalho obtidos por concurso, um na rede municipal de São Paulo e outro numa escola pública seletiva; outro posto de trabalho numa escola privada. Esse lugar parecia não condizer com um retorno à rede estadual, onde ela havia iniciado, no ano de 2005, sua carreira como professora com um contrato de professora substituta eventual.

Quando perguntei como tinha sido o seu primeiro dia de trabalho em cada escola ela fez o seguinte relato.

*(Na escola estadual) Ninguém explicou o que eu tinha que fazer não. Eu cheguei, fui, sentei na sala dos professores. Cheguei lá dentro, não tinha ninguém. As pessoas foram chegando, algumas se apresentaram, outras não – na sala dos professores. Aí a diretora veio, entrou, ela se apresentou e falou: “quando tiver aula pra você eu te chamo”. E eu fiquei sentadinha lá na sala dos professores sem saber o que fazer. Nunca ninguém me falou a sala é aqui. Chegaram a mostrar a escola, mas assim, a aula termina tal hora, você vai descobrindo. (...) Eu fui toda organizada, não é? Adoro um estojinho, adoro uma canetinha, um estojinho. Eu tinha um estojinho, tinha um caderno, levei um livro, tinha avental. Era a primeira vez que eu dava aula, então eu usava avental; escola do estado. Então tinha o meu materialzinho ali, meu caderno, meu estojo pra anotar alguma coisa, um apagador, não é? Não sabia se lá ia ter ou não ia ter, e aí comecei. Mas tipo, ninguém em nenhuma das escolas (onde lecionou, duas municipais, duas privadas, e estaduais)... alguém fala o que faz, (pergunta) se está preparada. A única escola que me recebeu e explicou foi quando eu cheguei na ETEC (escola pública seletiva). A coordenadora pedagógica me explicou, ela me apresentou pro coordenador do ensino médio. Eles me deram total apoio. A coordenadora me deu material, me explicou onde tinha parado, como estava o planejamento, como funcionava a documentação – é diferente a burocracia lá da ETEC. Foram os únicos, nos particulares, na prefeitura, nunca, no estado, nunca. (Olivia, professora, 27 anos. Entrevista, 2013)*

A escola que Olivia mais gosta de trabalhar, uma escola pública seletiva pertencente à rede de escolas técnicas estaduais, não é a escola onde obtém o melhor salário. Provavelmente não por coincidência, essa é a escola onde ela obteve a melhor iniciação, com explicação sobre o que deveria fazer. É interessante acompanhar o raciocínio que ela desenvolve ao longo da entrevista, principalmente quando pondera sobre a importância da estabilidade mas que é sobreposta à importância da qualidade da relação que ela pode desenvolver com o seu próprio trabalho.

As escolas privadas onde Olivia trabalhou ficam localizadas no município onde ela residia, na grande São Paulo, que exibem IDHM2013 educação “médio”. São escolas com um perfil muito diferente da escola de Daniel, localizada numa região da cidade de São Paulo cujo IDHM2013 educação é classificado “muito alto”.

*É engraçado que eu não me lembro... Assim, os alunos começam quietinhos, não é? Então... eles não me conheciam, eu pedi para eles se apresentarem. Eu lembro de ter sido tranquilo; eu levei exercícios de revisão. Então uma professora que trabalhava lá comigo... ela ia dividir os oitavos anos comigo... ela ia ter um oitavo ano, mas ela é uma professora antiga de casa... Falou, “filho, vamos sentar e vamos fazer alguns exercícios de revisão porque o material deles não vai chegar na primeira semana. Então a primeira semana é se vira nos trinta sem o material.” Porque eles usam o material, eles não dizem apostila, eles dizem livro didático, mas na verdade, na verdade eles acabam funcionando como material apostilado. Ele tem que ser cumprido de “cabo a rabo”. Daniel, professor, 27 anos. Entrevista, São Paulo, 2013)*

Daniel, portanto, recebeu apoio de uma professora mais velha na instituição que não só lhe disse o que tinha que fazer, mas que trabalhou junto com ele na construção de um plano de trabalho.

### **3.2.5 O primeiro dia de trabalho no magistério**

A iniciação dos professores varia de escola pra escola. Todavia, algumas propriedades, combinadas umas com as outras em menor ou maior grau, parecem determinantes ao modo como se organizam os contextos institucionais e a recepção dos professores no local de trabalho. É o que mostra as respostas dadas pelos professores que responderam os questionários. As questões sobre o primeiro dia de trabalho no magistério foram feitas no campo 6 do questionário<sup>36</sup>. Os marcadores foram os

---

<sup>36</sup> A questão aberta “6g.” não foi utilizada na análise que segue. Mas é importante frisar que dos 218 questionários, 200 professores responderam essa questão. Na aplicação dos questionários houve em

contratos de trabalho e a instituição onde iniciaram no magistério. Foram considerados para estudo as respostas dadas às seguintes questões:

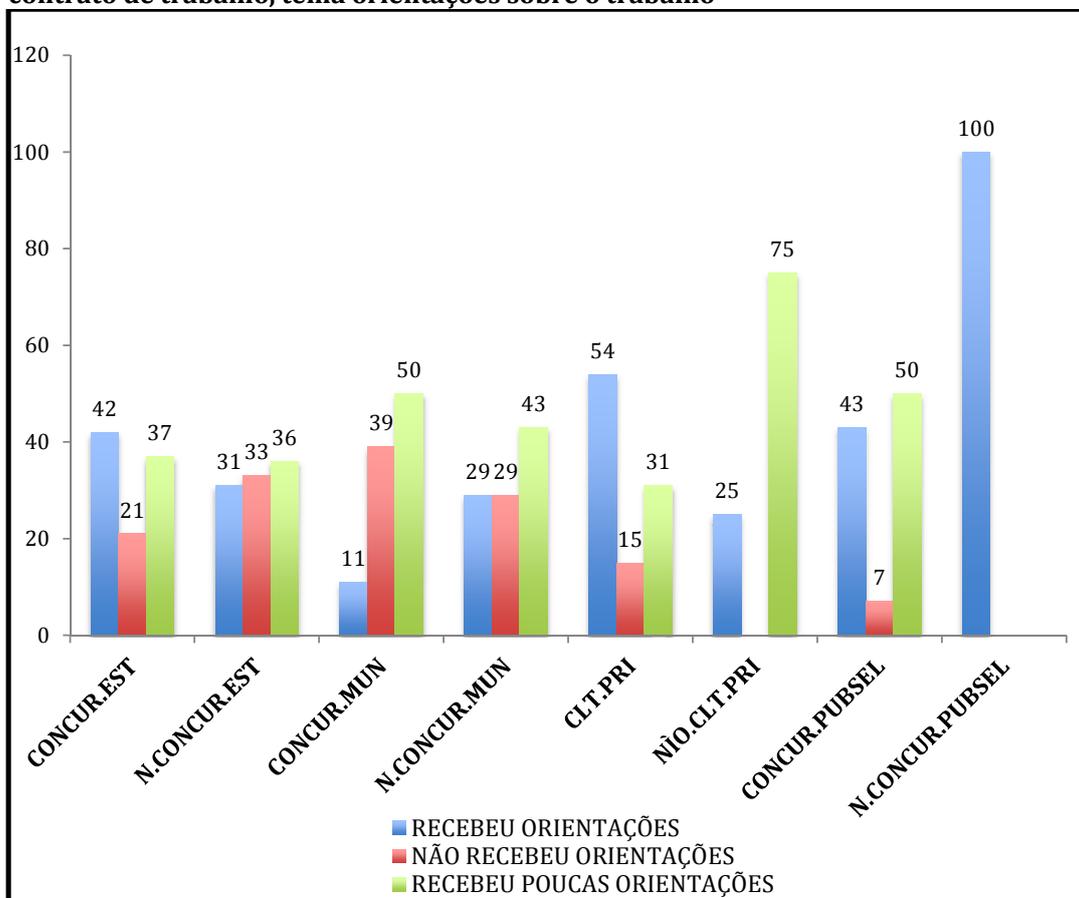
1. No seu primeiro emprego no magistério você recebeu orientações sobre o que deveria fazer?
2. As expectativas da instituição com relação ao seu trabalho foram informadas claramente?
3. Você foi apresentado (a) aos seus colegas de trabalho?
4. Você recebeu informações sobre o espaço físico?
5. Você foi apresentado (a) aos alunos?

O Gráfico 8, a seguir, mostra que entre os professores que iniciaram contratados pela CLT em escolas privadas e os professores concursados e não concursados nas escolas públicas seletivas, apenas uma minoria disse não ter recebido orientações sobre o trabalho que deveria fazer. Ou seja, a se acreditar nessas respostas, a iniciação nas escolas seletivas parece ter sido marcada por mais orientações do que a iniciação nas escolas públicas comuns, onde a ausência total de orientações ou poucas orientações prevaleceram na experiência inicial dos professores. Na iniciação nas escolas estaduais é notável a diferença entre concursados, cujos dados apontam terem recebido mais orientações que os professores não concursados

---

todas as escolas bastante reação dos professores nas questões do campo seis. Ela foi motivo para conversas compartilhadas em pequenos grupos, às vezes até com o grupo inteiro.

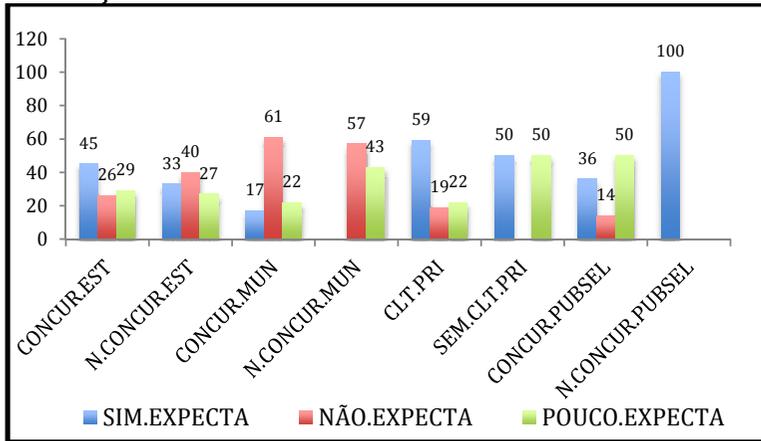
**Gráfico 8: Recepção dos Profs. no primeiro dia de trabalho no magistério, por tipo de contrato de trabalho, tema orientações sobre o trabalho**



Fonte: Questionários da pesquisa. Elaboração da autora.

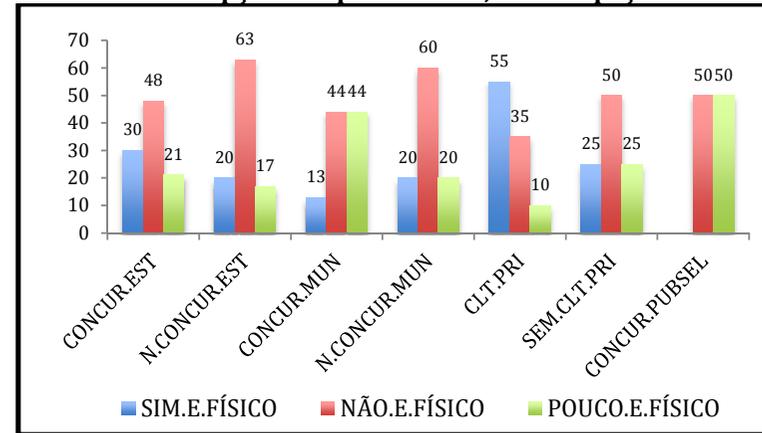
Essas tendências vão repetir-se em relação às informações sobre as expectativas da instituição em relação ao trabalho do professor, como mostra o Gráfico 9 (p.102), na página a seguir. Esse tipo de informação apareceu mais entre os professores que iniciaram nas escolas seletivas privadas e públicas. No caso das escolas estaduais, os professores que iniciaram suas carreiras no magistério ali como concursados também receberam mais informações sobre as expectativas da instituição em relação ao seu trabalho do que os professores não concursados.

**Gráfico 9: Recepção dos professores, tema expectativas da instituição**



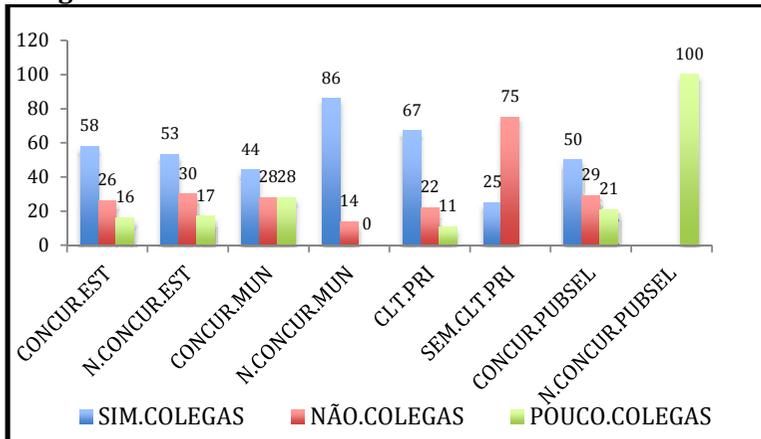
Fonte: Questionários da pesquisa. Elaboração da autora.

**Gráfico 11: Recepção dos professores, tema espaço físico**



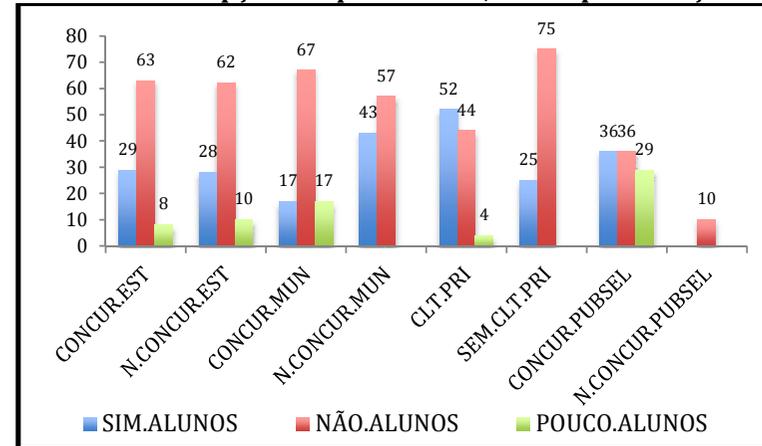
Fonte: Questionários da pesquisa. Elaboração da autora.

**Gráfico 10: Recepção dos professores, tema apresentação aos colegas**



Fonte: Questionários da pesquisa. Elaboração da autora.

**Gráfico 12: Recepção dos professores, tema apresentação aos alunos**



Fonte: Questionários da pesquisa. Elaboração da autora.

Como se vê no Gráfico 10 (p.102) a apresentação aos colegas, com exceção dos que iniciaram como temporários nas escolas públicas seletivas, teve maior incidência na iniciação dos professores nas escolas públicas comuns e nas escolas seletivas públicas e privadas.

A apresentação do espaço físico da escola a apresentação aos alunos também não tiveram lugar privilegiado no processo de iniciação dos professores dos diferentes tipos de escola, como mostram os Gráficos 11 e 12 (p.102), abaixo. A grande maioria ou não foi apresentada ou pouco apresentada aos alunos. A exceção foi a iniciação na escola privada com contrato pela CLT. 52% dos professores que iniciaram suas carreiras no magistério nessa condição disseram ter sido apresentados aos alunos; todavia esse número não é tão distante do conjunto dos que não foram apresentados ou foram pouco apresentados aos alunos.

### **3.2.6 Cantar uma musiquinha**

As experiências iniciais negativas, como se vê pelo resultado dos questionários, não são circunscritas às escolas estaduais, nem mesmo à iniciação de professores não concursados, como mostra a seguir o caso da iniciação de Dalva, como professora concursada na rede municipal de São Paulo.

Dalva foi aprovada no primeiro concurso público que teve oportunidade de fazer, no ano de 1984. Esse concurso a levou a um posto de trabalho na educação infantil, na rede municipal de São Paulo. A entrada na escola municipal não foi muito diferente do que havia acontecido quando iniciou no magistério numa escola estadual, na posição de professora substituta. Nos dois casos ela “pegou o bonde andando”, como relatou na entrevista.

O trabalho naquela escola municipal era a sua primeira experiência na educação infantil, já que até ali ela havia trabalhado apenas nos anos iniciais do ensino fundamental. Encontrou ali professoras mais antigas na rede municipal que, contudo, atuavam como substitutas em contratos temporários. Junto com ela iniciava o trabalho mais uma professora concursada, que também não tinha experiência com a educação infantil. Já era meados do mês de maio quando Dalva assumiu o cargo. No primeiro dia

de trabalho, sem receber qualquer orientação, entrou na escola para trabalhar, da mesma maneira como fizeram as professoras antigas.

Os alunos chegaram, levados pelos adultos, mães, pais, avós, etc., que foram se agrupando perto do portão de entrada enquanto assistiam à entrada das crianças. Dalva estava encarregada da turma de alunos mais novinhos - do chamado primeiro estágio. Enquanto as outras professoras organizavam os seus alunos do segundo e do terceiro estágio em filas, Dalva disse que “estava lá juntando, literalmente, juntando criança. Elas passavam pelo meio das minhas pernas, e eu tentando colocá-las na fila”. Ela ainda não tinha conseguido organizar sua classe quando a diretora chegou, segundo ela, gritando: “Vamos professora! Vamos professoras! Cantem com as crianças!”

Dalva e a sua colega ingressante não sabiam cantar nenhuma das músicas a que as crianças estavam habituadas e não conseguiram pensar em nada alternativo na hora. Aliás, enquanto os outros cantavam, ela disse que estava se preocupando em agrupar seus alunos, “trazendo um que saía pra lá, outro que queria ir pro canto ou pro parquinho que estava logo ali”. A colega ingressante - muito inocentemente, frisou Dalva - achou por bem avisar à diretora que elas não sabiam cantar. A diretora, então, batendo palmas e aos gritos passou a conclamar as crianças a cantar nos seguintes termos: “cantem crianças, cantem! Vamos ensinar as professoras! As professoras não sabem cantar!” Dalva conta que seus olhos se encheram de lágrimas e que ela nunca se sentiu tão humilhada na vida. Ela conta trabalhou aquele dia inteiro chorando. Faltou no trabalho nos dias seguintes porque não conseguia parar chorar. Cada vez que parava, não durava muito, porque, ao lembrar da vergonha que sentira diante daquelas mães, as “lágrimas brotavam”.

Dalva chorou tanto, mas tanto, que foi aconselhada pelo marido a largar aquele emprego. Ela não quis desistir, disse que iria aprender a cantar. Quando parou de chorar retornou à escola e solicitou uma reunião, em particular, com a diretora e disse-lhe:

*Olha, você nunca mais faça o que você fez! Jamais na minha vida eu poderia imaginar que uma diretora tivesse essa reação de gritar com um funcionário na frente de todos; só que agora eu sei que você tem. Então, se você se atrever a querer gritar comigo, eu grito mais alto do que você; então a coisa vai ficar feia. Agora, eu não sei mesmo dar aula de educação infantil. Se você quiser me ensinar, eu venho todo dia aqui, fora do meu horário de trabalho; todos os dias. Eu estou disposta a aprender e vou aprender. Só que você não grite mais comigo. Essa foi*

*uma das decepções que eu tive quando comecei na educação infantil. E olha, eu aprendi, eu aprendi. (Dalva, professora, 59 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013).*

Dalva e a colega iniciante sentiram-se por muito tempo boicotadas pelas colegas de trabalho, que eram substitutas. A situação só melhorou, na sua percepção, depois que todas foram embora e formou-se na escola um grupo majoritariamente concursado, desde a direção.

Na literatura que discute os processos de profissionalização dos professores, a iniciação na carreira é um momento crítico que depende de relações de interdependência que podem construir os indivíduos que encontram-se, num determinado momento do seu percurso profissional, numa determinada escola e ali fazer valer, nas suas tomadas de decisão, a história incorporada em si, “efeito de socializações anteriores” (LAHIRE, 2015). Nesse momento, em que as disposições internalizadas objetivam-se no campo de ações, vê-se a apropriação da instituição pelo indivíduo (MUEL-DREYFUS, 1983).

As análises discutidas nesse capítulo indicam que iniciação dos novatos parece constituir um gargalo à profissionalização dos professores na educação básica, em especial nas escolas comuns da rede estadual. A ausência de orientações vai na contramão dos procedimentos habituais, por exemplo, em indústrias e no setor de serviços. Aliás, isso dá margem à hipótese de que o caso dos professores nada tem a ver com a situação dos chamados “proletários”. O relato de Marcelo, sobre a sua entrada numa escola estadual, na condição de professor concursado, no ano de 2008, exemplifica essa questão. Ele compara a iniciação do professor à iniciação de operários em fábricas.

*A gente nunca espera que as pessoas estejam lá com os braços abertos, com a festa armada pra esperar você. Mas assim, foi tranquilo, quer dizer eu não fui apresentado. Cheguei e (alguém disse) “esse é o local”. Tentei contato com alguns professores, alguns arredios, outros não, entendeu? A receptividade foi tranquila, com o tempo eu fui conhecendo os demais professores e isso foi facilitando a convivência. Mas no primeiro momento... É diferente de você estar numa empresa privada e o seu líder, o seu chefe apresentar você, o gerente apresentar você pros demais companheiros. Essa coisa toda de conhecer o ambiente, ter uma familiarização com aquilo que você vai trabalhar. Não tem nada disso, é como você chega, e você tem que saber o que fazer o que faz e pronto. Você é professor já subentende que você o que você tem que fazer, não existe nenhuma orientação pré, nenhum curso nem nada. Você vai fazer, executa. Quer dizer, é um teste de sobrevivência, tem que saber o que tem que fazer senão você está fora! (Marcelo, professor temporário, 29 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2010).*

Os processos de iniciação e desenvolvimento profissional tanto positivos quanto negativos – para nos valermos da noção proposta por Engvik Gunnar (2014) - adquirem um efeito duradouro pois são renovados na iniciação de cada professor. Tornam-se naturais, despercebidos. Adentram uma instituição ou outra definindo um espaço de possíveis em termos de relação pedagógica e de trabalho pedagógico

O estudo sobre a entrada de um grupo de 218 professores no magistério da educação básica do Estado de São Paulo, mostrou que a rede estadual foi a instituição onde uma proporção importante de professores que trabalham em diversos outros tipos de escola, como as escolas municipais públicas seletivas e privadas de um certo tipo, deram início às suas carreiras.

Entre os professores que participaram da pesquisa somente entre os professores que estavam atuando na escola privada a maioria não se iniciou na carreira do magistério em escolas estaduais.

A experiência inicial dos professores entrevistados, expostas a partir de alguns estudos de caso, indica que o a rede de ensino, o contrato, a localização da escola no território, a posição da escola no espaço escolar, são elementos determinantes da maneira como se dá a inserção dos professores no trabalho.

O modo como cada professor é inserido na instituição, isto é, o modo como ocorre a apropriação do indivíduo pela instituição, é indicador de possibilidades de atuação profissional. O estudo da experiência inicial a partir dos questionários, por sua vez mostrou em outros segmentos variação considerável sobre o modo como os professores são recebidos nas escolas e socializados no local de trabalho. Mesmo assim é notável a diferença entre as escolas públicas comuns e as escolas seletivas públicas e as privadas. Nas primeiras prevalece uma iniciação onde não houve orientações sobre o trabalho a ser feito nem sobre as expectativas da instituição em relação ao trabalho do professor.

#### **4 Trajetórias de profissionalização: as carreiras docentes na educação básica paulista**

Como procuramos mostrar no capítulo anterior, a rede estadual parece constituir-se numa importante porta de entrada para a carreira do magistério entre professores que atuam hoje em diferentes redes de ensino no estado. Grande parte desses professores que iniciaram suas carreiras na rede estadual o fez por meio de contratos que os levaram a assumir aula na condição de professores substitutos temporários e/ou eventuais. Tanto no caso dos professores ouvidos por meio de questionário quanto no caso daqueles ouvidos por meio de entrevistas, temos acesso a informações sobre o ponto de entrada na profissão e o em que se encontra hoje. O presente capítulo consiste num estudo dos processos que levam os professores aos diversos postos de trabalho disponíveis no mercado do ensino e diz respeito mais propriamente a suas trajetórias.

Esse estudo apoia-se também, como no capítulo 2, na análise das dezoito entrevistas e dos 218 questionários realizados com professores que atuam ou já atuaram na educação básica paulista. Na primeira parte do capítulo foi realizado um estudo comparado dos percursos que levaram os professores entrevistados à carreira do magistério e às posições em que se encontram hoje. Para esse estudo foram consideradas as variáveis: (i) a origem social; (ii) percurso escolar e percurso profissional anterior à entrada no magistério; (iii) percurso escolar e percurso profissional posterior à entrada no magistério.

A partir das regularidades e diferenças constatadas nos percursos desses professores, foram analisados padrões de movimentação no mercado de trabalho para professores. Esses padrões de movimentação são entendidos como possibilidades de carreira docente na educação básica paulista.

Na segunda parte do capítulo, os padrões de movimentação construídos a partir das entrevistas foram utilizados na análise das carreiras dos professores que responderam os questionários. A noção de carreira docente de Howard Becker (1952), e a noção de segmentação dos sistemas de Fritz Ringer (2003) foram mobilizadas para a análise da movimentação dos professores no mercado do ensino. Ao final, esse estudo mostra que a iniciação à carreira é bastante aberta e pouco regulada, nas escolas

estaduais. Contudo, a movimentação no mercado de trabalho do ensino não é tão aberta e depende de uma série de recursos que o indivíduo professor pode mobilizar, sobretudo o seu capital escolar.

#### **4.1 A entrada no mercado de trabalho**

Como se viu no capítulo anterior, a maioria dos professores entrevistados iniciou suas atividades profissionais em escolas estaduais comuns na condição de não com contratos de trabalho de professores temporários e ou temporários-eventuais, que os colocava na ampla categoria dos professores substitutos concursados: Dalva (em 1979), Anita (1979), Alex (1982), José (1983), Marisa (1986), Betânia (1987), Aurora (1989), Paulo (1997), Santiago (1999), Olavo (em 2002), Helena (2003), Antônio (2004), Luís (2005), Olivia (2005), Livia (2007), Vitor (2013). Daniel e Marcelo foram exceções. Marcelo iniciou como professor concursado em 2006, numa rede municipal da Grande São Paulo. Antes disso tentou a vaga como professor eventual em escolas estaduais. Marcelo nunca buscou emprego em escolas privadas. Daniel obteve seu primeiro contrato de trabalho como professor em escola privada, em 2012, nunca atuou no segmento público e e na época da entrevista afirmou não ter a intenção de atuar neste segmento.

Para análise do caminho percorrido por esse grupo de professores até a entrada no magistério, foram construídos esquemas individuais que exibem informações sobre: (i) a origem social dos professores (naturalidade, escolarização, família); (ii) as instituições escolares de educação básica e educação superior divididas em duas partes: (a) percurso escolar; (b) mercado de trabalho. As instituições aparecem por rede (públicas comuns estaduais e municipais; públicas seletivas estaduais e federais; privadas), e por nível de ensino. Os quadros que exibem esses esquemas estão no deste item (4.1.), entre as páginas 114 e 131 e foram nomeados “Esquema 1”.

Para analisar o caminho que percorreram no mercado de trabalho, as instituições foram dispostas de maneira intencional de acordo com uma hierarquização entre os níveis de educação básica e educação superior. Entre as instituições de educação básica, foi construída uma hierarquia que leva em consideração a diferença entre as várias redes que oferecem educação básica no estado de São Paulo. Em cada instituição, faz-se menção aos contratos de trabalho e níveis de ensino.

No esquema, todas essas informações aparecem em preto, e são destacadas em negrito aquelas que dizem respeito a cada entrevistado. Dessa forma os esquemas resultam na formação de desenhos de percursos, cuja intenção é tanto facilitar a leitura das informações sobre cada entrevistado como expor, a partir de informações bastante objetivas sobre os entrevistados, vários percursos escolares que possibilitam a entrada no magistério. Além disso, em cada esquema, foram transcritos trechos das entrevistas que revelam a relação desses professores e de suas famílias com o sistema de ensino e a ocupação de professor.

Considera-se que a contextualização das trajetórias individuais (LAHIRE, 2015) revela aspectos dinâmicos do espaço escolar. Isso porque os percursos escolares e sociais que levam às posições docentes disponíveis no mercado do ensino paulista são, resultado da história e da estrutura do próprio sistema de ensino

O Esquema 1 tem como princípio a tríade origem social, percurso escolar e posição social – no caso, posição docente. Os percursos dos entrevistados exemplificam as várias possibilidades de escolarização e profissionalização num sistema escolar bastante diferenciado.

Quanto a formação no momento de entrada no magistério os professores entrevistados encontram-se divididos em dois grupos:

(i) Os que iniciaram sua carreira no magistério com diploma de magistério ou de licenciatura e, portanto, habilitados para o exercício da profissão:

- Com *diploma de magistério de nível médio*: Dalva (1979), Alex (1982) e Betânia (1987).
- *Licenciados*: Marisa (1986), Paulo (1997), Olavo (2002), Helena (2003), Antônio (2004), Luís (2005), e Livia (2007).

(i) Os que iniciaram sua carreira no magistério sem habilitação específica para exercício da profissão:

- Com *diploma de bacharel*: José (1983), Daniel (2012).
- *Estudantes de licenciatura*: Anita (1979), Aurora (1989), Santiago (1999), Olivia (2005) e Vitor (2013).

Quanto aos contratos de trabalho esses professores também podem ser divididos em dois grupos. O primeiro, composto pela maioria deles, dezesseis, que iniciaram suas carreiras no magistério nas escolas estaduais:

- *Com contrato de trabalho temporário:* Dalva, Anita, José, Paulo e Luís.
- *Com contratos de trabalho temporário e eventual ao mesmo tempo:* Olavo, Livia e Antônio.
- *Com contrato de trabalho eventual:* Alex, Betânia, Marisa, Aurora, Santiago, Helena, Olivia e Vitor.

No que diz respeito aos outros professores, Marcelo iniciou sua carreira como professor concursado numa rede municipal, e Daniel iniciou numa escola privada contratado pela CLT .

Nos percursos escolares dos entrevistados é possível observar uma forte relação entre o diploma de ensino superior do pai, da mãe ou de ambos (obtido antes do nascimento do filho), suas ocupações urbanas não manuais, e os percursos escolares mais longos, realizados totalmente ou quase totalmente em instituições privadas no nível da educação básica. Esses percursos têm início na etapa da educação infantil. São os casos de Daniel e Olivia.

Outro perfil de escolarização longa desde a educação infantil, mas realizada totalmente ou quase totalmente em instituições públicas, aparece nos casos de Santiago (pais sem diploma de ensino médio), Olavo, Luís e Livia (pais com diploma de ensino médio antes do nascimento do filho). Os quatro cursaram o ensino médio em escolas comuns estaduais.

Os outros entrevistados tiveram percursos escolares iniciados no ensino fundamental. Mas há diferenças nesse grupo: Helena cursou o ensino fundamental, dos anos iniciais aos finais, numa unidade do SESI, escola privada, mas que à época não cobrava mensalidades<sup>37</sup>. Depois disso, ela fez o ensino médio numa escola estadual. Betânia, após ter o percurso escolar interrompido durante cerca de vinte anos, retomou

---

<sup>37</sup> Desde o ano de 2007, as unidades do SESI cobram taxas anuais para alunos matriculados no ensino fundamental e mensalidades para os alunos matriculados no ensino médio. Disponível em: <http://ETEC.sesisp.org.br/educacao/hArquivo.ashx?Url=13384>>. Acesso em : jan. 2016.

os estudos na etapa dos anos finais do ensino fundamental na EJA em uma instituição privada. Ela cursou o magistério também numa instituição privada.

Nos demais casos de escolarização iniciada no ensino fundamental em escolas públicas comuns, no momento de início da escolarização dos entrevistados, os pais e/ou adultos responsáveis pela sua criação não tinham diploma de ensino médio. Esses entrevistados cursaram o ensino médio:

- *em escola estadual comum*: Dalva (profissionalizante), Anita, Marisa, Aurora, Paulo, Antônio (que estudou até o ensino superior no estado de Minas Gerais) e Marcelo (que também estudou no estado da Bahia).
- *em escola estadual seletiva*: Vitor
- *na modalidade profissionalizante, em escola privada*: Alex e José.

Com exceção de Olavo e Vitor, que tiveram no magistério a sua primeira ocupação, todos os entrevistados tiveram outras ocupações (de variados tipos – rurais e urbanas, manuais e não manuais, informais e formais – como destacado nos esquemas de cada um) antes do magistério. Uma parte deles começou a trabalhar antes de terminar o ensino médio: Dalva, Alex, José, Marisa, Betânia, Aurora, Paulo, Santiago, Helena, Antônio e Marcelo. Outra parte começou a trabalhar depois de terminar o ensino médio: Anita, Olivia, Luís, Livia e Daniel.

No que diz respeito à entrada no magistério na rede estadual, aparece uma evidente desvalorização diploma de licenciatura. Todo tipo de percurso escolar levou à obtenção de uma posição docente nessa rede. Se, por um lado, é possível iniciar a carreira de professor sem diploma específico (haja vista que na condição de “estudante de licenciatura”, o maior diploma do indivíduo é o de ensino médio) com contratos de trabalho eventual e/ou temporário, por outro lado, o diploma específico por si só não garante o acesso a outras posições docentes, com estabilidade no emprego, por exemplo. A desvalorização do diploma ou, em outras palavras, a desvalorização da formação inicial e especializada decorre de uma prática institucional bastante consolidada, a qual consiste no valor relativo dado aos diplomas nas demandas por contratações de docentes. Assim, em algumas situações, o diploma de ensino médio regular tem tanto valor quanto um diploma de licenciatura. Por isso, no caso da rede estadual, o diploma de licenciatura tem uma valor relativamente baixo. A maior oferta de posições docentes

com contratos temporários e eventuais resulta numa homogeneização dos tempos de formação mais longos e mais curtos. Para se obter um emprego na rede estadual, a condição de “especialista” ou de “profissional” é dispensável.

Ora, isso parece contrariar a lógica que impera nas sociedades contemporâneas, segundo a qual a origem social e (principalmente no que diz respeito à proximidade que se consegue estabelecer com a cultura escolar) e os diplomas têm efeitos consideráveis sobre a posição dos indivíduos na estrutura de ocupações da sociedade. E contrariaria, se não fosse a posição docente inicial tanto um ponto de chegada no magistério quanto um ponto de partida na carreira docente.

### **Como ler o Esquema 1 – Escolarização e entrada no magistério**

O esquema reúne informações dos dezoito professores entrevistados para esta pesquisa. Essas informações foram coletadas por meio de entrevistas realizadas entre os anos de 2009 e 2015 e questionários respondidos no ano de 2015.

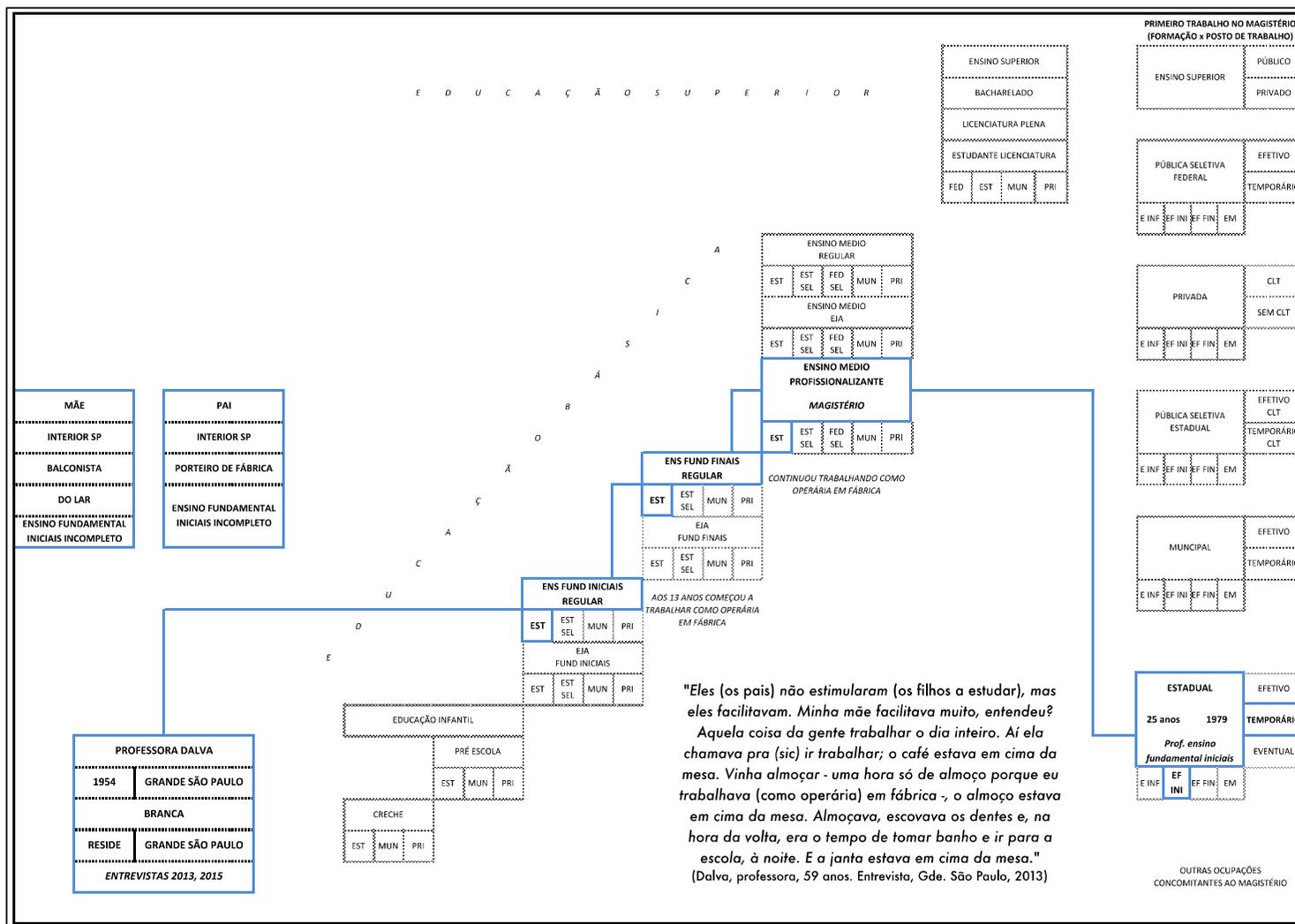
O esquema encontra-se dividido em três partes:

- a primeira diz respeito à origem social dos professores, e conta com informações sobre naturalidade, formação escolar e trabalho dos pais e dos avós maternos e paternos dos professores;
- naturalidade, ano de nascimento, cor, local de moradia, data dos encontros (de realização de entrevistas e questionários) com os professores .
- na segunda encontra-se a trajetória escolar dos professores até a sua entrada no magistério, por nível de ensino: educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais, ensino médio, modalidade de ensino educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissionalizante, Graduação e Pós-Graduação (por nome do curso); por tipo de instituição escolar: estadual comum (EST), municipal comum (MUN), estadual seletiva (EST SEL), federal (FED), privada (PRI); há também um marcador sobre a realização de curso pré-vestibular.
- na terceira parte encontra-se o mercado de trabalho do ensino. Na disposição das instituições, primeiro há uma separação entre educação superior e educação básica. Em seguida, a disposição das instituições de educação básica segue uma ordem que diz respeito à sua média geral no ENEM 2012. Em cada instituição há marcadores sobre nível de ensino (educação infantil (E INF); ensino fundamental anos iniciais (EF INI); ensino fundamental anos finais (EF FIN); ensino médio (EM) e contrato de trabalho (CLT, efetivo (concursado); temporário, eventual). No espaço inferior do esquema encontram-se descrições sobre eventos ocorridos durante o período de escolarização, como cursos e trabalho; também encontram-se nesse espaço transcrição de trechos das entrevistas.

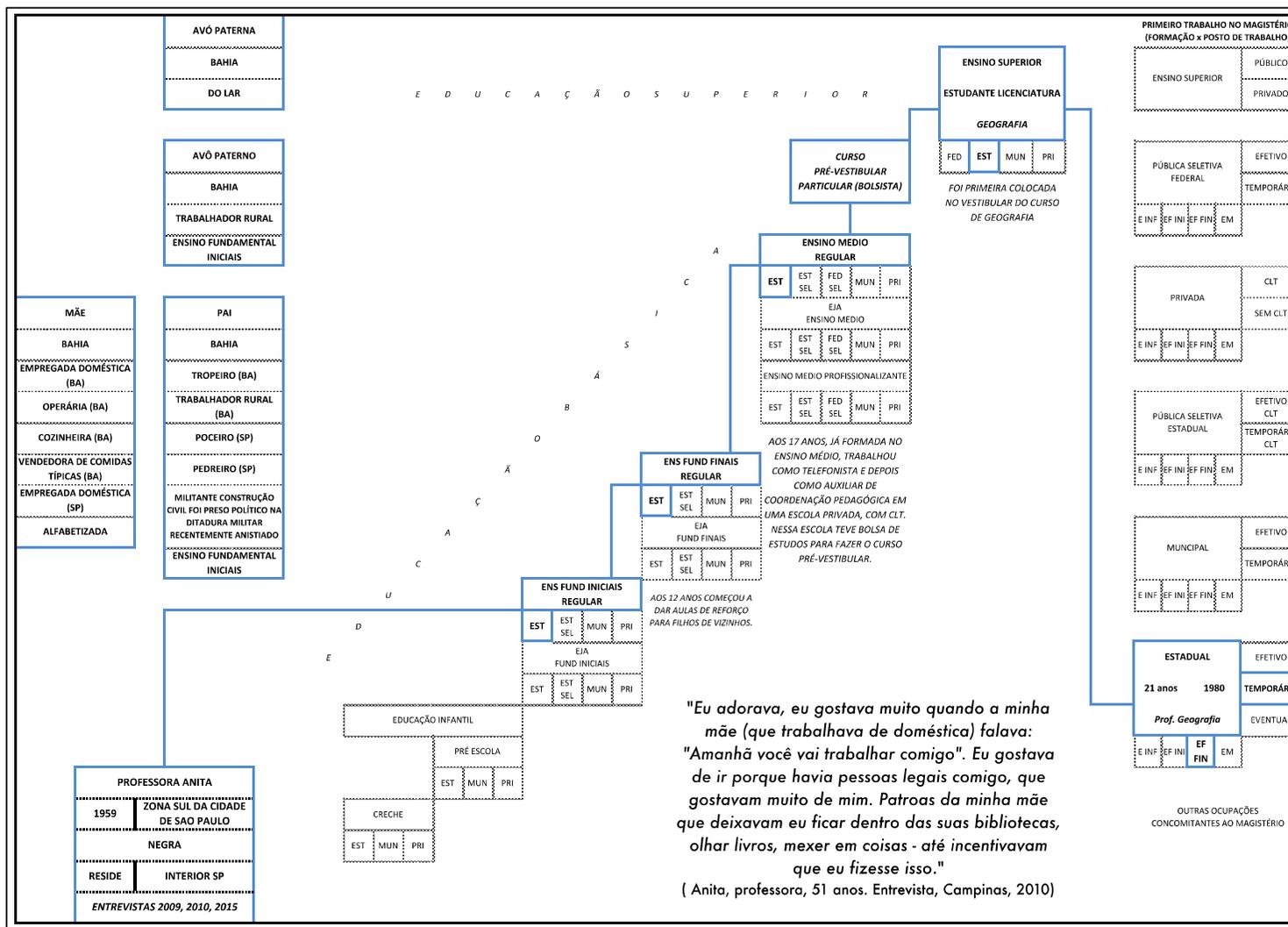
Para cada professor(a) há um esquema. Cada esquema ocupa uma página.

A leitura do esquema inicia pelo lado esquerdo, com as informações da primeira parte (origem social), a partir dali, segue pelas marcações em azul que sinalizam o percurso escolar dos professores e finaliza no seu primeiro posto de trabalho no magistério.

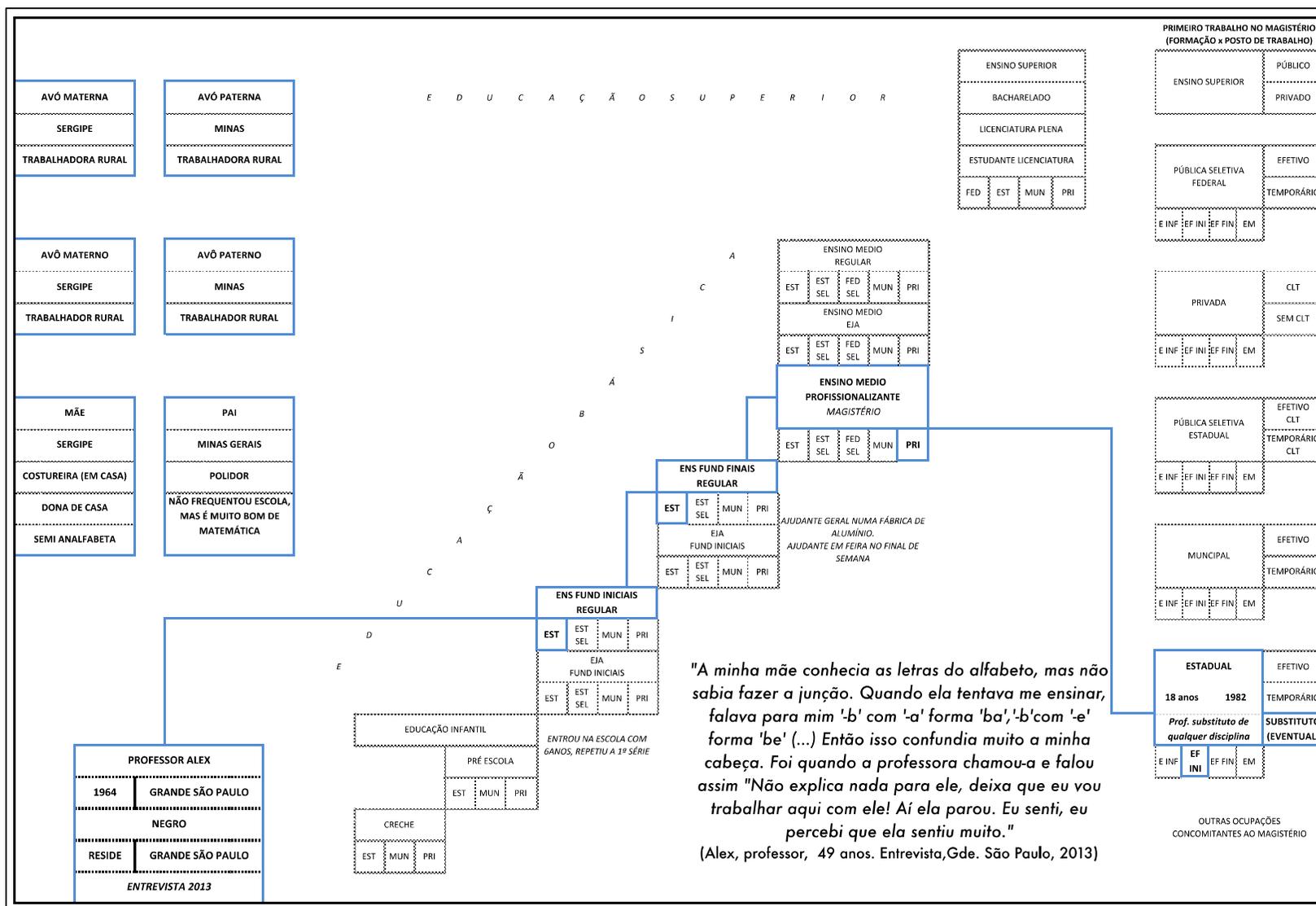
Quadro 14: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professora Dalva



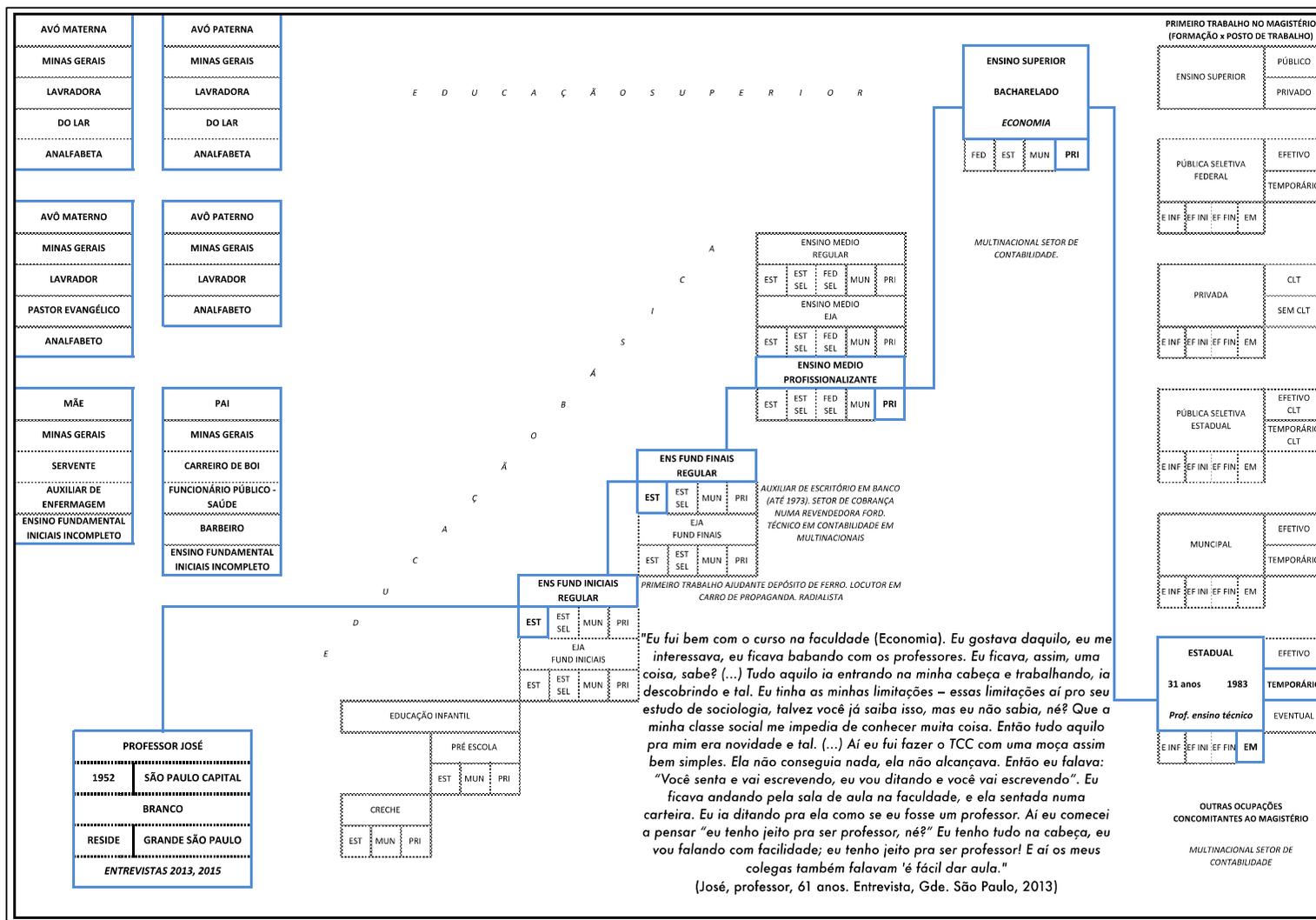
Quadro 15: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professora Anita



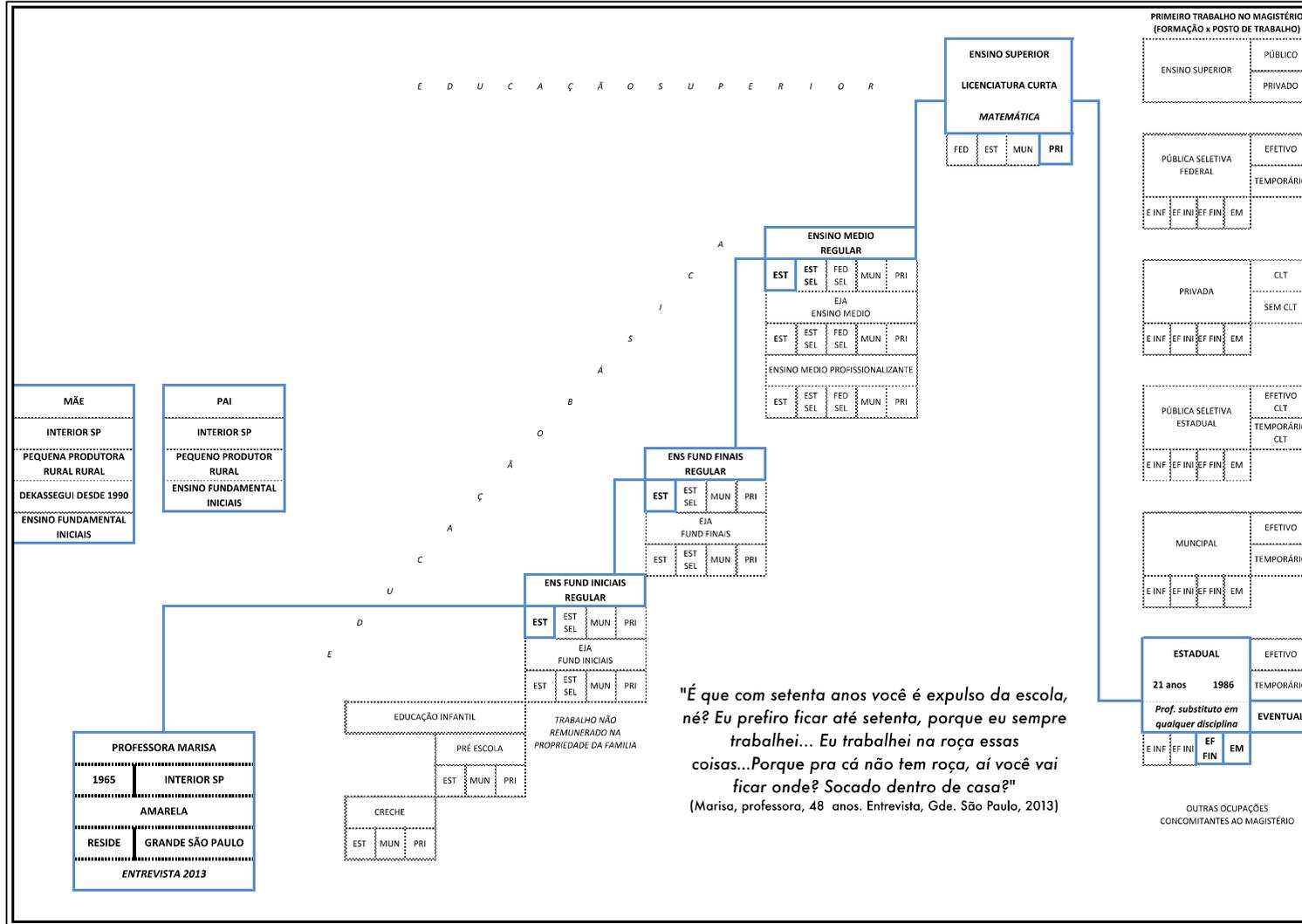
Quadro 16: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professor Alex



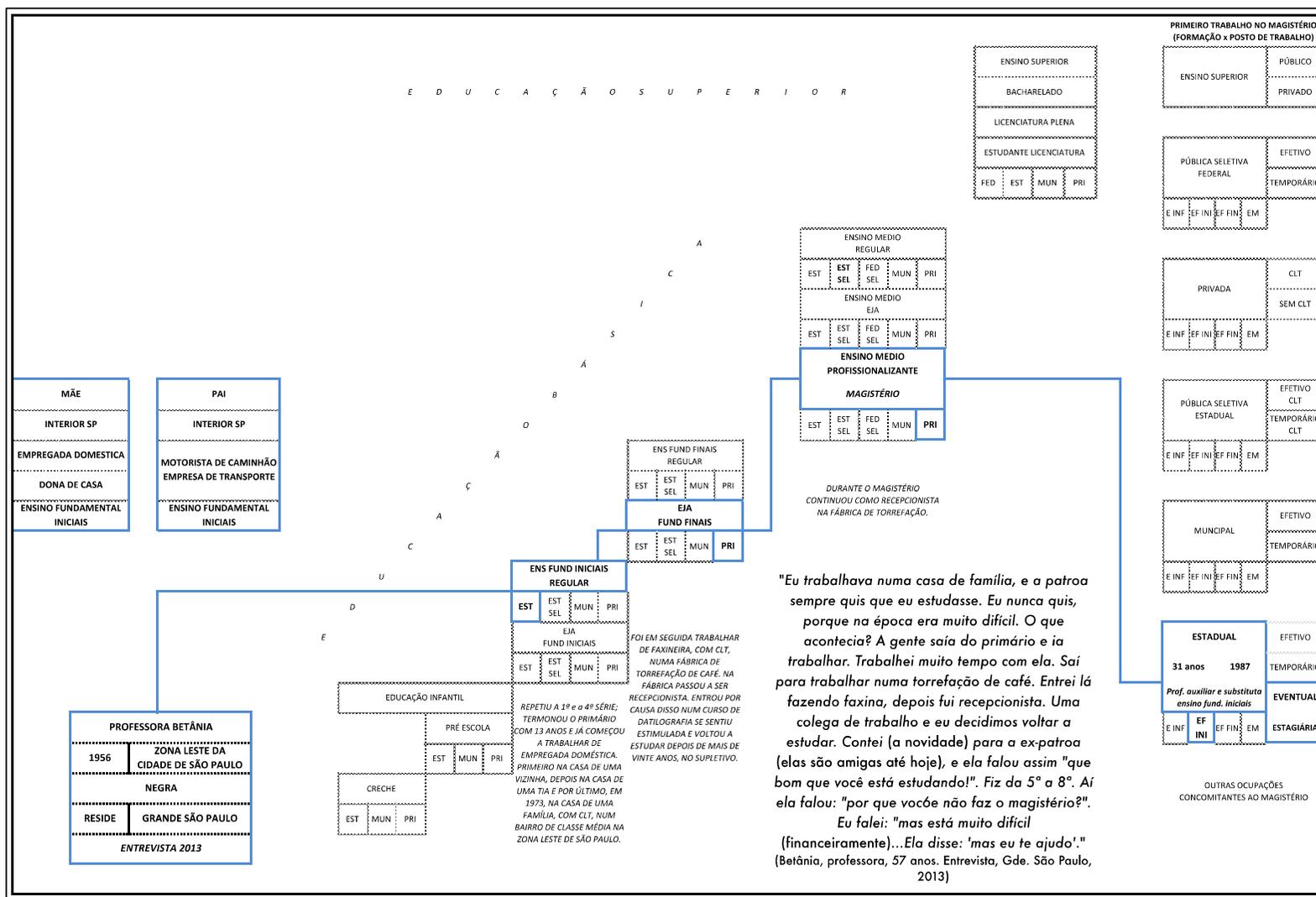
Quadro 17: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professor José



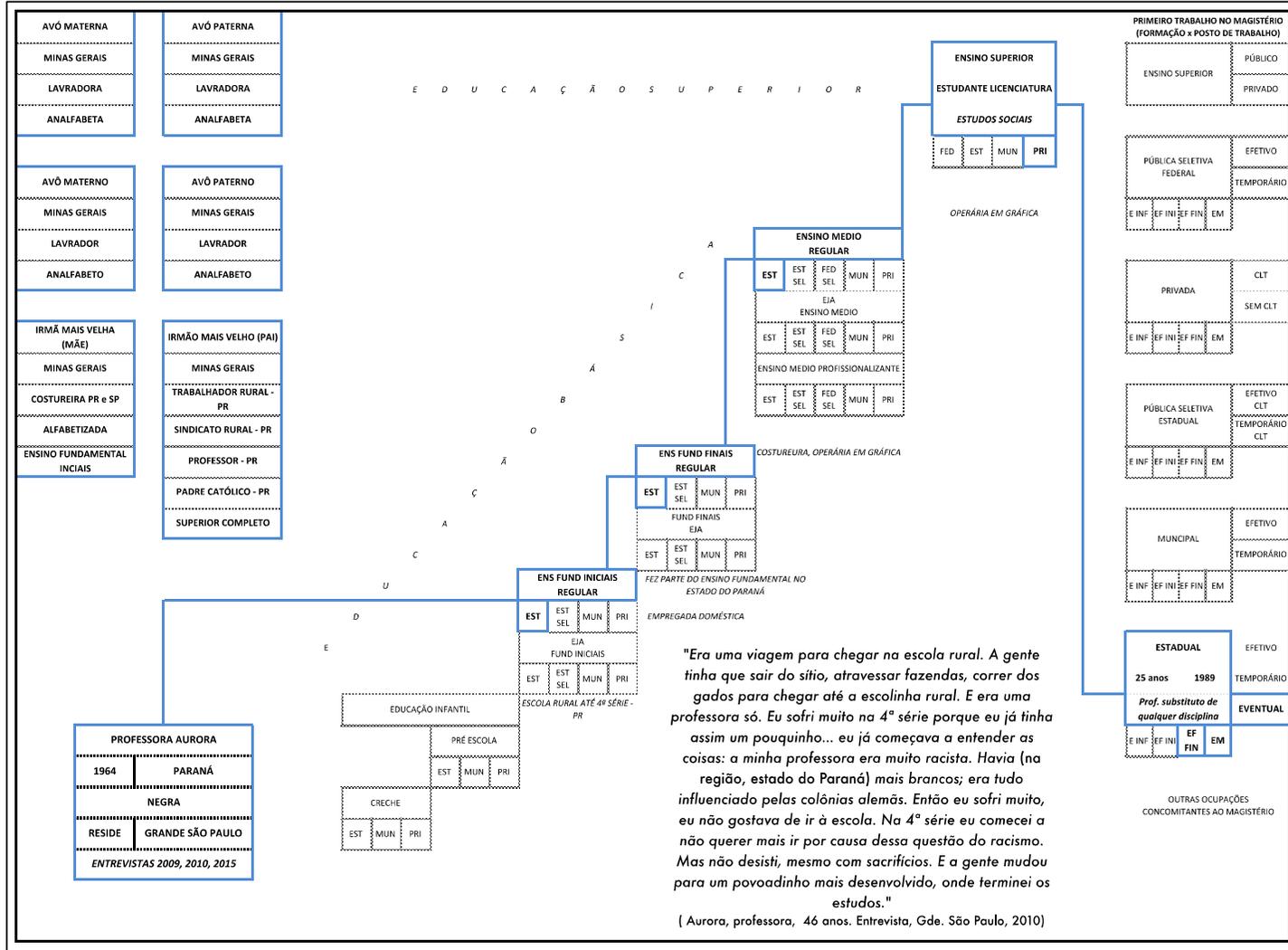
Quadro 18: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professora Marisa



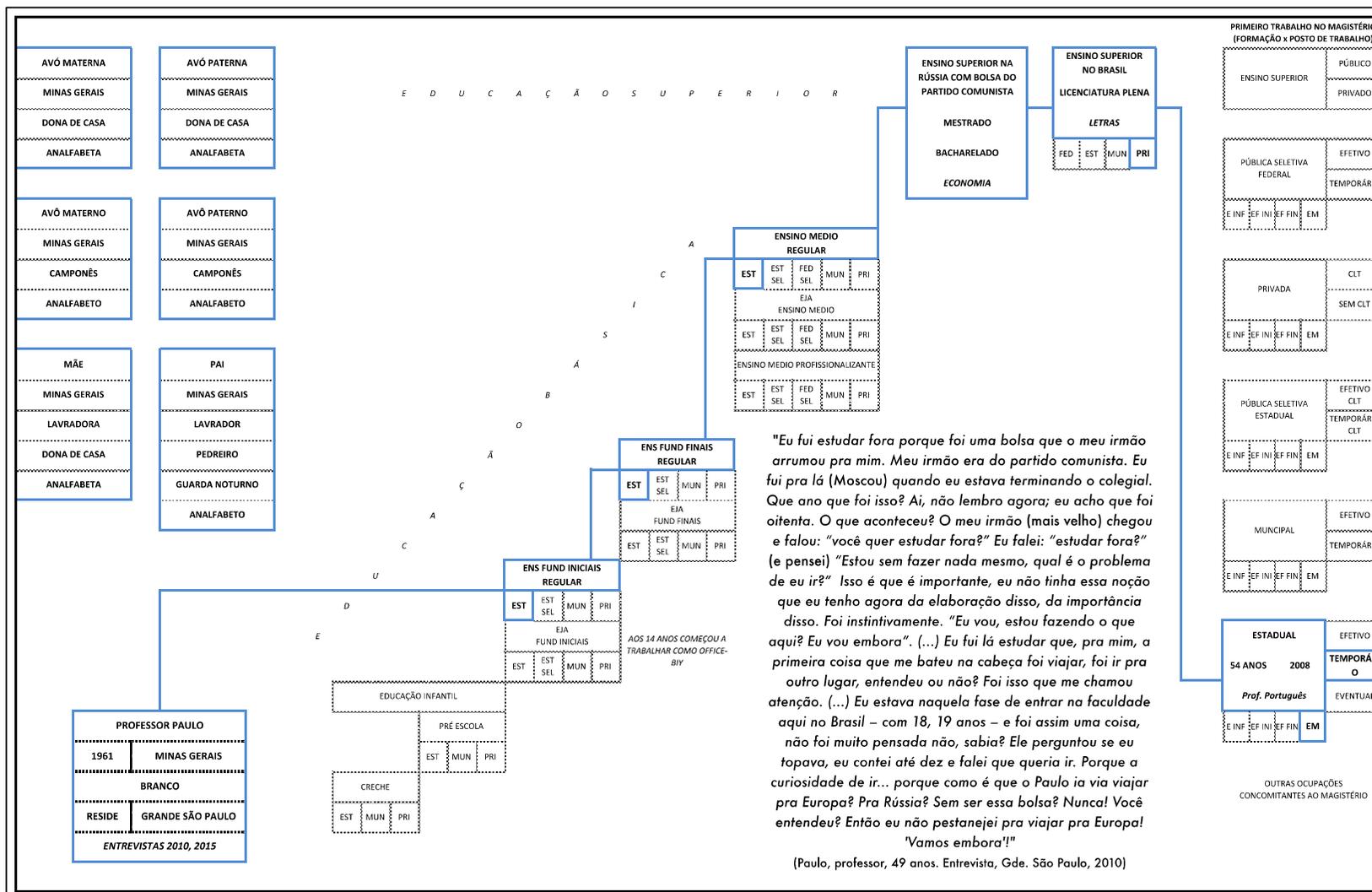
Quadro 19: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professora Betânia



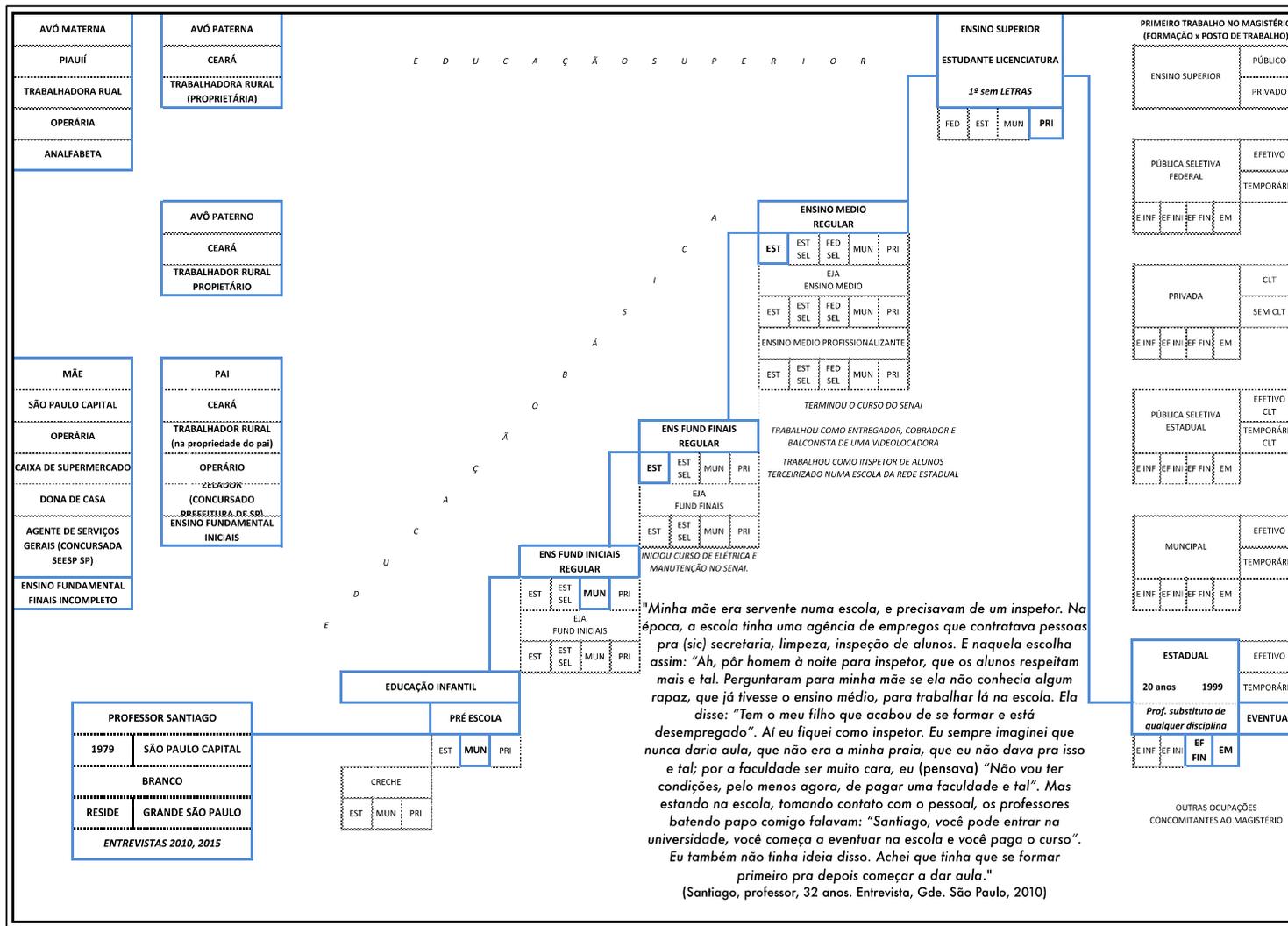
Quadro 20: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professora Aurora



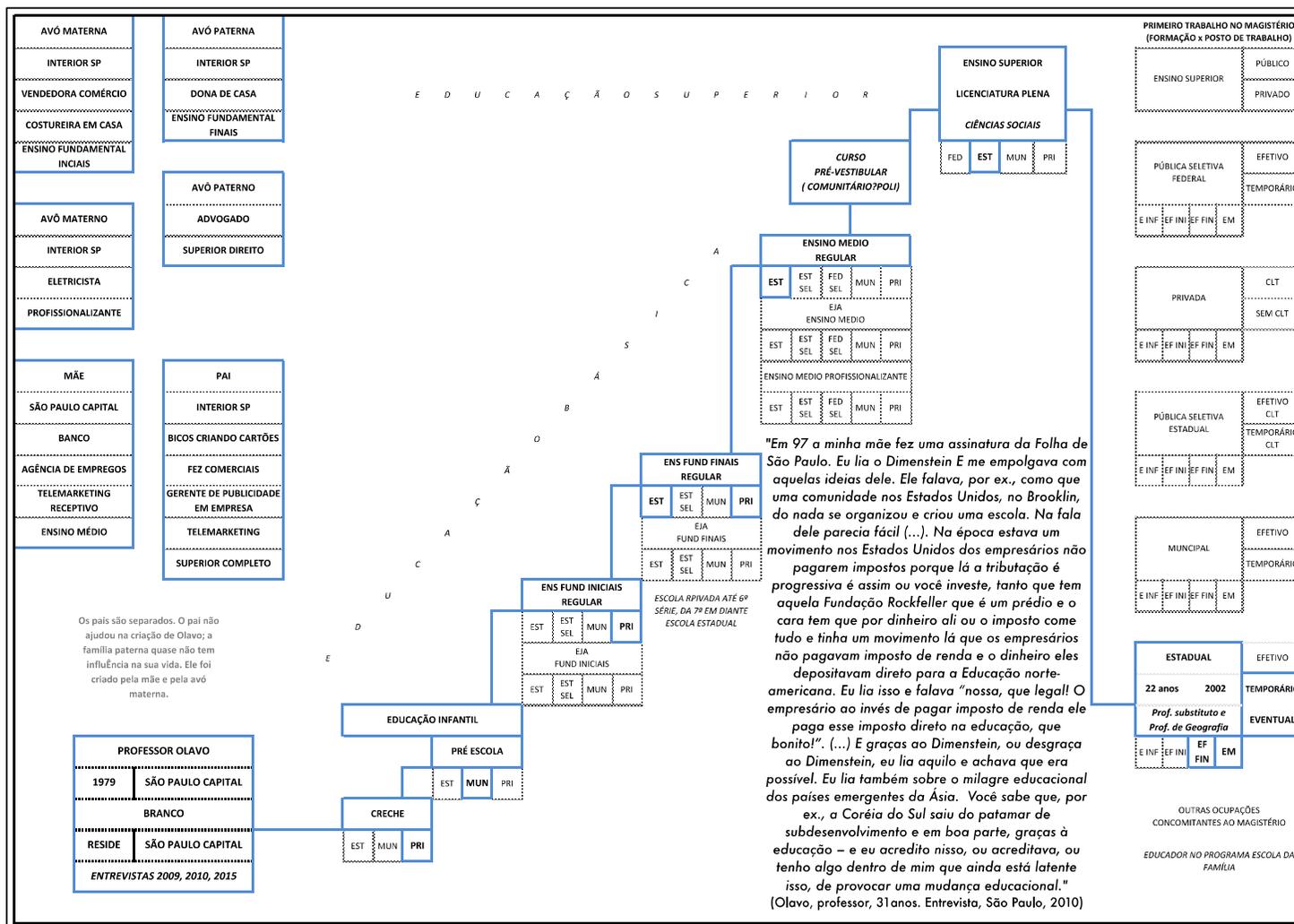
Quadro 21: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professor Paulo



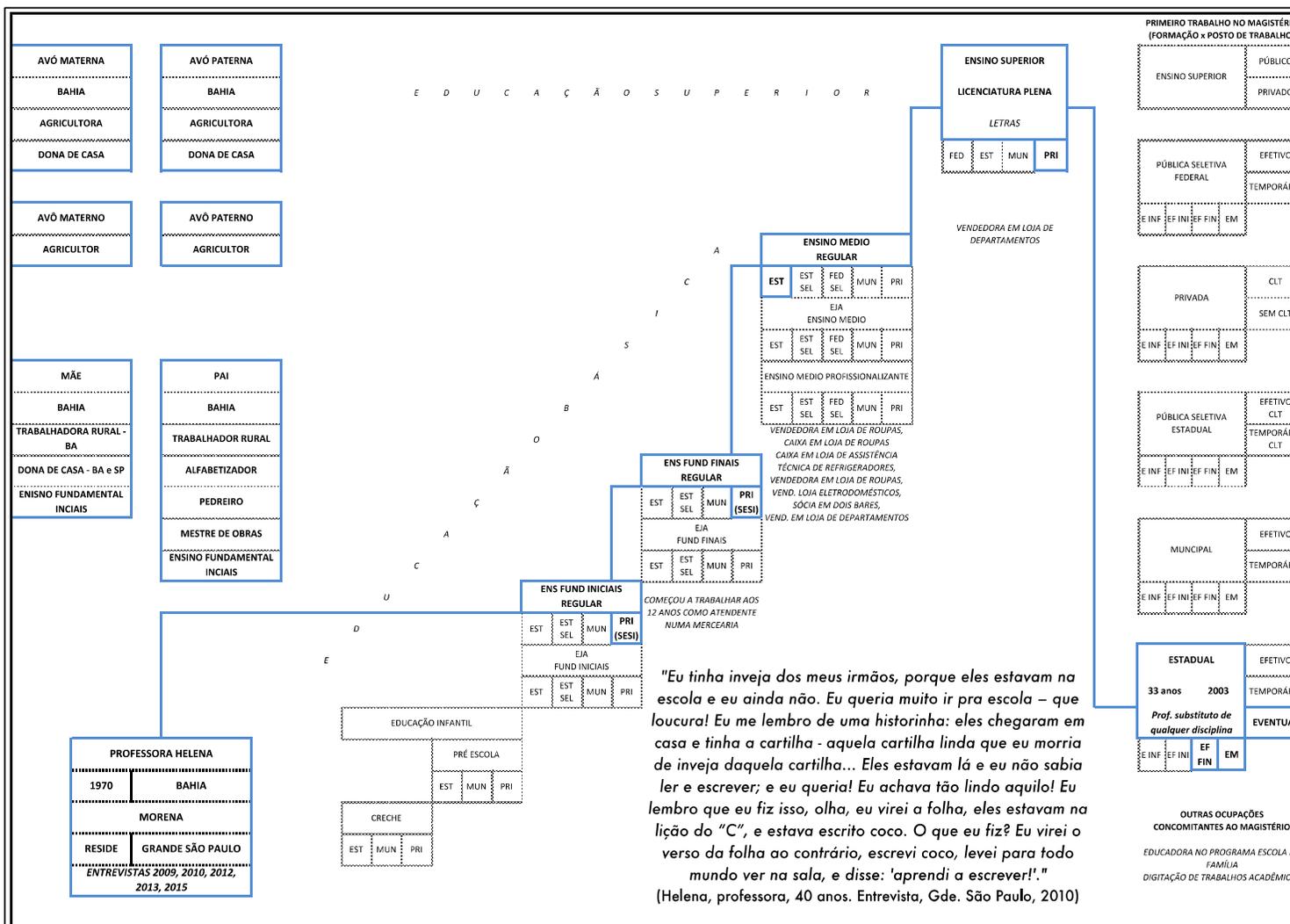
Quadro 22: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professor Santiago



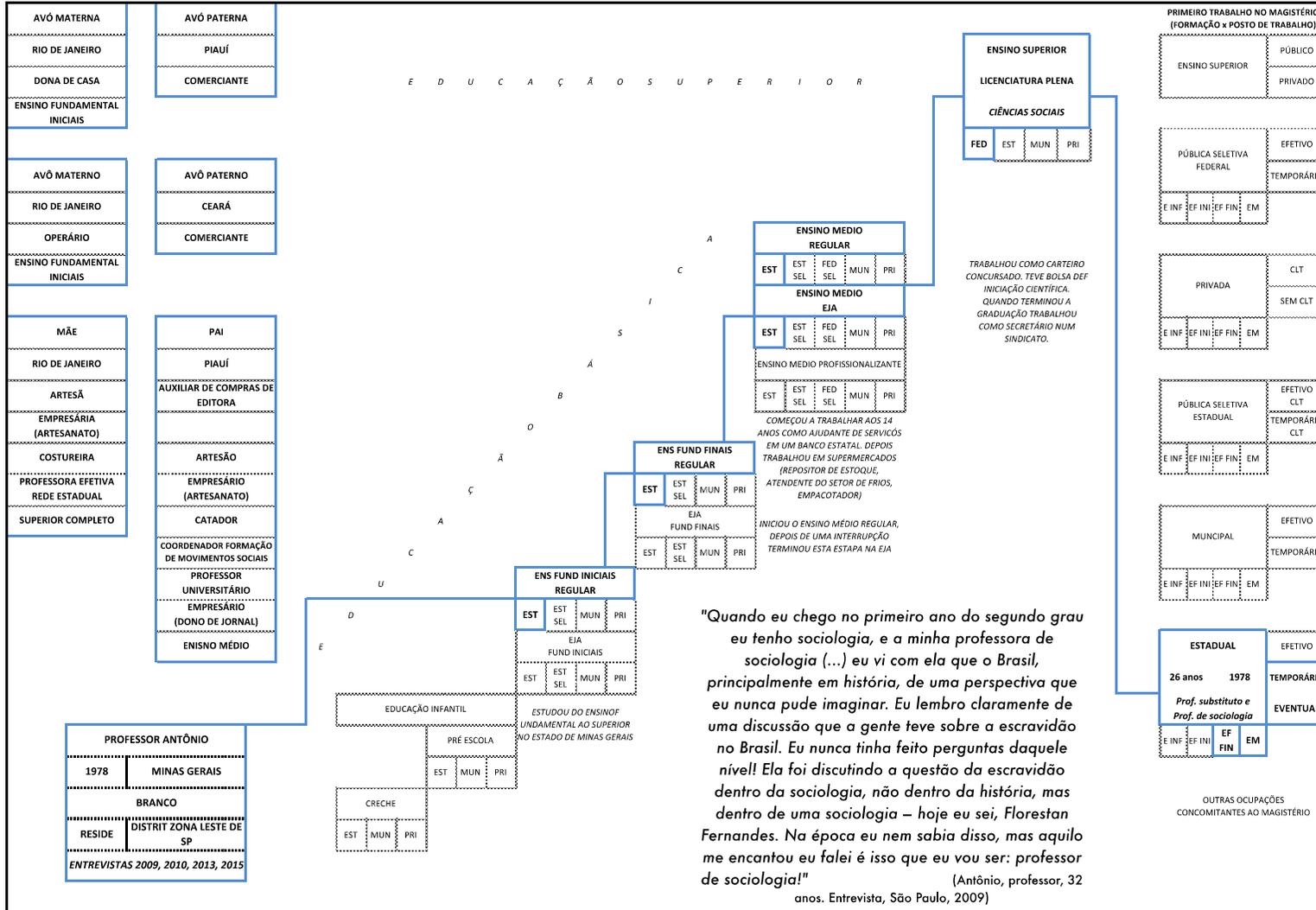
Quadro 23: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professora Olavo



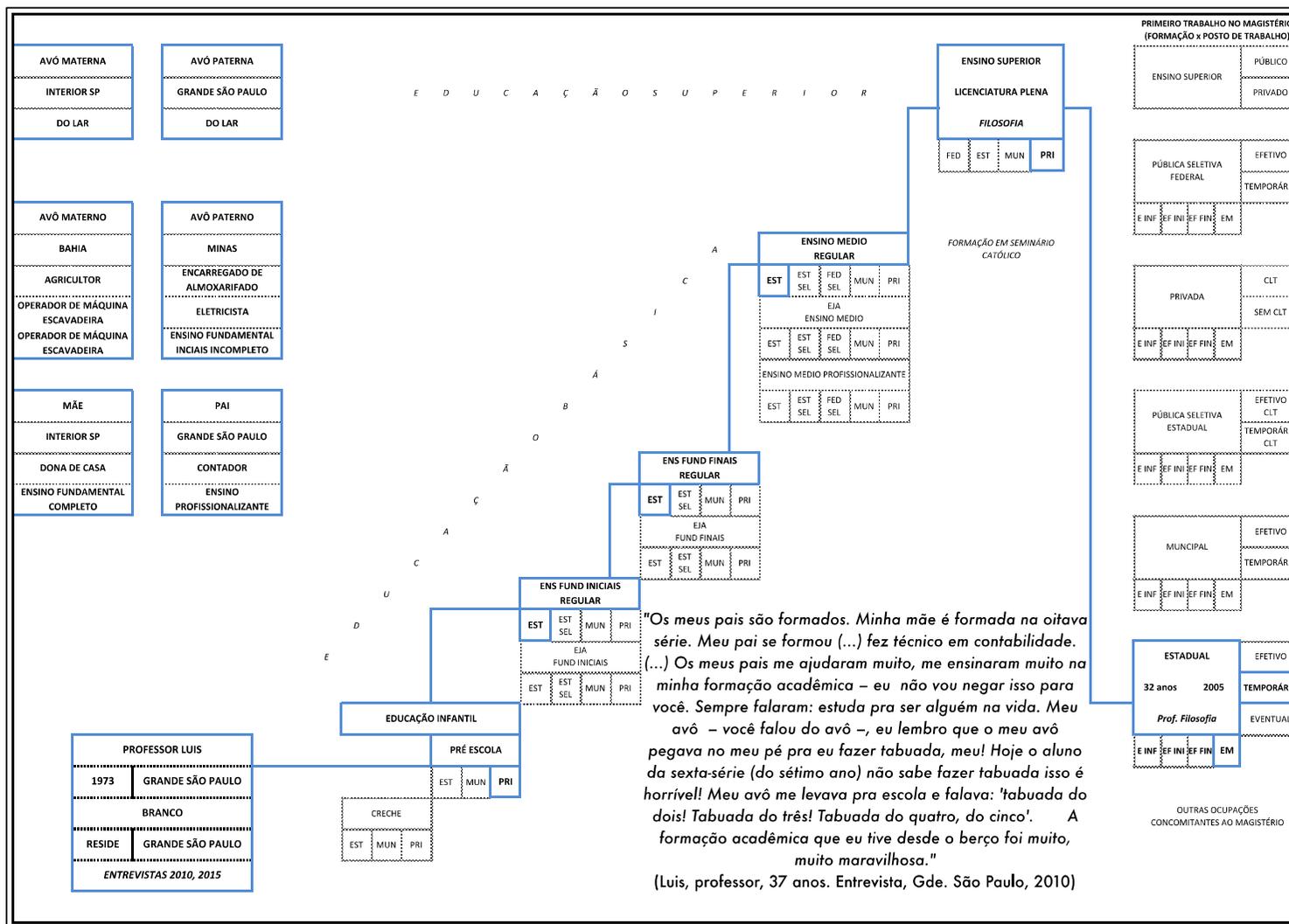
Quadro 24: Esquema 1- Escolarização e entrada no magistério, professor Helena



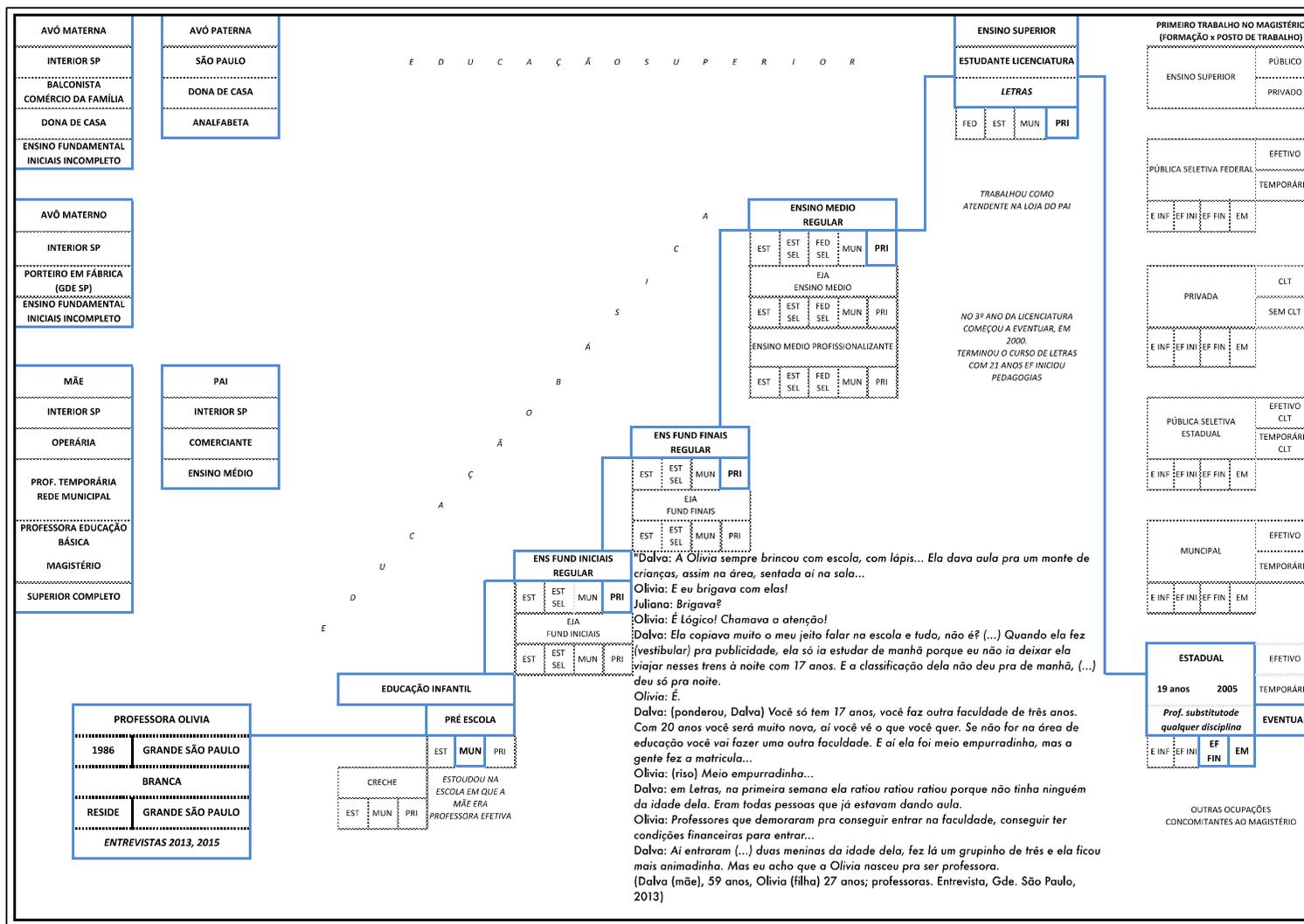
Quadro 25: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professor Antônio



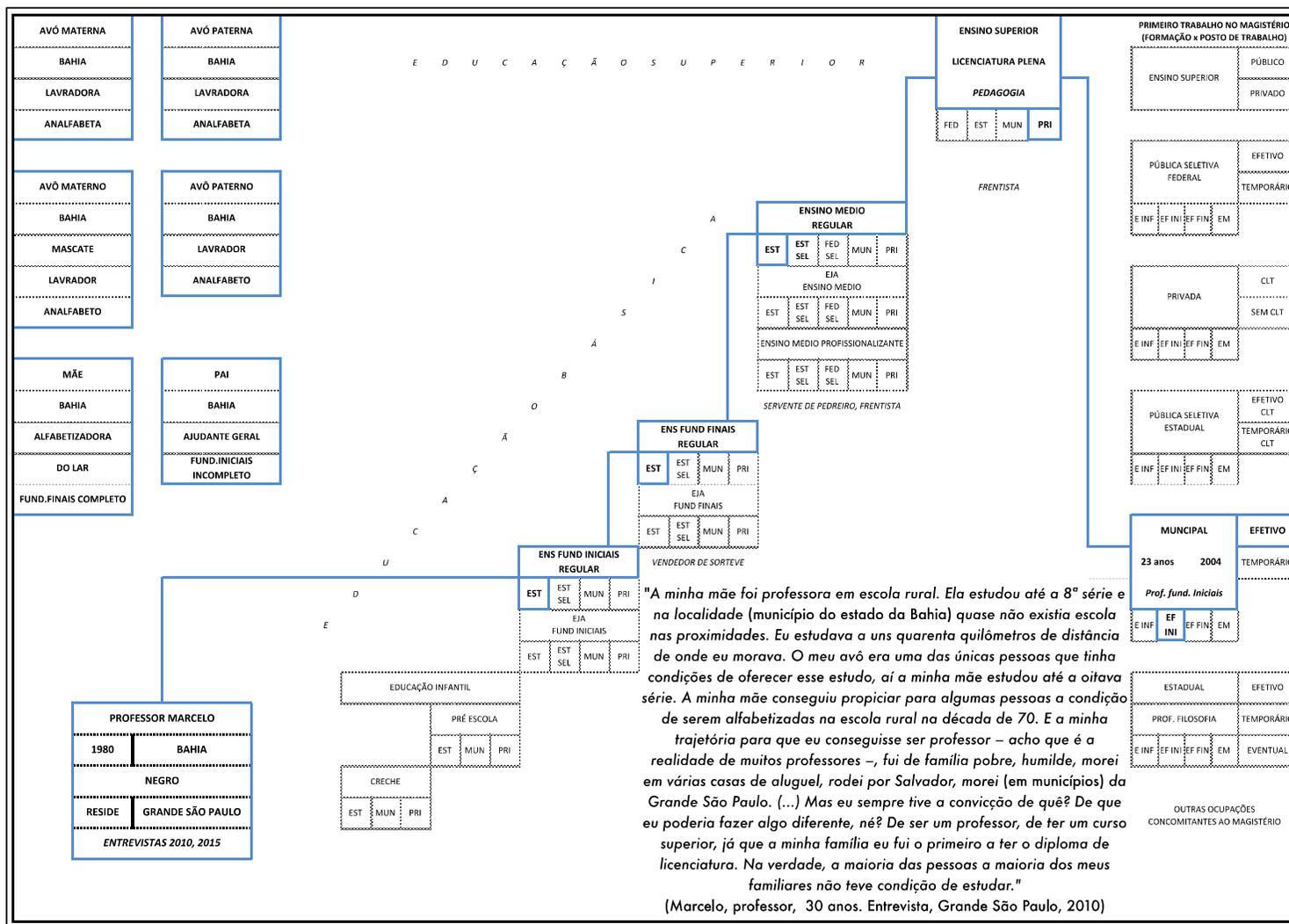
**Quadro 26: Esquema 1- Escolarização e entrada no magistério, professor Luís**



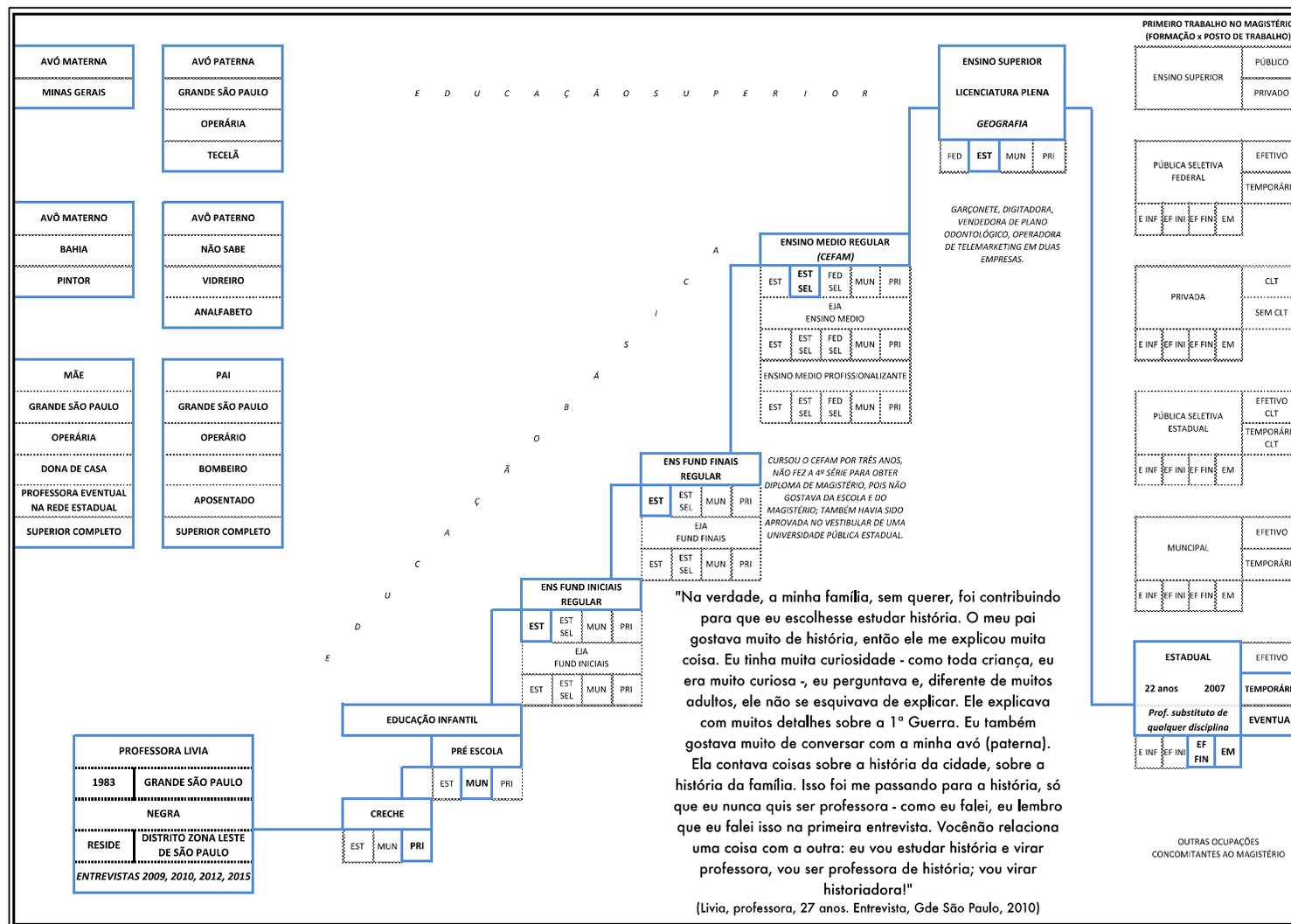
Quadro 27: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professora Olivia



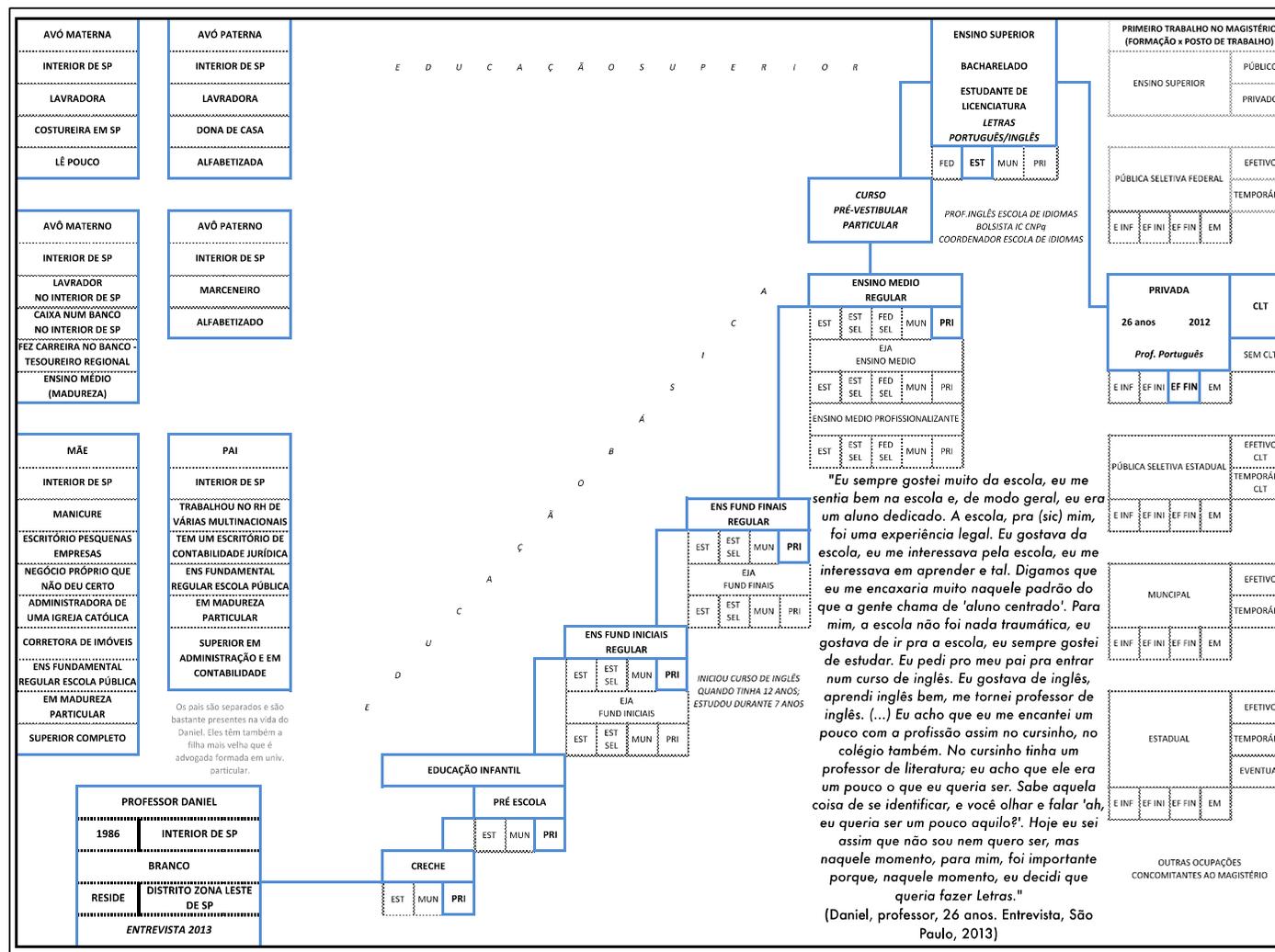
**Quadro 28: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professor Marcelo**



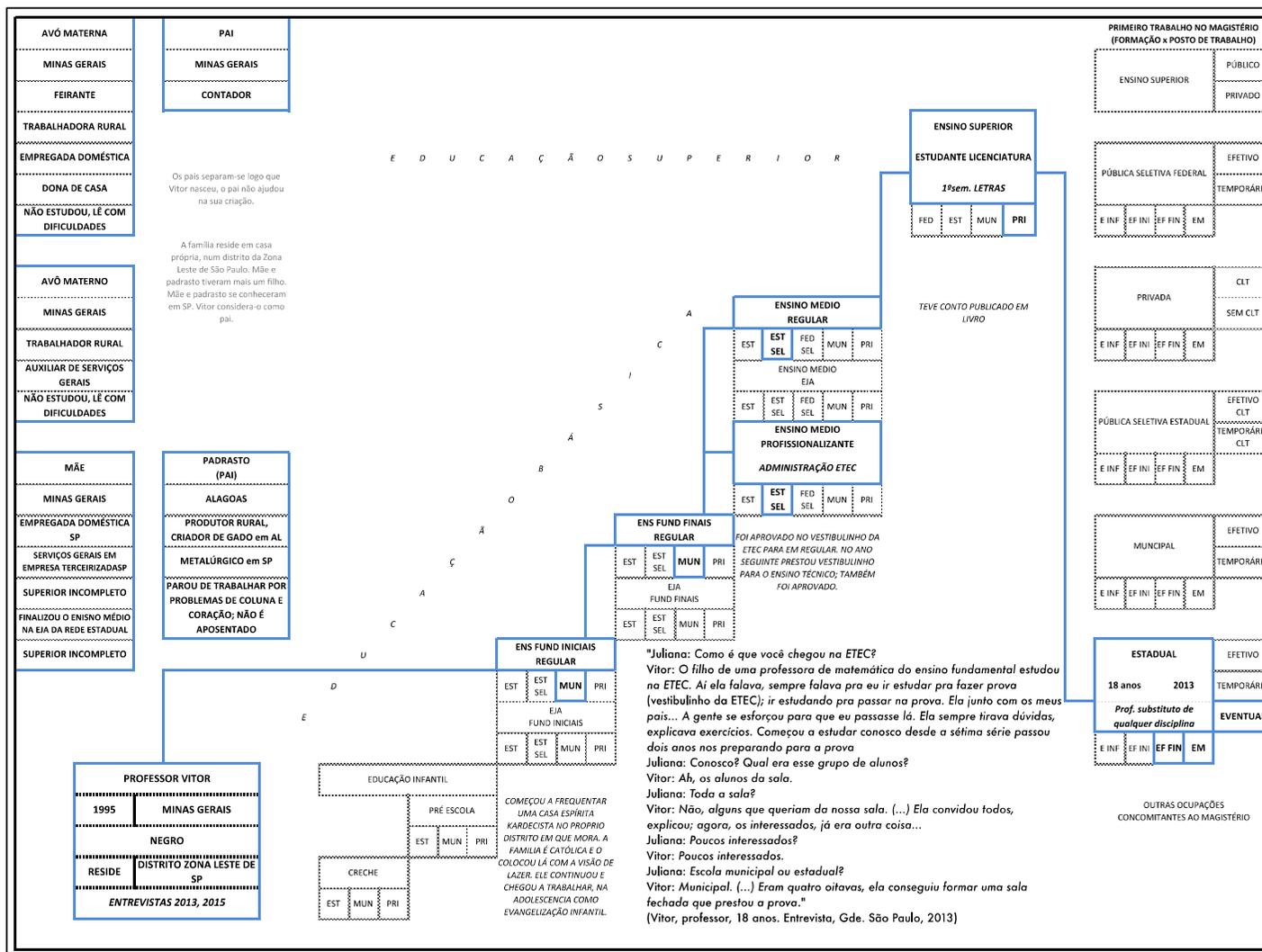
Quadro 29: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professora Livia



**Quadro 30: Esquema 1 - Escolarização e entrada no magistério, professor Daniel**



Quadro 31: Esquema 1- Escolarização e entrada no magistério, professor Vitor



## 4.2 Carreiras imaginadas

O ponto de chegada “primeiro emprego no magistério” constitui, também, um ponto de partida no mercado do ensino. Assim, a primeira posição docente (formação x instituição x contrato de trabalho) aparece como uma entre as várias posições docentes disponíveis no espaço escolar.

Para compreender a primeira posição docente como ponto de partida no mercado da educação básica, foi construído o Esquema 2 (p.134-135), que consiste num quadro coletivo no qual são comparadas as seguintes informações sobre os professores entrevistados:

- codinome;
- idade no ano de entrada no magistério;
- formação, instituição e contrato de trabalho na primeira posição docente;
- número de aprovações em concursos públicos;
- posições docentes, formação (cursos livres, graduação, pós-graduação, etc.), ocupações fora do magistério, após a entrada no magistério, no ano 1, no ano 2, no ano 3 e assim por diante.

Nesse esquema foram destacadas informações consideradas como variáveis fundamentais à compreensão das propriedades das posições docentes e das estratégias dos agentes sociais para chegar em cada uma delas. Ou seja, são consideradas como indicadores da movimentação dos professores no mercado do ensino:

- aprovação em concurso público (quadro com fundo azul escuro);
- exoneração de cargo público (quadro com fundo vermelho);
- emprego em escolas privadas (letras em cor-de-rosa);
- diploma de graduação (letras em azul);
- diploma de Pós-Graduação (quadro com fundo amarelo);
- outros cargos/funções docentes no magistério, como coordenação pedagógica, direção, vice-direção, supervisão, etc. (letra verde).

Pelas cores dos quadros, é possível visualizar a intensidade da movimentação dos professores no mercado do ensino. Esses indicadores serão discutidos nos itens a seguir. Eles são elementos fundamentais à construção dos percursos profissionais e da subjetividade dos professores.

**Quadro 32: Esquema 2 – Carreiras no magistério, comparação professores entrevistados**

ENTRADA NO MAGISTÉRIO	DALVA	ANITA	ALEX	JOSÉ	MARISA	BETANIA	AURORA	PAULO	SANTIAGO
IDADE	25	20	18	31	21	31	25	37	20
ANO	1979	1979	1982	1983	1986	1987	1989	1997	1999
FORMAÇÃO	MAGISTÉRIO	ESTUDANTE LICENCIATURA	MAGISTÉRIO	BACHARELADO	LICENCIATURA	MAGISTÉRIO	ESTUDANTE LICENCIATURA	LICENCIATURA	ESTUDANTE LICENCIATURA
INSTITUIÇÃO	MUNICIPAL SP	ESTADUAL SP	ESTADUAL SP	ESTADUAL SP	ESTADUAL SP	ESTADUAL SP	ESTADUAL SP	ESTADUAL SP	ESTADUAL SP
PRIMEIRO CONTRATO	TEMPORÁRIO	TEMPORÁRIO	SUBSTITUTO (EVENTUAL)	TEMPORÁRIO	EVENTUAL	ESTAGIÁRIA/ EVENTUAL	EVENTUAL	TEMPORÁRIO	EVENTUAL
APROVAÇÃO EM CONCURSOS	2	2	2	0	0	0	0	2	3
ANO 1					PROF. EVENTUAL ESTADUAL	PROF. ESTAGIÁRIA ESTADUAL		PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL	PROF. EVENTUAL ESTADUAL
ANO 2	PROF. TEMPORÁRIA ESTADUAL SP	PROF. TEMPORÁRIA ESTADUAL	PROF. EVENTUAL ESTADUAL	PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL CONTADOR MULTINACIONAL			PROF. EVENTUAL ESTADUAL	CARGO PEBI ESTADUAL	
ANO 3									PROF. EVENTUAL ESTADUAL DE REFORÇO AULAS DE REFORÇO
ANO 4		DIPLOMA LICENCIATURA GEOGRAFIA (UNI. PUB. EST. SP)				PROF. TEMPORÁRIA ESTADUAL	DESIGNADA COORDENADORA PEDAGÓGICA ESTADUAL		PROF. SUBSTITUTO INCL. PBI DIPLOMA LICENCIATURA LETRAS (UNI. PRIV. GDESP)
ANO 5	DIPLOMA LICENCIATURA ESTUDOS SOCIAIS (UNI. PRIV. GDESP)	PROF. NCLT. PRIVADA					DIPLOMA LICENCIATURA ESTUDOS SOCIAIS (UNI. PRIV. GDESP)	PROF. ESTADUAL	PROF. EVENTUAL TEMPORÁRIO ESTADUAL
ANO 6	NOMEAÇÃO CONCURSO CARGO PROF. E. INFAN. MUNICIPAL DE SP	PROF. TEMPORÁRIA ESTADUAL	PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL PROF. CLT. PRIVADA						NOMEAÇÃO CONCURSO CARGO PROF. EM MUNICIPAL DE SP
ANO 7	NOMEAÇÃO CONCURSO CARGO PROF. FUND. IN. MUNICIPAL DE SP		DIPLOMA LICENCIATURA HISTÓRIA (UNI. PRIV. GDESP)	PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL CONTADOR MULTINACIONAL	PROF. TEMPORÁRIA ESTADUAL	PROF. TEMPORÁRIA ESTADUAL PROF. TEMPORÁRIA MUNICIPAL SP	PROF. TEMPORÁRIA ESTADUAL	NOMEAÇÃO CONCURSO CARGO PROF. FUND. IN. MUNICIPAL DE SP	NOMEAÇÃO CONCURSO CARGO PEBI ESTADUAL
ANO 8		NOMEAÇÃO CONCURSO CARGO PEBI ESTADUAL	PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL PROF. TEMPORÁRIO MUNICIPAL SP			DIPLOMA PEDAGOGIA (UNI. PRIV. GDESP)	PROF. TEMPORÁRIA MUNICIPAL SP		PROF. ESTADUAL PROF. MUNICIPAL SP
ANO 9			PEDAGOGIA (UNI. PRIV. RJ)			PROF. TEMPORÁRIA ESTADUAL DIRETORA ESTADUAL			EXERCÍCIO DE CARGO PROF. EM MUNICIPAL DE SP
ANO 10			PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL PROF. TEMP. MUNICIPAL SP			PROF. TEMP. MUNICIPAL SP			EXERCÍCIO DE CARGO PROF. EM MUNICIPAL DE SP
ANO 11							DIPLOMA LICENCIATURA HISTÓRIA (UNI. PRIV. GDESP)		PROF. ESTADUAL
ANO 12									DESIGNADO VICE-DIRETOR ESTADUAL
ANO 13		PROF. ESTADUAL	PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL PROF. TEMPORÁRIO MUNICIPAL SP				PROF. TEMPORÁRIA ESTADUAL	PROF. ESTADUAL PROF. MUNICIPAL SP	NOMEAÇÃO CONCURSO PROF. ETEC SP (CLT)
ANO 14	PROF. MUNICIPAL SP (2 CARGOS)			PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL CONTADOR HOSPITAL		PROF. TEMPORÁRIA ESTADUAL			PROF. ESTADUAL PROF. ETEC
ANO 15			PEDAGOGIA DIREÇÃO E SUPERVISÃO (UNI. PRIV. GDESP)						PROF. ESTADUAL PROF. ETEC
ANO 16			PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL	PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL CONTADOR AGÊNCIA DE AUTOMÓVEIS			PROF. TEMPORÁRIA ESTADUAL		DESIG. COORD. EM. ETEC
ANO 17									PROF. ESTADUAL PROF. ETEC
ANO 18			COMISSIONADO ASSISTENTE ESTADUAL	COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA MATEMÁTICA (UNI. PRIV. GDESP)					DESIG. PROJ. BIBLIOTECA ETEC
ANO 19									PROF. ESTADUAL PROF. ETEC
ANO 20			DESIGNADO VICE-DIRETOR ESTADUAL	PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL	READAPTAÇÃO NA ESTADUAL			PROF. ESTADUAL PROF. MUNICIPAL SP	DESIG. PROJ. BIBLIOTECA ETEC
ANO 21				CONTADOR MULTINACIONAL					
ANO 22		NOMEAÇÃO CONCURSO CARGO PROF. FUND. IN. MUNICIPAL INTERIOR SP				DESIGNADA VICE-DIRETORA ESTADUAL	PROF. TEMPORÁRIA ESTADUAL		
ANO 23		PROF. ESTADUAL PROF. MUNICIPAL	DIPLOMA LICENCIATURA FILOSOFIA (UNI. PRIV. GDESP)	APRESENTADORA SETOR PRIVADO					
ANO 24		PROF. ESTADUAL PROF. MUNICIPAL	GEOLOGIA (UNI. PUB. EST. SP)				PROF. TEMPORÁRIA ESTADUAL		
ANO 25	PROF. E. INFAN. MUNICIPAL			PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL	PROF. TEMPORÁRIA READAPTADA ESTADUAL	PROF. TEMPORÁRIA ESTADUAL	PROF. TEMPORÁRIA ESTADUAL		
ANO 26			DESIGNADO VICE-DIRETOR ESTADUAL						
ANO 27						APRESENTADORA PROF. PEBI ESTADUAL	PROF. TEMP. ESTADUAL PROF. TEMP. MUN. GDESP		
ANO 28		PROF. ESTADUAL PROF. MUNICIPAL							
ANO 29	PROF. MUNICIPAL SP (1 CARGO)								
ANO 30									
ANO 31		APRESENTADORA PROF. PEBI ESTADUAL	ESPECIALIZAÇÃO DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR (GDESP)		PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL				
ANO 32			LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA			APRESENTADORA PROF. TEMPORÁRIO PEBI ESTADUAL			
ANO 33	APRESENTADORA PROF. FUND. IN. MUNICIPAL	DESIGNADA PROF. COORDENADORA DE FORMAÇÃO MUNICIPAL	NOMEAÇÃO CONCURSO CARGO PEBI ESTADUAL						
ANO 34			DESIGNADO DIRETOR ESTADUAL PROF. ETEC SP						
ANO 35		PROF. MUNICIPAL (INTERIOR SP)							
ANO 36		PROF. MUNICIPAL (INTERIOR SP)							

ENTRADA NO MAGISTÉRIO	OLAVO	HELENA	ANTONIO	LUIS	OLIVIA	MARCELO	LIVIA	DANIEL	VITOR
IDADE	22	33	26	32	20	26	22	26	18
ANO	2002	2003	2004	2005	2005	2006	2007	2012	2013
FORMAÇÃO	LICENCIATURA	LICENCIATURA	LICENCIATURA	LICENCIATURA	ESTUDANTE LICENCIATURA	LICENCIATURA	LICENCIATURA	ESTUDANTE LICENCIATURA	ESTUDANTE LICENCIATURA
INSTITUIÇÃO	ESTADUAL SP	ESTADUAL SP	ESTADUAL SP	ESTADUAL SP	ESTADUAL SP	ESTADUAL SP	ESTADUAL SP	PRIVADA SP	ESTADUAL SP
PRIMEIRO CONTRATO	EVENTUAL e TEMPORÁRIO	EVENTUAL	EVENTUAL e TEMPORÁRIO	TEMPORÁRIO	EVENTUAL	CONCURSADO	EVENTUAL e TEMPORÁRIO	CLT	EVENTUAL
APROVAÇÃO EM CONCURSOS	1	1	2	0	3	5	2	0	1
ANO 1	PROF. EVENTUAL TEMPORÁRIO ESTADUAL EDUCADOR ESCOLA da FAMÍLIA	PROF. EVENTUAL ESTADUAL EDUC. ESCOLA da FAMÍLIA BICOS		PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL	PROF. EVENTUAL ESTADUAL	NOMEAÇÃO CONCURSO CARGO PROF. FUND. INI MUNICIPAL GDESP	PROF. EVENTUAL TEMPORÁRIO ESTADUAL	PROF. CLT PRIVADA	PROF. EVENTUAL ESTADUAL
ANO 2	PROF. EVENTUAL TEMPORÁRIO ESTADUAL ENTREVISTADOR PESQUISA DE MERCADO		PROF. EVENTUAL TEMPORÁRIO ESTADUAL	PROF. EVENTUAL TEMPORÁRIO ESTADUAL	PROF. CLT PRIVADA	PROF. EVENTUAL ESTADUAL	PROF. EVENTUAL TEMPORÁRIO ESTADUAL	PROF. CLT PRIVADA	PROF. EVENTUAL ESTADUAL
ANO 3		2 CARGOS PEBI ESTADUAL		PROF. TEMPORÁRIO MUNICIPAL GDESP					PROF. EVENTUAL ESTADUAL
ANO 4	PROF. EVENTUAL TEMPORÁRIO ESTADUAL	PROF. ESTADUAL (2 CARGOS)	PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL	PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL					
ANO 5				PROF. TEMPORÁRIO MUNICIPAL GDESP					
ANO 6	PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL PROF. TEMPORÁRIO MUNICIPAL SP	EXONERAÇÃO CARGO PROF. PEBI ESTADUAL	PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL PROF. CLT PRIVADA PROF. TEMP. PRIVADA	PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL	PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL	ESTÁGIO LINGUA INGLESA Fins EUA (In-Part)			
ANO 7	NOMEAÇÃO CONCURSO CARGO PROF. EM MUNICIPAL SP		APROVAÇÃO PROCESSO SELETIVO PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL	PROCESSO SELETIVO PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL	APROVAÇÃO SELEÇÃO PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL	PROF. ESTADUAL DIRETOR MUNICIPAL GDESP	NOMEAÇÃO CONCURSO CARGO PEBI ESTADUAL		
ANO 8		PROF. ESTADUAL	NOMEAÇÃO CONCURSO CARGO PEBI ESTADUAL	APROVAÇÃO PROCESSO SELETIVO PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL	PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL	PROF. CLT PRIVADA	NOMEAÇÃO CONCURSO CARGO PROF. FUND. INI MUNICIPAL		
ANO 9			PROF. ESTADUAL	DESIGNADO COORDENADOR PEDAGÓGICO ESTADUAL					
ANO 10	PROF. MUNICIPAL SP	DIPLOMA DE GRADUAÇÃO EM LETRAS (UNI. PRIV. SP)	NOMEAÇÃO CONCURSO CARGO PEBI ESTADUAL	PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL					
ANO 11		PROF. ESTADUAL PROF. CLT PRIV. PROF. SUPERIOR PRIV. CLT NCLT COORDENADOR DE BUBOS	NICHO ESPECIALIZAÇÃO GESTÃO ESCOLAR (UNI. PRIV. SP)	PROF. TEMPORÁRIO ESTADUAL					
ANO 12		PROF. ESTADUAL PROF. SUPERIOR PRIV. CLT	PROF. ESTADUAL (2 CARGOS)						
ANO 13		PROF. ESTADUAL PROF. SUPERIOR PRIV. CLT							
ANO 14		MOBILIDADE VERTICAL NO MAGISTÉRIO EM EDUCAÇÃO (UNI. PRIV. SP)							
ANO 15		EXONERAÇÃO CARGO PROF. EM MUNICIPAL DE SP							

PARTE 2

LEGENDA	
LETRAS EM ROSA	ESCOLA PRIVADA
LETRAS EM AZUL	DIPLOMA DE GRADUAÇÃO
LETRAS EM VERDE	MOBILIDADE VERTICAL NO MAGISTÉRIO CARGOS DE COORDENAÇÃO, DIREÇÃO e OUTROS
	PÓS-GRADUAÇÃO
	NOMEAÇÃO CARGO POR CONCURSO PÚBLICO
	EXONERAÇÃO DE CARGO PÚBLICO
	APROVAÇÃO EM PROCESSO SELETIVO PARA PROFESSOR TEMPORÁRIO
	REPROVAÇÃO EM PROCESSO SELETIVO PARA PROFESSOR TEMPORÁRIO
	READAPTAÇÃO NO SERVIÇO PÚBLICO
	APOSENTADORIA

ABREVIATURAS	
CLT	CONTRATO PELA CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS TRABALHISTAS
EM	ENSINO MÉDIO
EST	ESTADUAL
ETEC	ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL
FUND.INI	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS
FUND.FIN	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS
GDESP	GRANDE SÃO PAULO
MUN	MUNICIPAL
NCLT	CONTRATO SEM CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DO TRABALHO
PEBI	PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA I
PEBII	PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II
PUB	PÚBLICA(O)
PRI	PRIVADA(O)
TEMP	TEMPORÁRIA(O)
UNI	UNIVERSIDADE

#### **4.2.1 Escolarização, proximidades e distâncias com a cultura escolar e posições docentes**

Pela variável concurso público, nota-se que dez dos dezessete entrevistados que iniciou a carreira em escolas públicas comuns (Dalva, Anita, Paulo, Santiago, Olavo, Helena, Antônio, Olivia, Marcelo, Livia) conseguiram aprovação e nomeação em concurso público nos primeiros cinco anos de magistério, ou, quando passa disso, no primeiro concurso que puderam prestar. Conclui-se, portanto, que, nesse grupo, sete professores licenciados trabalharam com contratos temporários e/ou eventuais por ser esse o único tipo de posição docente disponível no mercado no momento da sua entrada.

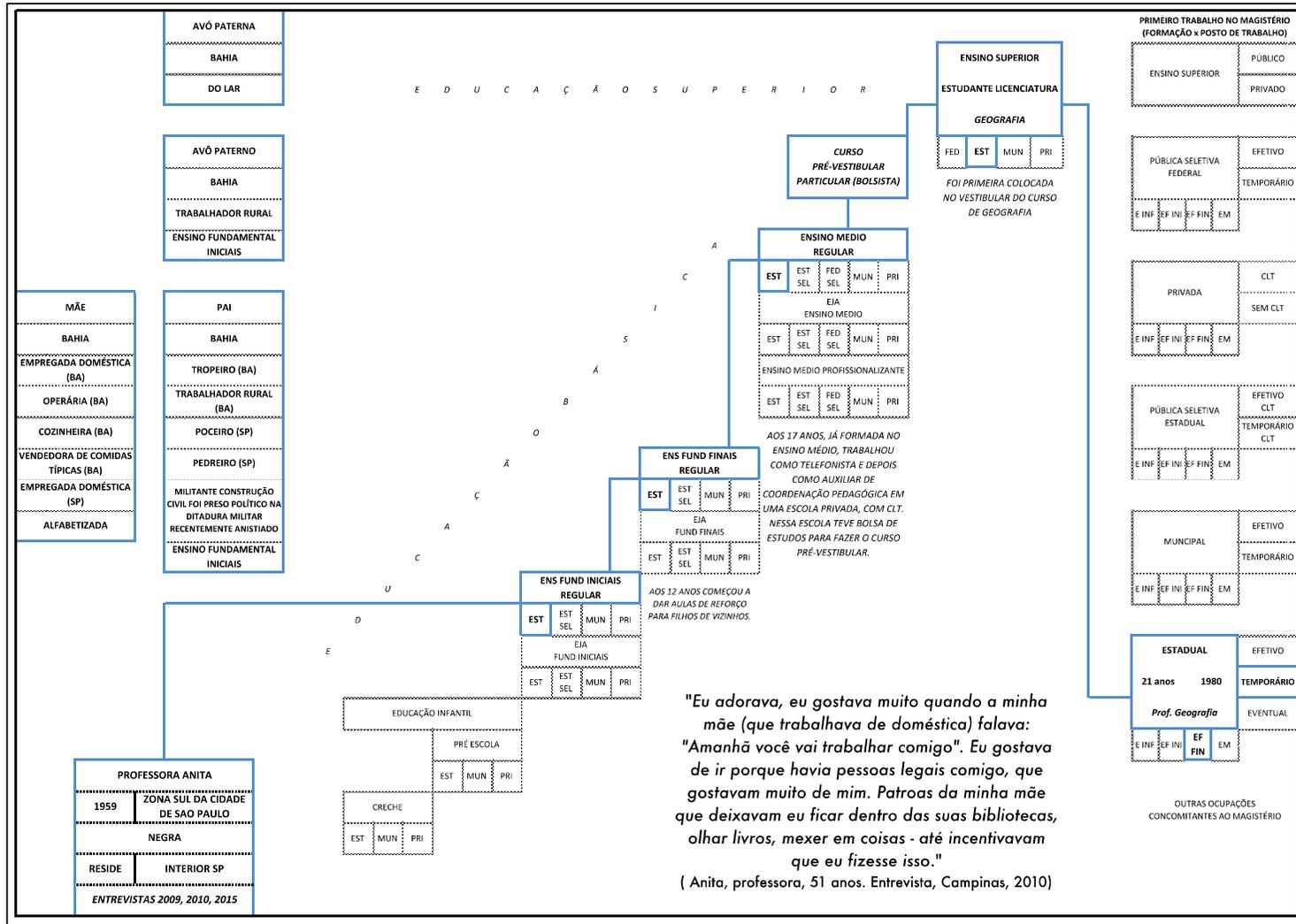
Outros entrevistados não conseguiram aprovação em concurso público nos primeiros dez anos. Ele é composto por professores que têm diferentes tempos de trabalho no magistério: Luís (11 a 15 anos de trabalho); Marisa, Betânia e Aurora (26 a 30 anos); Alex e José (31 a 35 anos).

A maioria desses professores trabalhou em escolas privadas (Anita, Alex, Aurora, Santiago, Helena, Luís, Olivia, Livia e Daniel). Entretanto, somente Olivia e Daniel consolidaram um percurso profissional nesse tipo de instituição. Para os demais professores o trabalho em escolas privadas aconteceu de maneira provisória, inclusive nos momentos em que tiveram dificuldades para obter aulas na rede estadual.

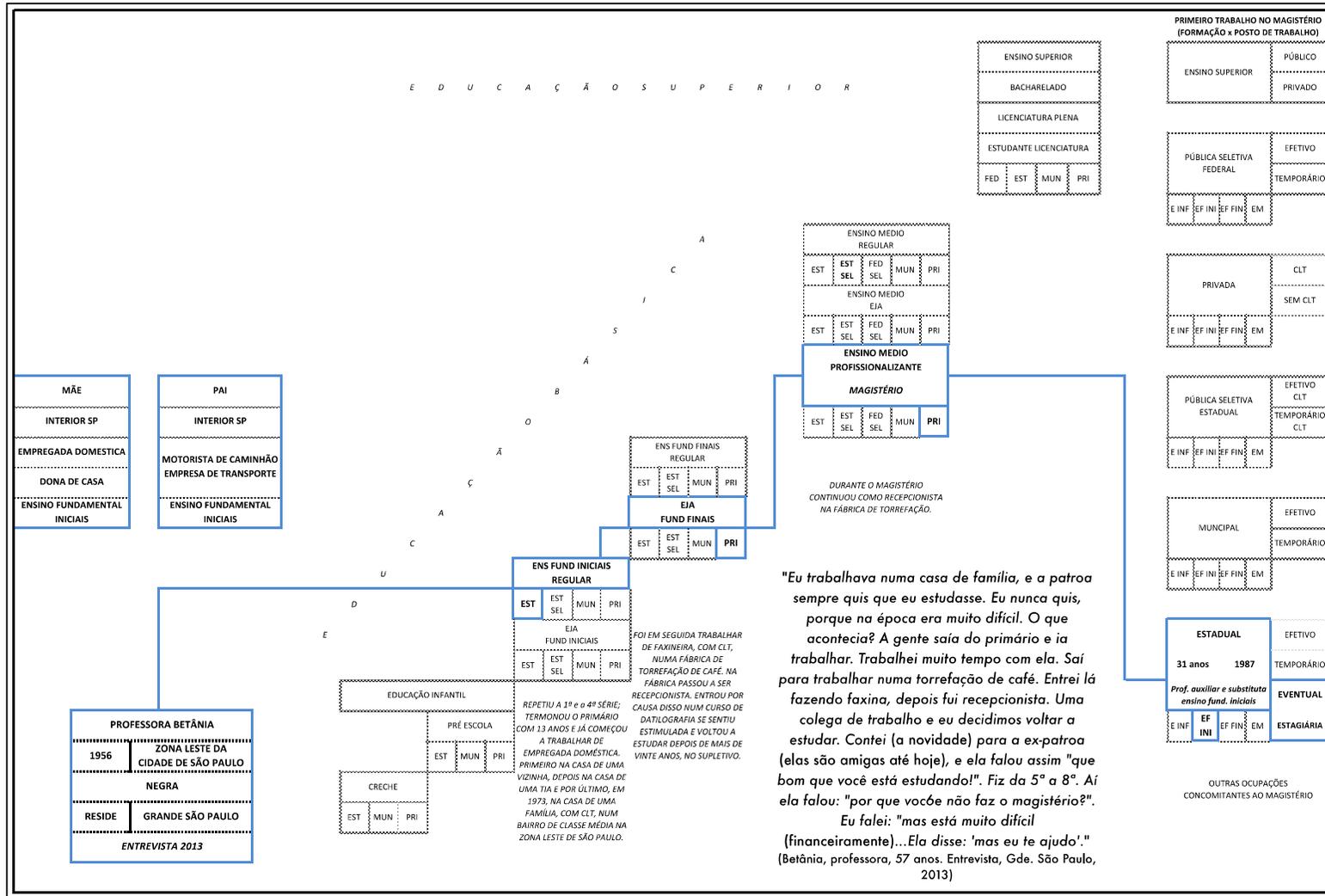
A metade desse grupo obteve diploma de Pós-Graduação. Anita, Santiago, Helena e Daniel, diploma de mestrado; Alex, Antônio, Olivia e Livia, diploma de especialização. Todos que iniciaram o magistério sem diploma de licenciatura, obtiveram esse diploma depois de algum tempo de trabalho na rede.

A comparação entre o esquema 1 e o esquema 2 sugere uma forte relação entre a obtenção das melhores posições docentes – os postos de trabalho concursados nas escolas públicas comuns estaduais e municipais, e/ou nas escolas públicas seletivas, e aqueles das escolas particulares – e percursos escolares de sucesso. Os casos de Anita e Betânia mostram efeitos consideráveis da maior e da menor crença da família no projeto escolar. Nas páginas 137 e 138, a seguir, estão destacados os “Esquemas 1” de Anita e Betânia.

Quadro 33: Esquema 1 – Escolarização e entrada no magistério professora Anita



Quadro 34: Esquema 1 – Escolarização e entrada no magistério professora Betânia



*Professora Anita:* negra, nasceu em 1959, na zona sul da capital paulista. Seus pais sabiam ler e escrever – o pai tinha a 4ª série, e a mãe foi alfabetizada pelos próprios filhos. Sua escolarização iniciou no fundamental. Estudou até a graduação em instituições públicas estaduais. Foi bolsista num curso pré-vestibular privado, teve aprovação em primeiro lugar no vestibular. Trabalhou pela primeira vez depois de terminar o ensino médio como telefonista em uma escola particular (com CLT). No primeiro ano da graduação iniciou como professora temporária no fundamental em uma escola estadual.

*Professora Betânia:* negra, nasceu em 1956, na leste da capital paulista. Seus pais sabiam ler e escrever, eles tinham a quarta série. Sua escolarização iniciou no fundamental. Betânia repetiu a 1ª série. Terminou o primário e interrompeu os estudos. Aos 13 anos começou a trabalhar como empregada doméstica. Anos depois trocou o trabalho de doméstica pelo de faxineira em uma fábrica, onde conseguiu subir ao posto de recepcionista. Voltou a estudar. Fez as séries finais do fundamental na Educação de Jovens em Adultos e depois o magistério, ambos em escolas privadas. Com o diploma de magistério iniciou como professora temporária e eventual na rede estadual.

O ponto de partida no magistério das duas professoras foi o contrato não concursado; Betânia com habilitação para a profissão e Anita na condição de estudante de graduação. No esquema 2, observa-se que Anita conseguiu aprovação no primeiro concurso que prestou na rede estadual, anos depois foi aprovada no concurso de uma rede municipal.

A Prof. Anita, teve um percurso escolar sem acidentes. Ela é a filha caçula do segundo casamento da mãe, que tinha seis filhos; seu pai também teve um filho quando solteiro. Anita, diferentemente dos seus irmãos que começaram a trabalhar cedo, não trabalhou enquanto cursou a educação básica e, logo que terminou esta etapa, ingressou na graduação em uma universidade pública. Mais tarde, obteve o diploma de mestrado também em uma universidade pública. O primeiro trabalho de Anita foi depois de terminar o ensino médio. Ela disse que quis trabalhar antes, mas pai não havia deixado. Ele dizia: “você está se dando bem nos estudos então tem que continuar estudando, não

vai começar a trabalhar, (senão) vai se desinteressar” (Anita, professora, 50 anos. Entrevista, Campinas, 2010).

A Prof. Betânia vivenciou algumas interrupções no seu percurso escolar até deixar a escola no final do ensino primário. Voltou a estudar quase vinte anos depois. Terminou o fundamental, fez o curso de magistério em nível médio e, depois de oito anos de trabalho como professora, obteve o diploma de Pedagogia. Foi a sua mãe quem arranhou para ela os primeiros trabalhos como doméstica. Para Betânia, “*antigamente os pais criavam os filhos, principalmente as mulheres, mais assim (para) casar tomar conta de casa, trabalhar de empregada doméstica, principalmente... Posso citar? Principalmente nós negros, não é? Assim, antigamente os pais eram taxativos em dizer que os filhos tinham que ser empregados domésticos.*” (Betânia, professora, 57 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013)

As decisões dos pais de Anita e Betânia sobre trabalho e escola aparecem vinculadas à sua maior ou menor aproximação com a cultura escolar construída e, mais ou menos modificada, durante o próprio processo de escolarização dos filhos.

A crença dos pais de Anita na escola foram continuamente renovadas pelo desempenho escolar da filha. Além disso, a sua infância coincide com o período em que os pais emigram definitivamente para São Paulo. O pai logo tornou-se militante no sindicato de trabalhadores da construção civil. Anita costuma ir às reuniões com o pai<sup>38</sup>. A mãe trabalhava como doméstica na casa de pessoas que, segundo Anita, incentivavam-na a ter contato com os livros. Ela disse que por causa disso adorava quando a mãe levava-a para o trabalho.

Já Betânia não recebeu incentivos para dar continuidade aos estudos. Pelo contrário, a interrupção da escolarização da sua escolarização foi encarada como um fato natural pela família. Como Betânia ressaltou, esse era um fato natural, à época, nas famílias negras<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Devido a sua militância contra a ditadura, o pai de Anita foi preso no final da década de 1960. Ele foi torturado. Ele foi anistiado somente no começo dos anos 2000.

<sup>39</sup> Quando Betânia fez uma pausa e, olhando diretamente nos meus olhos, disse “Posso citar?” eu não imaginei que em seguida ela falaria sobre a questão da cor. Eu não imaginava que esse tema - muitas vezes tratado como inconveniente no Brasil - pudesse soar como inconveniente à pesquisa - inclusive, realizada por uma mulher negra. A pausa de Betânia não foi sem motivos.

#### **4.2.2 A hierarquização das posições docentes**

Cada posição docente pode ser vista como o resultado de um conjunto de histórias individuais, e as suas propriedades dizem respeito às relações dos indivíduos com o sistema de ensino. Além de uma hierarquia formal definida pela racionalidade burocrática (por conta das regras/legislação) de cada instituição escolar, pela ação dos indivíduos nota-se a constituição de uma hierarquia informal (BECKER, 1952, p.470). Pelos dois processos de hierarquização, o prestígio, a influência e a renda aparecem com princípios de diferenciação entre as posições, no estudo realizado por Becker sobre a carreira de professores no sistema de ensino de Chicago. Essas posições, por sua vez, são distribuídas tanto numa dimensão vertical, quanto numa dimensão horizontal. Dessa maneira, as carreiras são resultado tanto de mobilidade de tipo vertical, quanto de tipo horizontal. Essa noção de carreira leva em conta o campo de ação dos indivíduos e considera o modo como eles se ajustam (de acordo com os seus interesses e/ou possibilidades) aos aspectos formais das instituições.

Levando em consideração as particularidades do contexto aqui estudado, um espaço escolar bastante diferenciado, as posições docentes disponíveis no espaço escolar paulista e os condicionantes (estratégias) para chegar, permanecer ou sair de uma determinada posição, também resultam numa noção de carreira docente, cujo sentido é dado pelos próprios professores. Isso será estudado a seguir a partir de três exemplos: (i) mobilidade na carreira sem aprovação em concurso público; (ii) mobilidade na carreira com aprovação em concurso pública; (iii) não aprovação em concurso público e desprofissionalização.

#### **4.2.3 Subir na hierarquia sem aprovação em concurso público**

Entre os dezoito professores entrevistados, sete (Anita, Alex, Betânia, Santiago, Luís e Marcelo) tiveram em algum momento uma ascensão vertical com designação para funções de coordenação e direção. Somente Alex conseguiu estabelecer-se na posição de diretor. Já Betânia, de maneira intermitente, conseguiu ocupar algumas vezes as posições de diretora e vice-diretora. Para os demais esse tipo de ascensão vertical foi provisória.

Betânia (em 1994) e Alex (em 1998) vivenciaram mobilidade de tipo vertical na rede estadual graças à ajuda de amigos. Na época em que conseguiram esse tipo de

ascensão, ambos trabalhavam com contratos temporários. Alex terminou o curso de pedagogia e, logo em seguida, um amigo perguntou se ele queria ser assistente de diretor; Alex aceitou prontamente. Já Betânia recebeu apoio dos colegas de trabalho, que influenciaram a escolha da diretora da escola:

*Betânia: Porque foi... assim... a primeira vez que eu fui vice: eu trabalhava lá no (escola) "X" e aí como eu ia casar e (a turma) sabia que estava precisando de dinheiro... aí... a turma (colegas de trabalho) falou assim: convida ela pra ser vice! Aí a minha colega (professora) falou... assim... vai, é só um mês. Aí eu cobri as férias da diretora e recebi um dinheirinho a mais, não é? (Betânia, professora, 57 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013)*

Alex conseguiu estabelecer-se naquela posição, e passou a atuar nos anos posteriores tanto na vice-direção quanto na direção de escolas estaduais, com períodos curtos de retorno à sala de aula nas ocasiões em que trocou de escola. Ele adquiriu bastante conhecimento sobre uma série de atividades pertinentes à direção da escola, desde as compras, preparação de balancete e escolha do cardápio da merenda, à escolha de professores eventuais, resolução de questões jurídicas de servidores temporários, e questões burocráticas da vida funcional dos professores. Do seu ponto de vista, as suas competências foram fundamentais para conseguir continuar nos postos de direção:

*Alex: Sempre trabalhando na zona leste periferia, sempre trabalhando nas escolas de periferia. (...) no (escola) "X", (fiquei) cinco anos e pouco. (Depois), fiquei três meses na sala de aula aí já voltei como vice, não é? Que era assistente na outra, fui pro (escola) "ETEC", fiquei quatro anos. A diretora foi trabalhar em outra escola (foi removida) e falou que só ia pra outra escola se eu fosse junto. Ela me carregou. Fiquei um tempinho, saí. Fiquei dois dias em sala de aula, e já fui designado no (bairro) "Z". Aí fiquei sete anos lá, até que eu vim (para a escola) "ETEC", que é essa (em) que eu estou agora. (Alex, professor, 49 anos. Entrevista, São Paulo, 2013)*

Betânia não desenvolveu, na posição de vice-diretora, os mesmos atributos de Alex. Ela nunca cuidou de questões burocráticas. Como principais atividades desenvolvidas, ela cita cuidar da entrada e saída de alunos, recepcionar visitantes, verificar presença e ausência de professores e, na época em que não havia computador, ler o Diário Oficial do estado. Ela passou mais tempo em sala de aula, sendo requisitada esporadicamente a cobrir férias de diretores e vice-diretores. Nos relatos de Betânia, os laços de amizade são uma constante nas oportunidades que teve de trabalhar nessas posições.

Betânia: *Então nessa época, ela (a vice-diretora) já tinha casado, mas a gente ainda não era comadre, era só amiga, não é? Aí ela pegou... foi na minha casa e falou assim: “estou precisando de um vice-diretor, você não quer ser vice-diretora?” Eu falei assim: “ai, mas tem que responder agora?” Ela falou “não, você pensa”. Aliás, eu já estava casada sim. É foi em 94 ou 95. Aí eu cheguei, comuniquei pro meu marido e ele falou assim: “você é quem sabe!” Só que eu tinha que trabalhar das três às onze da noite. Eu falei: “vou encarar!” Mas trabalhei uns 5 meses, seis, porque mudou o diretor, veio outro diretor e ia trazer uma outra senhora (como vice-diretora). (Betânia, professora, 57 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013)*

Numa das últimas vezes em que foi vice-diretora, como já havia sistema informatizado na rede estadual, Betânia avisou ao diretor da escola que não sabia mexer com “esse negócio de computador”. Então ele falou para ela não se preocupar, pois aos poucos aprenderia a mexer no computador e, além disso, ele queria “*uma pessoa pra fazer a entrada e depois ajudar na saída (dos alunos), e olhar os professores*”. Betânia disse que “*na época o pessoal (colegas de trabalho) achou que eu já conhecia ele (o diretor) e eu não conhecia ele. Porque eu trabalhei de vice eu trabalhei com a esposa dele*” (Betânia, professora, 57 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013).

As circunstâncias nas quais ocorrem o processo de mobilidade vertical de Betânia e Alex, evidenciam que critérios pessoais podem pesar mais que os critérios racionais-burocráticos. Além disso, esses casos permitem levantar a hipótese de que não há uma sistematização, na rede estadual, do trabalho do vice-diretor.

#### **4.2.4 A aprovação em concursos públicos**

Dos dezoito professores entrevistados, nove tiveram aprovação em mais de um concurso público: Dalva, Anita, Paulo, Santiago, Helena, Antônio, Olivia, Marcelo, Livia. Entre eles, seis acumularam ou acumulam dois cargos públicos:

- dois cargos na rede estadual: Helena e Antônio;
- dois cargos na rede municipal: Dalva;
- um cargo na rede estadual e um cargo na rede municipal: Anita, Paulo, Santiago e Marcelo;
- um cargo na estadual e um cargo na pública seletiva: Santiago;
- um cargo na rede municipal e um cargo na pública seletiva: Olivia;

O esquema 2 permite perceber que alguns professores exoneraram cargos (Helena, Santiago, Marcelo e Olivia) e prestaram novos concursos, enquanto os demais não procuraram outros empregos.

A não aprovação nos concursos, por sua vez, têm efeitos negativos sobre os professores, como mostra o caso de Betânia:

*Juliana: Dos concursos Betânia, como foi? Sempre que teve concurso você prestou? Teve algum que você não prestou e depois... com mais anos de magistério também não compensava? Como foi?*

*Betânia: O primeiro concurso que eu fiz do estado eu fiquei chateada. Eu também não tinha estudado, foi logo no começo do ano. Aí eu não passei, fiquei chateada e tudo. Mas aí, como eu fui conseguindo aula, tudo bem. Ficou muito tempo pra ter (outro) concurso. Teve esse último concurso. Eu estudei bastante, me preparei, mas infelizmente não passei. Aí teve um outro concurso que eu fiz... da prefeitura esse. É o que eu fiquei mais chateada. Eu tinha perdido o meu marido, os meus filhos eram pequenos, fiquei com pouco dinheiro. Fui fazer cursinho de sábado; três meses todo sábado, das oito da manhã as cinco da tarde. Aí não passei. Esse eu chorei muito. Porque eu falei: "caramba! Preciso me efetivar em alguma coisa!" Mas infelizmente não deu, não é? (Betânia, professora, 57 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013)*

Já a mudança para posições docentes concursadas – no caso do grupo de professores entrevistados – resultou numa mudança positiva na percepção de si como professor, acompanhada pelo reconhecimento dos pares e até mesmo dos alunos:

*Antônio: Eu te falo assim, que o melhor de tudo apesar dos pesares é ser efetivo no estado! (...) Na particular você não passa de um empregado e os alunos sabem disso, entendeu? No estado, efetivo, você não é um empregado, você é um servidor público, é outro status, entendeu?*

*Juliana : Outro status perante quem?*

*Antônio: Perante a comunidade inteira!*

*Juliana : E como você sentiu isso? Você sentiu empoderamento?*

*Antônio: Não tem como não sentir! É dado a você pelo aluno, o colega de trabalho, a direção, o trato é outro, o trato é outro.*

*Juliana : Você imaginava que era tão diferente?*

*Antônio: Ah... Não... Eu imaginava. Mas você só tem a dimensão quando você efetiva, quando de verdade você efetiva, não é? Que aí você tem o poder na mão, que você é efetivo, a cadeira é sua, não vão te mandar embora! Você pode reprovar os alunos que você quiser reprovar, entendeu? Você pode aprovar quem você quiser aprovar. Você pode dar aula como você quiser dar, você é o efetivo, entendeu? É outro papo, o aluno te vê de outro jeito, ele sabe que a grande questão é se você vai estar lá ou não. O grande lance, o que o alunado rejeita? O não efetivo, porque o não efetivo é o temporário, é o passageiro, entendeu? Entende?! (...) Você não é nada. Mas quando você é efetivo é outro papo, a sensação é muito boa... Sinceramente, é muito bom, você entrar na sala de aula e (dizer) "eu sou efetivo! (risos) (Antônio, professor, 35 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2012).*

Além de significar a estabilidade no emprego, a aprovação em concurso aparece como fator de consagração do indivíduo como professor, como profissional. O caso de Alex é exemplar. Ele conseguiu a primeira nomeação por concurso numa escola pública seletiva, depois de mais de trinta anos de atuação na educação básica e, depois de ter-se consolidado na posição de diretor.

*Alex: (...) o telefone tocou, era a funcionária lá da ETEC, pedindo pra eu comparecer, porque eu tinha sido aprovado. Aí eu falei assim: mas só tem uma vaga, não é? Tem a minha classificação... E ela falou: "não, professor, você passou em primeiro. Só dois professores foram aprovados, você está em primeiro e o outro professor está em segundo". Nossa, eu chorei de alegria! Eu chorei! Chorei! Liguei pra minha mãe e falei: "olha, eu passei em primeiro, em primeiro! Isso foi muito importante pra mim, isso levantou a minha autoestima. Me ajudou muito porque eu perguntava pra mim mesmo "o que está acontecendo? O que está acontecendo que eu passo no concurso e não consigo assumir?" Isso levantou muito. Aí aquela preocupação de sabe, de ter que passar em concurso? (Alex, professor, 49 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013)*

Mais prestigioso do que a aprovação e a nomeação em um concurso é a aprovação e a nomeação em dois ou mais concursos. No ano de 2013, Alex conseguiu aprovação no concurso para professor da rede estadual. Pelo tempo de trabalho, a carreira desenvolvida na posição de vice-diretor, o tempo de trabalho no magistério (mais de trinta anos) e a proximidade da aposentadoria, não faria diferença para ele, em termos financeiros assumir o cargo de professor. Na época da entrevista, no ano de 2013, ele estava ponderando esses fatores para decidir o que fazer. Assumir o cargo de professor na rede era mais uma questão emocional do que racional; Alex esperou muitos anos por isso, por essa consagração. A sua decisão foi de assumir o cargo, mas ele continuou sendo designado para o cargo de diretor.

#### **4.2.5 Professor eventual e professor temporário: posições docentes provisórias**

As posições de professor eventual e professor temporário na rede estadual são percebidas pelos professores como provisórias, chegando até mesmo a figurar como etapa inicial na carreira docente na rede estadual (LAPO, 1999; BUENO, LAPO, 2003). Como sugere o relato de Livia, essas posições aparecem como degraus de uma escada cujo fim não está na rede estadual:

Juliana: *Quando na primeira atribuição você conseguiu só uma aula de ensino religioso, por que você decidiu trabalhar como eventual? Como foi a decisão de tentar ser eventual?*

Livia: *Bem, eu precisava de dinheiro, não é? (riso) Eu precisava trabalhar. Uma aula não é nada, a escola era longe, o que eu ia ganhar por uma aula talvez fosse menos do que eu ia gastar (para ir até a escola) entendeu?*

Juliana: *“Eventuar” foi uma solução?*

Livia: *Bom... é difícil responder...*

Juliana: *Você pensou em tentar outro trabalho logo depois da atribuição de temporário, ou “eventuar” já apareceu como alternativa?*

Livia: *“Eventuar” é um paliativo, não é?*

Juliana: *Paliativo?*

Livia: *Sim! A ideia era “eventuar”, pontuar<sup>40</sup>, e aos poucos ir conseguindo pegar aulas.*

Juliana: *Ah, tá.*

Livia: *Eu nem sabia se já ia conseguir pegar aula logo de cara.*

Juliana: *E quanto a outro emprego?*

Livia: *Eu tinha acabado de sair de um (operadora de telemarketing) pra tentar dar aula.*

Juliana: *No magistério era um passo?*

Livia: *Uma escada profissional: “eventuar” no estado; pegar aulas; efetivar-me; passar no concurso da prefeitura; entrar no mestrado. Bem, eu ainda estou na fase da prefeitura. (risos) (Livia, professora, 30 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013)*

As entrevistas apontam que essa movimentação está associada à percepção dos professores sobre a construção de uma carreira no magistério. Na sua percepção, as posições docentes aparecem hierarquizadas de acordo com a raridade dos postos de trabalho, a alta seletividade e/ou maior remuneração.

Santiago fez um caminho um tanto diferente daquele apresentado por Livia como natural (para os professores da capital e da Grande São Paulo): do trabalho eventual e temporário à nomeação em concurso na rede estadual, para em seguida tentar a aprovação e a nomeação em concurso na rede municipal de São Paulo. Depois de trabalhar como professor eventual e temporário em escolas estaduais, sua primeira aprovação em concurso foi na rede municipal da capital:

Santiago: *Olha, Juliana, eu não tinha noção da dificuldade. Olha que coisa engraçada, Juliana, eu lembro que no “X” (na escola onde trabalhava na rede estadual) eu fui o primeiro professor a fazer o concurso da prefeitura de São Paulo. Porque na época, quando eu falei que tinha aberto inscrição – olha que coisa pré-histórica e nem faz tanto tempo assim – para os professores: “gente vai ter (concurso da prefeitura de São Paulo) também pro fundamental, quem quiser prestar... Eu lembro que vários colegas falavam assim: “mas é muito longe,*

*Santiago! São Paulo! Ah não, eu vou ficar por aqui mesmo, quando aparecer algum concurso aqui pro estado eu presto". Então era engraçado, Juliana. Quase ninguém foi prestar porque achava que era muito longe ou achava que era muito difícil. Aí eu comecei a ouvir dos colegas sobre dificuldade do concurso. (...) Aí que eu tive um pouco de noção da exigência da prova. E, realmente, comparando com o concurso que eu fiz depois, do estado, a prova estava muito mais complicada, sim. (...) Aí eu larguei o estado. (...) Durante quatro anos eu fui só eventual. Não tive aula nenhuma.*

*Juliana: Como foi a notícia quando os seus colegas do estado souberam que você passou e você ia assumir?*

*Santiago: Nossa, Juliana, foi bem interessante (...) A recepção com os colegas foi pela minha mãe – que era servente na escola. Quando a minha mãe falou pra eles "o Santiago conseguiu entrar na prefeitura", eles falaram: "nossa! Meu deus do céu!" "Ah, o Santiago sempre foi diferencial!". A coordenadora falou: "mas o Santiago, desde o começo, ele sempre mostrou que era diferente". Mas eles nunca tinham falado isso pra mim, não é? (Santiago, 37 anos. Entrevista, por Skype, 2015)*

Num contexto institucional onde a iniciação profissional acontece na maior parte com contratos eventuais e temporários e, onde há possibilidade de exercício da atividade sem diploma de licenciatura, o concurso de ingresso figura não como o começo da carreira, mas como chegada a um ponto alto da carreira.

#### **4.2.6 A exoneração de cargo**

A distância entre os professores que têm recursos suficientes para movimentar-se e os professores que não têm tais recursos faz com que o ato de exonerar um cargo concursado, quando não para assumir outro, possa ser visto com maus olhos. Esse foi o caso de Santiago e Helena, que vivenciaram uma situação de estranhamento por parte dos colegas de trabalho quando decidiram exonerar cargos com a finalidade de estudar:

*Helena: Foi muito legal o primeiro ano lá; nossa, eu fiz coisas incríveis! 2005, 2006, 2007 até 2008. Quando eu comecei com essa história de querer fazer o mestrado é que começou a mudar. Quando eu exonerei o cargo de inglês para poder entrar no mestrado aí a coisa já mudou um pouco.*

*Juliana: Por quê?*

*Helena: Eu não sei, eu não sei... Mas eu acho que professor com dois cargos é um professor elitizado, entendeu?*

*Juliana: E "pegou mal" abrir mão de um cargo?*

*Helena: Eu acho que sim, inconscientemente eu acho que sim. Era como se fosse desfeita. Todo mundo precisando e eu falei "não, eu queria exonerar". Não pedi nem pra afastar sem remuneração – que na época eu também não sabia que podia.*

*Juliana: Hum...*

*Helena: Senão eu faria isso e ficaria só com o inglês.*

*(Helena, professora, 43 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013)*

Quando teve a segunda aprovação num concurso da rede estadual, no ano de 2005, Santiago retornou para a escola onde havia iniciado como professor eventual. Com duas posições docentes concursadas (uma no município de São Paulo e outra na rede estadual), ele disse que passou a ter um “nome” perante os colegas. Porém, quando decidiu exonerar um dos cargos para finalizar o curso de mestrado, perdeu imediatamente esse “nome”:

*Santiago: Eu só voltei, Juliana, no concurso de 2004 do estado. Aí eu volto no final de 2004 pra escola aí quando eu volto pra escola é uma coisa assim: “nossa, Santiago, você está na prefeitura, que coisa, não é?” Aí tipo fico com um nome e tal.*

*Juliana: Você tem um “nome” na escola pelo fato de ser professor da prefeitura de São Paulo? Você tinha um “nome”?*

*Santiago: Eu tinha um “nome” e em 2004 eu ingressei no mestrado numa universidade pública estadual.*

*Juliana: Aí você tinha “nome e sobrenome”!?*

*Santiago: “Nome e sobrenome”. Só que aí cai um pouco, Juliana. Aí cai por quê? Porque eu tive que optar por lagar a prefeitura .*

*Juliana: Ah é? E como foi a reação das pessoas?*

*Santiago: “Você é um idiota! Você é um burro, Santiago! Você deveria largar o estado! Você vai largar a prefeitura de São Paulo?” Porque não dá, Juliana, não dá pra conciliar os dois.*

*(...) Juliana: E o seu nome foi pra baixo?*

*Santiago: Foi pra baixo porque eu era o burro que largou a prefeitura pra ficar no estado, não é? E aí é engraçado, o próprio professor do estado põe o estado pra baixo. O próprio professor que está na rede desmerece a rede: “por que você não larga o estado?” “Por que você não fica na prefeitura?”. Mas eu larguei por conta dos horários a escola (estadual) era próxima da minha casa e isso me ajudava muito. Eu poderia pegar aula de manhã de tarde e á noite. Na prefeitura era só à noite. (Santiago, 37 anos. Entrevista, por Skype, 2015)*

As ações e as tomadas de posição dos agentes sociais são fundamentais à lógica de funcionamento do mercado do ensino. O percurso de cada professor nesse mercado é a objetivação dos caminhos que podem ser seguidos, assim como das estratégias funcionam na obtenção das melhores posições docentes.

#### 4.2.7 A não aprovação em concurso público e a posição de professor temporário como definitiva

Entre os entrevistados um grupo não conseguiu aprovação em concurso público depois de mais de dez anos de trabalho: Luís (11 a 15 anos de trabalho); Marisa, Betânia e Aurora (26 a 30 anos); Alex e José (31 a 35 anos).

Com exceção de Marisa, que foi readaptada no começo dos anos 2000 e, por conta disso, tem estabilidade no emprego, no ano de 2009 por conta da mudança na legislação de contratação de professores regulamentada pela lei 1.093/2009, todos os professores não concursados e candidatos a docência foram submetidos a uma prova de conhecimentos específicos. Até ali as contratações era feitas com base em uma lei do ano de 1974, a lei 500/1974<sup>41</sup>. Aos títulos e tempo de serviço, critérios de classificação dos professores para as atribuições de aulas, foi acrescentada uma prova de conhecimentos específicos. Os professores reprovados, independentemente dos títulos e do tempo de serviço, foram classificados numa lista específica e tiveram aulas e classes atribuídas depois de esgotadas as oportunidades para os professores aprovados (independentemente de terem um diploma de licenciatura).

No esquema 2 os quadros com fundo rosa e fundo azul *royal* mostram o que ocorreu com os professores entrevistados que trabalhavam como temporários na época do processo seletivo de 2010; o primeiro após a LC 1.093/2009. Alex, Aurora, Antônio e Livia foram aprovados; José, Betânia e Luís foram reprovados.

Para Livia, que estava na rede há apenas três anos, a aprovação e a boa classificação mudaram completamente a situação na atribuição de aulas.

*Livia: (2010) foi o primeiro ano que eu não fiquei com aquela angustia “será que eu vou ter aula ou não?”. Agora, apesar, agora eu tenho pelo menos essa, me sinto um pouco mais estável. Não que eu caí no mito de que a minha situação é estável, enquanto eu não efetivar de fato não é estável ainda. Mas a situação é diferente de você ir para a atribuição sem saber se você vai pegar aula ou não; se pegar, aonde vai; pegar três aulas numa escola muito longe, o que sobrar, entendeu? Eu já sabia que não ia ser assim, já sabia que eu ia conseguir pegar, entendeu? Muito mais tranquila. Foi a primeira atribuição que eu não passei mal, todas as outras eu passo. Eu fico vermelha, com falta de ar, é muito nervoso, é muita tensão. Você*

---

<sup>41</sup> Essa mudança na legislação de contratação de professores foi discutida no capítulo 4 da dissertação de mestrado “Em busca de “melhores professores” (p.77-90).

*não sabe se você vai ter emprego aquele ano, se você vai ter trabalho, se no mês seguinte você vai ter salário. Então a atribuição é uma coisa cruel pra caramba, eu passava mal e tudo. Assim, essa foi a primeira que eu não passei mal, isso porque eu nem gosto de dar aula, mas a possibilidade de ficar desempregada é terrível.* (Livia, professora, 26 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2010)

Já os professores que reprovaram<sup>42</sup> (José, Betânia e Luís) de uma hora para outra, perderam o status e o salário. Para José e Betânia a situação foi ainda mais difícil, pois com mais de 20 anos de magistério, eles já estavam próximos à aposentadoria:

*Betânia: Quando a gente não passou na prova, eu cheguei lá (na atribuição de aulas) e achava que ia ter alguma coisa. Só que não tinha escola pra gente trabalhar. Olha dos anos todinhos, eu entrei em 87 no estado, até 2009 foi tranquilo, 2010 que eu não passei na prova. (...) Eu tive que ficar com as 12 aulas, que era por lei. Aí o salário diminuiu. Eu chegava lá na escola, cumpria 2 horas e depois ia embora. Eu até não esqueço que um colega falou: “mas está bom 12 horas”. Mas não estava bom porque o salário diminuía muito e não dava pra sobreviver com aquilo.* (Betânia, professora, 57 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013)

*José: Eu estava falando... Ah, tá! Aí, então, eu ia quase chorando. Não, eu colocava algumas lágrimas. Eu ia lá na escola ver se tinha chance de eu pegar mais aulas, pegar aula, eu estava com as dez, só. Aí eu ia lá e tal, parecia que eu estava num outro planeta que não era a minha casa (a escola) vamos dizer assim. Aí primeiro ano, segundo ano. Quando eu passei (na terceira prova), quando eu passei, numa das primeiras vezes que eu sentei junto com os professores na mesa, não é? Aí na minha cabeça veio: agora eu pertenceo a esse grupo. É uma coisa do psicológico.* (José, professor, 61 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013)

Betânia e Luís conseguiram aprovação no processo seletivo seguinte, no ano de 2011. José foi novamente reprovado. Ele conseguiu aprovação no terceiro processo seletivo, no ano de 2012; em 2014 aposentou-se como professor temporário.

José contou-me que por causa do grande número de reprovações nesse processo seletivo de 2010, ele decidiu abrir um curso preparatório para professores na instituição kardecista em que é voluntário. Para isso ele conseguiu o apoio de professora universitária que trabalha numa instituição privada.

---

<sup>42</sup> Nesse processo seletivo, de 36.944 candidatas a professor PEBI, 64% (23.499) foram aprovados, 36% (13.445) reprovados; de 142.951 candidatas a professor PEBII, 48% (68.765) foram aprovados, 52% reprovados (74.186); de 1.975 candidatas a professor de Educação Especial, 78% (1.540) foram aprovados e 22% (88.066) reprovados. Do total, dos 181.870 candidatos, 52% foram aprovados e 48% reprovados. As provas foram realizadas pela Fundação Vunesp.

José: *Afetou muito* (a reprovação no processo seletivo para professores temporários). *Afetou muito! E eu consegui sair não porque eu estudei e passei na prova. Eu passei, eu acho que eu consegui sair porque eu ajudei outras pessoas, não é? Porque a gente montou um grupo aqui na associação espírita onde eu trabalho. Lá tem um braço social, lá tem o lar escola "X", e esse lar escola é pra quem necessita, e professor no meu ponto de vista necessita. Nós montamos um curso para o professor OFA (temporário).* (José, professor, 61 anos. Entrevista, Grande São Paulo, 2013)

Quando foram reprovados no processo seletivo, José, Betânia e Luís não deixaram de ter aulas atribuídas na rede estadual. Eles passaram da boa colocação que tinham nos processos seletivos anteriores, por causa do tempo de serviço acumulado, para as últimas posições. Retornaram, assim, às situações típicas de iniciação na rede. Ou seja, eles passaram por um processo abrupto de desprofissionalização.

#### **4.3 Padrões de mobilidade e carreiras docentes na educação básica paulista**

A movimentação dos docentes pelo espaço pode ser compreendida a partir das noções de mobilidade vertical e mobilidade horizontal de Becker (1952), desde que se leve em conta a diferenciação interna do mercado de trabalho para professores. A justaposição dos dois processos A diferenciação dos postos de trabalho e a segmentação do ensino resulta num processo de segmentação profissional (RICHARDSON, 1987 *apud* RODRIGUES, 2002) dos professores da educação básica. Destarte, com base no esquema 2, figuram como padrões de mobilidade docente no espaço escolar paulista:

- mobilidade interna vertical ascendente;
- mobilidade interna vertical descendente;
- mobilidade interna horizontal ascendente;
- mobilidade interna horizontal descendente;
- mobilidade vertical de segmento;
- mobilidade horizontal de segmento.

Como a rede estadual tem um importante papel estruturante no mercado do ensino, esses padrões de mobilidade docente consideram flutuações ocorridas por conta das contratações temporárias e dos cargos não concursados (designados e comissionados). As posições docentes definidas por esses contratos são provisórias,

portanto, passíveis de um retorno à posição de origem. Evidentemente esse tipo de situação contraria algumas propriedades comuns à noção de carreira, uma vez que não há linearidade nem progressividade, pelo contrário, há possibilidade de retrocessos.

A estratégia dos professores temporários de trabalhar no início do ano (ou em outros momentos, quando necessário) como eventuais até conseguirem aulas também é um exemplo desse tipo de processo.

A **mobilidade interna vertical ascendente** consiste numa mudança de cargo/função docente no nível hierárquico formal de uma determinada instituição escolar; por exemplo com a saída da sala de aula para funções administrativas e pedagógicas (coordenação pedagógica, vice-direção, direção, supervisão, etc.) Essa mobilidade pode ocorrer por concurso ou designação, por exemplo. No segundo caso, o retorno à posição de origem pode ocorrer a qualquer momento, o que configura um tipo de **mobilidade interna vertical descendente**.

A **mobilidade interna horizontal** consiste numa mudança do tipo de contrato de trabalho para a mesma função docente. Ela é **ascendente** quando da passagem de contrato de trabalho eventual para um contrato de trabalho temporário; de um contrato de trabalho eventual ou temporário para um contrato de trabalho concursado; de acúmulo de dois cargos na mesma instituição; ou pela consolidação das leis trabalhistas. Ela é **descendente** quando da passagem de um contrato de trabalho temporário para um contrato de trabalho eventual, por exemplo.

Os concursos de remoção que também figuram como processos de **mobilidade horizontal**, como mostram os estudos de Alves et al. (2015) e Torres (2008), embora não tenham figurado nos casos dos professores entrevistados, nem como estratégia de ascensão na carreira, nem como estratégia para trabalhar perto da residência. Todavia, é importante tê-lo em pauta para outros estudos.

A **mobilidade de segmento** consiste na mudança de posição docente entre diferentes tipos de instituição. Na **mobilidade vertical de segmento** há uma movimentação das escolas públicas comuns na direção das escolas públicas seletivas e das escolas privadas e vice-versa. Na **mobilidade horizontal de segmento** há uma

mudança de posição docente entre escolas públicas comuns, por exemplo, de escolas estaduais para escolas municipais e vice-versa.

Na página a seguir, o Quadro 35 compara os processos mobilidade que tiveram os professores entrevistados, e que foram discutidos ao longo do capítulo. Esse quadro condensa, em padrões de mobilidade, as informações detalhadas no Esquema 2 (p.134-135) sobre o percurso profissional do professores. Nesse quadro:

- as marcações em verde sinalizam mobilidade interna horizontal e vertical ascendente;
- as marcações em vermelho sinalizam mobilidade interna horizontal e vertical descendente;
- as marcações em azul sinalizam mobilidade de segmento horizontal e vertical;
- as marcações em sinalizam que não houve qualquer tipo de mobilidade;

Afim de acentuar diferenças importantes nesse grupo, destacamos após o quadro algumas situações que não foram exemplificadas ao longo do capítulo.

Quadro 35: Mobilidade e carreira dos professores entrevistados no mercado de ensino paulista

PROFS. ENTREVISTADOS	PRIMEIRO CONTRATO NO MAGISTÉRIO	MOBILIDADE INTERNA HORIZONTAL ASCENDENTE	MOBILIDADE INTERNA HORIZONTAL DESCENDENTE	MOBILIDADE INTERNA VERTICAL ASCENDENTE	MOBILIDADE INTERNA VERTICAL DESCENDENTE	MOBILIDADE HORIZONTAL DE SEGMENTO	MOBILIDADE VERTICAL DE SEGMENTO	SEM MOBILIDADE
DALVA	EST.TEMPORARIO							
ANITA	EST.TEMPORÁRIO							
ALEX	EST..SUBST/EVENTUAL							
JOSÉ	EST.TEMPORÁRIO							
MARISA	EST.EVENTUAL							
BETÂNIA	EST.ESTAG/EVENTUAL							
AURORA	EST.EVENTUAL							
PAULO	EST.TEMPORÁRIO							
SANTIAGO	EST.EVENTUAL							
OLAVO	EST.TEMP./EVENTUAL							
HELENA	EST.EVENTUAL							
ANTÔNIO	EST.TEMP./EVENTUAL							
LUÍS	EST.TEMPORÁRIO							
OLIVIA	EST.EVENTUAL							
MARCELO	MUN.CONCURSADO							
LIVIA	EST.TEMP./EVENTUAL							
DANIEL	PRI.CLT							
VITOR	EST.EVENTUAL							

Elaborado pela autora.

A posição de temporário na rede estadual implicou em mobilidade descendente para alguns professores. Três, como já dito, por conta de reprovação em processos seletivos para professores temporários (José, Betânia e Luís). Outro caso é o de Olavo, que saiu da rede antes de 2010, quando esses processos seletivos tiveram início. A sua situação na rede foi bastante instável, sem conseguir contratos de longa duração, retornou várias vezes à posição de professor eventual. Livia também passou por situação semelhante até conseguir aprovação em concurso, ora trabalhando como temporária ora trabalhando como eventual.

A mobilidade de Dalva e Olívia, que são mãe e filha, aconteceu de maneira bastante semelhante. As duas iniciaram na rede estadual como não concursadas, Dalva como professora temporária, Olívia como professora eventual. Os seus percursos são diferentes de outros professores que iniciaram na rede estadual (Anita, Alex, Marisa, Betânia, Aurora, Paulo, Santiago, Antônio, Livia), pois elas não tiveram, como eles, qualquer tipo de mobilidade no interior desta rede. Assim, depois do primeiro contrato em escolas estaduais passaram por um processo de mobilidade de segmento. A diferença entre elas é que Dalva teve somente mobilidade horizontal de segmento, com dois cargos concursados na rede municipal de São Paulo. Já Olívia teve mobilidade horizontal de segmento, primeiro com um cargo concursado numa rede municipal da Grande São Paulo (do qual exonerou-se), depois com um cargo concursado na rede municipal de São Paulo (onde continua a trabalhar). A sua mobilidade vertical de segmento se deu com um cargo concursado numa ETEC e com contrato CLT numa escola privada. Na época da entrevista (2013) ela disse que se sentia muito segura na escola privada e que sua perspectiva era fazer uma carreira longa ali. Também disse não ter interesse em retornar a rede estadual.

Toda mobilidade vertical ascendente (sete professores: Anita, Alex, Betânia, Aurora, Santiago, Luís e Marcelo) foi seguida de mobilidade vertical descendente. Em todos os casos os professores assumiram funções superiores na hierarquia da instituição sem aprovação em concurso público. Isso aconteceu, principalmente, porque eles ocuparam funções para as quais não havia concurso público de ingresso (como vice-diretor e professor coordenador na rede estadual).

A mobilidade horizontal de segmento, portanto, com a passagem da rede estadual a redes municipais teve mais lugar (onze professores: Dalva, Anita, Alex, Aurora, Paulo, Santiago, Olavo, Luís, Olivia, Marcelo, Livia) do que a mobilidade vertical de segmento (sete professores: Alex, Aurora, Santiago, Helena, Antônio, Olivia, Livia).

Vitor e Daniel não tiveram qualquer tipo de mobilidade. Em 2015, no seu terceiro ano na rede estadual, Vitor continuava trabalhando como professor eventual. No ano de 2015 Daniel pediu demissão da escola privada onde trabalhava para se dedicar integralmente ao curso de doutorado iniciado no ano de 2014, para o qual obteve uma bolsa de estudos.

Seriam esses padrões de mobilidade e de construção de carreiras na educação básica válidos somente para o grupo de entrevistados?

O próximo item tenta responder essa pergunta com um estudo realizado a partir de 218 questionários com professores da educação básica paulista.

#### **4.4 Carreiras docentes e profissionalização dos professores na educação básica paulista**

Parafraseando Elias (2008), podemos dizer que os professores jogam com as possibilidades de obtenção das posições docentes, ou seja, com as regras institucionalizadas, com as oportunidades que surgem a partir das condições do mercado de trabalho docente num momento dado. Essas ações produzem resultados objetivos que se definem as carreiras reais vivenciadas por eles ao longo de suas trajetórias profissionais.

A análise que segue toma os percursos docentes (dos 218 professores que responderam os questionários) no mercado de trabalho da educação básica paulista a partir das instituições. Essa análise coloca em pauta a ideia de “relações de interdependência entre indivíduos” como dimensão fundamental à compreensão das instituições (ELIAS, 2008, p.15).

Essa ideia é especialmente útil numa sociologia da educação interessada nos professores. O caráter bastante prescritivo ao qual está submetido o trabalho docente na educação básica (TARDIF; LESSARD, 2009) colabora para a ideia de que as instituições escolares e o sistema de ensino coincidam com as estruturas organizacionais e administrativas exteriores os indivíduos (ELIAS, 2008, p.14).

Os 218 questionários aplicados nas escolas PUBSEL1 (n=20), PUBSEL2 (n=40), MUN1 (n=21), MUN2 (n=66), EST1 (n=16), EST2 (n=17), EST13(n=23), PRI1(n=15), foram submetidos a uma análise de correspondências múltiplas. A análise resultou no espaço (social) exposto no Gráfico 13 (p.160). Esse espaço consiste numa representação das estratégias individuais e coletivas (LEBARON, 2006, p. 92) para obtenção de posições docentes no de mercado de trabalho da educação básica paulista.

Esse tipo de análise depende de um trabalho muito preciso de construção de uma planilha na qual são lançadas as respostas de cada questionário. Nesta pesquisa, a planilha foi construída no Excel. Depois da transcrição dos dados é necessário, por exemplo, padronizar respostas, abrir novos campos a partir do cruzamento de questões

e respostas. No questionário havia muitas respostas abertas, isso tornou o trabalho de padronização mais demorado<sup>43</sup>.

O questionário contém treze campos. Para a análise que segue foram utilizadas respostas a questões dos campos um, dois, três, quatro, cinco, sete e dez.

As instituições de origem – aquelas onde aplicou-se os questionários – foram consideradas como indivíduos. Dessa maneira foi possível reconstituir percursos profissionais dos professores até a chegada em determinada instituição.

O gráfico que resulta da análise de correspondências múltiplas oferece respostas às questões elaboradas a partir hipóteses do estudo qualitativo - trabalho que foi feito nesta pesquisa nas seções do item “2.1.”. Para a construção do espaço foram utilizadas seis questões sobre os percursos dos professores no magistério:

- Em qual segmento do ensino teve o primeiro emprego? (EST/MUN/PRI/PUBSEL/SUPER)
- Trabalha ou já trabalhou em escolas estaduais? (SIM/NÃO)
- Trabalha ou já trabalhou em escolas municipais? (SIM/NÃO)
- Trabalha ou já trabalhou em escolas privadas? (SIM/NÃO)
- Trabalha ou já trabalhou em escolas públicas seletivas? (SIM/NÃO)
- Trabalha ou já trabalhou no ensino superior? (SIM/NÃO)

As respostas a essas questões definiram distâncias e aproximações entre os professores, e a sua posição no espaço. Cada professor aparece identificado pelo codinome dado à sua escola de origem (PUBSEL1, PUBSEL2, MUN1, MUN2, EST1, EST2, EST3, PRI1). Os indivíduos e as propriedades que definem as posições são representados por símbolos:

- os indivíduos: bolinhas
- as respostas às questões (variáveis) ativas : triângulos vermelhos
- as respostas às questões (variáveis) ilustrativas: triângulos com contorno verde

---

<sup>43</sup> Para a transcrição dos questionários contamos com o trabalho de estagiários, alunos da graduação e bolsistas do Serviço de Apoio ao Estudante da Unicamp: Fabio dias de Oliveira, Máisa Barbosa e Mateus Lopes. Eles trabalham também na transcrição de outros tipos de informações para o nosso banco de dados.

O tamanho dos símbolos mostra o peso de cada propriedade na definição dos eixos e das posições dos indivíduos. Por exemplo, com o tamanho da bolinhas é possível ver a maior concentração de indivíduos numa determinada posição.

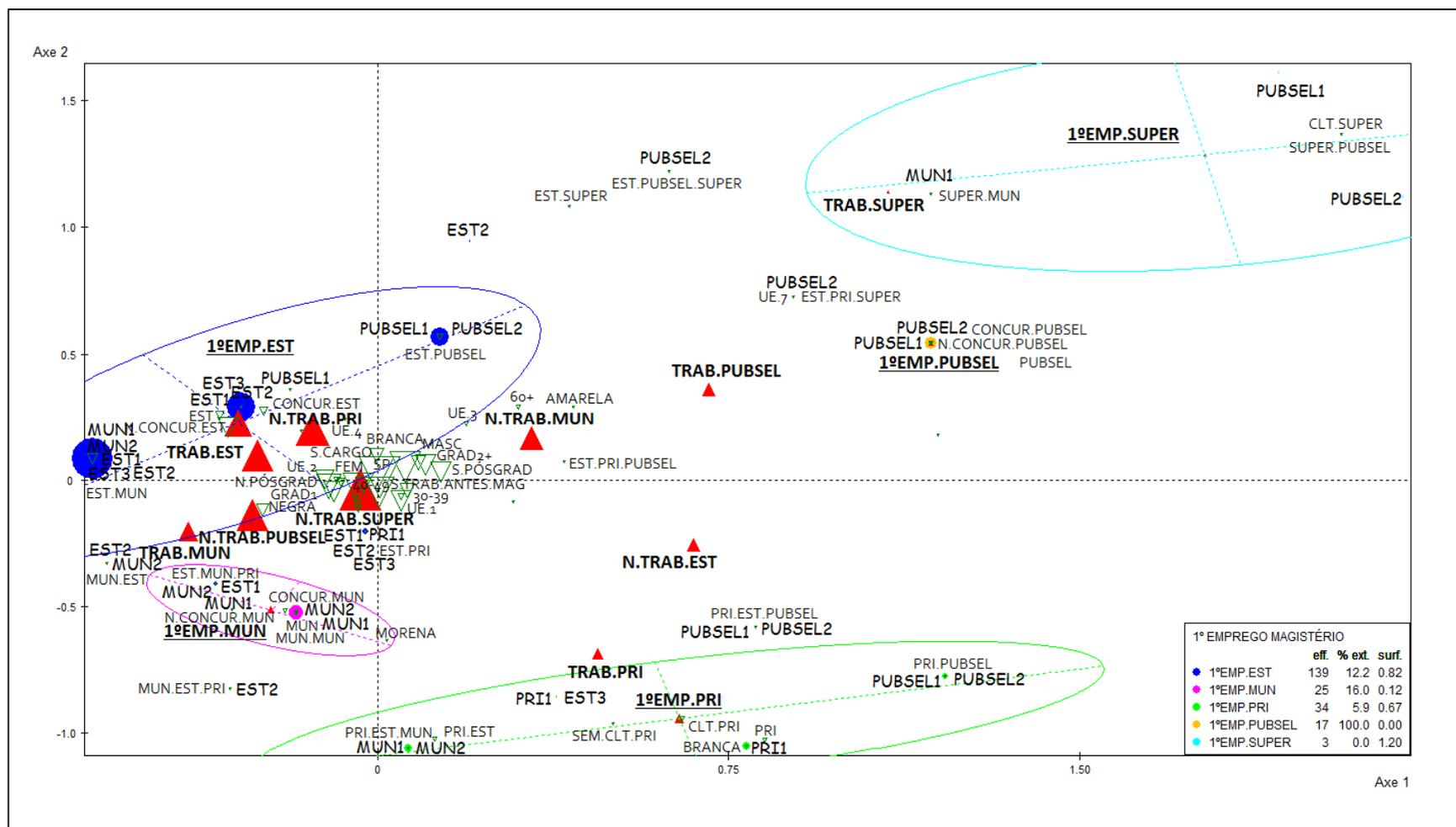
O primeiro emprego foi destacado no gráfico com cores. Em cada bolinha está a nomeação das instituições de origem dos indivíduos. Dessa maneira visualiza-se as propriedades que aproximam e distanciam os indivíduos. Não é a instituição de origem que define as posições, essas são definidas pelas posições docentes obtidas pelos professores no espaço escolar em algum momento da sua carreira.

Quanto aos marcadores do primeiro emprego no magistério:

- *nas escolas estaduais*: azul escuro;
- *nas escolas municipais*: rosa;
- *nas escolas privadas*: verde;
- *nas escolas públicas seletivas*: amarelo;
- *no ensino superior*: azul claro.

Onze variáveis (questões) ilustrativas foram projetadas sobre as ativas: (1) sexo; (2) idade; (3) naturalidade; (4) cor; (5) primeiro contrato no magistério; (6) ocupação de cargos de direção, coordenação, supervisão, etc; (7) trabalhos no magistério (com marcadores dos tipos de instituições na mesma resposta, por exemplo, Est.Mun.Pubsel) ; (8) ocupações antes do magistério; (9) número de diplomas de graduação; (10) diploma de pós-graduação; (11) número de escolas onde trabalhava em 2015.

Gráfico 13: Representação de carreiras docentes na educação básica paulista (eixo 1x2)



**Quadro 36: Questões, variáveis e coordenadas do Gráfico 13, “Representação de carreiras docentes na educação básica paulista (eixo 1x3)”, com destaque para o eixo 1**

QUESTÕES		VARIÁVEIS ATIVAS EIXO 1	
		COORDENADAS NEGATIVAS (esquerda)	COORDENADAS POSITIVAS (direita)
ONDE FOI O PRIMEIRO EMPREGO NO MAGISTÉRIO?	1ºEMP.EST	-0.48	
	1ºEMP.MUN	-0.37	
	1ºEMP.PRI		1.04
	1ºEMP.PUBSEL		1.91
	1ºEMP.SUPER		2.85
TRABALHA OU JÁ TRABALHOU EM ESCOLAS ESTADUAIS?	N.TRAB.PRI		1.09
	TRAB.PRI	-0.41	
TRABALHA OU JÁ TRABALHOU EM ESCOLAS MUNICIPAIS	N.TRAB.MUN		0.53
	TRAB.MUN	-0.65	
TRABALHA OU JÁ TRABALHOU EM ESCOLAS PRIVADAS	N.TRAB.PRI	-0.23	
	TRAB.PRI		0.76
TRABALHA OU JÁ TRABALHOU EM ESCOLAS PÚBLICAS SELETIVAS	N.TRAB.PUBSEL	-0.43	
	TRAB.PUBSEL		1.14
TRABALHO OU JÁ TRABALHOU NO ENSINO SUPERIOR?	N.TRAB.SUPER	-0.06	
	TRAB.SUPER		1.76

Adaptação da autora.

A primeira questão resulta no eixo 1 (horizontal, 54,30% da variância do espaço), numa dispersão que distancia os cinco tipos de instituições onde os professores iniciaram a carreira no magistério. Dos 218 professores, como visto no capítulo 2:

- ✓ 139 (64%) iniciaram na escola estadual;
- ✓ 25 (11%) iniciaram na escola municipal ;
- ✓ 34 (16%) iniciaram na escola privada;
- ✓ 17 (8%) iniciaram na escola pública seletiva;
- ✓ 3 (1%) iniciaram no ensino superior.

As demais correlações entre as variáveis ativas do eixo 1 revelam a situação de segmentação do ensino que coloca de um lado as escolas públicas comuns (lado esquerdo do gráfico) e, do outro lado (direito) as escolas seletivas públicas e privadas.

As variáveis que mais contribuíram, como se vê no Quadro 36 (p.161) para a formação do eixo 1 foram:

*Nas coordenadas negativas (à esquerda):* professores que trabalham ou trabalharam em escolas municipais; professores que tiveram o primeiro emprego em escolas públicas comuns estaduais ou municipais.

*Nas coordenadas positivas (à direita):* professores que tiveram o primeiro emprego em escolas privadas ou escolas públicas seletivas e que, nunca trabalharam em escolas públicas comuns estaduais e municipais.

O eixo 2 (vertical, 20,48% da variância do espaço) opõe as instituições públicas comuns estaduais e municipais entre si; e, as instituições seletivas públicas e privadas entre si. As variáveis (destacadas no Quadro 37 (p.163) que mais contribuíram para a formação desse eixo foram:

*Nas coordenadas negativas (abaixo):* professores que tiveram o primeiro emprego em escolas privadas e trabalham nas escolas privadas.

*Nas coordenadas positivas (acima):* professores que tiveram o primeiro emprego em escolas públicas seletivas; professores que tiveram o primeiro emprego no ensino superior.

**Quadro 37: Questões, variáveis e coordenadas do Gráfico 13, “Representação de carreiras docentes na educação básica paulista (eixo 1x2)”, com destaque para o eixo 2**

QUESTÕES		VARIÁVEIS ATIVAS EIXO 2	
		COORDENADAS NEGATIVAS <b>(abaixo)</b>	COORDENADAS POSITIVAS <b>(acima)</b>
ONDE FOI O PRIMEIRO EMPREGO NO MAGISTÉRIO?	<b>1ºEMP.EST</b>		<b>0.42</b>
	<b>1ºEMP.MUN</b>	<b>-0.94</b>	
	<b>1ºEMP.PRI</b>	<b>-1.72</b>	
	<b>1ºEMP.PUBSEL</b>		<b>1.00</b>
	<b>1ºEMP.SUPER</b>		<b>2.35</b>
TRABALHA OU JÁ TRABALHOU EM ESCOLAS ESTADUAIS?	<b>N.TRAB.PRI</b>	<b>-0.47</b>	
	<b>TRAB.PRI</b>		<b>0.18</b>
TRABALHA OU JÁ TRABALHOU EM ESCOLAS MUNICIPAIS	<b>N.TRAB.MUN</b>		<b>0.30</b>
	<b>TRAB.MUN</b>	<b>-0.37</b>	
TRABALHA OU JÁ TRABALHOU EM ESCOLAS PRIVADAS	<b>N.TRAB.PRI</b>		<b>0.37</b>
	<b>TRAB.PRI</b>	<b>1.25</b>	
TRABALHA OU JÁ TRABALHOU EM ESCOLAS PÚBLICAS SELETIVAS	<b>N.TRAB.PUBSEL</b>	<b>-0.25</b>	
	<b>TRAB.PUBSEL</b>		<b>0.66</b>
TRABALHO OU JÁ TRABALHOU NO ENSINO SUPERIOR?	<b>N.TRAB.SUPER</b>	<b>-0.07</b>	
	<b>TRAB.SUPER</b>		<b>2.08</b>

Adaptação da autora.

**No quadrante superior direito:**

**Professores que tiveram mobilidade vertical de segmento:** (i) professores da PUBSEL1 e da PUBSEL2 que iniciaram no segmento estadual e, depois disso seguiram para escolas públicas seletivas; (ii) professores da MUN1, da PUBSEL1 e da PUBSEL2 que iniciaram no ensino superior; (iii) professores do segmento público seletivo que iniciaram no segmento estadual e, além da pública seletiva, trabalharam em escolas privadas e no ensino superior.

**Sem mobilidade:** professores que iniciaram no segmento público seletivo e não trabalharam em outros segmentos.

**No quadrante superior esquerdo** nota-se a concentração dos professores que iniciaram nas escolas estaduais. Como se vê, pelos marcadores em azul escuro, há professores de todas as escolas investigadas que iniciaram nesse segmento. É importante observar que a maioria dos contratos iniciais foi de não concursado, portanto, temporário e/ou eventual. Dos 139 professores que iniciaram no magistério nas escolas estaduais, 102 (73%) tiveram mobilidade de segmento:

- ✓ 56 (55%) **mobilidade horizontal de segmento**, para escolas comuns municipais;
- ✓ 28 (27%) **mobilidade vertical de segmento**, para escolas públicas seletivas;
- ✓ 14 (14%) **mobilidade de vertical segmento**, para escolas privadas;

Considerando esses dados para cada escola investigada, iniciaram em escolas estaduais<sup>44</sup>:

- ✓ 50% dos professores da PUBSEL1;
- ✓ 50% dos professores da PUBSEL2;
- ✓ 48% dos professores da MUN1;
- ✓ 64% dos professores da MUN2;
- ✓ 100% dos professores da EST1;
- ✓ 88% dos professores da EST2;

---

<sup>44</sup> Lapo (1999), no seu estudo sobre a evasão de professores da rede estadual, mostra que a saída da rede estadual para 18 dos 29 professores entrevistados não significou uma saída da profissão (o magistério na educação básica). Isso vai ao encontro das constatações da presente pesquisa.

- ✓ 93% dos professores da EST3;
- ✓ 27% dos professores da PRI1.

Os dados sobre a iniciação dos professores da EST1, da EST2 e da EST3 confirmam que a mobilidade dos demais segmentos (público seletivo, municipal, privado e superior) é bastante reduzido, enquanto, a mobilidade das escolas estaduais para os demais segmentos é bastante frequente.

*No quadrante inferior esquerdo* há concentração de professores que iniciaram nas escolas municipais (n=25). Nenhum professor do segmento público seletivo iniciou em escolas municipais. Fora os próprios professores da MUN1 e da MUN2, apenas professores da EST2 iniciaram nesse segmento. Aparece aí a questão da competência de cada segmento do ensino. Apesar da investigação realizada em escolas municipais que têm o ensino fundamental e o ensino médio, os percursos dos professores seguem as oportunidades oferecidas para cada segmento. As escolas municipais cobrem preferencialmente o ensino fundamental, enquanto as escolas públicas seletivas (investigadas), cobrem o nível médio (regular e profissionalizante).

84% dos professores que iniciaram nas escolas municipais não vivenciaram qualquer tipo de mobilidade de segmento; o que se destaca nesse quadrante é a tendência à **não mobilidade de segmento** entre os professores da MUN1 e da MUN2 que iniciaram suas carreiras no magistério em escolas municipais.

Todavia, há uma forte **mobilidade horizontal de segmento**, relativa aos professores que iniciaram suas carreiras nas escolas estaduais e seguiram para as municipais:

- ✓ 48% dos professores da MUN1 iniciaram em escolas estaduais;
- ✓ 64% dos professores da MUN2 iniciaram em escolas estaduais.

*No quadrante inferior direito* encontra-se os seguintes padrões de mobilidade:

**Mobilidade horizontal de segmento:** professores do segmento público seletivo que iniciaram em escolas privadas:

- ✓ 25% (n=5) da PUBSEL1;

✓ 15% (n=6) da PUBSEL 2.

**Sem mobilidade:** professores que iniciaram no segmento privado e não trabalharam em outros segmentos; 73% (n=11) da PRI1.

**Mobilidade vertical de segmento:** professores das escolas públicas comuns EST3 (n=1), MUN1 19% (n=4) e MUN2 11% (n=7) que iniciaram no segmento privado. Alguns deles trabalharam em três segmentos (privado, estadual e municipal), outros em dois segmentos (privado e estadual).

Apesar dessas variações, persiste nesse quadrante a concentração de docentes que nunca trabalharam em escolas estaduais.

O eixo 3 (vertical, 14,35% da variância do espaço), abaixo, opõe os professores que trabalham nas escolas municipais tanto aos professores que trabalham nas escolas privadas, como aos professores que trabalham nas escolas estaduais. Ou seja, é o eixo onde confirma-se a tendência dos professores que iniciaram nas escolas municipais a não vivenciar mobilidade de segmento.

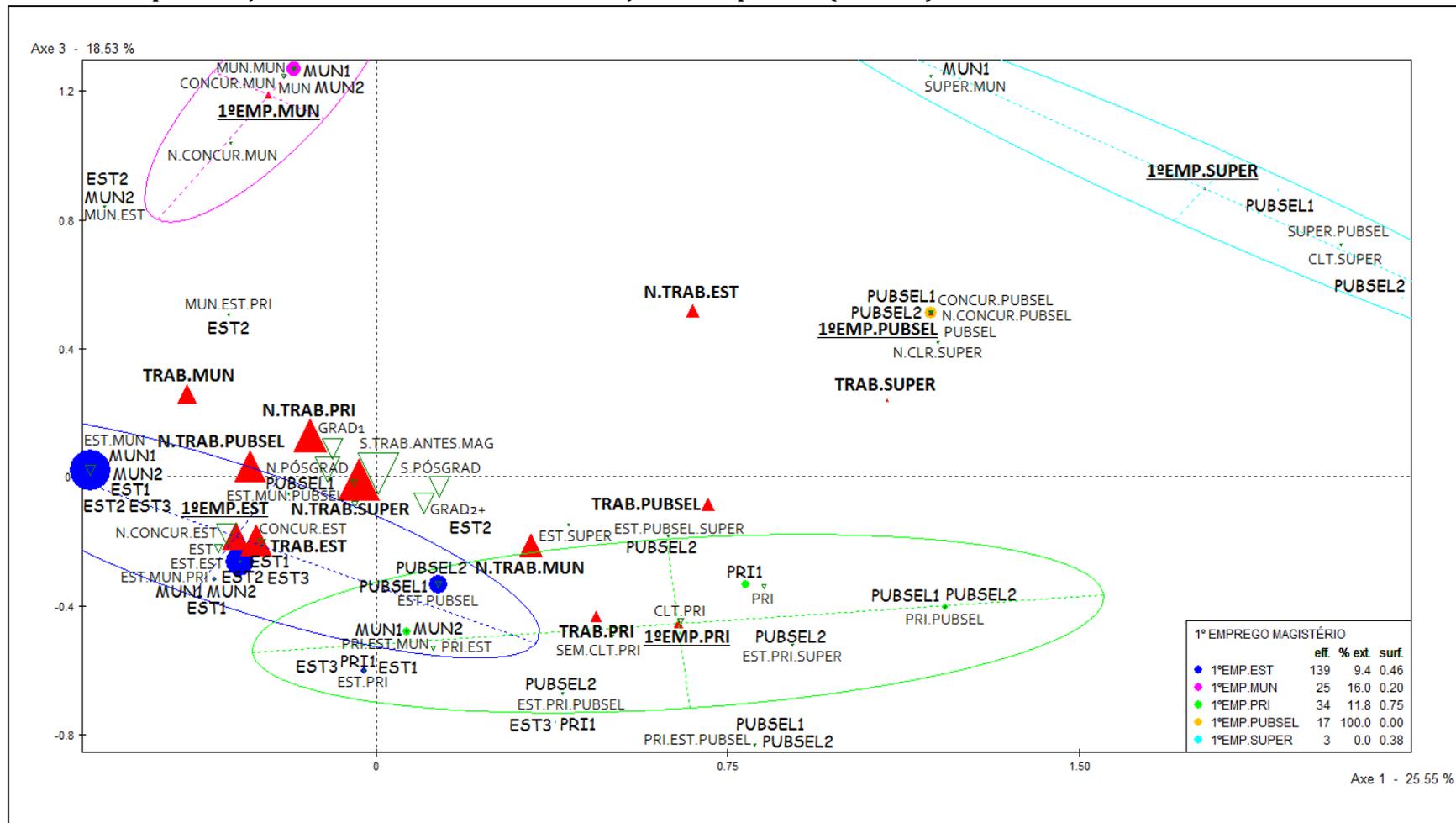
As variáveis (destacadas no Quadro 38, p.168) que mais contribuíram para a formação do eixo 3 foram:

*Nas coordenadas negativas (abaixo):* professores que tiveram o primeiro emprego em escolas privadas e trabalham no segmento privado; professores que nunca trabalharam nas escolas municipais.

*Nas coordenadas positivas (acima):* professores que tiveram o primeiro emprego em escolas municipais e nunca trabalharam nas escolas estaduais.

Além disso, é possível verificar nas coordenadas negativas do eixo 3, professores que iniciaram suas carreiras nas escolas privadas e vivenciaram **mobilidade vertical de segmento para escolas estaduais**. Já nas coordenadas positivas desse eixo, além dos professores das escolas municipais, encontram-se os professores do segmento público seletivo que não trabalharam em escolas estaduais.

Gráfico 14: Representação das carreiras docentes na educação básica paulista (eixo 1x3)



**Quadro 38: Questões, variáveis e coordenadas do Gráfico 14, “Representação de carreiras docentes na educação básica paulista (eixo 1x3)”, com destaque para o eixo 3**

QUESTÕES		VARIÁVEIS ATIVAS EIXO 3	
		COORDENADAS NEGATIVAS (esquerda)	COORDENADAS POSITIVAS (direita)
ONDE FOI O PRIMEIRO EMPREGO NO MAGISTÉRIO?	1ºEMP.EST	-0.35	
	1ºEMP.MUN		2.25
	1ºEMP.PRI	-0.86	
	1ºEMP.PUBSEL		0.97
	1ºEMP.SUPER		1.70
TRABALHA OU JÁ TRABALHOU EM ESCOLAS ESTADUAIS?	N.TRAB.PRI		0.98
	TRAB.PRI	-0.37	
TRABALHA OU JÁ TRABALHOU EM ESCOLAS MUNICIPAIS	N.TRAB.MUN	-0.40	
	TRAB.MUN		0.49
TRABALHA OU JÁ TRABALHOU EM ESCOLAS PRIVADAS	N.TRAB.PRI		0.24
	TRAB.PRI	-0.82	
TRABALHA OU JÁ TRABALHOU EM ESCOLAS PÚBLICAS SELETIVAS	N.TRAB.PUBSEL		0.06
	TRAB.PUBSEL	-0.16	
TRABALHO OU JÁ TRABALHOU NO ENSINO SUPERIOR?	N.TRAB.SUPER	-0.02	
	TRAB.SUPER		0.46

Adaptação da autora.

No grupo investigado, somente em duas escolas públicas comuns a porcentagem de negros ultrapassou 30% dos professores: na MUN2 48%; na EST1 31%. A MUN2 foi a quarta escola onde apresentei os questionários e o primeiro impacto que tive foi ver muitos professores negros na sala de reuniões. Até ali havia encontrado poucos: 25% na PUBSEL1; 8% na PUBSEL2; 20% na MUN1. Nas demais escolas, 82% de brancos na EST2, 78% de brancos na EST3 e, 79% de brancos na PRI1.

Quanto ao sexo, o resultado não foge à tendência de forte feminização entre os professores da educação básica, dos 218, 68% de mulheres e 22% homens. Todavia essa distribuição variou de escola para escola. Passou de sessenta por cento de mulheres na PUBSEL2 (63%), na MUN2 (76%), na EST2 (82%), na EST3 (78%), na PRI1 (87%). Na PUBSEL1 50% mulheres, 50% homens; e, na MUN1, ao contrário das demais 38% de mulheres e 62% de homens.

#### **4.5 Segmentação profissional**

A movimentação dos professores das escolas investigadas confirma as tendências de mobilidade docente apreendidas a partir das entrevistas. A rede estadual agrega o maior número de posições docentes nos níveis do ensino fundamental e médio (regulares), daí a maioria dos professores iniciarem no magistério nessa instituição. Porém, a forte tendência de busca de posições docentes em outros segmentos do ensino não é um dado natural. Ele revela, como se pode ver pelos testemunhos dos entrevistados, um entendimento particular sobre a constituição de uma carreira no magistério paulista, cujo sentido está na busca de espaços de atuação profissional, que combinam em menor o maior grau melhores salários e condições de trabalho.

A rede estadual parece estar distante de se constituir como um campo profissional, com especialistas cujas atividades são aprendidas durante um processo de formação específica fundamental para o recrutamento, que é controlado. A diversidade de posições docentes e os padrões de mobilidade dos professores no espaço escolar paulista, vão ao encontro da ideia de profissionalização como um processo que é resultado de uma construção social (RODRIGUES, 2002, p.131).

## 5 Conclusão

A importância atribuída ao professor para o sucesso da escolarização não é algo recente no Brasil. Como mostra Rosa Fátima de Souza (1998), em seu estudo sobre a implantação da escola primária graduada, entre 1890 e 1910, o lugar central ocupado pelos professores nesse projeto levou a investimentos significativos na sua formação – por meio da reforma da Escola Normal – e mesmo a aumento de salários. Em consequência, “o magistério deixava de ser uma desventura” (SOUZA, 1998, p. 62), representada pela figura do mestre-escola dos tempos do Império, “e tornava-se uma profissão digna, reconhecida, edificante” (SOUZA, 1998, p. 62). A partir daí, e cada vez mais, não faltaram iniciativas para estabelecer parâmetros para a produção do bom professor. À medida que o sistema se expandia, tais parâmetros se concentravam cada vez mais na sua formação, enquanto as condições objetivas de exercício da profissão iam se tornando progressivamente pano de fundo, raramente objeto de reflexão, relegadas às lutas sindicais.

Essa pesquisa se insere no movimento mais recente empreendido pelos estudiosos da educação de procurar compreender as condições de exercício da docência e os efeitos dessas condições sobre a maneira como os professores pensam sobre o seu trabalho e o desenvolvem. Partindo de um interesse em problematizar a desigualdade educacional brasileira, discutida, pela maior parte, a partir das características dos alunos e de suas famílias, a pesquisa procurou explorar a fertilidade de se compreender a contribuição que as condições de exercício da profissão docente pode dar para a produção dessa desigualdade. Para isso, propôs-se a estudar a entrada na profissão como parte do próprio processo de formação.

A pesquisa mostrou a existência de uma segmentação profissional docente na educação básica paulista. Essa segmentação é tributária dos diferentes tipos de instituições públicas e privadas existentes no sistema. As propriedades dessas diferenças fazem com que as instituições de ensino sejam também muito desiguais entre si. Essas propriedades estão relacionadas não só aos modos de seleção dos alunos, elas também estão relacionadas aos processos de recrutamento dos professores, do modo

como são iniciados no trabalho e, depois disso, nas condições de realização do seu trabalho cotidiano.

Na pesquisa buscamos meios que permitissem compreender a relação dos indivíduos professores com as instituições escolares, numa perspectiva que considerasse espaço e tempo. Encontramos na noção de espaço social (BOURDIEU, 2007) e nas técnicas e métodos para construção e estudo de um espaço (LEBARON, 2015) uma alternativa para compreender a distribuição diferenciada e desigual da oferta de postos de trabalho, das condições de exercício do trabalho docente, de construção de carreiras e profissionalização.

O modo como essas técnicas e métodos foram empregados no estudo do contexto estudado, permitiu a produção de esquemas analíticos e tipologias que pudessem tornar tal contexto mais inteligível. A sua contribuição foi mostrar que o entendimento sobre a produção das desigualdades educacionais pode ser expandido quando os pesquisadores avançam o seu campo de estudo para além da forma como as instituições apresentam-se dispostas em termos administrativos. Num sistema de ensino com as características de segmentação aqui analisadas, pertinentes não só aos alunos, mas também aos professores, é urgente conhecer tudo o que diz respeito à relação entre as condições de trabalho dos professores e o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas. A perspectiva comparativa e relacional apresenta-se como uma excelente alternativa para estudos dessa natureza.

É importante ressaltar que o conhecimento das propriedades das posições docentes, por exemplo, possibilitam uma ruptura em relação às visões que atribuem aos indivíduos professores, à sua boa ou à sua má formação, os resultados escolares. As posições docentes e as condições de trabalho docente tanto podem colaborar quanto prejudicar para o desenvolvimento profissional dos professores, inclusive daqueles que são diplomados “licenciados” porque o que parece estar em jogo, em primeiro lugar, é simplesmente a organização mínima do cotidiano escolar: as aulas acontecerem.

O estudo das condições de trabalho dos professores revela as condições em que se dá o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas. Os espaços onde não é possível uma atuação profissional, são aqueles onde as possibilidades de aprendizado dos alunos diminuem. Esses espaços, como foi mostrado no capítulo 1, estão bastante

concentrados nos bairros e municípios onde as condições socioeconômicas não são as melhores.

Como a distribuição dos postos de trabalho no mercado da educação básica paulista tem efeitos sobre a escolarização dos alunos, eles poderiam ser usados como propriedades na construção dos índices sobre o desenvolvimento da educação e assim ser agregado aos índices sobre as condições de vida da população.

A pesquisa tentou mostrar que pelo trabalho do professor é possível conhecer as propriedades que definem espaço de atuação profissional assim como de desprofissionalização na educação básica paulista. Tais propriedades estão fortemente associadas aos tipos de instituições que compõem o sistema de ensino, considerando-se, evidentemente, as diferenciações existentes no interior dos segmentos público e privado. Essas propriedades são tributárias de condições institucionais de recrutamento, de iniciação na profissão e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A pesquisa mostrou que grande parte dos professores inicia a carreira docente nas escolas estaduais com contratos de trabalho não concursados e, portanto, sem que lhes seja dado pela instituição “oportunidades” de “desenvolvimento profissional positivo” (GUNNAR, 2014). As experiências iniciais marcam indelevelmente esses professores, tanto que, quando interrogados, costumam descrever com bastante detalhes o que lhes aconteceu no primeiro dia de trabalho. Entretanto, a diversidade de oferta de postos de trabalho faz com que os professores mirem outros espaços para trabalhar. Daí ocorre uma busca pelos espaços mais valorizados no mercado. A pesquisa mostra que trata-se de uma busca pelos espaços onde podem atuar como profissionais. Esses espaços são aqueles que combinam em maior ou menor grau as questões fundamentais da iniciação no magistério na educação básica paulista. Trata-se aí, entre outros, da estabilidade no emprego, que é portadora, por um lado, da garantia do salário a ser recebido, e, por outro lado, da previsibilidade sobre o local de trabalho. Nesse sentido, é importante destacar que, no caso da rede estadual, os espaços considerados “profissionais”- e eles existem no interior dessa rede- são aqueles onde não há - ou não prevalece contratos de trabalho como os do tipo do professor temporário.

Os indivíduos que hoje encontram-se nos espaços mais profissionalizados são, em grande parte, aqueles mesmos que já tiveram experiências iniciais negativas. Isso coloca em pauta a necessidade de conhecer de maneira mais precisa os recursos que esses (tipos) de professor têm e conseguem mobilizar para movimentar-se no mercado do ensino e conseguir as posições desejadas. Isso permitirá conhecer, também, as implicações da ausência ou da menor presença desses recursos em determinados tipos de professor que, como foi demonstrado nessa pesquisa, encontram-se concentrados em locais muito específicos do mercado de ensino. São essas experiências individuais cotidianos que contribuem para a configuração do desenvolvimento do trabalho pedagógico nas instituições de ensino.

A pesquisa aqui apresentada teve que negociar alguns limites da produção de dados. Esbarramos na necessidade de produzir estratégias específicas para entrar nas escolas seletivas (públicas e privadas) localizadas nos extremos do espaço de vantagens educativas. Não contamos, portanto, na produção dos nossos dados, com um estudo preciso dos percursos sociais que condicionam o encontro dos professores com esses tipos de instituições. Há indícios, no entanto, de que os professores ou, pelo menos, alguns deles, circulam entre um setor e outro do sistema de ensino. Compreender essa circulação pode ajudar a melhor caracterizar a diferença entre escola pública e escola privada, ainda muito caracterizada como uma diferença entre a “qualidade do professor”. Trata-se de um prolongamento dessa pesquisa que estamos nos organizando para desenvolver.

Outro limite está no tratamento dado às escolas seletivas. Não figurou no estudo aqui realizado um levantamento sobre mecanismos de “seleção oculta”. Os avanços realizados pelas pesquisas de Costa et al. (2013) e Alves et al. (2015), oferecem-nos importantes instrumentos para investigar esse tipo de situação. Vista à luz da pesquisa aqui realizada, temos a possibilidade de nuançar, pelo campo das ações e tomadas de posição dos indivíduos”, mecanismos de seleção dos alunos não só nas escolas públicas comuns mas, inclusive, nas escolas públicas seletivas e privadas. Isso implicaria numa ampliação da tipologia os processos de diferenciação do sistema de ensino.

Encontramos muitas dificuldades em trabalhar com as estatísticas oficiais, principalmente, sobre professores. Por exemplo, como os níveis de agregação das

informações produzidas pelo governo estadual e pelo governo federal são diferentes, restam lacunas importantes nesse material. Foi feito um esforço para padronizar as informações disponíveis sobre os professores. Essa tarefa demandou e ainda demandará tempo e, inclusive, investimento em recursos humanos. Isso demonstra que a produção padronizada de informações é uma tarefa que compete ou deveria competir ao próprio estado, já que se constitui em ferramenta fundamental para que possamos conhecer de maneira mais precisa como estão organizadas as escolas. Esse conhecimento, por sua vez, aumenta as possibilidades de compreender os gargalos da educação básica e atacá-los. Pelo que mostra essa pesquisa, é necessário produzir dados sobre cada escola, de maneira sistemática, considerando, inclusive, as menores unidades da sua localização<sup>45</sup>, e, principalmente sobre os contratos de trabalho dos professores. Isso consiste simplesmente em produzir informações sobre as já conhecidas propriedades produtoras de desigualdades educacionais. Ademais, os contratos de trabalho permitiriam padronizar os dados sobre as diferentes instituições. Isso produziria um avanço significativo no conhecimento sobre as redes de ensino municipais e privadas.

Considerando as escolas administradas pelas diferentes autarquias do governo estadual, temos um dado fundamental: sob o mesmo teto, do governo do estado de São Paulo, produziu-se e consolidou-se escolas muito diferentes, entre elas, as escolas que aqui denominamos como comuns e as seletivas.

Os resultados indicam que as condições de seleção e iniciação dos professores como trabalhadores eventuais e temporários, nas escolas estaduais, não são as mais propícias à atuação profissional dos professores. As condições de trabalho desses professores incidem sobre o trabalho de todos, inclusive, dos professores que se encontram em postos de trabalho concursados - em grande parte tendo sido também socializada na condição de eventual ou temporário. As situações de trabalho que não oferecem condições para uma atuação profissional constituem espaços de iniciação na docência na educação básica paulista ( não só na rede estadual, mas nas instituições de educação básica no seu conjunto). Essas situações aparecem bastante naturalizadas, na percepção dos professores, como um momento provisório e constituinte do início de

---

<sup>45</sup> Os resultados do IDESP são um excelente exemplo. No caso capital do estado a mesma média é considerada para todas as escolas estaduais localizadas no município. O conhecimento que se tem sobre a situação de segregação territorial e sócio econômica dessa cidade não parece estar sendo levado em conta. Seria pertinente, portanto, produzir os resultados por bairro, ou, no mínimo, por distrito.

uma carreira a ser desenvolvida e consolidada no interior da própria rede estadual, com contrato de trabalho por concurso, ou nas demais instituições de ensino. As percepções dos professores, em seu conjunto, produzem um entendimento compartilhado entre vários indivíduos que, legitimado, mesmo de maneira informal, adquire uma aparência de uma “regra” do próprio sistema de ensino, como um caminho a ser trilhado.

O conhecimento bastante avançado, disponível na literatura nacional e internacional, sobre as condições que configuram a atuação profissional nas escolas de educação básica pode contribuir para reformas e mudanças que possibilitem a produção de espaços profissionais nas diferentes instituições de ensino que compõem a educação básica no estado de São Paulo.

## 6 Referências bibliográficas

ALVES, L. et al. Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis. **Cadernos Cenpec | Nova série**, (S.l.), v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/292/289>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Soc. estado.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, ago. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922007000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922007000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em : jan. 2016.

ALMEIDA, A. M. F. **As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social**. Belo Horizonte : Argvmentvm, 2009.

ALMEIDA, A. M. F. Língua nacional, competência escolar e posição social. In: ALMEIDA, A. M. F. et al. **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

ALMEIDA, A. M. F.; ERNICA, M. Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 63-83, mar. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000100063&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100063&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em : jan. 2016.

ARANHA, W. L. A. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?** 2007. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2007/aranha\\_wla\\_me\\_arafcl.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2007/aranha_wla_me_arafcl.pdf)>. Acesso em: 5 set. 2009.

BARTHOLLO, T. L.; COSTA, M. Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 670-892, 2014.

BASILIO, J. R. **Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009)**. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000779276>>. Acesso em: 05 mai. 2011

BASILIO, J. R. Desigualdades e condições de trabalho dos professores. In: LIMA, Angela Maria de Sousa et al. **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. pp. 359-368.

BAUER, A. Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 809-824, dez. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 maio 2015.

BECKER, H. S. The career of the Chicago public school teacher. **American Journal of Sociology**, v. 57, n. 5, p. 470-477, mar. 1952.

BONNET, P. Pour une histoire sociale de l'analyse des données. In: LEBARON, Frédéric, LE ROUX, Brigitte. **La méthodologie de Pierre Bourdieu en action: Pratiques culturelles et espace social et statistiques (Psychologie sociale)** (French Edition). 2015. (Kindle iOS version)

BOURDIEU, P. **La Distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979. 670p, il. (Le sens commun).

BOURDIEU, P. A escola conservadora : as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (org.). **Escritos de educação**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Ciências sociais da educação).

BOURDIEU, P. "Sistemas de ensino e sistemas de pensamento". In: BOURDIEU, Pierre; MICELI, Sergio (Coaut. de). **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2009. pp. 203-222.

BOURDIEU, P. Le mort saisit le vif: as relações entre a história reificada e a história incorporada. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P.; Saint-Martin, M. As categorias do juízo professoral. In: BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (org.). **Escritos de educação**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Ciências sociais da educação).

BOURDIEU, P. Homo academicus. Paris: Minuit, 1998.

BOURDIEU, P. A distinção: crítica social do julgamento.. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. La noblesse d'État; grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 2012.

CAÇÃO, M. I. **Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público paulista**. 2001. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001. Disponível em: <<http://www.rautu.unicamp.br/nou-rau/sbu/document/?code=vtls000223682>>. Acesso em: 10 maio 2009.

CARVALHO, M. J. V. **O professor estadual: um valor ameaçado: as condições de ensino e a Associação da Categoria Profissional do Professor Paulista**. 1981. 247f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1981.

CHAPOULIE, J. M. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. In: **Revue française de sociologie**, 1973, 14-1. pp. 86-114. Disponível em : <[http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1973\\_num\\_14\\_1\\_2179](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1973_num_14_1_2179)>. Acesso em: jan. 2016.

COMIN, A. A.; BARBOSA, R. J. Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 91, p. 75-95, nov. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002011000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002011000300004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 08 fev. 2016.

COSTA, M. et al. Oportunidades e escolhas – Famílias e escolas em um sistema escolar desigual. In : ROMANELLI, G. ; NOGUEIRA, M. A. ; Zago, N. (orgs.). **Família & escola : novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

COSTA, M.; BARTHOLO, T. L. Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1183-1203, dez. 2014

. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302014000401183&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401183&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em : 08 jan. 2016.

COSTA, M. da; KOSLINSKI, M. C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas , v. 23, n. 2, p. 195-213, ago. 2012 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072012000200013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em : 08 jan. 2016.

CURY, L. A.; NOGUEIRA, M. A. O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino. In: CUNHA, Luiz Antônio. **Escola Pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 (Coleção educação contemporânea)

DESROSIERES, A. Comment fabriquer un espace de commune mesure ? Harmonisation des statistiques et réalisme de leurs usages. In : Lallement, M., Spurk, J. (dir.), **Stratégies de la comparaison internationale**. Paris: CNRS Editions, 2003.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.) **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.p.13.

DUARTE, A. M. C. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe1, 2010 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000400005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 abr. 2013.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, ago. 2012. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200003&lng=en&nrm=iso)>. Access o em: 20 abr. 2013.

DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, Agnès. **Sociologie de l'école**. Paris: Amand Colin, 2012.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

ERNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 42, n. 146, p. 640-666, ago. 2012 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000200016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200016&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 01 nov. 2015.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo, SP: Dominus: Editora da USP, 1966.

FLEURI, R. M. **Perfil profissional docente no Brasil : metodologias e categorias de pesquisas**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015

FONTANA, C. A. **O trabalho informal docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo**. 2008. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2008. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/MELYUWMIUJGE.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

GALLINO, L. Sociologia das Profissões. In: **Dicionário de Sociologia**. São Paulo: Paulus, 2005.

GEAY, B. **Profession**: Instituteurs. Mémoire politique et action syndicale. Paris : Éditions du Seuil, 1999. (collection Liber)

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004. 21 p. (Theoria poiesis práxis).

GESQUI, L. C. **Organização da escola, absenteísmo docente, discente e rendimento escolar**. 2008. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6094](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6094)>. Acesso em 29 jul. 2012.

GOFFMAN, E. **Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

GOMES, L. R. **Políticas de seleção de professores**: estudo sobre os concursos públicos para provimento de cargo de professor I da rede estadual paulista na década de 80. 1998. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1998.

GUIBERT, P.; LAZUECH, G. ; RIMBERT, F. **Enseignants débutants "Faire ses classes"** : l'insertion professionnelle des professeurs du second degré. Presses Universitaires de Rennes, 2008. (collection Le sens social)

GUNNAR, E. The importance of networks for newly qualified teachers in upper secondary education, **Educational Research**, 56:4, 453-472. 2014. Disponível em : <<http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2014.965574>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

HYPÓLITO, A. M.; FERREIRA, L. S. O tema “trabalho docente nos eventos da Redestrado em 2008 e 2011: movimentos e efeitos de sentido. In: IX SEMINARIO DE LA RED ESTRADO, 2012, Santiago de Chile. Anais do IX Seminário de la Red Estrado, 2012. (mídia eletrônica)

JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

KALOGRIDES, D. et al. Systematic Sorting : Teacher Characteristics and Class Assignments. *Sociology of Education*, 2013, 86(2) 103-123. Disponível em : <http://www.asanet.org/journals/soe/Apr13SOEFeature.pdf>. Acesso em: dez .2015.

LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 41, n. spe, p. 1393-1404, dez. 2015 . Disponível em : <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015001001393&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001393&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em : 08 jan. 2016.

LAPO, F. R. **Professores retirantes**: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do Estado de São Paulo (1990-1995). 1999. 238p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. O Abandono do Magistério: Vínculos e Rupturas com Trabalho Docente. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642002000200014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em : 08 jan. 2016.

LEBARON, F., & LE ROUX, B. **La méthodologie de Pierre Bourdieu en action: Pratiques culturelles et espace social et statistiques (Psychologie sociale)** (French Edition). 2015. (Kindle iOS version)

LEBARON, F. **L'enquête quantitative en Sciences Sociales: recueil et analyse des données.** Paris: Dunod, 2006.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29. set. 2009.

MARIN, A. J. et al. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa** (online), v. 35, n.124, p. 171-199, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0935124.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2009.

MARQUES, E. **Estrutura Social e Segregação em São Paulo: Transformações na Década de 2000. Dados**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 3, p. 675-710, Sept. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-525820140003000675&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-525820140003000675&lng=en&nrm=iso)>. access on 08 Feb. 2016.

MAUBANT, P. et al. Déprofessionnalisation. **Recherche et formation** (on line), 72 | 2013. Disponível em: <<http://rechercheformation.revues.org/2041>>. Acesso em: 27 mar. 2016.  
MUEL-DREYFUS, F. **Le métier d'educateur: les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968.** Paris: Editions de Minuit, 1983.

NOGUEIRA, M. A. No fio da navalha – A nova classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In: Romanelli, Geraldo; Nogueira, Maria Alice; Zago, Nadir (orgs.). **Família & escola: novas perspectivas de análise.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 133-144, ago. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000200011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: jan 2016.

NOGUEIRA, M. A.; ABREU, R. C. Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 39, p. 41-60, jul. 2004.

OLIVEIRA, D. A. et al. **Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor.** Red Estrado, 2010. Disponível em: <<http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, abr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 abr. 2013.

PAIVA, M. M. **Professor não habilitado: agora um sujeito ocultado no magistério público paulista. 2002.** 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PATINHA, V. A. **Professor não habilitado**: um sinal de crise na educação. 1999. 212f. Tese (Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

PEREIRA, L. **O magistério primário numa sociedade de classes** : estudo de uma ocupação em São Paulo. São Paulo : Livraria Pioneira e Editora, 1969. (Coleção Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais)

PEROSA, G. S.; ALMEIDA, A. M. F. Exclusão escolar e formação do magistério: notas de pesquisa sobre uma relação não necessária. **Pro-Posições**, v. 9, n. 1(25), mar. 1998. Disponível em: <[http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/25-artigos-perosags\\_etal.pdf](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/25-artigos-perosags_etal.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2013.

PEROSA, G. S.; COSTA, T. L. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 117-137, Mar. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000100117&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100117&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em : 08 jan. 2016.

PEROSA, G. S. et al. O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 99-118, Ago. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072015000200099&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000200099&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 08 jan. 2016.

PORTES, E. A. O Trabalho escolar das famílias populares. In: ROMANELLI, Geraldo ; NOGUEIRA, Maria Alice ; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família e escola** : trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

RINGER, F. La segmentation des systèmes d'enseignement (Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920). In: **Actes de la recherche en Sciences Sociales**. Vo. 149, set. 2003. Las contradicciones de la "démocratization" scolaire. Disponível em: Disponível em: <[www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_2003\\_num\\_149\\_1\\_2776](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_2003_num_149_1_2776)>. Acesso em: jan 2016

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. Oeiras: Celta, 2002.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

SILVA, J. L. **A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no estado de São Paulo, 1890-1910. São Paulo, SP: Fundação Editora UNESP, 1999.

SPINELLI, G. G. F. **O absentismo laboral docente em uma escola estadual de São José dos Campos e sua relação com o bônus mérito**. 76f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2009. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=8393](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8393)>. Acesso em: 26 jul. 2012.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola**: a luta popular pela expansão do ensino publico em São Paulo. São Paulo, SP: Loyola, 1984

TARDIF, M ; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 325 p

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 28, n. 99, ago. 2007 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 jun. 2012.

TEIXEIRA, M. C. S. **Política e administração de pessoal docente** (um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo). 1983. 498f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1983.

TORRES, H. G. et al. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (org.). A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, Faperj, Ippes, 2008.

VIANA, M. J. B. Práticas socializadoras em famílias populares e a longevidade escolar dos filhos. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 28, n. 1, p. 421-440, mar. 2012 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000100018&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100018&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em : jan. 2016.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares : as contradições da obrigatoriedade escolar. In : Romanelli, G. ; Nogueira, M. A. ; Zago, N. (orgs.). **Família e escola** : trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

WITORSKI, R.; ROQUET, P. Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels. **Recherche et formation** (*on line*), 72 | 2013. Disponível em: <<http://rechercheformation.revues.org/2038>> Acesso em: 11 mar. 2016.

### **Documentos oficiais**

BRASIL. LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.pc.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso: em: jan 2016

Brasil. (Lei Darcy Ribeiro (1996)). LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb\\_10ed.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf?sequence=1). Acesso em: jan.2016.

SÃO PAULO (ESTADO). Ato 30, de 19 de fevereiro de 1968. Disciplina o recrutamento de professores para ministração de aulas excedentes no ensino secundário e normal e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo**, n. 34, 20 fev. 1968, p.15-16. Disponível em: [http://www.imprensaoficial.com.br/PortallO/DO/BuscaD02001Documento\\_11\\_4.aspx?link=/1968/executivo/fevereiro/20/pag\\_0016\\_65FH3GFHB6EUGe6F9UP0JOD090T.pdf&pagina=16&data=20/02/1968&caderno=Executivo&paginaordenacao=100016](http://www.imprensaoficial.com.br/PortallO/DO/BuscaD02001Documento_11_4.aspx?link=/1968/executivo/fevereiro/20/pag_0016_65FH3GFHB6EUGe6F9UP0JOD090T.pdf&pagina=16&data=20/02/1968&caderno=Executivo&paginaordenacao=100016). Acesso em: 01 fev. 2013

SÃO PAULO (Estado). Lei no 500, de 13 de novembro de 1974. Institui o regime dos servidores admitidos em caráter temporário. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, ano LXXXIV, n. 218, p.3, 14 nov. 1974, 1974a. Disponível em: <  
<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19741114&Caderno=Poder%20Executivo&NumeroPagina=3>>. Acesso em: 09out. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar no 114, de 13 de novembro de 1974. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1o e 2o graus do Estado; altera denominações e referências, estabelece referência aos professores do antigo Ensino Industrial; dispõe sobre o Regime de Dedicção Exclusiva – RDE. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, ano LXXXIV, n. 218, p 4, 14 nov. 1974, 1974b. Disponível em:  
<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19741114&Caderno=Poder%20Executivo&NumeroPagina=4>. Acesso em : 23 jul. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar no 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, v. 95, n. 245, p.1, 28 dez. 1985. Disponível em:  
<<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19851228&Caderno=Poder%20Executivo&NumeroPagina=1>>. Acesso em: 23 jul. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar no 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, v. 107, n. 251, p.1, 31 dez. 1997. Disponível em: <  
<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19971231&Caderno=Executivo%20I&NumeroPagina=1>>. Acesso em: 23 jul. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar no 1.010, de 01 de junho de 2007. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, v.117, n.104, p.1, 2 jun. 2007.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos profissionais de educação, com as Respektivas carreiras, criado pela lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos profissionais da educação municipal. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, v. 52, n.39, p.5, 27 dez. 2007. Disponível em: <  
[file:///C:/Users/julianareginabasilio/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/YNXH8JZC/RenderizadorPDF%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/julianareginabasilio/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/YNXH8JZC/RenderizadorPDF%20(3).pdf)>. Acesso em: abr. 2016

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar 1.093, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n.131, 17 jul.2009, p.1. Disponível em: <  
<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20090717&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>> . Acesso em: 09 out. 2012

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009. Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n.131, 17 jul.2009, p.3. Disponível em : <

<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20090717&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=3>>.

SÃO PAULO (Estado). Decreto do Executivo 24.948, de 03 de abril de 1986. Disciplina as substituições nos impedimentos legais e temporários dos integrantes do Quadro do Magistério. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, v. 96, n. 63, p. 1, 04 abr. 1986. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19860404&Caderno=Poder%20Executivo&NumeroPagina=1>>. Acesso em : 09 out. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Portaria DRHU 6. Dispõe sobre a inscrição de candidatos à docência, de 1989. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 16 dez. 1989, Seção 1, v. 99, n. 235, p.16. Disponível em: <[http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaGratuitaDODocumento.aspx?pagina=16&SubDiretorio=&Data=19891216&dataFormatada=16/12/1989&Trinca=NULL&CadernoID=1/1/1/0&ultimaPagina=96&primeiraPagina=0001&Name=&caderno=Poder%20Executivo%20%20Se%20C3%A7%C3%A3o%20I&EnderecoCompleto=/PortalIO/diario18901990/Entrega\\_2006-0901/Entrega\\_OCR\\_2006.09.01/000222/I05\\_04\\_01\\_04\\_03\\_037/1989/PODER%20EXECUTIVO/DEZEMBRO/16/Scan\\_0509.pdf](http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaGratuitaDODocumento.aspx?pagina=16&SubDiretorio=&Data=19891216&dataFormatada=16/12/1989&Trinca=NULL&CadernoID=1/1/1/0&ultimaPagina=96&primeiraPagina=0001&Name=&caderno=Poder%20Executivo%20%20Se%20C3%A7%C3%A3o%20I&EnderecoCompleto=/PortalIO/diario18901990/Entrega_2006-0901/Entrega_OCR_2006.09.01/000222/I05_04_01_04_03_037/1989/PODER%20EXECUTIVO/DEZEMBRO/16/Scan_0509.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Portaria DRHU 12, de 14 de dezembro de 1999. Estabelece critérios para a atribuição de classes e aulas a docentes e a candidatos à docência, em conformidade com a habilitação exigida para cada componente curricular. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 15 de dezembro de 1999, n. 136, p11. Disponível em: <[http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaD02001Documento\\_11\\_4.aspx?link=/1999/executivo%2520secao%2520i/dezembro/15/pag\\_0011\\_DQQA86RKG04Ke824F0U3R024RM.pdf&pagina=11&data=15/12/1999&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10011](http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaD02001Documento_11_4.aspx?link=/1999/executivo%2520secao%2520i/dezembro/15/pag_0011_DQQA86RKG04Ke824F0U3R024RM.pdf&pagina=11&data=15/12/1999&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10011)>. Acesso em: 01 fev. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 90/2005, de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, de 10 dez. 2005, Seção I, v. 115, n. 232, p. 20. Disponível em: <[http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaD02001Documento\\_11\\_4.aspx?link=/2005/executivo%2520secao%2520i/dezembro/10/pag\\_0021\\_CSLPB506V1UIFeFT8ISB7Q2UE4P.pdf&pagina=21&data=10/12/2005&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10021](http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaD02001Documento_11_4.aspx?link=/2005/executivo%2520secao%2520i/dezembro/10/pag_0021_CSLPB506V1UIFeFT8ISB7Q2UE4P.pdf&pagina=21&data=10/12/2005&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10021)>. Acesso em: 03 mar.2011.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 98, de 29 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. 2009c. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, de 30 de dez. 2009, Seção I, v. 119, n. 243, p.33. Disponível em: <[http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaD02001Documento\\_11\\_4.aspx?link=/2009/executivo%2520secao%2520i/dezembro/30/pag\\_0026\\_40M37HRD770ADeAMFCF00RQ7R5T.pdf&pagina=26&data=30/12/2009&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100026](http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaD02001Documento_11_4.aspx?link=/2009/executivo%2520secao%2520i/dezembro/30/pag_0026_40M37HRD770ADeAMFCF00RQ7R5T.pdf&pagina=26&data=30/12/2009&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100026)>. Acesso em: 03 mar.2011.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 77 2010, de 17 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, de 18 dez. 2010, Seção I, v. 120, n. 239, p. 53. Disponível em:<[http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaD02001Documento\\_11\\_4.aspx?link=/2010/executivo%2520secao%2520i/dezembro/18/pag\\_0053\\_BKA7MF05Q996Le6TTA188](http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaD02001Documento_11_4.aspx?link=/2010/executivo%2520secao%2520i/dezembro/18/pag_0053_BKA7MF05Q996Le6TTA188)>

L0HS6D.pdf&pagina=53&data=18/12/2010&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100053>. Acesso em: 03 mar.2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE 75, de 28 de novembro de 2013. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n.123, de 30 nov. 2013. Disponível em: <  
[https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento\\_11\\_4.aspx?link=/2013/executivo%2520secao%2520i/novembro/29/pag\\_0042\\_CTOKN1N029CSLeBEO745RVKM7HL.pdf&pagina=42&data=29/11/2013&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100042](https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2013/executivo%2520secao%2520i/novembro/29/pag_0042_CTOKN1N029CSLeBEO745RVKM7HL.pdf&pagina=42&data=29/11/2013&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100042) >. Acesso em: 26 mar. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE 89, de 29 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n.121, de 30 dez. 2011. Disponível em: <  
[http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento\\_11\\_4.aspx?link=/2011/executivo%2520secao%2520i/dezembro/30/pag\\_0030\\_D6QUA16SQT3BUeBPSVO7DGS00F4.pdf&pagina=30&data=30/12/2011&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100030](http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2011/executivo%2520secao%2520i/dezembro/30/pag_0030_D6QUA16SQT3BUeBPSVO7DGS00F4.pdf&pagina=30&data=30/12/2011&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100030)>  
 Acesso em: 23 jan. 2013.

### ***Estatísticas oficiais***

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 02 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Microdados do ENEM. Disponível em: Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 06 ago. 2015

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Disponível em:  
<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62715.pdf>. Acesso em: jan. 2016

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Metodologia das estimativas da população residente nos municípios brasileiros para 1o de julho de 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2011/metodologia.pdf>. Acesso em: jan. 2016.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 06 ago. 2015

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. Concursos Públicos – Professor Educação Básica I e II. ago. 2009. São Paulo: SEESP; Centro de Seleção e Movimentação de Pessoal, Departamento de Recursos Humanos. Documento não publicado. Cópia enviada pelo DRH à autora deste texto, mediante solicitação.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Cadastro de escolas – downloads. 2012 . São Paulo: SEESP; 2012. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/downloads.asp>. Acesso em: jun. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Cadastro de escolas – downloads. 2013. São Paulo: SEESP; 2013. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/downloads.asp>. Acesso em: ago. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Boletim IDESP 2012. São Paulo: SEESP; CGEB, 2013. Documento não publicado. Cópia enviada pelo CGRH à autora deste texto, mediante solicitação.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. Totalização dos Docentes Aposentados, Dispensados e Exonerados - Ano 2000 a 2015: Distribuição: Região x Diretoria de Ensino x Cargo x Idade x Sexo. São Paulo: SEESP; CGRH; Cadastro Funcional da Educação; junho 2015. Documento não publicado. Cópia enviada pelo CGRH à autora deste texto, mediante solicitação.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. Totalização dos Docentes em Exercício nas Unidades Escolares Distribuição: Região x Diretoria de Ensino x Unidade Escolar x Disciplina x Categoria Funcional x Carga horária; ago. 2012. São Paulo: SEESP; CGRH, Cadastro Funcional da educação. Documento não publicado. Cópia enviada pelo CGRH à autora deste texto, mediante solicitação.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. Quadro histórico - docentes eventuais - contingente ativo - rede estadual de ensino ; set. 2012. São Paulo: SEESP; CGRH, Cadastro Funcional da educação. Documento não publicado. Cópia enviada pelo CGRH à autora deste texto, mediante solicitação.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. **Docentes:** resumo gerencial. São Paulo: SEESP; CGRH, nov. 2013. Disponível em: <[http://drhu.edunet.sp.gov.br/a\\_principal/index.asp](http://drhu.edunet.sp.gov.br/a_principal/index.asp)>. Acesso em: dez. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. **Docentes:** resumo gerencial. São Paulo: SEESP; CGRH, ago. 2013. Disponível em: <[http://drhu.edunet.sp.gov.br/a\\_principal/index.asp](http://drhu.edunet.sp.gov.br/a_principal/index.asp)>. Acesso em: set. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. Classes docentes – cargo x categoria: resumo gerencial. São Paulo: SEESP; CGRH, nov. 2012. Disponível em: <[http://drhu.edunet.sp.gov.br/a\\_principal/index.asp](http://drhu.edunet.sp.gov.br/a_principal/index.asp)>. Acesso em: dez. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. Professor Coordenador: resumo gerencial. São Paulo: SEESP; CGRH, nov. 2012. Disponível em: <[http://drhu.edunet.sp.gov.br/a\\_principal/index.asp](http://drhu.edunet.sp.gov.br/a_principal/index.asp)>. Acesso em: dez. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. Classes Suporte Pedagógico: resumo gerencial. São Paulo: SEESP; CGRH, nov. 2012. Disponível em: <[http://drhu.edunet.sp.gov.br/a\\_principal/index.asp](http://drhu.edunet.sp.gov.br/a_principal/index.asp)>. Acesso em: dez. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. **Docentes:** resumo gerencial. São Paulo: SEESP; CGRH, nov. 2013. Disponível em: <[http://drhu.edunet.sp.gov.br/a\\_principal/index.asp](http://drhu.edunet.sp.gov.br/a_principal/index.asp)>. Acesso em: dez. 2013.

## Apêndice A: Modelo do Questionário

Prezado(a) professor(a), estamos realizando uma pesquisa sobre a socialização profissional dos professores da escola básica no estado de São Paulo. Gostaríamos de contar com sua colaboração para reunir as informações que tornarão esse estudo possível, por meio do questionário abaixo. As informações coletadas serão usadas apenas para fins acadêmicos e os questionários não serão identificados. Caso queira entrar em contato com a responsável por essa pesquisa, aqui vai o meu email [j080251@dac.unicamp.br](mailto:j080251@dac.unicamp.br). Agradecemos desde já sua colaboração.



*Juliana Basílio*

### 1. SOBRE VOCÊ:

- 1a. ANO DE NASCIMENTO: .....
- 1f. FILHOS?  NÃO  SIM (nº):
- 1b. NATURALIDADE: .....
- 1g. CIDADE ONDE MORA: .....
- 1c. SEXO: .....
- 1h. VOCÊ TEM CASA PRÓPRIA?  NÃO  SIM (nº):
- 1d. COR: .....
- 1i. VOCÊ TEM AUTOMÓVEL?  NÃO  SIM (nº):
- 1e. ESTADO CIVIL: .....

### 2. SOBRE O SEU PRIMEIRO EMPREGO NO MAGISTÉRIO:

- 2a. NOME COMPLETO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR  
.....  
.....
- 2b. REDE DE ENSINO PÚBLICA, QUAL (ESTADUAL, MUNICIPAL, FEDERAL)?  
OU REDE DE ENSINO PRIVADA?  
.....  
.....
- 2c. TIPO DE CONTRATO DE TRABALHO  
(EVENTUAL, TEMPORÁRIO, CONCURSADO, COM OU SEM CLT):  
.....  
.....
- 2d. ANO DE INÍCIO (NA PRIMEIRA ESCOLA): .....
- 2e. ANO DE FIM (NA PRIMEIRA ESCOLA): .....
- 2f. NÍVEL(IS) DE ENSINO:  
(NO(S) QUAL(IS) TRABALHOU) .....
- 2g. DISCIPLINA LECIONADA:  
(SE FOR O CASO) .....

### 3. SOBRE O(S) SEU(S) TRABALHO(S) ATUAL(AIS), POR FAVOR, INDIQUE:

	O NOME COMPLETO DE TODA(S) A(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) ESCOLARES OU NÃO ESCOLARES ONDE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE	O CONTRATO DE TRABALHO (EFETIVO, TEMPORÁRIO, EVENTUAL, COM CLT, SEM CLT, POR CONTA PRÓPRIA)	O NÚMERO DE HORAS SEMANAIS (DEFINIDAS PELO CONTRATO DE TRABALHO)
3.1.	.....	.....	.....
3.2.	.....	.....	.....
3.3.	.....	.....	.....
3.4.	.....	.....	.....
3.5.	.....	.....	.....

4. CARACTERÍSTICAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO EM QUE VOCÊ JÁ TRABALHOU E/OU TRABALHA ATUAMENTE (por favor, preencha e assinale a opção mais apropriada, e utilize uma linha para cada instituição).

DURAÇÃO		TIPO DE INSTITUIÇÃO ESCOLAR								TIPO DE CONTRATO					NÍVEL DE ENSINO						CIDADE E ESTADO DA INSTITUIÇÃO
ANO INÍCIO	ANO FIM	REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA	EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	EVENTUAL	COM CLT	SEM CLT	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	EM Profissionalizante	Ensino Superior	
4.1.		REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA	EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	EVENTUAL	COM CLT	SEM CLT	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	EM Profissionalizante	Ensino Superior	
4.2.		REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA	EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	EVENTUAL	COM CLT	SEM CLT	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	EM Profissionalizante	Ensino Superior	
4.3.		REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA	EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	EVENTUAL	COM CLT	SEM CLT	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	EM Profissionalizante	Ensino Superior	
4.4.		REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA	EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	EVENTUAL	COM CLT	SEM CLT	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	EM Profissionalizante	Ensino Superior	
4.5.		REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA	EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	EVENTUAL	COM CLT	SEM CLT	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	EM Profissionalizante	Ensino Superior	
4.6.		REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA	EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	EVENTUAL	COM CLT	SEM CLT	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	EM Profissionalizante	Ensino Superior	
4.7.		REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA	EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	EVENTUAL	COM CLT	SEM CLT	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	EM Profissionalizante	Ensino Superior	
4.8.		REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA	EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	EVENTUAL	COM CLT	SEM CLT	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	EM Profissionalizante	Ensino Superior	
4.9.		REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA	EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	EVENTUAL	COM CLT	SEM CLT	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	EM Profissionalizante	Ensino Superior	
4.10.		REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA	EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	EVENTUAL	COM CLT	SEM CLT	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	EM Profissionalizante	Ensino Superior	
4.11.		REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA	EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	EVENTUAL	COM CLT	SEM CLT	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	EM Profissionalizante	Ensino Superior	
4.12.		REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA	EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	EVENTUAL	COM CLT	SEM CLT	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	EM Profissionalizante	Ensino Superior	

5. VOCÊ OCUPA OU JÁ OCUPOU OUTRAS FUNÇÕES NO MAGISTÉRIO ALÉM DA FUNÇÃO DE PROFESSOR(A)? (se sim, por favor, preencha e assinale a opção mais apropriada)

NOME DA FUNÇÃO	DURAÇÃO		TIPO DE CONTRATO							TIPO DE INSTITUIÇÃO ESCOLAR								CIDADE E ESTADO DA INSTITUIÇÃO
	ANO INÍCIO	ANO FIM	EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	DESIGNADO em COMISSÃO	COM CLT	SEM CLT	OUTRO, QUAL?	REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA		
5.1.			EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	DESIGNADO em COMISSÃO	COM CLT	SEM CLT		REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA		
5.2.			EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	DESIGNADO em COMISSÃO	COM CLT	SEM CLT		REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA		
5.3.			EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	DESIGNADO em COMISSÃO	COM CLT	SEM CLT		REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA		
5.4.			EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	DESIGNADO em COMISSÃO	COM CLT	SEM CLT		REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA		
5.5.			EFETIVO	TEMPORÁRIO OFA	DESIGNADO em COMISSÃO	COM CLT	SEM CLT		REDE ESTADUAL	ESTADUAL ETEC	ESTADUAL ESCOLAS COLEGIOS DAS UNIVERSIDADES	UNIVERSIDADE ESTADUAL	MUNICIPAL	FEDERAL	PRIVADA	OUTRA		

**6. SOBRE O SEU PRIMEIRO CONTRATO NO MAGISTÉRIO**

6a. QUEM RECEBEU VOCÊ NO SEU PRIMEIRO CONTATO COM A INSTITUIÇÃO ONDE IRIA COMEÇAR A TRABALHAR?			
6b. VOCÊ RECEBEU ORIENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO QUE DEVERIA FAZER?	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
6c. AS EXPECTATIVAS DA INSTITUIÇÃO COM RELAÇÃO AO SEU TRABALHO FORAM INFORMADAS CLARAMENTE?	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
6d. VOCÊ FOI APRESENTADO(A) AOS SEUS COLEGAS DE TRABALHO?	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
6e. VOCÊ RECEBEU INFORMAÇÕES SOBRE O ESPAÇO FÍSICO?	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
6f. VOCÊ FOI APRESENTADO(A) AOS ALUNOS?	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS

6g. GOSTARÍAMOS QUE COMPARTILHASSE CONOSCO AS LEMBRANÇAS SIGNIFICATIVAS QUE GUARDOU SOBRE ESSE PRIMEIRO CONTATO.

.....

.....

.....

.....

.....

6h. QUAL ERA O SEU ESTADO DE ESPÍRITO NESSA OCASIÃO? (por favor, opte por apenas uma alternativa)

ALEGRE	TRISTE	ANSIOSO(A)	PREOCUPADO(A)	TRANQUILO(A)	PREPARADO(A)	DESPREPARADO(A)	OUTRO, QUAL?
--------	--------	------------	---------------	--------------	--------------	-----------------	--------------

**7. SOBRE SUA ATUAÇÃO EM OUTRAS OCUPAÇÕES/PROFISSÕES FORA DO MAGISTÉRIO:**

	DURAÇÃO		NOME DA OCUPAÇÃO/PROFISSÃO	TIPO DE CONTRATO						LOCAL (CIDADE/ESTADO)
	ANO INÍCIO	ANO FIM		CONCURSADO SETOR PÚBLICO	TEMPORÁRIO SETOR PÚBLICO	POR CONTA PRÓPRIA	COM CLT	SEM CLT	OUTROS	
7.1.				CONCURSADO SETOR PÚBLICO	TEMPORÁRIO SETOR PÚBLICO	POR CONTA PRÓPRIA	COM CLT	SEM CLT	OUTROS	
7.2.				CONCURSADO SETOR PÚBLICO	TEMPORÁRIO SETOR PÚBLICO	POR CONTA PRÓPRIA	COM CLT	SEM CLT	OUTROS	
7.3.				CONCURSADO SETOR PÚBLICO	TEMPORÁRIO SETOR PÚBLICO	POR CONTA PRÓPRIA	COM CLT	SEM CLT	OUTROS	
7.4.				CONCURSADO SETOR PÚBLICO	TEMPORÁRIO SETOR PÚBLICO	POR CONTA PRÓPRIA	COM CLT	SEM CLT	OUTROS	
7.5.				CONCURSADO SETOR PÚBLICO	TEMPORÁRIO SETOR PÚBLICO	POR CONTA PRÓPRIA	COM CLT	SEM CLT	OUTROS	
7.7.				CONCURSADO SETOR PÚBLICO	TEMPORÁRIO SETOR PÚBLICO	POR CONTA PRÓPRIA	COM CLT	SEM CLT	OUTROS	
7.7.				CONCURSADO SETOR PÚBLICO	TEMPORÁRIO SETOR PÚBLICO	POR CONTA PRÓPRIA	COM CLT	SEM CLT	OUTROS	

7.8. QUAL FOI O SEU PRIMEIRO TRABALHO? QUAL O TIPO DE CONTRATO (COM OU SEM "REGISTRO")? QUANTOS ANOS VOCÊ TINHA? ONDE VOCÊ MORAVA?

.....

.....

.....

8. **SOBRE SUA ESCOLARIZAÇÃO (por favor, preencha e assinale a opção mais apropriada):**

QUAIS NÍVEIS DE ENSINO VOCÊ CURSOU?	EM QUAL TIPO INSTITUIÇÃO?								EM QUAL MODALIDADE?		SE "EM OUTRA", QUAL O NOME DA INSTITUIÇÃO?	CIDADE E ESTADO DA INSTITUIÇÃO
	REDE ESTADUAL	ESTADUAL TÉCNICA (ETEC)	ESTADUAL creches UNESP, UNICAMP, USP	REDE FEDERAL	REDE MUNICIPAL	REDE PRIVADA	OUTRA	REDE ESTADUAL escolas UNESP, UNICAMP, USP				
8.1. CRECHE	REDE ESTADUAL	ESTADUAL TÉCNICA (ETEC)	ESTADUAL creches UNESP, UNICAMP, USP	REDE FEDERAL	REDE MUNICIPAL	REDE PRIVADA	OUTRA					
8.2. PRÉ-ESCOLA	REDE ESTADUAL	ESTADUAL TÉCNICA (ETEC)	ESTADUAL escolas UNESP, UNICAMP, USP	REDE FEDERAL	REDE MUNICIPAL	REDE PRIVADA	OUTRA					
8.3. ENSINO FUNDAMENTAL I	REDE ESTADUAL	ESTADUAL TÉCNICA (ETEC)	ESTADUAL escolas, colégios UNESP, UNICAMP, USP	REDE FEDERAL	REDE MUNICIPAL	REDE PRIVADA	OUTRA	REGULAR	EJA			
8.4. ENSINO FUNDAMENTAL II	REDE ESTADUAL	ESTADUAL TÉCNICA (ETEC)	ESTADUAL escolas, colégios UNESP, UNICAMP, USP	REDE FEDERAL	REDE MUNICIPAL	REDE PRIVADA	OUTRA	REGULAR	EJA			
8.5. ENSINO MÉDIO	REDE ESTADUAL	ESTADUAL TÉCNICA (ETEC)	ESTADUAL escolas, colégios UNESP, UNICAMP, USP	REDE FEDERAL	REDE MUNICIPAL	REDE PRIVADA	OUTRA	REGULAR	EJA			
8.6. ENSINO PROFISSIONALIZANTE QUAL O NOME DO CURSO?	REDE ESTADUAL	ESTADUAL TÉCNICA (ETEC)	ESTADUAL escolas, colégios UNESP, UNICAMP, USP	REDE FEDERAL	REDE MUNICIPAL	REDE PRIVADA	OUTRA	REGULAR	EJA			

9. VOCÊ FEZ CURSO PRÉ-VESTIBULAR? NÃO SIM: COMUNITÁRIO PRIVADO FUI BOLSISTA OUTRO:

10. **QUAIS NÍVEIS DO ENSINO SUPERIOR VOCÊ CURSOU OU CURSA? (por favor, utilize uma linha para cada tipo de curso e/ou diploma obtido)**

DURAÇÃO	ANO INÍCIO	ANO FIM	NOME DO CURSO/ÁREA	NOME COMPLETO DA INSTITUIÇÃO	NOME DO DIPLOMA							
					BACHAREL	LICENCIATURA	TECNÓLOGO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	PÓS-DOCTORADO	OUTROS
10.1.					BACHAREL	LICENCIATURA	TECNÓLOGO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	PÓS-DOCTORADO	OUTROS
10.2.					BACHAREL	LICENCIATURA	TECNÓLOGO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	PÓS-DOCTORADO	OUTROS
10.3.					BACHAREL	LICENCIATURA	TECNÓLOGO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	PÓS-DOCTORADO	OUTROS
10.4.					BACHAREL	LICENCIATURA	TECNÓLOGO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	PÓS-DOCTORADO	OUTROS
10.5.					BACHAREL	LICENCIATURA	TECNÓLOGO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	PÓS-DOCTORADO	OUTROS
10.6.					BACHAREL	LICENCIATURA	TECNÓLOGO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	PÓS-DOCTORADO	OUTROS
10.7.					BACHAREL	LICENCIATURA	TECNÓLOGO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	PÓS-DOCTORADO	OUTROS
10.8.					BACHAREL	LICENCIATURA	TECNÓLOGO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	PÓS-DOCTORADO	OUTROS
10.9.					BACHAREL	LICENCIATURA	TECNÓLOGO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	PÓS-DOCTORADO	OUTROS
10.10.					BACHAREL	LICENCIATURA	TECNÓLOGO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	PÓS-DOCTORADO	OUTROS

11. **VOCÊ FEZ/FAZ CURSO(S) EXTRA-CURRICULARES (ESPORTE, LÍNGUAS, ARTES, etc.)?**

.....

12. **QUAL É SUA PRINCIPAL ATIVIDADE DE LAZER?**

.....



## **Apêndice B: Sobre o trabalho de campo na aplicação de questionários**

A pesquisa empírica realizada no doutorado deu continuidade ao trabalho iniciado o mestrado<sup>46</sup>. Um conjunto de informações mobilizadas para a construção de dados, caracteriza o trabalho realizados nessas pesquisas: as observações etnográficas sobre processos de obtenção de emprego de professor, o estudo da legislação de contratação de professores, estatísticas oficiais sobre contratos de professores, matrículas de alunos, desempenho de alunos e escolas em testes padronizados, e entrevistas com professores.

No doutorado, as entrevistas com professores da educação básica tiveram um papel fundamental na construção dos argumentos. Foram entrevistas em profundidade, realizadas repetidas vezes com alguns deles, professores entrevistados desde 2009; outros, entrevistados desde 2013.

Para estudar os percursos dos professores considerei um conjunto de vinte e cinco entrevistas, parte delas realizadas somente no quadro da pesquisa de mestrado (entre 2009 e 2010). Para a análise utilizei dezoito entrevistas, cujas interações com os professores (por meio de entrevistas e aplicação de questionário) também aconteceram entre 2012 e 2015. Pelo estudo das entrevistas pudemos concluir que nos “melhores” postos de trabalho no mercado da educação – os postos de trabalho obtidos por concurso nas escolas públicas comuns estaduais e municipais, e/ou nas escolas públicas seletivas, e aqueles das escolas privadas – estavam os professores que tiveram um percurso escolar de sucesso. Vimos que esses professores conseguiam se movimentar com certa facilidade no mercado de trabalho da educação, e faziam esse movimento na direção dos melhores postos de trabalho da região onde moravam.

Levantamos, então, a hipótese de que parte considerável dos professores circula ou tenta circular pelas várias instituições, e assim experimenta ou tenta experimentar os vários postos de trabalho disponíveis no campo da educação, na busca dos “melhores” postos de trabalho, que são os mais “seletivos”, seja pelo tipo de contrato de trabalho, seja pelo alunado que determinada escola/ rede atende. As entrevistas apontaram que essa movimentação no mercado do ensino está associada à percepção dos professores

---

<sup>46</sup> A pesquisa de mestrado “Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009)”, também foi realizada na Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação da Prof. Dra. Ana Maria Fonseca de Almeida. Essa pesquisa foi financiada pela Capes entre agosto de 2008 e fevereiro de 2009, e pela Fapesp (Processo 2008/02618-3) entre março de 2009 e agosto de 2010.

sobre a construção de uma carreira no magistério. Uma carreira “imaginada”, pois não institucionalizada, que parecia consistir na carreira “real”. E essa carreira tinha uma direção: a profissionalização no magistério.

Consideramos esse achado muito importante, entretanto, limitado pelo número de entrevistas que fizemos, e com o tipo de seleção dos entrevistados, que privilegiou professores que trabalharam ou que estavam trabalhando na rede estadual. Decidimos então realizar uma operação de pesquisa que não estava prevista no projeto inicial: a aplicação de questionários em um número maior de professores.

Para a aplicação dos questionários, utilizamos o próprio argumento da pesquisa sobre a segmentação do mercado de trabalho para professores da educação básica. Por isso buscamos escolas públicas seletivas, escolas municipais, escolas estaduais e escolas privadas. Essa operação teve início no mês de maio de 2015, na reta final da pesquisa.

Nosso objetivo, portanto, foi colocar em teste a forte relação que apareceu nas entrevistas entre a origem social e o(s) lugar(es) onde o professor trabalha, e a sua movimentação no mercado do ensino.

#### *A aplicação dos questionários*

O trabalho de campo da pesquisa foi realizado em oito escolas, de diferentes regiões do estado de São Paulo. Nessas escolas aconteceu a aplicação de questionários. Segue a descrição das condições de realização desse trabalho.

A **escola PUBSEL1** localiza-se num município da Grande São Paulo. É uma escola nova, fundada em 2010. O contato para a pesquisa foi mediado pela coordenação pedagógica da escola. Eu havia trabalhado com a coordenadora noutra escola pública seletiva, no ano de 2011. Antes da proposta de realização da pesquisa, havia sido convidada a participar de um evento com os alunos, para discutir questões pertinentes à educação escolar. No momento em que decidimos fazer a aplicação de questionários, pensei nessa escola para realizar um pré-teste. E assim foi. Na mesma semana, tive duas reuniões com alunos do ensino técnico e uma com os professores.

O primeiro encontro com aconteceu numa manhã de sábado em uma reunião pedagógica com professores do ensino médio e do ensino técnico. A reunião foi dividida em duas partes. Na primeira, com a coordenadora pedagógica; na segunda, comigo. Eu

particpei das dinâmicas de grupo propostas na primeira parte. Não consegui aplicar os questionários nesse dia. O tempo que sobrou foi suficiente apenas para apresentar da pesquisa. Eu fiz algumas perguntas (“Como você sentiu-se ao ser aprovado no concurso para essa escola?” “Quais são as suas expectativas em relação aos alunos dessa escola? São as mesmas em relação aos alunos das escolas estaduais?”) que acabaram por prolongar bastante as intervenções dos professores. A orientadora pedagógica da escola ficou com os questionários e os professores combinaram de ir respondendo durante a semana. O diretor da escola estava presente na reunião.

Retornei à escola no mês de agosto, noutra reunião pedagógica e apliquei o restante dos questionários. Foi uma reunião especial para discutir a evasão dos alunos do noturno. O prédio da escola é alugado e o local é de difícil acesso. O transporte público é insuficiente e irregular. De um lado a rua da escola dá acesso às vias que levam ao centro do município, ao final de uma ladeira íngreme que dá acesso a um beco onde há uma favela. A iluminação no ponto de ônibus é parca. Tanto à noite quanto durante o dia ocorreram assaltos e arrastões, e muitos alunos foram vítimas. A expectativa é que a escola mude para outro prédio. Na discussão os professores disseram acreditar que a população local não têm acesso àquela escola e que os seus alunos são “estranhos” circulando pelo bairro.

A **escola PUBSEL2** localiza-se num município da Grande São Paulo, que fica a 45km da capital. Com 60 anos de funcionamento, é uma escola bastante tradicional e referência na sua região. O contato para realização pesquisa foi feito por telefone e e-mail. Primeiro liguei na secretaria da escola e conversei diretamente com a secretária da diretora; em seguida enviei um e-mail à diretora e uma solicitação formal para a aplicação dos questionários. Ela aceitou prontamente. Após conversar com os coordenadores da escola, marcamos a data. A aplicação dos questionários ocorreu no mês de julho de 2015, numa reunião pedagógica semestral dos professores do ensino médio; alguns professores do ensino técnico também participaram. Eu fui muito bem recebida, a interação durou um pouco mais de duas horas. Contei com o auxílio da diretora e de um técnico de informática da escola para ajustar a apresentação em Power Point.

A **escola MUN1** localiza-se num distrito bastante antigo do município de São Paulo – data do século XVII – que fica a cerca de 7km da região central. O contato para realização pesquisa foi feito por telefone, presencialmente e por e-mail. Liguei na escola, conversei com a equipe da secretaria e no dia seguinte fui conversar com a diretora pessoalmente. No dia seguinte ela me atendeu. Levei a solicitação formal para aplicação dos questionários, e conversamos sobre a pesquisa. Ela conversou com os coordenadores da escola e por e-mail marcamos o dia da aplicação. Como eu disse que tinha preferencia pelos professores do ensino médio, minha ida foi agendada na ocasião de uma reunião pedagógica de rotina, no mês de agosto de 2015. A reunião aconteceu no início do período vespertino. A diretora não estava na reunião, mas as pessoas sabiam da minha presença e dos meus objetivos, pois tinham participado da decisão sobre a minha presença ali. Eu fui recebida e ajudada pela coordenadora do ensino médio. A interação com os professores durou cerca de uma hora e vinte.

A **escola MUN2** localiza-se num distrito município de São Paulo, que fica a cerca de 30km da região central. O contato com a escola foi feito com o coordenador pedagógico, por *WhatsApp* e e-mail. Eu havia colocado essa escola na lista de interesse da pesquisa porque há poucas escolas municipais de ensino médio. Na mesma época eu estava encontrando os professores entrevistados para entregar-lhes o questionário. Num desses encontros comentei com a professora Olivia que estava a procura de escolas para convidar professores a responder a um questionário e que uma delas era MUN2. Ela abriu um sorriso imediatamente. Disse que trabalhava com o coordenador pedagógico da escola – que tinha além desse cargo, outro de professor. Na semana seguinte conversei com ele por *WhatsApp*, enviei-lhe um e-mail com a solicitação formal da pesquisa. Ele conversou com a direção da escola e algumas semanas depois foi marcada agendada a minha ida à escola. Os professores foram avisados sobre a pesquisa, que entrou na pauta da reunião pedagógica semestral.

Essa reunião aconteceu na última semana de agosto, num único dia, mas com rodadas em três horários: manhã, tarde e noite. Fui muito bem recebida na escola e os coordenadores me ajudaram na aplicação dos questionários, pois havia muitos professores. Alguns professores que tinham baixa visão não puderam responder o questionário, e eu não havia feito cópias em papel maior – situação semelhante

aconteceu em outras escolas. Notei a importância de ter os instrumentos de pesquisa em vários formatos, de folhas e letras grandes, ao formato eletrônico<sup>47</sup>.

Os professores conversaram bastante comigo e entre si, nos três períodos. Andando para lá e para cá notei a chegada de um professor que sentou-se ao lado do coordenador e ficou observando o que estava acontecendo. Demorei um pouco para conseguir apresentar-me, quando o fiz, descobri que era o diretor da escola.

Depois de recolher os questionários continuei na sala e eles deram prosseguimento à reunião pedagógica. O diretor discutiu com os professores sobre a atribuição de aulas para o ano de 2016. Junto com a coordenação ele havia feito uma projeção – que é um procedimento que ocorre na rede municipal de São Paulo – da quantidade de turmas, de aulas e da distribuição dos professores pelas turmas. Com a grande maioria de professores concursados, era possível fazer tal projeção. Eu fiquei muito surpresa, pois aquela situação era completamente diferente do que eu conhecia da rede estadual.

O diretor também tem dois cargos na educação. Entre manhã, tarde e noite ele circulou entre as duas escolas, mas esteve presente nas três rodadas de reunião pedagógica para discutir a atribuição de aulas. Após explicar os princípios que organizaram a projeção da atribuição de aulas, ele colocou a projeção em discussão e votação. Essa escola trabalha na perspectiva gestão democrática. No período da noite os professores, por votação e, depois da discussão de alguns argumentos, optaram por fazer uma alteração na projeção, para que todos tivessem uma carga de trabalho completa num único período.

Depois do café da manhã fui embora e retornei à tarde. Fui recebida pela coordenadora do período. Havia menos de dez professores. Antes da reunião os professores organizaram centenas de livros para leitura e escolha de material didático. Eu ajudei na tarefa, pois eram muitos livros. Depois fomos para a sala de leitura e, diferente do período da manhã, primeiro o diretor discutiu a atribuição de aulas, depois ele me apresentou e falou sobre a pesquisa. Prosegui com as professoras. Fizemos uma

---

<sup>47</sup> Numa escola pública seletiva onde tentei contato sugeriram a aplicação de questionário neste formato .

pequena roda e a feitura dos questionários acabou virando uma roda de conversa. Algumas questões suscitaram comentários e o compartilhamento de experiências. Isso aconteceu nas demais escolas, mas com esse grupo pequeno acabamos conversando mais longamente e toda história foi contada com mais detalhes; inclusive a minha.

Com um pequeno intervalo, retornei para o período noturno. Fui recebida pelo coordenador do período. Primeiro houve a discussão da atribuição de aulas e, em seguida, o diretor apresentou a mim e a pesquisa. Conversamos sobre a pesquisa, inclusive sobre a questão de método. A escolha da escola foi um tema destacado e a categorização que seria feita também. Como há poucas escolas com ensino médio no município – e a MUN2 – é a única da região, a concorrência para entrar nesse nível na escola é bastante grande. Eu disse que ela seria categorizada como escola pública comum, apesar do ensino médio. Eles concordaram. 80% dos professores da escola participou da pesquisa.

A **escola EST1** localiza-se num município da Grande São Paulo, que fica a 28km da capital. O contato com a EST1 foi mediado por uma professora entrevistada, a professora Aurora. Eu havia enviado um questionário para ela pelos Correios. Depois de responder ela achou que o mais fácil seria encontrar-me na escola. Ela falou da pesquisa para alguns colegas que dispuseram-se a responder o questionário. As visitas à escola ocorreram no mês de outubro de 2015

O bairro onde a EST1 está localizada é formado por um grande vale. A escola fica em um dos topos desse vale, para chegar até lá é necessário subir uma das extensas ladeiras que cortam o bairro. Eu cheguei no horário de entrada dos alunos, entrei pelo portão principal. Sem qualquer impedimento cheguei até a sala dos professores. Nessa escola, antes do início das aulas é servido café da manhã pros alunos. Logo que encontrei a professora Aurora fui convidada a tomar um chocolate quente. Ela mostrou-me alguns espaços da escola e em seguida fomos para a sala dos professores. Havia poucos alunos na escola. Eu imaginei que a escola tivesse sido local de prova do ENEM no domingo e que a segunda seria um dia de arrumação do prédio. Porém os alunos tinham faltado simplesmente por causa da forte chuva que ocorreu na madrugada. Esse tipo de falta discente era recorrente.

Pois bem, na sala dos professores percebi que Aurora havia falado da pesquisa para mais colegas do que eu havia imaginado. Os questionários que tinha, entreguei. Falei um pouco da pesquisa, pois logo bateu o sinal. Eles mostraram-se dispostos porque confiam bastante na professora Aurora, que trabalha no bairro desde o início da carreira. Dois dias depois retornei à escola e, com a solicitação formal da pesquisa participei de uma reunião pedagógica de rotina onde recolhi os questionários e apliquei outros. Levei para a reunião um gráfico impresso em folha A3, com uma análise de componentes principais (ACP) feita com escolas da rede estadual. A EST1 apareceu no quadrante de desvantagens educativas. Apesar de não ser um tema fácil, os professores que estavam na reunião foram receptivos à discussão.

Falamos sobre o IDESP 2012 que foi de 1,96 nos anos finais do ensino fundamental; 1,06 no ensino médio. Respectivamente 22% e 45% abaixo da média estadual. Esses índices representam 33% da meta para o ano de 2030 nas séries finais do ensino fundamental; e, 21% da meta para ensino médio. Falamos também sobre a não participação dos alunos da escola no ENEM e do baixo desempenho dos poucos que participaram nos anos de 2014 e 2015.

As **escolas EST2** e **EST3** localizam-se num município do interior do estado, que fica por volta de 144km da capital. A EST2, está numa zona rural, a EST3 na região central. Encontrei a EST2 a partir de uma análise de componentes principais específica da rede estadual. Nessa análise um grupo de escolas diferenciava-se das demais pelas seguintes características (propriedades de posição no espaço social construído): índice IDESP maior que a média estadual, municipal e da Diretoria Regional de Ensino; participação no ENEM. Selecionei cerca de 20 escolas que tinham o IDESP 2012 muito acima das demais, seja nos anos finais do ensino fundamental, seja no ensino médio.

Ao olhar os distritos dessas escolas, notei que uma estava num município onde dois amigos da época de graduação (na Universidade Estadual de Londrina) moravam. Entrei em contato com eles por *WhatsApp* e perguntei se conheciam aquela escola. Esposa e marido conheciam a escola; ela já havia trabalhado lá e ele estava trabalhando, em 2015. Os dois são professores concursados da rede estadual. Conversamos sobre a pesquisa, esse amigo fez a mediação com o diretor e em dois dias a visita à escola foi agendada. Entrou na pauta de uma reunião pedagógica de rotina, na primeira semana de

novembro. Prosseguindo a conversa, sugeri aplicar os questionário numa das escolas onde a minha amiga trabalhava. A mediação foi feita com o pessoal da coordenação pedagógica e a visita à escola marcada para uma reunião pedagógica de rotina.

O fato mais curioso e que levou-me a fazer vários testes para atestar o perfil da EST2: como poderia haver, num distrito com IDHM2013 educação médio, uma escola estadual na zona rural com alto índice IDESP e participação no ENEM?

O IDESP2012 da EST2 foi de 3,45 nos anos finais do ensino fundamental; 3,86 no ensino médio. Respectivamente 38% e 101% acima da média estadual. Esses índices representam 58% da meta para o ano de 2030 nas séries finais do ensino fundamental; e, 77% da meta para ensino médio.

Eu passei cinco dias na cidade, cheguei no domingo à tarde e parti na quinta pela manhã. Na segunda-feira fui na EST2, na quarta-feira na EST3. No domingo, conversando com os meus amigos descobri que a EST2 localiza-se dentro de uma colônia japonesa. Uma escola pequena, que atende a população local. Tanto filhos de proprietários quanto de trabalhadores rurais frequentam a escola – atualmente, mais os segundos do que os primeiros. Em frente à escola há um centro cultural de cultura japonesa. Na viagem, antes de entrar no município, notei um grande portal na estrada, pensei ser a entrada de um condomínio residencial. Mas aquilo não era senão a entrada da colônia. A escola é plana, dividida em três blocos, com pintura impecável em branco e azul, desde o portão e o muro – que é baixo e vazado – às salas de aula e o gramado bem cuidado.

A reunião ocorreu no começo da noite da segunda-feira. A maioria dos professores da escola estavam presentes. Como não havia turmas no período noturno, a maioria dos professores realizavam o trabalho pedagógico coletivo no mesmo horário, das 18h às 20h. Durante a tarde havia chovido muito, e quando chegamos à escola – fui de carona com o meu amigo, que também participaria da reunião – não havia energia elétrica. Eu havia preparado uma apresentação em Power-Point com o gráfico e a análise que levaram-me a localizar a escola. Prosseguimos com a reunião na sala dos professores e usamos o meu computador, que foi passando de mão em mão para que pudessemos discutir o gráfico. A coordenadora confirmou que 2012 foi um ano com bons índices. Ela também destacou que as famílias dali, em geral, tinham interesse pela escola e pela escolarização dos filhos.

A EST3 localiza-se a algumas quadras do centro do município. O contato foi mediado pela minha amiga, professora da escola. A reunião pedagógica de rotina da quarta-feira contava com boa parte dos professores da escola. Sem turmas no período noturno a reunião acontecia no início da noite, a partir das 18h, com duas horas de duração. As coordenadoras pedagógicas e os vice-diretores estiveram presentes na reunião. Foram eles que montaram o equipamento de Datashow e auxiliaram-me na apresentação dos slides. Na primeira parte da reunião, a vice-diretora discutiu com os professores sobre um evento que realizariam na semana, oficinas que visavam apresentar opções de carreiras em parceria com universidades e faculdades da região. O evento seria aberto a outras escolas públicas e privadas da região.

Em seguida fui apresentada pela minha amiga, que contou sobre a minha ida à cidade, inclusive sobre a EST2. Apresentei a análise das escolas estaduais, localizei a EST3 no gráfico, tracei o seu perfil. No gráfico, a EST3 estava bastante distante da EST2. Discutimos um pouco sobre as diferenças entre as escolas, principalmente os níveis de vínculo das famílias com a instituição. Os efeitos do IDHM educação baixo pareciam ter mais efeitos naquela escola, que contava com um grupo de alunos bastante heterogêneo.

Uma das coordenadoras pedagógicas prontificou-se a aplicar mais questionários, que foram enviados a mim pelos Correios junto com os questionários aplicados pela coordenadora da EST2.

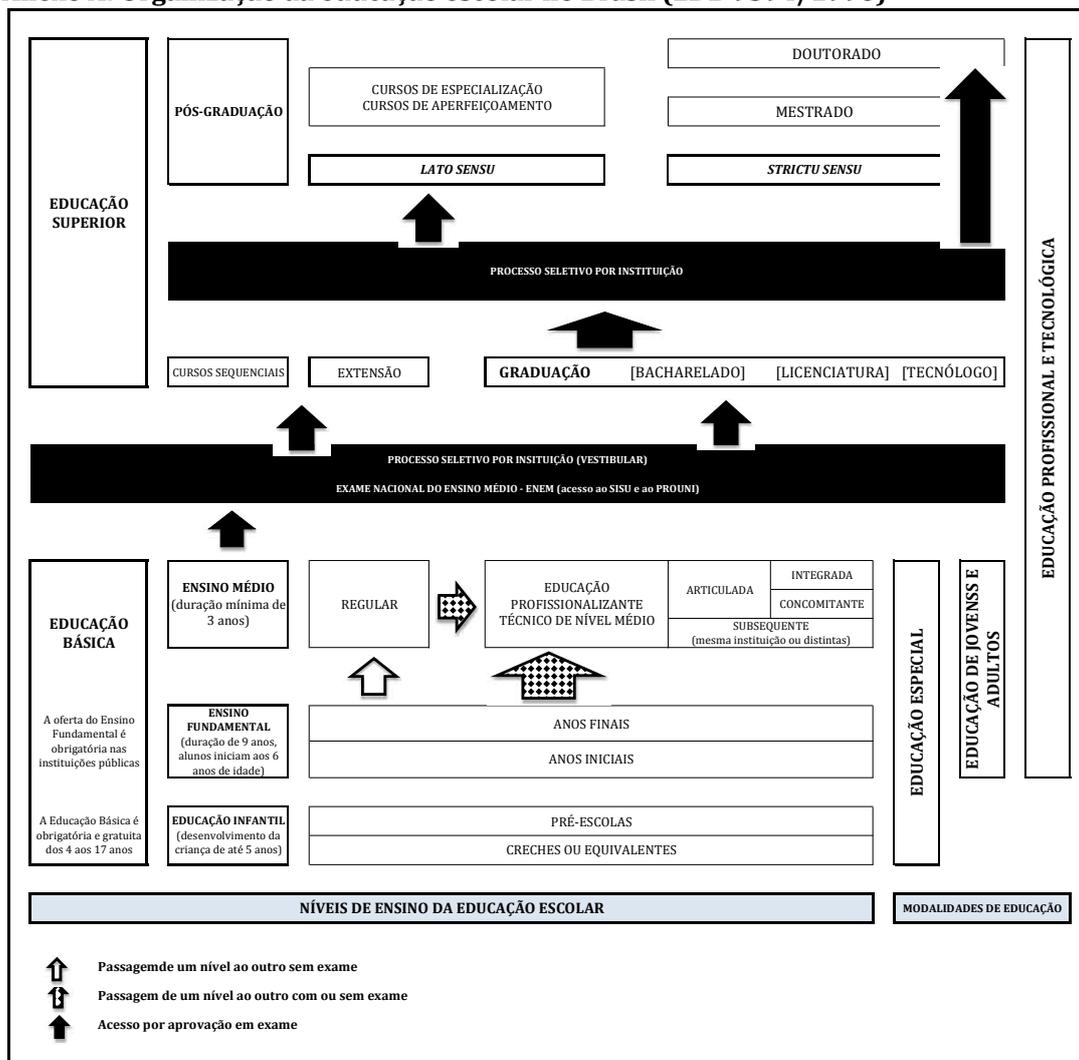
A **escola PRI1** localiza-se num distrito do município de São Paulo que fica a cerca de 23km do centro da capital e faz divisa com a região do ABC paulista. A escola tem mais de quarenta anos. As suas fundadoras são católicas e devotas da santa que dá nome à escola. O prédio é grande, ocupa uma quadra e tem três andares. Há portaria, lá, um segurança e uma recepcionista. O contato para a pesquisa foi mediado por um professor com quem trabalhei numa escola pública seletiva. Quando fiz a lista de escolas privadas, levantei dados sobre escolas que eu conhecia, outras nas quais conhecidos trabalhavam, outras por tipo. Antes de tentar o contato, com uma análise de componentes principais localizei a escola no espaço escolar. Nessa análise utilizei a porcentagem de participação no ENEM 2012 e a média dos alunos. Então fui ao encontro do meu ex-colega de trabalho numa das escolas onde ele trabalha – uma escola pública seletiva da região – e entreguei-lhe a solicitação formal para realização da pesquisa, que ele entregou à

diretora da escola. A visita foi realizada em dezembro, quando as aulas já tinham terminado e por lá estavam os alunos em processo de recuperação.

O questionário foi aplicado aos professores do turno matutino. Ao chegar na escola fui anunciada à diretora, que imediatamente levou-me à sala dos professores e explicou que eu estava lá para fazer uma pesquisa. O meu ex-colega de trabalho é muito querido e, ao saberem que ele tinha mediado o meu contato com a escola, o pessoal foi bastante receptivo. Passei uma manhã na sala dos professores e a abordagem para explicação da pesquisa foi individual e em pequenos grupos. A filha de uma professora, ainda criança estava por lá. Ela prestou atenção no que eu estava fazendo e não demorou muito a começar a me ajudar. Ela me avisava cada vez que entrava na sala alguém que não tinha respondido o questionário. Essa abordagem individual tornou mais fácil a recusa à participação na pesquisa. De cerca de 20 professores, 15 responderam. Como fiquei por ali uma manhã inteira, pude conversar com alguns professores. Notei que muitos haviam trabalhado apenas naquela escola. Quando eu começava a dizer “eu faço uma pesquisa sobre socialização docente nas escolas estaduais”, esses professores diziam “mas eu só trabalhei aqui”.

Como se vê, o trabalho de aplicação de questionários aconteceu com vários tipos de interação. Lidar com diferentes escolas e seus grupos de professores foi muito enriquecedor. Os professores dessas escolas foram os primeiros a conhecer os argumentos que viriam, com as suas próprias histórias ouvidas nos questionários, confirmar ou não as hipóteses levantadas na tese. Não houve satisfação maior no decorrer da pesquisa do que esse contato próximo com os professores da educação básica, a quem dedico esta tese.

### Anexo A: Organização da educação escolar no Brasil (LDB 9394/1996)



<sup>48</sup> Para a construção desse esquema tomei como referencia o quadro que compara os Sistemas de Ensino – Brasil/França, no livro “Escritos de Educação”, de Pierre Bourdieu, organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani.

**Anexo B: Matrículas de alunos nas escolas públicas e privadas, do estado de São Paulo, por nível de ensino, no ano de 2012 (números absolutos e porcentagem)**

NÍVEL DE ENSINO	ESTADUAL	ETEC	UNICAMP	UNESP	USP	MUNICIPAIS	FEDERAL	PRIVADA	TOTAL (n)
MÉDIO REGULAR	80,87	3,26	0,10	0,04	0,01	1,25	0,06	14,4	1.885.107
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	62,31				0,01	22		15,68	2.861.714
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	22,84				0,01	58,72	0,01	18,42	2.904.169
PRÉ-ESCOLA	0,01			0,01	0,01	79,32	0,01	20,62	1.014.842
CRECHE				0,04	0,04	53,21	0,03	46,68	837.409
TOTAL	41,79	0,65	0,02	0,01	0,01	37,98	0,02	19,52	9.503.241

Fonte: Cadastro de Escolas/ SEESP

**Anexo C: Lista de municípios, distritos e bairros que compõem as Diretorias Regionais de Ensino**

***DRE SP.CENTRO***

1. Barra Funda
2. Bom Retiro
3. Brás
4. Casa Verde
5. Consolação
6. Limão
7. Pari
8. Perdizes
9. Republica
10. Santa Cecilia
11. Santana
12. Sé
13. Guilherme

***DRE SP.CENTRO-OESTE***

1. Alto de Pinheiros
2. Butantã
3. Campo Belo
4. Itaim Bibi
5. Jaguaré
6. Jardim Paulista
7. Lapa
8. Moema
9. Morumbi
10. Pinheiros
11. Raposo Tavares
12. Rio Pequeno
13. Saúde
14. Vila Leopoldina
15. Vila Sonia

***DRE SP.CENTRO-SUL***

1. Bela Vista
2. Cambuci
3. Cursinho
4. Ipiranga
5. Liberdade
6. Mooca
7. Sacomã
8. Vila Mariana
9. Vila Prudente

***DRE SP.LESTE.1***

1. Cangambá
2. Ermelino Matarazzo
3. Itaquera
4. Penha
5. Ponte Rasa
6. Vila Jacuí

***DRE SP.LESTE.2***

1. Itaim Paulista
2. Jardim Helena
3. Lajeado
4. São Miguel
5. Vila Curuca

***DRE SP.LESTE.3***

1. Cidade Tiradentes
2. Guaianases
3. Iguatemi
4. Jose Bonifácio
5. São Rafael

***DRE SP.LESTE.4***

1. Artur Alvim
2. Cidade Líder
3. Parque do Carmo
4. São Mateus
5. Sapopemba

6. Vila Matilde

***DRE SP.LESTE.5***

1. Agua Rasa
2. Aricanduva
3. Belém
4. Carrão
5. São Lucas
6. Tatuapé
7. Vila Formosa
8. Vila Maria

***DRE SP.NORTE1***

1. Anhanguera
2. Brasilândia
3. Freguesia do Ó
4. Jaraguá
5. Perus
6. Pirituba
7. São Domingos

***DRE SP.NORTE2***

1. Cachoeirinha
2. Jaçanã
3. Sambaqui
4. Tremembé
5. Tucuruvi
6. Vila Medeiros

***DRE SP.SUL.1***

1. Campo Grande
2. Campo Limpo
3. Cidade Ademar
4. Jabaquara
5. Pedreira
6. Santo Amaro
7. Vila Andrade

**SP.SUL.2**

1. Capão Redondo
2. Jardim Angela
3. Jardim São Luís

**DRE SP.SUL.3**

1. Cidade Dutra
2. Grajau
3. Marselha
4. Socorro
5. Parelheiros

**Grande São Paulo****DRE CAIEIRAS**

1. Caieiras
2. Cajamar
3. Francisco Morato
4. Franco da Rocha
5. Jordaníssima
6. Mairiporã
7. Polvilho

**DRE DIADEMA**

1. Diadema

**DRE  
GUARULHOS.NORTE**

1. Guarulhos

**DRE GUARULHOS.SUL**

1. Guarulhos

2. Jardim Presidente Dutra

**DRE ITAPECERICA DA  
SERRA**

1. Embu Guaçu
2. Itapeçerica
3. Juquitiba
4. São Lourenço da Serra

**DRE ITAPEVI**

1. Aldeia
2. Barueri
3. Itapevi
4. Jandira
5. Jardim Bela
6. Jardim Silveira
7. Pirapora do Bom Jesus
8. Santana de Parnaíba
9. Cidade Kümmel

**DRE  
ITAQUAQUECETUBA**

1. Itaquaquecetuba
2. Poá

**DRE JACAREI**

1. Arujá
2. Guararema
3. Igaratá
4. Jacareí
5. Santa Branca
6. Santa Isabel
7. São Silvestre de Jacareí

**DRE.MAUA**

1. Jardim Santa Luzia

2. Mauá
3. Ouro Fino Paulista
4. Ribeirão Pires
5. Rio Grande da Serra

**DRE MOGI DAS CRUZES**

1. Piritiba Mirim
2. Piritiba Uso
3. Brás Cubas
4. Cezar de Souza
5. Jundiapéba
6. Mogi das Cruzes
7. Nossa Senhora do Remédio
8. Sabaúna
9. Salinópolis
10. Taiaçupeba

**DRE OSASCO**

1. Osasco

**DRE SANTO ANDRE**

1. Capeava
2. Paraná piaçaba
3. Santo André

**DRE SÃO BERNARDO  
DO CAMPO**

1. Riacho Grande
2. São Bernardo do Campo
3. São Caetano do Sul
4. Boa Vista Paulista
5. Ferraz de Vasconcelos
6. Palmeiras de São Paulo
7. Suzano
8. Embu
9. Taboão da Serra

**Interior*****DRE. ADAMANTINA***

1. Adamantina
2. Dracena
3. Flora Rica
4. Florida Paulista
5. Indaiá do Aguapés
6. Inúbia Paulista
7. Uirapuru
8. Jaci porá
9. Jamaica
10. Junqueirópolis
11. Lucélia
12. Maria polis
13. Monte Castelo
14. Nova Guarapiranga
15. Osvaldo Cruz
16. Ouro Verde
17. Pacaembu
18. Panorama
19. Pauliceia
20. Pracinha
21. Sagres
22. Salmourão
23. Santa Mercedes
24. São João do Pau d'Alho
25. Terra Nova d'Oeste
26. Tupi Paulista

***DRE AMERICANA***

1. Americana
2. Nova Odessa
3. Santa Barbara d'Oeste

***DRE ANDRADINA***

1. Andradina
2. Bandeirantes d'Oeste
3. Castilho
4. Guaraci
5. Ilha Solteira

6. Itaporã
7. Lavínia
8. Mirandópolis
9. Mortinha do Sul
10. Nova Independência
11. Pereira Barreto
12. Sud Menucci
13. Três Alianças

***DRE APIAI***

1. Apiaí
2. Araçáiba
3. Barra do Chapéu
4. Guapeara
5. Ipiranga
6. Itaoca
7. Itapirapuã Paulista
8. Lajeado de Araçáiba
9. Ribeira
10. Ribeirão Branco
11. Ribeirão da Várzea

***DRE ARACATUBA***

1. Araçatuba
2. Bento de Abreu
3. Guararapes
4. Rubiácea
5. Sto. Antônio do Araranguá
6. Valparaíso
7. Vicentópolis

***DRE ARARAQUARA***

1. Américo Brasiliense
2. Araraquara
3. Boa Esperança do Sul
4. Bueno de Andrada
5. Gavião Peixoto
6. Matão
7. Motuca
8. Nova Europa

9. Rincão
10. Santa Lucia
11. São Lourenço do Turvo
12. Trabiju
13. Vila Xavier

***DRE ASSIS***

1. Assis
2. Bora
3. Candido Mota
4. Conceição de Monte Alegre
5. Cruzália
6. Florínea
7. Frutal do Campo
8. Iepê
9. Lutécia
10. Maracaí
11. Nantes
12. Palmital
13. Paraguaçu Paulista
14. Pedrinhas Paulista
15. Platina
16. Santo Antônio do Paranapanema
17. São Jose das Laranjeiras
18. Tarumã

***DRE AVARE***

1. Águas de Santa Bárbara
2. Arandu
3. Avaré
4. Cerqueira Cesar
5. Iaras
6. Itaí
7. Taquarituba

***DRE BARRETOS***

1. Alberto Moreira
2. Altair
3. Baguaçu

4. Barretos
5. Colina
6. Colômbia
7. Guairá
8. Guaraci
9. Ibitu
10. Jaborandi
11. Olímpia
12. Ribeiro dos Santos
13. Severínia

#### ***DRE BAURU***

1. Agudos
2. Alfredo Guedes
3. Arealva
4. Avaí
5. Balbinos
6. Bauru
7. Cabrália Paulista
8. Domélia
9. Duartina
10. Guaricanga
11. Iacanga
12. Jacuba
13. Lençóis Paulista
14. Lucianópolis
15. Paulistânia
16. Pirajuí
17. Piratininga
18. Pradina
19. Presidente Alves
20. Reginópolis
21. Tibiriçá
22. Ubirajara

#### ***DRE BIRIGUI***

1. Bilac
2. Birigui
3. Brejo Alegre
4. Buritama
5. Coroados
6. Gabriel Monteiro
7. Glicério
8. Juritis

9. Lourdes
10. Piacatu
11. Turiúba

#### ***DRE BOTUCATU***

1. Anhembi
2. Aparecida de São Manuel
3. Areiópolis
4. Bofete
5. Botucatu
6. Cesário Lange
7. Conchas
8. Fazenda Velha
9. Itatinga
10. Laranjal Paulista
11. Laras
12. Lobo
13. Maristela
14. Pardinho
15. Pereiras
16. Piramboia
17. Porangaba
18. Pratânia
19. Quadra
20. Rubião Junior
21. São Manuel
22. Torre de Pedra
23. Vitoriana

#### ***DRE BRAGANÇA PAULISTA***

1. Atibaia
2. Batatuba
3. Bom Jesus dos Perdoes
4. Braganca Paulista
5. Joanópolis
6. Morungaba
7. Nazaré Paulista
8. Pedra Bela
9. Pinhalzinho
10. Piracaia
11. Socorro
12. Tuiuti

13. Vargem

#### ***DRE CAMPINAS.LESTE***

1. Barão Geraldo
2. Campinas
3. Jaguariúna
4. Joaquim Egídio
5. Nova Aparecida
6. Sousas

#### ***DRE CAMPINAS.OESTE***

1. Campinas
2. Nova Aparecida
3. Valinhos
4. Vinhedo

#### ***DRE CAPIVARI***

1. Capivari
2. Cardeal
3. Elias Fausto
4. Indaiatuba
5. Mombuca
6. Monte Mor
7. Rafard
8. Rio das Pedras

#### ***DRE CARAGUATATUBA***

1. Caraguatatuba
2. Ilhabela
3. Maresias
4. Porto Novo
5. São Francisco da Praia
6. São Sebastiao
7. Ubatuba

#### ***DRE CARAPICUIBA***

1. Carapicuíba
2. Caucaia do Alto
3. Cotia
4. Vila Dirce

#### ***DRE CATANDUVA***

1. Ariranha
2. Botelho
3. Cajobi
4. Catanduva
5. Catiguá
6. Elisiário
7. Embaúba
8. Itajobi
9. Marapoama
10. Monte Verde Paulista
11. Novais
12. Novo Horizonte
13. Palmares Paulista
14. Paraíso
15. Pindorama
16. Roberto
17. Santa Adélia
18. Tabapuã
19. Vale Formoso

#### ***DRE FERNANDOPOLIS***

1. Brasitânia
2. Estrela d'Oeste
3. Fernandópolis
4. General Salgado
5. Guarani d'Oeste
6. Indaporá
7. Macedônia
8. Magda
9. Meridiano
10. Mira Estrela
11. Ouroeste
12. Pedranópolis
13. Populina
14. Prudêncio de Moraes
15. São João das Duas Pontes
16. São João de Iracema

17. São Luís de Japiúba
18. Turmalina

#### ***DRE FRANCA***

1. Alto Porá
2. Cristais Paulista
3. Franca
4. Igaçaba
5. Itirapuã
6. Jeriquara
7. Patrocínio Paulista
8. Pedregulho
9. Restinga
10. Ribeirão Corrente
11. Rifaina
12. São José da Bela Vista

#### ***DRE GUARATINGUETÁ***

1. Aparecida
2. Arapeí
3. Areias
4. Bananal
5. Cachoeira Paulista
6. Campos De Cunha
7. Canas
8. Cruzeiro
9. Cunha
10. Guara
11. Lavrinhas
12. Lorena
13. Piquete
14. Potim
15. Queluz
16. Roseira
17. São José Do Barreiro
18. Silveiras

#### ***DRE ITAPETININGA***

1. Alambari
2. Angatuba
3. Campina do Monte Alegre
4. Campos de Holambra
5. Cocaes
6. Gramadinho
7. Guareí
8. Itapetininga
9. Morro do Alto
10. Paranapanema
11. Rechan
12. São Miguel Arcanjo
13. Sarapuí
14. Tatuí

#### ***DRE ITAPEVA***

1. Buri
2. Capão Bonito
3. Guarizinho
4. Itapeva
5. Nova Campina
6. Ribeirão Grande
7. Taquarivaí
8. Barão de Antonina
9. Bom Sucesso De Itararé
10. Coronel Macedo
11. Engenheiro Maia
12. Itaberá
13. Itaporanga
14. Itararé
15. Riversul
16. Turiba Do Sul

#### ***DRE ITU***

1. Bacaetava
2. Boituva
3. Bom Fim Do Bom Jesus
4. Cabreúva
5. Cerquilha
6. Iperó
7. Itu

8. Jacaré
9. Jumirim
10. Pirapitingui
11. Porto Feliz
12. Salto
13. Tiete

### ***DRE JABOTICABAL***

1. Aparecida de Monte Alto
2. Bebedouro
3. Botafogo
4. Córrego Rico
5. Guariba
6. Guatapar
7. Jaboticabal
8. Lusitânia
9. Marcondesia
10. Monte Alto
11. Monte Azul Paulista
12. Pradópolis
13. Taiau
14. Taiuva
15. Taquaral
16. Turvnia

### ***DRE JALES***

1. Aparecida d'Oeste
2. Aspásia
3. Auriflama
4. Dirce Reis
5. Dolcinópolis
6. Guzolndia
7. Jales
8. Marinópolis
9. Mespolis
10. Nova Canaã Paulista
11. Palmeira d'Oeste
12. Paranapuã
13. Pontalinda
14. Rubineia

15. Santa Albertina
16. Santa Clara d'Oeste
17. Santa F do Sul
18. Santa Rita d'Oeste
19. Santa Salete
20. Santana da Ponte Pensa
21. São Francisco
22. Suzanpolis
23. Três Fronteiras
24. Urania
25. Vitoria Brasil

### ***DRE JAÚ***

1. Bariri
2. Barra Bonita
3. Bocaina
4. Boraceia
5. Borebi
6. Brotas
7. Dois Córregos
8. Guaianas
9. Igaru do Tiete
10. Itaju
11. Itapu
12. Jau
13. Macatuba
14. Mineiros do Tiete
15. Pederneiras
16. Potunduva
17. Santelmo
18. São Sebastiao da Serra
19. Torrinha
20. Vangloria

### ***DRE JOSÉ BONIFACIO***

1. Adolfo
2. Balsamo
3. Engenheiro Balduino
4. Irapu
5. Itaiba
6. Jaci
7. Jose Bonifácio
8. Junqueira
9. Mendonca

10. Mirassol
11. Monte Aprazível
12. Neves Paulista
13. Nipo
14. Nova Aliança
15. Nova Itapirema
16. Planalto
17. Poloni
18. Ruilndia
19. Sales
20. São João de Itaguaçu
21. Jtanabi
22. Ubarana
23. União Paulista
24. Jurups
25. Zacarias

### ***DRE JUNDIAI***

1. Campo Limpo Paulista
2. Itatiba
3. Itupeva
4. Jarinu
5. Jundiá
6. Louveira
7. Várzea Paulista

### ***DRE LIMEIRA***

1. Ajapi
2. Artur Nogueira
3. Cordeirópolis
4. Cosmópolis
5. Engenheiro Coelho
6. Ipeúna
7. Iracempolis
8. Limeira
9. Rio Claro
10. Santa Gertrudes

### ***DRE LINS***

1. Bacuriti
2. Cafelândia

3. Getulina
4. Guaiçara
5. Guaimbé
6. Guapiranga
7. Guarantá
8. Lins
9. Macucos
10. Pongai
11. Promissão
12. Sabino
13. Santa Maria do Gurupá
14. Simões
15. Uru

### ***DRE MARILIA***

1. Álvaro De Carvalho
2. Alvinlândia
3. Avencas
4. Echaporã
5. Fernão
6. Gália
7. Garça
8. Jafa
9. Júlio Mesquita
10. Lácio
11. Lupércio
12. Marília
13. Ocaçu
14. Oriente
15. Oscar Bressane
16. Padre Nobrega
17. Paulopolis
18. Pompeia
19. Rosália
20. Vera Cruz

### ***DRE MIRACATU***

1. Ana Dias
2. Iguape
3. Ilha Comprida
4. Itariri
5. Juquiá
6. Miracatu
7. Pedro Barros

8. Pedro De Toledo
9. Santa Rita Do Ribeira

### ***DRE MIRANTE DO PARANAPANEMA***

1. Costa Machado
2. Cuiabá Paulista
3. Estrela do Norte
4. Euclides da Cunha  
Paulista
5. Mirante do  
Paranapanema
6. Narandiba
7. Planalto do Sul
8. Primavera
9. Rosana
10. Sandovalina
11. Tarabaí
12. Teodoro Sampaio

### ***DRE MOGI MIRIM***

1. Aguas de Lindoia
2. Amparo
3. Arcadas
4. Barão Ataliba Nogueira
5. Conchal
6. Eleutério
7. Estiva Gerbi
8. Holambra
9. Itapira
10. Lindoia
11. Martim Francisco
12. Martinho Prado Junior
13. Mogi Mirim
14. Moji Guaçu
15. Monte Alegre do Sul
16. Mostardas
17. Pedreira
18. Santo Antônio de Posse
19. Serra Negra
20. Três Pontes
21. Tujuguba

### ***DRE OURINHOS***

1. Bernardino de Campos
2. Campos Novos Paulista
3. Canitar
4. Caporanga
5. Chavantes
6. Espirito Santo do Turvo
7. Ibirarema
8. Ipaussu
9. Irapê
10. Ourinhos
11. Ribeirão do Sul
12. Salto Grande
13. Santa Cruz do Rio Pardo
14. São Pedro do Turvo

### ***DRE PENAPOLIS***

1. Alto Alegre
2. Avanhandava
3. Barbosa
4. Braúna
5. Clementina
6. Jatobá
7. Luiziânia
8. Penápolis
9. Santópolis do Aguapés
10. São Martinho d'Oeste

### ***DRE PINDAMONHANGABA***

1. Campos do Jordao
2. Moreira Cesar
3. Pindamonhangaba
4. Santo Antônio do Pinhal
5. São Bento do Sapucaí
6. Tremembé

### ***DRE PIRACICABA***

Aguas de São Pedro  
Artémis

Charqueada  
Paraisolândia  
Piracicaba  
Saltinho  
Santa Maria da Serra  
Santa Teresinha de  
São Pedro  
Tupi

**DRE PIRAJU**

1. Fartura
2. Manduri
3. Óleo
4. Piraju
5. São Berto
6. Sarutaia
7. Taguaí
8. Tejupá
9. Tibiriçá do  
Paranapanema
10. Timburi

**1. DRE PIRASSUNUNGA**

2. Analândia
3. Araras
4. Cachoeira de Emas
5. Leme
6. Pirassununga
7. Porto Ferreira
8. Santa Cruz da Conceição
9. Cruz da Estrela
10. Santa Cruz das  
Palmeiras
11. Rita do Passa Quatro

**DRE PRESIDENTE  
PRUDENTE**

1. Alfredo Marcondes
2. Alvares Machado
3. Anhumas
4. Caiabu
5. Coronel Goulart

6. Espigão
7. Guachos
8. Indiana
9. Itororó do  
Paranapanema
10. Iubatinga
11. Martinópolis
12. Montalvão
13. Pirapozinho
14. Presidente Prudente
15. Regente Feijó
16. Santo Expedito
17. Taciba
18. Tecainda

**DRE REGISTRO**

1. Barra do Turvo
2. Braço
3. Cajati
4. Cananea
5. Eldorado
6. Itapeúna
7. Jacupiranga
8. Pariquera Açú
9. Registro
10. Sete Barras

**DRE RIBEIRÃO PRETO**

1. Altinópolis
2. Batatais
3. Bonfim Paulista
4. Brodósqui
5. Cajuru
6. Cassia dos Coqueiros
7. Cravinhos
8. Luís Antônio
9. Ribeirão Preto
10. Santa Cruz da Esperança
11. Santa Rosa de Viterbo
12. Santo Antônio da Alegria
13. São Simão
14. Serra Azul
15. Serrana

**DRE SANTO ANASTACIO**

1. Araxãs
2. Caiuá
3. Campinal
4. Emilianópolis
5. Marabá Paulista
6. Nova Pátria
7. Piquerobi
8. Presidente Bernardes
9. Presidente Epitácio
10. Presidente Venceslau
11. Ribeirão dos Índios
12. Santo Anastácio

**DRE SANTOS**

1. Bertiooga
2. Cubatão
3. Guarujá
4. Vicente de Carvalho

**DRE SÃO CARLOS**

1. Agua Vermelha
2. Bela Vista São Carlense
3. Corumbataí
4. Descalvado
5. Dourado
6. Guarapiranga
7. Ibaté
8. Itirapina
9. Ribeirão Bonito
10. Santa Eudóxia
11. São Carlos
12. Vila Nery

**DRE SÃO JOÃO DA BOA  
VISTA**

1. Aguai
2. Aguas da Prata

3. Barrânia
4. Caconde
5. Casa Branca
6. Divinolândia
7. Espírito Santo do Pinhal
8. Igaraf
9. Itobi
10. Lagoa Branca
11. Santo Antônio do Jardim
12. São Benedito das Areias
13. São João da Boa Vista
14. São Jose do Rio Pardo
15. São Roque da Fartura
16. São Sebastiao da Grama
17. Tambaú
18. Tapiratiba
19. Vargem Grande do Sul
20. Venda Branca

***DRE SÃO JOAQUIM DA BARRA***

1. Aramina
2. Buritizal
3. Guara
4. Igarapava
5. Ipuã
6. Ituverava
7. Miguelópolis
8. Morro Agudo
9. Nuporanga
10. Orlândia
11. Pioneiros
12. Sales Oliveira
13. São Benedito da Cachoeirinha
14. São Joaquim da Barra

***DRE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO***

1. Bady Bassitt
2. Cedral
3. Duplo Céu
4. Engenheiro Schmidt
5. Guapiaçu

6. Ibirá
7. Icem
8. Ipiruá
9. Mirassolândia
10. Nova Granada
11. Onda Verde
12. Orindiúva
13. Palestina
14. Potirendaba
15. São Jose do Rio Preto
16. Talhado
17. Uchoa

***DRE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS***

1. Eugenio de Melo
2. Monteiro Lobato
3. São Francisco Xavier
4. São Jose dos Campos

***DRE SÃO ROQUE***

1. Alumínio
2. Aracariquama
3. Canguera
4. Ibiúna
5. Mairinque
6. Paruru
7. São João Novo
8. São Roque
9. Vargem Grande Paulista

***SÃO VICENTE***

1. Itanhaém
2. Mongaguá
3. Peruíbe
4. Praia Grande
5. São Vicente
6. Solemar

***DRE SERTAOZINHO***

1. Barrinha
2. Candia
3. Cruz das Posses
4. Dumont
5. Ibitiúva
6. Jardinópolis
7. Jurucê
8. Pitangueiras
9. Pontal
10. Sertãozinho
11. Terra Roxa
12. Viradouro

***DRE SOROCABA***

1. Brigadeiro Tobias
2. Cajuru do Sul
3. Éden
4. Sorocaba

***DRE SUMARE***

1. Hortolândia
2. Matão
3. Nova Veneza
4. Paulínia
5. Sumaré

***DRE TAQUARITINGA***

1. Agulha
2. Borborema
3. Cambaratiba
4. Candido Rodrigues
5. Curupá
6. Dobrada
7. Fernando Prestes
8. Guariroba
9. Ibitinga
10. Itápolis
11. Jurupema
12. Nova América

13. Pirangi
14. Santa Ernestina
15. Tabatinga
16. Tapinas
17. Taquaritinga
18. Vista Alegre do Alto

***DRE TAUBATÉ***

1. Caçapava
2. Catuçaba
3. Jambeiro
4. Lagoinha
5. Natividade da Serra
6. Paraibuna
7. Quiririm
8. Redenção da Serra
9. São Luís do Paraitinga
10. Taubaté

***DRE TUPA***

1. Ajice
2. Arco-Íris

3. Bastos
4. Gardênia
5. Herculândia
6. Iacri
7. João Ramalho
8. Parapuã
9. Parnaso
10. Quatá
11. Queiros
12. Quintana
13. Rancharia
14. Rinópolis
15. Tupã
16. Universo
17. Varpa

***DRE VOTORANTIM***

1. Araçoiaba da Serra
2. Capela do Alto
3. Piedade
4. Pilar do Sul
5. Salto de Pirapora
6. Tapiraí
7. Votorantim

***DRE VOTUPORANGA***

1. Alvares Florence
2. Américo de Campos
3. Cardoso
4. Cosmorama
5. Floreal
6. Gastão Vidigal
7. Ida Iolanda
8. Macaubal
9. Monções
10. Nhandeara
11. Nova Castilho
12. Nova Luzitânia
13. Parisi
14. Paulo de Faria
15. Pontes Gestal
16. Riolândia
17. São João do Marinheiro
18. Sebastianópolis do Sul
19. Simonsen
20. Valentim Gentil
21. Votuporanga