

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA TEREZA DE SOUZA ALVES PEREIRA

AS RELAÇÕES DE PODER NA FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

CURITIBA

2009

ANA TEREZA DE SOUZA ALVES PEREIRA

AS RELAÇÕES DE PODER NA FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Monografia apresentada para a obtenção do título de Especialista em Políticas Educacionais do Curso de Especialização em Políticas Educacionais.

Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação, Departamento de Planejamento e Administração Escolar, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná

Orientadora: Prof.^a Dra. Andréa do Rocio Caldas

CURITIBA

2009

AGRADECIMENTOS

Esta é o que se pode chamar de uma “produção coletiva”, fruto de muitas e valorosas contribuições, por isto, mesmo não sendo habitual em monografias, serão necessários alguns agradecimentos:

À minha orientadora, Prof.^a Andréa Caldas, pela postura solidária e fraterna em todos os momentos, mesmo nos mais difíceis. Pela consistência teórica que me garantiu sempre muita segurança e confiança. E pela total cumplicidade e afinidade de concepções que me permitiram os alicerces necessários para elaborar este trabalho.

À Prof.^a Tais Tavares por me apresentar os caminhos e me dar o suporte para percorre-los. Pela confiança que depositou em mim, por me amparar mesmo de longe, atuando muitas vezes como “anjo da guarda”.

Às Prof.^{as}. Andréa Gouveia e Rose Trojan e ao Prof. Ângelo Ricardo, pelas aulas e pelos conhecimentos socializados.

À bolsista Fabiana Tomé pelo desprendimento, dedicação e ajuda fundamental na coleta de dados.

À Giselle, irmã do coração, que me conduziu “pela mão” por todo o trajeto e por ser minha cúmplice em todos os nossos “ritos de passagem”.

À companheira Janeslei, amiga imprescindível, pelo suporte teórico, pela paciência, pelas incansáveis correções e por me ajudar a acreditar sempre.

Aos companheiros e companheiras, dirigentes e funcionários da APP-Sindicato, que ao longo destes 10 anos, foram os grandes responsáveis pela minha construção como militante socialista e feminista.

À Rosani e Madalena, mulheres maravilhosas, companheiras feministas em quem muitas vezes me referenciei para elaborar este trabalho.

À Neiva, querida amiga e companheira de trabalho, pelo suporte que me deu e pela paciência nas minhas inúmeras ausências.

Aos meus colegas de especialização, em especial, a Alda, Miguel e Valdivino que dividiram comigo as alegrias e as angústias de fazer a “ponte” entre os conhecimentos e as demandas do curso e da militância.

Aos companheiros Hermes Leão, Luiz Paixão e à companheira Marlei por me atenderem prontamente nas respostas aos questionários da pesquisa.

À minha cunhada Stael, pelo suporte estrutural, nos infindáveis empréstimos do computador.

À Marlei, amiga da vida inteira, por sempre me colocar novos desafios e me amparar nas horas difíceis. Por ser fundamental na minha vida e estar presente de maneira fraterna, cúmplice e definitiva em todos momentos nestes 10 anos de convivência.

Ao meu companheiro de amor e esperança, João Cláudio, por dividir comigo as elaborações, dúvidas e contradições deste meu “rito de passagem”. Por ser, muitas vezes até sem intenção, um referencial teórico, me ajudando de forma consistente a ampliar conceitos e compreensões aplicados neste trabalho. E, principalmente, por ser o meu bálsamo em todas as horas e me despertar a felicidade e o desassossego que só o amor eterno despertam.

Ao meu filho Pedro, por me apresentar o amor incondicional, e me fazer entender a cada dia a complexidade da relação mãe e filho.

RESUMO

A elaboração deste trabalho objetivou promover uma discussão de cunho teórico acerca das relações de poder e gênero no magistério público paranaense, entendendo-se este como um cenário contextualizado dentro da sociedade patriarcal. Para tanto, procurou-se abordar a construção histórica da profissão docente, resgatando a constituição da carreira, a criação das primeiras escolas e a entrada das mulheres no magistério. Somando-se a estes elementos, busca-se traçar um paralelo com a organização destes trabalhadores e do movimento feminista, as lutas corporativistas e a necessidade de sobrepor a concepção da “profissão” à da “missão” e, como tal, receber o respeito e a valorização equivalentes as demais carreiras do serviço público estadual do Paraná. Por fim, apresenta-se um perfil dos professores da rede pública estadual do Paraná, apontando diferenças entre os gêneros e buscando desvelar hierarquias e estruturas de poder com análise de dados da carreira, formação, salário e jornada de trabalho.

As diferenças entre os gêneros são percebidas dentro da carreira do magistério público e desta com as demais carreiras do serviço público estadual do Paraná e transparecem relações de poder historicamente construídas na sociedade patriarcal e capitalista.

Palavras Chaves: Magistério, gênero, relações de poder.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – SEXO DOS PROFESSORES DE 8. ^a SÉRIE	22
TABELA 2 – SEXO DOS PROFESSORES DE 3. ^o ANO	22
TABELA 3 - IDADE DOS PROFESSORES DE 8. ^a SÉRIE	23
TABELA 4 - IDADE DOS PROFESSORES DE 3. ^o ANO	23
TABELA 5 – COMO SE CONSIDERAM OS PROFESSORES DE 8. ^a SÉRIE	24
TABELA 6 – COMO SE CONSIDERAM OS PROFESSORES DE 3. ^o ANO	24
TABELA 7 – NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE, SEM PÓS-GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES DE 8. ^a SÉRIE	25
TABELA 8 - NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE, SEM PÓS-GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES DE 3. ^o ANO	25
TABELA 9 – HÁ QUANTOS ANOS OBTEVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE – PROFESSORES DE 8. ^a SÉRIE	26
TABELA 10 - HÁ QUANTOS ANOS OBTEVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE PROFESSORES DE 3. ^o ANO	26
TABELA 11 – INSTITUIÇÃO EM QUE FEZ A GRADUAÇÃO – PROFESSORES DE 8. ^a SÉRIE	27
TABELA 12- INSTITUIÇÃO EM QUE FEZ A GRADUAÇÃO – PROFESSORES DE 3. ^o ANO	27
TABELA 13 – NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO – PROFESSORES DE 8. ^a SÉRIE	27
TABELA 14 – NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO – PROFESSORES DE 3. ^o ANO	27
TABELA 15 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROFESSORES DE 8. ^a SÉRIE	28
TABELA 16 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROFESSORES DE 3. ^o ANO	28
TABELA 17 – QUAL É O SEU SALÁRIO BRUTO? – PROFESSORES 8. ^a SÉRIE	29

TABELA 18 – QUAL É O SEU SALÁRIO BRUTO? – PROFESSORES 3.º ANO	30
TABELA 19 – NESTA ESCOLA, QUAL É O SEU SALÁRIO BRUTO? – PROFESSORES 8.ª SÉRIE	30
TABELA 20 – NESTA ESCOLA, QUAL É O SEU SALÁRIO BRUTO? – PROFESSORES 3.º ANO	31
TABELA 21 – EXERCE OUTRA ATIVIDADE ALÉM DO MAGISTÉRIO – PROFESSORES 8.ª SÉRIE	32
TABELA 22 – EXERCE OUTRA ATIVIDADE ALÉM DO MAGISTÉRIO – PROFESSORES 3.º ANO	32
TABELA 23 – CARGA HORÁRIA SEMANAL – PROFESSORES 8.ª SÉRIE	33
TABELA 24 – CARGA HORÁRIA SEMANAL – PROFESSORES 3.º ANO	33
TABELA 25 – EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA? – PROFESSORES 8.ª SÉRIE	34
TABELA 26 – EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA? – PROFESSORES 3.º ANO	34
TABELA 27 – HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO? – PROFESSORES 8.ª SÉRIE	35
TABELA 28 – HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO? – PROFESSORES DE 3.º ANO	35
TABELA 29 – HÁ QUANTOS ANOS TRABALHA NESTA ESCOLA? – PROFESSORES 8.ª SÉRIE	35
TABELA 30 – HÁ QUANTOS ANOS TRABALHA NESTA ESCOLA? – PROFESSORES DE 3.º ANO	36
TABELA 31 – QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA? – PROFESSORES 8.ª SÉRIE	37
TABELA 32 – QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA? – PROFESSORES DE 3.º ANO	37

LISTA DE SIGLAS

APP- Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

APLP – Associação dos Professores Licenciados do Paraná

APMP – Associação do Pessoal do Magistério do Paraná

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CPPB – Confederação dos Professores Primários do Brasil

CPB – Confederação dos Professores do Brasil

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	<u>1</u>
<u>1 O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO – IDENTIDADE E FEMINIZAÇÃO</u>	<u>3</u>
<u>2 O MAGISTÉRIO COMO PROFISSÃO FEMININA: ORGANIZAÇÃO, LUTAS E CONQUISTAS</u>	<u>13</u>
<u>3 PERFIL DOS(DAS) PROFESSORES(AS) DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ</u>	<u>22</u>
<u>CONCLUSÃO</u>	<u>39</u>
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>42</u>
<u>APÊNDICE</u>	<u>44</u>
<u>ANEXO</u>	<u>51</u>

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende analisar a questão das relações de poder na carreira docente e sua expressão nas condições de trabalho, salário e formação de professores e professoras do ensino fundamental e médio, buscando compor um perfil do magistério público estadual do Paraná, com um recorte de gênero¹.

Compreendendo que o conjunto do magistério é predominantemente feminino e que, no espaço da escola ou ainda, nos diferentes espaços do mundo do trabalho, destacam-se elementos acerca das relações de poder ali estabelecidas, elementos estes, historicamente construídos, que são o reflexo das relações construídas pela sociedade patriarcal.

Pensar o perfil dos docentes na escola é buscar compreender as relações de gênero e poder que se estabelecem cotidianamente no exercício do magistério. Levantar as diferentes histórias e trajetórias individuais percorridas até aqui que resultaram na opção pelo trabalho docente e que agora compõem um coletivo: os trabalhadores do magistério público, espaço de múltiplas expressões.

Para tanto buscou-se na constituição histórica do magistério, bem como em sua organização e nas lutas sindicais, e por fim, na composição do perfil dos professores da rede pública estadual do Paraná, elementos que, à luz das reflexões teóricas, pudessem desvelar este “fazer” e “fazer-se” histórico enquanto profissão feminina.

Para início da pesquisa, busca-se desenhar um breve histórico do processo de constituição da carreira docente passando pela chegada dos Jesuítas no Brasil e da sua expulsão nos séculos XVI ao XIX, pela consolidação do Estado Nacional/Burguês no século XX, período de industrialização e urbanização do Brasil,

¹ Gênero: O conceito de gênero é uma construção sociológica relativamente recente, respondendo à necessidade de diferenciar o sexo biológico de sua tradução social em papéis sociais e expectativas de comportamentos femininos e masculinos, tradução esta demarcada pelas relações de poder entre homens e mulheres vigentes na sociedade. Embora biologicamente fundamentado, gênero é uma categoria relacional que aponta papéis e relações socialmente construídas entre homens e mulheres. Tornar-se mulher, mas tornar-se homem também, são processos de aprendizado oriundos de padrões sociais estabelecidos, que são reforçados por normas, mas também por coerção, e modificados ao longo do tempo, refletindo as mudanças na estrutura normativa e de poder dos sistemas sociais. (*A Questão de Gênero no Brasil* - Maria Valéria Junho Pena, Maria C. Correia, Bernice Van Bronkhost, Isabel Ribeiro de Oliveira)

e como consequência disto, a expansão da escolaridade e a entrada das mulheres no mercado de trabalho e no magistério.

Como metodologia a pesquisa utilizará como fontes empíricas: 1) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2005 e; 2) entrevistas com dirigentes sindicais do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP-Sindicato.

Para a primeira base de dados, tem-se disponível um questionário respondido pelos professores do ensino fundamental (8ª série) e ensino médio (3º ano) das escolas públicas estaduais do Paraná, por ocasião da aplicação das provas de língua portuguesa e matemática aos alunos naqueles sistemas, pelo SAEB. Nestes questionários serão analisadas as questões sobre salário, formação, carreira, jornada de trabalho e experiência profissional, sempre com recorte de gênero.

A segunda fonte empírica será constituída de entrevistas com dirigentes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP-Sindicato. Pretende-se com isto responder às questões relativas à desvalorização profissional desta categoria e a luta pela equiparação salarial com os demais servidores do Estado do Paraná.

A partir deste cenário, que se apresenta ainda incompleto para as construções teóricas acerca deste debate, busca-se evidenciar em que medida o fortalecimento das organizações dos trabalhadores em educação e do movimento feminista, comprometidos com a transformação social, podem representar uma das estratégias de contra-hegemonia na luta pela valorização do trabalho das mulheres e pela superação das relações de opressão estabelecidas na sociedade capitalista.

1 O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO – IDENTIDADE E FEMINIZAÇÃO

No Brasil, os primeiros professores são os Jesuítas, homens da igreja, que em 1549 chegam ao país, enviados pelos portugueses, com a tarefa de converter os índios à fé católica e de garantir não só a instrução deles, mas também da pequena nobreza, sempre de acordo com o modelo de colonização vigente. (CALDAS, 1998).

A educação da época centralizava-se nos homens (índios e portugueses) tendo como referência a mentalidade da sociedade portuguesa que afirmava a necessidade de manter a mulher com pouca instrução, sem acesso à leitura e à escrita, sempre restrita ao espaço privado doméstico. Dentro deste contexto é relevante destacar a mentalidade dos índios que foram os primeiros a reivindicar a instrução feminina ao Padre Manoel da Nóbrega, pedindo que ensinasse as mulheres índias a ler e escrever, como aponta Ribeiro (2000, p. 80 *apud* GASPARI, 2003, p. 48):

O indígena considerava a mulher uma companheira, não encontrando razão para as diferenças de oportunidades educacionais. Não viam, como os brancos os preveniam, o perigo que pudesse representar o fato de suas mulheres serem alfabetizadas. Condená-las ao analfabetismo e à ignorância lhes parecia uma ideia absurda. Isto porque o trabalho e o prazer do homem, como o da mulher indígena, eram considerados equitativos e também socialmente úteis.

Esta autorização, porém é negada pela Rainha de Portugal, Dona Catarina, por não considerar necessário oferecer educação às mulheres “selvagens” de uma “colônia distante que só existia para o lucro português” (RIBEIRO, 2000, p. 81 *apud* GASPARI, 2003). É importante entender o contexto no qual a Rainha Catarina nega este pedido: ela vivia numa sociedade onde não havia escolas para as meninas, algumas recebiam aulas em casa e, na sua maioria, eram analfabetas. Neste caso, a Colônia estava pedindo mais que as próprias filhas da nobreza de Portugal tinham. (GASPARI, 2003).

Todos os ensinamentos e valores da educação Jesuíta estavam centralizados pelo ideal de catequização, de imposição do cristianismo. E isto era feito de forma oficial, uma vez que a Igreja Católica estava aliada ao Governo Português. Realizava-se uma educação de caráter privado e, embora subsidiada pelo Estado português, era controlada pela Igreja Católica, que imprimia um método educacional rigoroso, focado na filosofia e na teologia e que tinha como proposta orientadora “*O Ratio*”, plano de estudos da Companhia de Jesus, publicada em 1599.

Mais de duzentos anos depois, a Coroa Portuguesa, demonstrando preocupação com a grande influência que a Companhia de Jesus detinha sobre o Brasil, determina sob as ordens do Marquês de Pombal, em 1759, a expulsão dos Jesuítas do território nacional.

Este será o primeiro momento de tentativa de construção de uma educação estatal no Brasil, financiada pelo e para o Estado. Porém, sem carreira e muitas vezes sem salários, os professores permanecem por longo tempo sob a influência da formação dos Jesuítas, tendo em vista que não foi criado um novo modelo de formação de professores para se contrapor à rigurosidade das ideias religiosas. É desta época a criação do “subsídio literário”, um imposto que incidia sobre o vinho e a carne destinado ao pagamento dos docentes, primeira forma de salário dos professores.

Neste período, permanece a ausência de preocupação com a educação das mulheres, ou melhor dizendo, permanece a necessidade da exclusão das mulheres do processo educacional, denotando as relações de poder a que estavam submetidas, tendo sido expostas à enganação e à exploração por não saberem ler e escrever. Começam a surgir neste momento os Conventos, primeiros espaços nos quais a mulher tem acesso à educação e um pouco mais tarde as escolas secundárias criadas no Brasil por ordens religiosas, que utilizavam o internato como base fundamental de sua pedagogia. (GASPARI, 2003).

Em 1808, com a chegada da Família Real, as inovações culturais realizadas por Dom João VI criam escolas leigas para as meninas da elite, assim são contratadas preceptoras de Portugal, da França e, posteriormente, da Alemanha para educá-las em casa. Para estas meninas, pertencentes à nobreza, transmitiam-se conhecimentos ligados ao ensino da leitura, escrita, doutrina cristã e noções básicas da matemática.

De 1772 a 1834, além de professores que lecionavam em conventos ou ofereciam aulas particulares, a regra geral de ensino primário no Brasil era as Aulas Régias, que compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja. Essa foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil.

Após a independência política do Brasil no ano de 1822, acontece a convocação da primeira assembleia Constituinte em 1823, que incluía um projeto de instrução o qual instituía o ensino para a juventude brasileira dos dois sexos. Alguns

anos mais tarde, em 15 de outubro de 1827, foi sancionada a primeira Lei educacional do Brasil. Esta lei manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, quando então os presidentes das províncias contratariam professores e mestres. Previa também a criação de escolas de meninas nas cidades e vilas em que os presidentes julgassem mais necessário.

A partir desta realidade, havia alunos, lei educacional e candidatos a professor, mas faltava o principal: verba para os seus salários. Assim, de 1822 a 1834 poucas escolas foram instaladas, das muitas criadas pelo governo central ou pelos presidentes das províncias. Esta questão foi em parte resolvida pelo Ato Adicional à Constituição do Império, de 1834, pelo qual as províncias ficaram legalmente encarregadas de prover o ensino público gratuito.

A consequência imediata foi que nas províncias mais ricas e urbanizadas como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, multiplicou-se as escolas com professores e professoras primárias pagas com ordenados minimamente decentes, oriundos dos novos impostos sobre o mercado interno. Já nas províncias mais pobres e que arrecadavam menos impostos, as escolas não eram providas de professores ou, se eram, seus salários não eram suficientes para a subsistência digna como mestres. Isto é tão verdade que em várias províncias se tentou organizar classes de curso normal e somente as mulheres se matriculavam. Os homens não eram atraídos pelo baixíssimo salário. (MONLEVADE, 2000, p. 20).

Podemos antever pelos menos dois elementos de construção das relações de gênero e a educação no Brasil: primeiro, a histórica desresponsabilização dos governos centrais com a educação do povo, e, segundo, a base concreta a partir da qual o magistério sobretudo das séries iniciais, torna-se uma tarefa de mulheres que não tinham nesse trabalho a sua fonte de subsistência e nem o devido reconhecimento material.

Esse segundo dado permanece atual uma vez que o magistério das séries iniciais tem a mais baixa remuneração, a maioria das profissionais são mulheres, numa sociedade em que 30% dos lares brasileiros são chefiados apenas por mulheres.

Mesmo assim, com pouca formação e consideráveis desigualdades salariais, os professores primários no Império tinham grande prestígio social porque eles eram as pessoas mais sábias de cada cidade e povoado, além disso:

A sociedade escravocrata não comportava a disseminação de novas tecnologias e de novos saberes. No meio de uma população majoritariamente analfabeta, o professor e a professora eram luminares, estrelas de primeira grandeza e, portanto valorizadas por todos, mesmo que subsistissem com dificuldades e escondessem sua pobreza pelo alinhamento do vestuário

puído, pelo palavreado culto e pela conduta supostamente honesta. (MONLEVADE, 2000, p. 21).

É neste contexto e também em consequência do Ato Adicional de 1834, que entre as décadas de 1830 e 1840 é criada e consolidada a Escola Normal no Brasil. Os pretendentes a uma vaga na Escola Normal deveriam ser portadores de idoneidade moral como ponto mais relevante do que sua formação intelectual. (GASPARI, 2003).

A Escola Normal foi extinta em 1851, ficando deliberado que os professores seriam formados na prática, colaborando com um professor experiente até que estivessem preparados para reger sua própria classe. E só no ano de 1859 é que ela é recriada, reorganizada e dará reinício às suas funções, em 1862.

A partir deste ano, estas Escolas recomeçam a funcionar e agora com a presença feminina, porém as meninas estudavam em dias alternados aos dos meninos e tinham currículos diferentes.

As escolas femininas tinham a preocupação de desenvolver determinadas habilidades manuais com o objetivo de facilitar a entrada das meninas das classes populares no mercado de trabalho, a partir da aquisição de determinadas habilidades manuais, coerentes com o que se concebia como “atividades relacionadas à natureza da mulher...” Entretanto, é preciso reconhecer que a entrada feminina nas Escolas Normais imprimiu fortes possibilidades de acesso à instrução pública, favorecendo a abertura de um espaço profissional às mulheres. Espaço este que foi conquistado pela recusa das mulheres à desigualdade, à passividade e à inoperância a que estavam submetidas até então. (GASPARI, 2003, p. 58, grifos da autora).

Três séculos marcaram a presença masculina quase que exclusiva como profissionais do magistério, porém, as mulheres brasileiras penetram nesse novo espaço público como forma de ter acesso ao conhecimento e a um trabalho digno. Abrem-se novas possibilidades às mulheres solteiras, como forma de sobrevivência pelo trabalho e, para as casadas, o magistério era visto como prolongamento das funções maternas e, por isto mesmo aceitável como profissão feminina.

A inserção profissional das mulheres, porém, não ocorreu sem conflitos, resistências e críticas, elementos próprios das mudanças e do surgimento do novo. Por isso mesmo, o processo de feminização do magistério não pode ser compreendido como uma “concessão” ou simplesmente uma ocupação de um “espaço abandonado pelos homens” e sim, uma conquista das mulheres.

Há que se considerar também outro elemento muito presente no momento histórico em questão: a sociedade brasileira do final do século XIX vive um momento de transição para uma sociedade “livre” e burguesa, não mais escravocrata. Assim,

em uma sociedade que exalta os princípios da igualdade, da liberdade e da propriedade privada, alguns mecanismos são necessários para manter a ordem sem ferir os direitos individuais. Passa a fazer parte deste processo a defesa da escola para todas as classes sociais, porém, esta expansão da escolaridade vem acompanhada da exigência de alteração da sua finalidade: não apenas instruir, mas, sobretudo, educar. Com esta nova finalidade, escola e família entrelaçam suas funções e, baseando-se nisto, os mesmos princípios que fazem a mãe educadora, fazem a mulher professora. Ambas convertem para um mesmo e necessário movimento para o capital: o de consolidação e conservação da nova sociedade. (SFORNI, 2005).

Enquanto a sociedade burguesa se consolidava sem manifestar suas contradições, defendia-se a instrução – transmissão dos conhecimentos acumulados pela ciência – mantendo-se separada da educação doméstica. Contudo, quando a burguesia passa a se encarregar de manter a ordem social, se preocupa também em educar – agir sobre as faculdades morais e espirituais – ao lado da família. (SFORNI, 2005, p. 4)

A necessária e urgente promoção de um sentimento coletivo que garantisse a ordem social vigente, ou seja, a criação de uma “identidade nacional” passa a ser o foco do desempenho da educação pública. A atenção desloca-se para a educação dos sentimentos, de doçura, abnegação, caridade, solidariedade. E para esta escola o professor tem um papel mais amplo e relevante, devendo apresentar, acima de tudo, conduta exemplar e domínio do método. A profissão assume o grau de sacerdócio, é preciso ter “vocação para o magistério”, como as mulheres tem “vocação para a maternidade”.

Chega-se, enfim, ao suporte ideológico da feminização docente: na representação dos homens da época, a mulher é naturalmente portadora das qualidades que se deseja reproduzir em cada cidadão-trabalhador, o que foi fundamental para a sua projeção no século XIX, enquanto mãe e professora. O argumento discursivo que a legitima como professora não é, portanto, o elemento intelectual, mas seus “instintos” maternos, que são sinônimos de fé, sensibilidade, devotamento, abnegação; enfim a maternidade é coração e sentimento. A imagem sacralizada da mãe transpõe-se para a professora. Nos discursos da época repete-se exaustivamente esta relação, enquanto na prática, o magistério vai, gradativamente, adquirindo feições femininas. (SFORNI, 2005, p 5).

Essa situação será intensificada no século XX, por que:

[...] a partir de 1920, com o início do processo de industrialização e urbanização do país, aumenta a demanda pela escolarização, surgindo os primeiros movimentos de reivindicação popular por escolas (protagonizados pelos intelectuais, a classe média urbana e o pequeno proletariado), que influenciarão o sistema educacional, provocando a expansão da rede pública e o debate sobre a redefinição do papel de escola. (CALDAS, 1998, p. 45).

A profissão docente a partir daí passa a ter uma relação mais funcional com o Estado e configura-se a construção dos professores como funcionários públicos. Porém, esse fato não garante uma relação impessoal entre o Estado e os funcionários públicos, devido às fortes relações patrimonialistas consolidadas na formação do Estado Brasileiro.

Aqui novamente é válido abrir-se um parêntese para o momento histórico que o Brasil atravessava nesta época. O século XX chega com a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República e o país começa a constituir-se em Estado Nacional, marcadamente um Estado liberal e patrimonialista, onde a recomposição das estruturas de poder se dá sob a hegemonia das oligarquias e da burguesia que ganha força neste momento. (FERNANDES, 2006).

O que muitos autores chamam, com extrema impropriedade, de crise do poder oligárquico não é propriamente um “colapso”, mas o início de uma transição que inaugurava, ainda sob a hegemonia da oligarquia, uma recomposição das estruturas do poder, pela qual se configurariam, historicamente, o poder burguês e a dominação burguesa. Essa recomposição marca o início da modernidade, no Brasil, e praticamente separa (com um quarto de século de atraso, quanto às datas de referência que os historiadores gostam de empregar – a Abolição, a Proclamação da República e as inquietações da década de 1920) a “era senhorial” (ou o antigo regime) da “era burguesa” (ou a sociedade de classes). (FERNANDES 2006, p. 239, grifos do autor).

Este é o período que se caracteriza pela necessidade de expandir a escolaridade, dado o processo de industrialização e urbanização do país, a revolução liberal de 1930, o Estado Novo, e os governos “nacionalista-desenvolvimentistas” de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek trazem a

[...] necessidade de expansão quantitativa do ensino primário, e iniciou a constituição da carreira docente no ensino secundário e também nas administrações educacionais, pela constituição do Ministério da Educação (em 1930) e Secretarias ou Inspetorias de Educação nos estados, levou os homens a galgarem posições mais elevadas na hierarquia educacional, “abrindo” espaço para as mulheres no ensino primário, também favorecidas pela ampliação da sua escolarização. (CALDAS, 1998, p. 48, grifos da autora).

De 1891 a 1930 se formaram milhares de novos professores - na realidade mais professoras em vista da escolarização maciça das meninas e da atração dos homens para os novos empregos nas indústrias e novos estudos superiores que surgiram.

Também, a partir da década de 1930, em decorrência da própria expansão da escolaridade primária, ressalta-se a ampliação e a consolidação da Escola Normal, frequentada cada vez mais por mulheres da classe média.

[...] sua finalidade real era preparar para o desempenho do papel social de esposas e mães de famílias. Secundariamente a escola preparava para o exercício do magistério, porque, afinal, esse papel poderia substituir o de mães, para aquelas mulheres que não se casassem. Ou, como ocorreu sobretudo nos anos 50 e 60, quando a mulher começou a ter necessidade de completar a renda familiar, uma vez que o trabalho dos maridos foi sendo deteriorado no cerne do capitalismo brasileiro. O exercício do magistério então se coadunava com o trabalho doméstico. (PIMENTA, 1994, p. 33).

É a partir de 1930 que os Cursos Normais passaram a ser organizados em dois níveis: nível médio, para quem já tivesse concluído o ginásio, e nível ginasial, para quem tivesse somente a certificação do curso primário.

A consequência mais importante desta disseminação de cursos normais pelo país foi a formação definitiva de uma categoria social com forte identidade profissional, a dos professores primários, ou “normalistas”, em contraposição aos “professores leigos”, ou seja, sem habilitação profissional. Esse foi um fato social que teve inegável apoio institucional político. Basta citar que em 1925, o Governo Federal decretou um incentivo aos Estados que proovessem suas escolas rurais com professores normalistas: o pagamento direto de um Piso Salarial de 2.500\$000 às expensas da Fazenda da União. Pena que este Decreto, como outros que beneficiaram a educação pública e os professores, não “pegou”. (MONLEVADE, 2000, p. 24, grifos do autor).

Neste momento histórico, pode-se analisar que a relação pessoal com o trabalho, tem significativas diferenças para homens e mulheres. Para os homens, o trabalho vem ligado à realização pessoal e à responsabilidade de provimento familiar, de concretização de projetos e planos profissionais. Para as mulheres, o trabalho é compreendido como uma expansão das tarefas domésticas, como uma missão de se “doar” ou de “servir”, de cuidar do outro, tem componentes afetivos muito fortes e ainda, o pagamento deste trabalho é uma complementação da renda familiar. (MONLEVADE, 2000).

É importante ressaltar que esta definição das diferentes concepções sobre o trabalho entre homens e mulheres é fruto de uma construção histórica da sociedade patriarcal, que naturalizou o papel feminino no universo doméstico e o papel masculino nas estruturas de poder desta sociedade. A sociedade capitalista consolidou uma desvalorização social do espaço doméstico e a identificação da profissão docente com os papéis sociais de mãe, tia e avó.

A feminização do corpo docente primário traz consigo duas consequências marcantes: a migração dos homens para níveis mais elevados da educação formal (ensino médio e superior) e a desvalorização profissional. A progressiva proletarização do magistério expressou-se no rebaixamento dos salários, na diminuição dos gastos por escola, na precarização das condições de trabalho, consequências da

política expansionista educacional, do aumento quantitativo da oferta de vagas nas escolas em detrimento da qualidade. (GASPARI, 2003; SFORNI, 2005; CNTE, 2007).

A partir das décadas de 1930 e 1940 no Brasil, o ensino primário e secundário passa a se estruturar legalmente através da Constituição de 1934, ao vincular recursos advindos de impostos à Educação – 10% dos impostos federais, 20% dos estaduais e 10% dos municipais. A Constituição de 1946 estabelece 12% dos federais, 20% dos estaduais e municipais. Essa legislação, entretanto, significava mais intenção que realidade, tendo em vista que os governantes achavam sempre formas de burlar a Lei, e em vários Estados as obras ligadas ao desenvolvimento econômico da época acabavam se sobrepondo ao pagamento de salários justos para o magistério.

Na fase pós II Guerra, de forte industrialização do país marcada pela ideologia do desenvolvimento econômico nacional, que comportou a aceleração do êxodo rural e a ascensão social via escolarização, também entre os professores funcionou esta lógica. Após um breve apogeu do magistério secundário, a massificação das matrículas nos ginásios forçou o deslocamento de seus “privilégios” para o magistério superior e um processo de contínua desvalorização dos professores secundários foi instaurado.

De 1950 em diante, os salários dos professores sofrem grande desvalorização, fatores como o aumento da demanda de matrículas aliada aos baixos investimentos financeiros dos setores públicos em educação, tendo como consequência grandes diferenças nos salários entre regiões, estados e municípios do país. Nas redes estaduais aconteceram as maiores reduções, os professores com nível superior sofrem reduções de um terço nos seus salários e os de nível médio, para a metade. Nas redes municipais das capitais e grandes cidades a redução foi menor, já nas redes municipais do interior, principalmente na zona rural, os professores passaram a receber muito menos que o salário mínimo. (MONLEVADE, 2000).

As Leis 4.024/61 e 5.692/71 vêm dar diretrizes à política educacional. A Lei 5692/71 estabelece a necessidade de planos de carreira e estatutos próprios para os professores. Estes pontos consolidam a institucionalização da carreira do magistério, colocando os professores na condição de funcionários públicos. Importa ressaltar também que esta Lei abre espaço para a contratação de professores horistas,

vinculados ao regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), aproximando os professores da lógica do setor produtivo.

Contudo, com o acirramento do rebaixamento e das diferenças salariais, os professores, reunidos desde 1960 na CPPB (Confederação dos Professores Primários do Brasil), que mais à frente se transformou em CPB (Confederação dos Professores do Brasil, reunindo também os profissionais do ensino médio), se mobilizaram em torno da pauta do piso salarial profissional nacional. A primeira proposta do piso, formulada em 1981, estipulou o valor em três salários mínimos para uma jornada de 20 horas semanais (CNTE, 2007).

Mais adiante, este debate ganhou força na Constituinte de 1988, contando com a significativa representação de trabalhadores em educação no Congresso Nacional. Entre acalorados debates, disputas e contradições, a Constituição, promulgada em outubro de 1988, trata em seu artigo 206, da valorização dos trabalhadores em educação, a garantia de plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional, e ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos (CNTE, 2007).

Porém, a implantação definitiva do piso é garantida apenas 20 depois, em 2008, pela Lei 11738, que garante um valor de R\$ 950,00 para 40 horas de trabalho, para todos os trabalhadores em educação com formação em nível médio e 33% de hora-atividade².

A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, chamada de “a nova LDB”, resultado dos embates entre as forças progressivas de esquerda e as forças conservadoras presentes no cenário político do Congresso Nacional e dos movimentos sociais na década de 1990, após seis anos de tramitação, é aprovada em 1996.

Entre outras coisas, a nova Lei regulamenta a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, define a formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental, a formação em curso Normal do ensino médio. Define também a formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação, estabelece que a União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na

² Hora-atividade tempo reservado ao Professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva.

manutenção e desenvolvimento do ensino público, além de prever a criação do Plano Nacional de Educação.

Neste mesmo ano, 1996, é aprovada a Lei 9424 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Determinava que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam, no prazo de seis meses da vigência da Lei, elaborar o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, assegurando remuneração digna dos professores do ensino fundamental público.

Alguns anos mais tarde, instituído pela Emenda Constitucional N.º 53, de 19 de dezembro de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), amplia os direitos assegurados para todos os trabalhadores em educação básica pública.

No Paraná, no ano de 1976, como resultado da luta e organização dos professores, conquista-se o Estatuto do Magistério, como um quadro de carreira dos professores. A Lei estrutura a carreira de todos os professores e especialistas de educação da rede pública estadual, regulamentando as promoções, licenças, gratificações e, sobretudo, fixando o piso salarial.

Em 2004, após seis anos de lutas, é aprovada a Lei 103, Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, que estabelece as formas de ingresso na educação pública, os níveis salariais, jornada de trabalho, critérios de progressão e promoção funcional, critérios de aposentadoria, e estabelece 20% de hora-atividade. Porém, mesmo com a recuperação salarial que o Plano traz, após oito anos sem reposição de perdas, os trabalhadores em educação do Paraná ainda têm uma diferença considerável frente aos demais servidores públicos do Estado.

No capítulo seguinte, esse debate será aprofundado, tendo como foco a história das lutas e conquistas dos trabalhadores em educação do Paraná, bem como a questão da equiparação salarial com os demais servidores.

2 O MAGISTÉRIO COMO PROFISSÃO FEMININA: ORGANIZAÇÃO, LUTAS E CONQUISTAS

Na década de 1930, a identidade e a organização dos professores primários se constituía lentamente a partir das turmas mais numerosas que concluíam as Escolas Normais e do crescimento dos Grupos Escolares nas cidades, o que possibilitou o diálogo entre os profissionais. A criação dessas escolas marca o processo de institucionalização da profissão docente no Brasil. O diploma do curso Normal passa a ser requisito para o ingresso no magistério e o concurso público para o ingresso na carreira, bem como permitia o ingresso no ensino superior, ou seja, passa-se a ter mais rigor na caracterização da profissão docente. (NEVES, 2008).

O ensino nessa escola funcionava em dois níveis, primário e secundário; o magistério primário era exercido nos grupos escolares e nas escolas normais pelas normalistas do 2.º grau. A organização destas escolas já refletia uma realidade muito atual, as mulheres ficavam nas salas de aulas, incumbidas da educação propriamente dita, porém seu trabalho era submetido à fiscalização e ao controle masculino por meio das figuras do inspetor e do diretor, indicados por políticos.

Neste momento é necessário salientar que, se até aqui a disputa das mulheres era para garantir o seu direito à educação e à entrada no mundo do trabalho, agora esta disputa passa a ter mais um cenário, o ambiente escolar e não só, mas também todos os espaços profissionais aonde as mulheres vão se inserir.

No caso das organizações, a diferenciação técnica que se faz do trabalho também evidencia a divisão por sexos. Os trabalhos considerados mais centrais, estáveis e com laços empregatícios formais, muitas vezes, vinculados a cargos de chefia, são usualmente ocupados por homens, enquanto os trabalhos periféricos, precarizados e com menor atribuição de responsabilidades, ou destinados a funções de atendimento, são delegados às mulheres. (HIRATA, 1999, *apud* CAPPELLE, MELO, BRITO, BRITO 2004).

Na segunda metade do século XX, com um cenário de proletarização do magistério e de desvalorização dos salários, cresce a necessidade de organização destes trabalhadores o que leva à criação das primeiras associações docentes, organizadas por níveis de ensino ou em áreas de conhecimento. Embora em vários Estados se registre a fundação de entidades de professores primários desde 1915, o fenômeno associativo só toma corpo quando fortes interesses corporativos unem estes trabalhadores. A partir da década de cinquenta estas entidades crescem e se enraízam. As três principais frentes que unificavam as lutas eram: a defesa do salá-

rio e condições de trabalho; a luta pela união e formação profissional; o desenvolvimento de atividades recreativas e assistenciais.

É fundamental aprofundar aqui como se deu a proletarização do magistério primário. Até a década de 1950, a maioria destes trabalhadores era constituída por pessoas que não subsistiam com seu salário. Os homens em grande parte eram da zona rural e, além das aulas se dedicavam e usufruíam seu trabalho agropecuário enquanto as mulheres contavam com a renda do pai ou do esposo a qual apenas complementavam com o seu salário.

Ora, a partir da intensa urbanização que veio concomitantemente com a industrialização depois de 1930, as matrículas explodiram e o magistério começou a ser ocupado crescentemente por homens e mulheres que dependiam do salário para sobreviver. Ou seja: mesmo que o valor real do salário não baixasse (o que também passou a acontecer aceleradamente com a inflação), a necessidade dele para a sobrevivência dos professores passou de exceção para regra. Esta é a causa da dinâmica associativista ter-se aprofundado e expandido neste período, levando o magistério para suas primeiras e efetivas lutas sindicais. (MONLEVADE, 2000, p.37).

Aliado a estes fatores, a crescente feminização do magistério vêm acompanhada da naturalização da desvalorização da profissão, fator preponderante nas profissões ditas “femininas”, especialmente, educação e saúde. É nestas profissões, direcionadas ao atendimento da população de baixa renda que o sistema capitalista investe na desqualificação profissional e na perda do poder aquisitivo, utilizando-se destes como mecanismos de controle.

Em 1910, o Governador do Piauí fez um discurso para a reabertura da Escola Normal onde ela reafirma estas ideias e explica as razões desta escola ser reservada às mulheres:

Duas razões principais atuaram no meu espírito para a semelhante preferência. A primeira e mais poderosa foi a natural aptidão para desempenhar melhor esta função que a mulher possui: mais afetiva que o homem, ela está, por isso, muito mais apta a ensinar crianças e acompanhar-lhes os primeiros albos da inteligência. A segunda razão foi a exiguidade dos vencimentos que o Estado oferece aos professores. Com a carestia da vida atual, é absurdo pensar em obter preceptores dedicados ao magistério, pagando os míseros ordenados. A mulher, porém, mais fácil de contentar e mais resignada e quase sempre assistida pelo marido, pelo pai e pelo irmão, poderá aceitar o professorado e desempenhá-lo com assiduidade e dedicação, não obstante a parcimônia da retribuição dos serviços. (KULESZA, 2006 *apud* KUNZLER, 2008).

Este discurso indica que a opção do Estado pela expansão do ensino primário (em meados do século XX) e pela ampliação dos ginásios (no final da década de 1960), dá-se mediante o prejuízo das condições do trabalho docente: a construção de unidades escolares precárias, contratações precárias, sem concurso e remunera-

rados com verbas extraordinárias, sujeitas às contingências da política financeira do governo, o que fazia com que os vencimentos docentes sofressem atrasos constantes. (VIANNA, 2001, 2002). Porém a presença feminina na educação garante também um fortalecimento da conquista das mulheres por espaços públicos:

Para educar-se e instruir-se no espaço público, as mulheres procuraram, mediante o conhecimento e o trabalho, adequar-se às normas sociais e ao mundo novo que se descortinava e principiava a selecionar os mais preparados. Possuidoras de saberes domésticos e privados do mundo dos homens desejavam o saber público. Esse saber público tornava-se a via de acesso ao poder e era passível de confronto com os sistemas de desigualdade e de opressão. (SANTOS & LUPORINI, 2003, p. 19).

Nas primeiras décadas do século XX, marcadas pela primeira e segunda guerra mundial, com a conseqüente ausência dos homens, a sociedade civil passa a abrir outros espaços para as mulheres, fábricas, comércio e até alguns setores de produção. Desta época de guerras na Europa, que afetou a todos os países do mundo ocidental, emerge uma mulher mais independente e são dados passos definitivos na direção de uma real emancipação feminina. O movimento feminista eclode na América do Norte e na Europa, com repercussões na América Latina, encarregando-se de sepultar a visão de educação feminina como contaminadora da consciência e perigosa para a pureza do corpo e da alma das mulheres. É desta época também a conquista das mulheres pelo direito ao voto em grande parte dos países da Europa e também no Brasil, em 1930 (SANTOS & LUPORINI, 2003).

Todos os elementos apontados até aqui contribuem para um novo patamar de relações trabalhistas estabelecidas no âmbito da educação e da presença das mulheres neste contexto.

Na Pesquisa Retrato da Escola 3, realizada pela CNTE³ em 2002, constatamos um referencial importante para este debate:

Embora retirado de outro contexto social, os termos de um contrato de professora, em escola elementar estadunidense, em 1923, é muito revelador. Para fazer jus a US\$ 75 mensais, pelo período de vigência de oito meses, a candidata era obrigada a concordar, entre outras cláusulas, com as seguintes: “Não casar-se; não andar em companhia de homens; estar em casa entre 8 horas da noite e 6 da manhã, a menos que esteja assistindo alguma função da escola; não ficar vagando pelo centro em sorveterias; não fumar cigarros; não beber cerveja, vinho ou uísque; não vestir roupas demasiadamente coloridas; não tingir os cabelos; não usar pó no rosto, rímel ou pintar os lábios; varrer o chão da sala de aula uma vez por dia e esfregá-lo uma vez por semana (...)” Essas regras vitorianas evidenciam o moralismo que marcava a profissão. Evidentemente, um moralismo que protegia os interesses da comuni-

³ CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – entidade fundada na década de 1980 em substituição à CPB – Confederação dos Professores do Brasil.

dade na medida em que tornava a professora praticamente prisioneira da escola. (CNTE, 2002, p.12).

Pelo exemplo é possível traçar um paralelo com os princípios conservadores e controladores que marcaram a educação das mulheres e a entrada delas no magistério, realidade também presente no Brasil, onde a educação e a igreja sempre andaram juntas, refletindo em grandes embates nos movimentos de trabalhadores em defesa da escola pública laica. A forte influência da igreja contribuiu para a construção da ideia de “missão” para a atividade do magistério, ideia esta que precisava ser reestruturada para se construir a imagem do magistério como profissão e, desta forma, ser tratada e valorizada como tal.

No conteúdo do discurso citado, as estratégias de poder que envolvem as relações de gênero apontam para uma diferenciação entre os sexos que delimita comportamentos e condutas e é delimitada por eles.

Para Bourdieu essa delimitação é considerada pela sociedade patriarcal como natural e inevitável, como se estivesse “na ordem das coisas”, incorporada nos corpos e nos *habitus*⁴ dos agentes e funcionando como esquemas de percepção, de pensamento e de ação, nos quais o princípio masculino é tomado como “medida de todas as coisas”. Nesse contexto, afirma que a perpetuação da relação de dominação entre os gêneros não se origina apenas na unidade doméstica, em que seu exercício é mais visível, mas sim em instâncias como a escola, o Estado e as organizações, espaços em que ocorram a elaboração e a imposição dos princípios da dominação, que se constituem em campos de ação abertos aos estudos feministas.

O autor caracteriza como a perpetuação da dominação: Inscritas nas coisas, a ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados. As regularidades da ordem física e da ordem social impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres, ..., assinalando-lhes a postura correta do corpo, [...], enfim, em geral tirando partido, no sentido dos pressupostos fundamentais, das diferenças biológicas que parecem assim estar à base das diferenças sociais. (BOURDIEU, 1999, p.34, *apud* CAPPELLE, MELO, BRITO, BRITO, 2004).

As lutas sindicais, como será visto adiante, contribuíram em muito para a superação destes rótulos e se incluem como ações concretas que possibilitaram a alteração de valores e de lugares ocupados pelas mulheres que constituem alteração do *habitus*. Ao mesmo tempo, elas também anunciaram à sociedade o processo proletarianização da profissão.

⁴ [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983b, p. 65)

De 1930 a 1946 o Brasil viveu sob a ditadura de Getúlio Vargas um período de forte centralização das políticas públicas, inclusive da regulamentação do trabalho através de um Ministério que controlava as relações entre patrões e empregados com um processo de sindicalização monitorada que acabou por reduzir o serviço público a uma relação paternalista/clientelística. É por isto que as entidades de servidores públicos, nascidas nesta época – na verdade até 1988 – não se constituíram em sindicatos, mas em associações. A ordem era minimizar os conflitos, pelo assistencialismo, pelo controle dos líderes “pelegos” nos sindicatos das empresas privadas, e pela burocracia, meritocracia e/ou clientelismo nas repartições estatais no nível federal, estadual e municipal, respectivamente.

Em 1946 o Brasil volta à “normalidade democrática”, sob uma nova Constituição que relaxou, mas não aboliu estas regras e práticas. A democratização do acesso à educação provocou o crescimento do número de professores secundários, porém essa política não foi acompanhada de ampliação de recursos o que derivou na diminuição de seus salários e na deterioração das condições de trabalho.

Nesta época se fundaram várias associações de professores secundários (ou licenciados): APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), ALISC (Sindicato de Licenciados de Santa Catarina), APLB (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia). O ambiente de fermentação política e ideológica, com o crescimento das esquerdas, canalizou para as associações de professores elementos mais conscientes e combativos. (MONLEVADE, 2000, p. 38).

No Paraná, a primeira organização de docentes é a APP – Associação dos Professores do Paraná, fundada em 1947 por um grupo de professores e professoras do Colégio Estadual do Paraná e do Instituto de Educação em Curitiba. Em 1981, numa assembleia estadual, esta associação unifica-se com a APLP – Associação dos Professores Licenciados do Paraná, e com a APMP – Associação do Pessoal do Magistério do Paraná, entidades fundadas em 1967 e 1972, respectivamente.

Na Constituição de 1988, os servidores e servidoras públicas conquistam o direito de organizar-se em sindicatos, o que era proibido até então. Assim, em 1989 a APP deixa de ser uma associação e passa a chamar-se oficialmente APP-Sindicato dos Professores das Redes Pública Estadual e Municipal do Paraná. Em 1998, depois de um longo processo de debates, é deliberado em congresso de ambos os sindicatos e referendado em respectivas assembleias, mais um processo de unifica-

ção: une-se a APP ao SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação, passando a adotar o nome e a constituição que tem até hoje: APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, unificando professores e funcionários de escolas nas lutas da categoria.

Sendo a APP uma organização que representa trabalhadores em sua maioria mulheres (no Paraná são 73,7% contra 19,7% de homens no ensino fundamental e 66,7% contra 20,2% de homens no ensino médio, segundo dados do SAEB de 2005), a entidade caracteriza-se por uma história de lutas em prol dos direitos dos trabalhadores em educação e paralelamente dos direitos das mulheres.

Já em 1951, professoras primárias realizam uma passeata em Curitiba para reivindicar a criação de uma lei para regulamentar a profissão. A primeira greve, em 1963, termina com a conquista de gratificação de 20% para as professoras primárias sem habilitação e regentes e de 25% para as normalistas. Em 1968, na segunda greve, as professoras obtêm do governo a promessa de se implantar um plano de carreira, conquista que com o período de endurecimento da ditadura militar se concretiza apenas oito depois, em 1976, sendo o primeiro Estatuto do Magistério do país.

Na década de 1980, a APP-Sindicato, sob a gestão da primeira presidente mulher, professora Isolde Benilde Andreatta, após um período de sucessivas greves, a de 1986 termina com o acordo em torno do piso de três salários mínimos, acordo este que é descumprido logo em 1988. Este fato faz os professores novamente organizarem uma greve, quando são violentamente reprimidos no dia 30 de agosto. Entram em confronto com a polícia militar sob as ordens do governador Álvaro Dias, e este dia fica marcado como um dia de luto e luta dos trabalhadores em educação (APP, 2008).

A década de 1990 é marcada pelas políticas de desmonte da escola pública do então governador Jaime Lerner, e novamente a APP organiza os trabalhadores em torno de uma pauta de defesa dos direitos já conquistados e de valorização da carreira docente. Uma grande greve é organizada em 2000 e termina com diversas conquistas, sendo uma das principais a hora-atividade de 10% para professores.

Em 2004, após uma luta de seis anos, ocorre a conquista do Plano de Carreira do Magistério, que entre outras importantes conquistas, garante a ampliação da hora-atividade para 20% e a recuperação dos salários em média de 33%.

Porém, mesmo com todas estas conquistas, os professores ainda têm salários mais rebaixados do que os demais servidores públicos do estado do Paraná que tem também a formação em nível superior e cumprem a mesma jornada. É com este cenário que em 2006, o sindicato constrói uma de suas mais importantes campanhas salariais. Com o tema: “Basta de discriminação: Pela Equiparação Salarial” a campanha é lançada no dia 8 de março, simbolicamente fortalecendo o debate de gênero no interior das escolas. A reivindicação era de 58,94% de reposição salarial para equiparar o salário do magistério paranaense com os demais servidores do estado.

Conforme nos relatam em entrevista os dirigentes da APP-Sindicato:

A campanha teve em sua origem uma insatisfação da categoria ao fato da diferença salarial entre a carreira de professor (a) e as demais carreiras dos servidores públicos estaduais que tinham como exigência de ingresso o ensino superior. O vencimento inicial de qualquer carreira de ensino superior no Paraná era mais que o dobro do salário do professor também em início de carreira.

Ao fazer uma análise mais apurada sobre esta diferença salarial percebeu-se que esta não era recente, vinha sendo construída historicamente. Concluímos que o processo de feminização da categoria veio acompanhado da desvalorização profissional. Assim colocamos durante aquela campanha o lema: “Basta de Discriminação!” Por entender que o quadro de desvalorização do trabalho da mulher na sociedade brasileira foi estendido as profissões de maioria feminina.

Realizamos um debate muito importante assessorados pelo DIEESE, onde concluímos que as categorias com maior presença de trabalhadoras são as que recebem menor remuneração comparativamente àquelas majoritariamente masculinas. Paralelo a este debate nos demos conta de que mesmo nos diferentes níveis de educação ocorre uma distorção importante, qual seja: na educação básica mais de 80% dos cargos são de professoras enquanto no ensino superior a equação praticamente se inverte com uma presença maior de professores.

A campanha conseguiu fazer uma importante relação entre o valor pago ao trabalho dos docentes do magistério paranaense com o valor pago ao trabalho das mulheres na sociedade atual. Sucessivas conquistas referentes à recuperação salarial aconteceram nos anos subsequentes, em maio 2007 (mês da data base dos servidores estaduais), 17,04%, em 2008 mais 15% (entre reposição da inflação e reajuste salarial) e por fim em maio de 2009, 6% de reposição de perdas inflacionárias. Porém, é bom lembrar que parte destes índices também foram aplicados aos demais servidores, o que novamente diferencia os salários. Atualmente a campanha salarial do sindicato, que permanece com o mesmo foco e o mesmo lema, tem como índice, 25,97% de reajuste. Isto significa que a profissão mais feminina do funcionalismo público do estado do Paraná, recebe 25,97% a menos que as demais carreiras com

graduação de nível superior. Transformando-se estes percentuais em valores financeiros a campanha diz que: o salário inicial de um professor (com formação de nível superior) em início de carreira é de R\$ 1.906,46 (somando-se o auxílio transporte no valor de R\$ 430,56), por 40 horas, e o salário inicial dos demais servidores públicos do estado do PR é de R\$ 2.401,57 com a mesma formação e a mesma jornada de trabalho.

Com a explicitação deste cenário, é importante refletir quais os fatores que interferem na opção das mulheres pelo magistério, nos dias atuais, segundo os dirigentes do sindicato:

Ainda é muito presente em nossa sociedade a cultura de que a educação básica tem mais identidade com o fazer feminino do que o masculino. A ausência de estímulos às meninas e jovens para que almejem postos de trabalho cuja cultura seja majoritariamente ligada ao mundo masculino.

O quadro de desigualdade social no país tem sexo e cor. As mulheres têm maior dificuldade de ascensão social do que os homens. Esta dificuldade vai sendo enraizada e faz com que as aspirações sejam limitadas ao ingresso em cursos superiores de menor prestígio social.

Acredito que ainda sejam as necessidades do trabalho. Não sei mensurar se há uma decisão efetiva pelo magistério, aliás, não é o que demonstram algumas verificações do próprio MEC. Ao contrário, os dados demonstram uma redução drástica pelo interesse ao magistério, sendo que os pontos centrais são os baixos salários e a precarização do trabalho... A profissão permanece feminina pelas condições históricas e sociais impostas pelo capital.

O debate instaurado pela equiparação dos salários do magistério com os demais servidores do estado, ultrapassa a luta corporativista e traz elementos fundamentais da consolidação do magistério como profissão feminina, do processo histórico de construção da categoria e com isto busca redefinir a profissão docente.

A "feminização do magistério", ainda que não de forma absoluta ou exclusiva, (pois as determinações de gênero assumem formas diferentes em cada momento histórico e em cada classe) apresenta-se como um aspecto fundamental na caracterização do exercício do trabalho docente, influenciando inclusive a forma de profissionalização. (CALDAS, 1998, p. 49, grifos da autora).

Ainda resta um longo caminho a percorrer para que a amplitude deste debate ganhe capilaridade no conjunto dos trabalhadores em educação. Durante as entrevistas com os dirigentes do sindicato, quando questionados sobre esta capilaridade e sobre a contribuição desta pauta para a valorização do trabalho das mulheres, a avaliação é:

Acho que teve pouco reflexo do ponto de vista de uma campanha feminista. O que sempre causa maior impacto são os baixos salários, reconhecidos pela categoria, mas não com uma intervenção com o recorte de gênero. Acredito que ainda o reflexo desse reconhecimento e da luta a partir dessa categoria não atinge a maioria.

Esta é uma questão difícil de responder. Mesmo porque a desvalorização do trabalho da mulher tem como fundo construções ideológicas seculares que não se rompem do dia para noite. Estas construções não estão presentes apenas nos governantes, ou na elite dominante. Elas afetam toda a sociedade. São difundidas, recriadas, alimentadas dentro da família, das organizações sociais, da escola, na igreja, na mídia etc. A luta contra-ideológica não é rápida. Construções culturais são alteradas aos poucos. Porém, avalio que esta campanha é a priorização que a APP tem dado à luta contra as discriminações de gênero e étnico-raciais, através de seus coletivos, tem feito com que este debate chegue e amplie-se mesmo que ainda de forma tímida no interior da escola.

Porém as lutas feministas estão presentes em muitos momentos da entidade, que aos 62 anos de existência têm sua segunda presidente mulher, a Professora Marlei Fernandes de Carvalho, que em sua entrevista avalia:

Porque o magistério é uma profissão menos valorizada que as demais? Isso tudo tem um histórico de uma categoria formada pela grande maioria de mulheres e que, portanto, não recebem o devido valor social e financeiro. No Brasil e no mundo as mulheres, mesmo exercendo atividades de igual natureza recebem menos que os homens. Desse modo o magistério acumula um déficit salarial. Só com muita luta e mobilização ao longo de toda a carreira é que se conseguem avanços. Cabe salientar que todos os trabalhadores/as no capitalismo são explorados em sua força de trabalho, contudo, permanece a discriminação em relação às profissões femininas, no nosso caso, o magistério.

Hoje, no Brasil, as mulheres representam 42% da força de trabalho no mercado formal, há uma predominância delas no emprego doméstico (88%), na educação (76%), na área da saúde e serviços sociais (79%), na indústria têxtil e vestuário (55%) e, com presença significativa, podemos destacar no sistema financeiro (44%), comércio e serviços (38%)⁵.

Diante destes dados, pode-se comprovar que a entrada das mulheres no mundo do trabalho é uma realidade definitiva e irreversível, por isto mesmo o papel das organizações de trabalhadores e dos movimentos feministas é de protagonistas desta história.

No entanto, é preciso analisar em que medida estas diferenças entre os gêneros no magistério ocorrem quando considerados elementos concretos da carreira profissional, tais como: formação, salário, jornada, tempo de serviço no magistério. Estes elementos serão abordados no capítulo subsequente.

⁵ Dados da CUT – Central Única dos Trabalhadores – São Paulo, 2008

3 PERFIL DOS(DAS) PROFESSORES(AS) DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ

Como já foi apresentado anteriormente, esta pesquisa utilizou-se da fonte de dados do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, do ano de 2005. Foram analisadas as respostas dos questionários respondidos pelos professores do ensino fundamental público (8.^a série) e ensino médio público (3.^o ano) do estado do Paraná, por ocasião da aplicação das provas de língua portuguesa e matemática aos alunos naqueles sistemas. As questões analisadas referem-se a salário, formação, carreira, experiência profissional, expectativas de trabalho, sempre com recorte de gênero.

Buscando-se traçar um perfil socioeconômico dos professores da rede pública estadual do Paraná, elencou-se algumas questões prioritárias, que seguem para considerações:

A) Perfil Pessoal

1) Sexo

TABELA 1 – SEXO DOS PROFESSORES DE 8.^a SÉRIE (%)

Sexo	
Homens	19,7
Mulheres	73,7
Não Responderam	6,6
Total	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 2 – SEXO DOS PROFESSORES DE 3.^o ANO (%)

Sexo	
Homens	20,2
Mulheres	66,7
Não Responderam	13,1
Total	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

Nestas primeiras tabelas, já pode-se apontar a presença majoritária das mulheres, tanto na oitava série do ensino fundamental (73,7%) quanto no terceiro ano

do ensino médio (66,7%). Porém, nota-se também uma diminuição progressiva do número de mulheres conforme avança o nível de ensino, como é o caso do ensino médio.

2) Idade

TABELA 3 - IDADE DOS PROFESSORES DE 8.^a SÉRIE (%)

Idade	Total	Homens	Mulheres
Até 24 anos	1,2		1,7
de 25 a 29 anos	5,3	13,3	3,6
de 30 a 39 anos	35,5	46,7	35,7
de 40 a 49 anos	31,6	20,0	37,5
de 50 a 54 anos	13,2	6,7	16,1
55 anos ou mais	6,6	13,3	5,4
Não responderam	6,6		
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 4 - IDADE DOS PROFESSORES DE 3.^o ANO (%)

Idade	Total	Homens	Mulheres
Até 24 anos	1,2	5,9	
de 25 a 29 anos	20,2	17,6	25,0
de 30 a 39 anos	15,5	11,8	19,6
de 40 a 49 anos	35,7	35,3	42,9
de 50 a 54 anos	10,7	11,8	12,5
55 anos ou mais	3,6	17,6	
Não responderam	13,1		
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

Observa-se que as professoras do ensino fundamental têm idades concentradas entre a faixa dos 30 e 49 anos (73,2%), e os professores entre 30 e 49 anos (66,7%). No ensino médio este percentual se dilui especialmente entre os homens (17,6% entre 25 e 29 anos; 11,8% entre 30 e 39 anos; 35,3% entre 40 e 49 anos; 11,8% entre 50 e 54 anos e ainda, 17,6% com mais de 55 anos). As mulheres apresentam idades entre 25 e 29 anos (25%); 30 e 39 anos (19,6%); 40 e 49 anos (42,9%) e entre 50 e 54 anos (12,5%). Destaca-se aqui que não há mulheres com até 24 anos no ensino médio, no entanto há homens (5,9%) e há um grande percen-

tual de mulheres neste nível de ensino na faixa acima dos 40 anos (55,4%), o que pode indicar que a ascensão das mulheres se dá na metade para o final de carreira.

3) Raça

TABELA 5 – COMO SE CONSIDERAM OS PROFESSORES DE 8.ª SÉRIE (%)

Como você se considera?	Total	Homens	Mulheres
Branco	90,8	86,7	100,0
Pardo	1,3	6,7	
Negro	1,3	6,6	
Não respondeu	6,6		
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 6 – COMO SE CONSIDERAM OS PROFESSORES DE 3.º ANO (%)

Como você se considera?	Total	Homens	Mulheres
Branco	66,7	70,6	78,6
Pardo	16,7	23,5	17,9
Negro	2,4	5,9	1,8
Amarelo	1,2		1,7
Não respondeu	13,0		
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

Observa-se que, ao declarar a raça, encontramos apenas homens pardos ou negros (13,3%) no ensino fundamental e, no ensino médio este índice também é maior entre os homens (29,4%) contra 19,7% das mulheres se declaram negras ou pardas. Caberia aqui um estudo mais aprofundado sobre a discriminação de gênero entre as diferentes raças e etnias.

B) Perfil Acadêmico

1) Graduação

TABELA 7 – NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE, SEM PÓS-GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES DE 8.ª SÉRIE (%)

Nível máximo de escolaridade, sem considerar pós-graduação	Total	Homens	Mulheres
Ensino Superior - Licenc. Matemática	66,7	39,5	37,5
Ensino Superior - Licenc. Letras	13,3	42,1	53,6
Ensino Superior – Outros	20,0	7,9	3,6
Não respondeu	-	10,5	5,3
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 8 - NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE, SEM PÓS-GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES DE 3.º ANO (%)

Nível máximo de escolaridade, sem considerar pós-graduação.	Total	Homens	Mulheres
Menos que o Ensino Médio			
Ensino Médio (Magistério)			
Ensino Médio – Outros	1,2		
Ensino Superior – Pedagogia			
Ensino Superior – Licenciatura em Matemática	33,3	52,9	33,9
Ensino Superior – Licenciatura em Letras	41,7	23,5	55,4
Ensino Superior – Escola Normal Superior			
Ensino Superior – Outros	6,0	17,6	3,6
Não responderam	17,8	6,0	7,1
Total	100,0	100,0	100,00

Fonte: MEC/INEP 2005

Entrando na análise da formação dos docentes, encontramos um percentual maior de mulheres com formação na disciplina de língua portuguesa – 53,6% no ensino fundamental – e 55,4% no ensino médio, enquanto que os homens somam 42,1% no ensino fundamental e 23,5% no ensino médio. O inverso acontece na disciplina de matemática, onde os homens somam 39,5% no ensino fundamental e 52,9% no ensino médio e as mulheres 37,5% no ensino fundamental e 33,9% no ensino médio. Destaca-se o maior percentual de homens não licenciados, tanto no ensino fundamental (7,9%) como no ensino médio (17,6%).

TABELA 9 – HÁ QUANTOS ANOS OBTEVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE – PROFESSORES DE 8.ª SÉRIE (%)

Há quantos anos obteve o nível de escolaridade assinalado na questão 4?	Total	Homens	Mulheres
há 2 anos ou menos	0,9	6,7	3,6
de 3 a 7 anos	1,1	33,3	19,6
de 8 a 14 anos	4,5	13,3	17,9
de 15 a 20 anos	0,3	20,0	35,7
há mais de 20 anos	9,7	26,7	19,6
Não respondeu	0,5		3,6
Total	00,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 10 - HÁ QUANTOS ANOS OBTEVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE PROFESSORES DE 3.º ANO (%)

Há quantos anos obteve o nível de escolaridade assinalado na questão 4?	Total	Homens	Mulheres
há 2 anos ou menos	6,0		8,9
de 3 a 7 anos	26,2	35,3	28,6
de 8 a 14 anos	13,1		19,6
de 15 a 20 anos	25,0	11,8	33,9
há mais de 20 anos	15,5	52,9	7,1
Não respondeu	14,2		1,9
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

Quanto ao tempo de obtenção desta escolaridade, observa-se que as professoras do ensino fundamental têm um percentual maior no item entre 15 e 20 anos (35,7%) e os homens entre 3 e 7 anos (33,3%). Já no ensino médio as professoras mantêm os maiores percentuais entre 3 e 7 anos (28,6%) e entre 15 e 20 anos (33,9) e os homens aumentam esta distância, somando o percentual de 52,9% no item “há mais de 20 anos”. Estes dados, se comparados ao percentual de 7,1% de mulheres no mesmo item (“há mais de 20 anos”) pode indicar que a entrada das mulheres neste nível de ensino é mais recente.

2) Tipo de Instituição:

TABELA 11 – INSTITUIÇÃO EM QUE FEZ A GRADUAÇÃO – PROFESSORES DE 8.ª SÉRIE (%)

Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional	Total	Homens	Mulheres
Pública Federal	7,1	20,0	19,6
Pública Estadual	2,4	40,0	19,6
Privada	2,6	40,0	58,9
Não respondeu	,9		1,9
Total	00,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 12– INSTITUIÇÃO EM QUE FEZ A GRADUAÇÃO – PROFESSORES DE 3.º ANO (%)

Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional	Total	Homens	Mulheres
Pública Federal	10,7	35,3	5,4
Pública Estadual	29,8	11,8	41,0
Pública Municipal			
Privada	46,4	52,9	53,6
Não respondeu	13,1		
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 13 – NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO – PROFESSORES DE 8.ª SÉRIE (%)

Qual era a natureza dessa instituição?	Total	Homens	Mulheres
Faculdade Isolada	34,2	46,7	33,9
Centro Universitário	14,5		19,6
Universidade	40,8	40,0	44,6
Não respondeu	10,5	13,3	1,9
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 14 – NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO – PROFESSORES DE 3.º ANO (%)

Qual era a natureza dessa instituição?	Total	Homens	Mulheres
Faculdade Isolada	16,7	17,6	19,6
Centro Universitário	10,7		16,1
Universidade	53,6	70,6	58,9
Não se aplica	3,5	11,8	1,8
Não respondeu	15,5		3,6
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

Para obter esta formação, é forte a presença das instituições privadas na formação das mulheres somando 58,9% das professoras do ensino fundamental e no ensino médio 53,6%. No caso dos homens do ensino fundamental, 40% cursaram a graduação em instituições privadas e 60% em instituições públicas e no ensino médio, 52,9% obtiveram a graduação em faculdades privadas. Estas instituições são na sua maioria faculdades isoladas e Universidades privadas, como se demonstra nas tabelas treze e quatorze

2) Pós-Graduação

TABELA 15 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROFESSORES DE 8.ª SÉRIE (%)

Indique abaixo a modalidade de cursos de pós-graduação que corresponde ao curso de mais alta titulação que você possui	Total	Homens	Mulheres
Não fiz ou ainda não completei a pós-graduação	15,8	26,7	14,3
Atualização (180 horas)	1,3		1,8
Especialização (360 horas)	76,3	73,3	83,9
Mestrado			
Doutorado			
Não respondeu	6,6		
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 16 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROFESSORES DE 3.º ANO (%)

Indique abaixo a modalidade de cursos de pós-graduação que corresponde ao curso de mais alta titulação que você possui	Total	Homens	Mulheres
Não fiz ou ainda não completei a pós-graduação	7,9	41,2	14,3
Atualização (180 horas)			
Especialização (360 horas)	6,7	58,8	82,1
Mestrado	0,4		3,6
Doutorado			
Não respondeu	3,0		
Total	00,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

A pós-graduação em nível de especialização é, em sua maioria, a mais alta titulação que os docentes possuem, somando percentuais de 73,3% dos professores e 83,9% das professoras do ensino fundamental e 58,8% dos professores e 82,1% das professoras do ensino médio. Destaca-se aqui, que as mulheres declaram maior

nível de escolaridade, 26,7% dos homens do ensino fundamental e 41,2% do ensino médio não cursaram ou não concluíram especialização. Nas mulheres este índice é de 14,3% para os dois níveis de ensino. Outra questão que merece destaque é que, mesmo sendo pequeno o percentual de docentes com mestrado (3,6%), esta formação é encontrada somente entre as mulheres do ensino médio.

Neste ponto é válido ressaltar que a falta de incentivo na carreira do magistério do Paraná por muitos anos contribuiu para este perfil dos docentes. Fatores como o não reconhecimento dos mestrados e doutorados, a não concessão de licenças para estudos e aperfeiçoamento e a tabela salarial, parte integrante da Lei 103/04 – Plano de Carreira do Magistério, contemplar como valor máximo o Nível II, equivalente à pós-graduação (especialização). Esta questão, porém, por se tratar de uma pesquisa nacional, não contempla uma especificidade do estado do Paraná, que é a ascensão ao Nível III da carreira através do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, o que neste caso, caberia uma pesquisa específica sobre este programa de formação continuada.

C) Perfil Profissional

1) Salário

TABELA 17 – QUAL É O SEU SALÁRIO BRUTO? – PROFESSORES 8.ª SÉRIE (%)

Qual o seu salário bruto (com adicionais, se houver) como professor/a? (soma de tudo o que ganha como professor/a)	Total	Homens	Mulheres
até R\$ 300,00			
de R\$ 301,00 a R\$ 500,00			
de R\$ 501,00 a R\$ 700,00	5,3	6,6	5,4
de R\$ 701,00 a R\$ 900,00	7,9		10,7
de R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00	11,8	26,7	10,7
de R\$ 1.101,00 a R\$ 1.300,00	7,9		10,7
de R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00	9,2	20,0	7,1
de R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00	11,8	6,7	14,3
de R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00	11,8	6,7	14,3
de R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00	7,9	6,7	8,9
de R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00 de 2.701,00 a R\$ 3.100,00	15,8	3,3	16,1
mais de R\$3.100,00	2,7	3,3	
Não respondeu	7,9		1,8
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 18 – QUAL É O SEU SALÁRIO BRUTO? – PROFESSORES 3.º ANO (%)

Qual o seu salário bruto (com adicionais, se houver) como professor/a? (soma de tudo o que ganha como professor/a)	Total	Homens	Mulheres
até R\$ 300,00			
de R\$ 301,00 a R\$ 500,00	1,1	5,7	
de R\$ 501,00 a R\$ 700,00	3,6	5,9	3,6
de R\$ 701,00 a R\$ 900,00	7,1	11,8	7,1
de R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00	9,5	23,5	7,1
de R\$ 1.101,00 a R\$ 1.300,00	15,5	5,9	21,4
de R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00	6,0	5,9	7,1
de R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00	7,1		10,7
de R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00	3,6	11,8	1,9
de R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00	17,9		26,8
de R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00	1,2		1,8
de 2.701,00 a R\$ 3.100,00	3,6	5,9	3,6
mais de R\$3.100,00	3,6	11,8	1,8
Não respondeu	20,2	11,8	7,1
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 19 – NESTA ESCOLA, QUAL É O SEU SALÁRIO BRUTO? – PROFESSORES 8.ª SÉRIE (%)

Nesta escola, qual o seu salário bruto (com adicionais se houver) como professor/a?	Total	Homens	Mulheres
até R\$ 300,00	1,3		1,8
de R\$ 301,00 a R\$ 500,00	1,3		1,8
de R\$ 501,00 a R\$ 700,00	13,2	20,0	12,5
de R\$ 701,00 a R\$ 900,00	15,8	20,0	16,1
de R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00	14,5	13,3	16,1
de R\$ 1.101,00 a R\$ 1.300,00	6,6	6,7	8,9
de R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00	7,9	13,3	7,1
de R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00	5,3		7,1
de R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00	6,6	6,7	7,1
de R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00	2,5	6,7	1,8
de R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00	14,5	13,3	14,3
de 2.701,00 a R\$ 3.100,00			
mais de R\$3.100,00			
Não respondeu	10,5		5,4
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 20 – NESTA ESCOLA, QUAL É O SEU SALÁRIO BRUTO? – PROFESSORES 3.º ANO (%)

Nesta escola, qual o seu salário bruto (com adicionais se houver) como professor/a?	Total	Homens	Mulheres
até R\$ 300,00	1,2	5,9	
de R\$ 301,00 a R\$ 500,00	6,0	5,9	7,1
de R\$ 501,00 a R\$ 700,00	10,7	11,8	12,5
de R\$ 701,00 a R\$ 900,00	9,5	11,8	10,7
de R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00	13,1	35,3	8,9
de R\$ 1.101,00 a R\$ 1.300,00	10,7		16,1
de R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00	4,8	5,9	5,4
de R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00	6,0	5,9	7,1
de R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00	3,6	5,9	3,6
de R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00	13,1	5,9	17,9
de R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00	2,4	5,7	3,6
de 2.701,00 a R\$ 3.100,00	3,4		3,5
mais de R\$3.100,00			
Não respondeu	15,5		3,6
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

A partir deste ponto, pode-se analisar a questão da renda dos trabalhadores em educação no estado do Paraná. Com faixas salariais que vão de R\$ 900,00 a R\$ 2.700,00 (80,1%) entre os homens e de R\$ 700,00 a R\$ 2.700,00 (92,8%) entre as mulheres no ensino fundamental, percebe-se que, o salário bruto destes trabalhadores, inclusive com adicionais, não ultrapassa o valor de 5,8 salários mínimos (valor nacional R\$ 465,00), ou ainda não chega a 1,3 salários do DIEESE⁶ (valor do salário mínimo do DIEESE: R\$ 1.994,82).

No ensino médio estes valores ficam entre R\$ 700,00 a R\$ 3.100,00 (64,8%) no salário bruto dos homens e entre R\$ 700,00 a R\$ 2.300,00 (80,2%) no salário bruto das mulheres. Ressalta-se neste item que, apenas os homens, mesmo que num percentual relativamente pequeno (13,3% no ensino fundamental e 11,8% no ensino médio), chegam a um patamar de salário maior que R\$ 3.100,00, nas mulheres este valor aparece apenas no ensino médio e com o percentual de 1,8%,

⁶ Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

2) Outras Atividades Profissionais

TABELA 21 – EXERCE OUTRA ATIVIDADE ALÉM DO MAGISTÉRIO – PROFESSORES 8.ª SÉRIE (%)

Além do magistério, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?	Total	Homens	Mulheres
Sim, na área da educação	7,9	13,3	9,0
Sim, fora da área da educação	7,9	6,7	8,9
Não	7,6	80,0	82,1
Não respondeu	6,6		
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 22 – EXERCE OUTRA ATIVIDADE ALÉM DO MAGISTÉRIO – PROFESSORES 3.º ANO (%)

Além do magistério, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?	Total	Homens	Mulheres
Sim, na área da educação	10,7	23,5	8,9
Sim, fora da área da educação	10,7	41,2	3,6
Não	63,1	35,3	83,9
Não respondeu	15,5		3,6
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

Nas tabelas 21 e 22 comprova-se que a maioria dos trabalhadores em educação têm o magistério público como única fonte de renda, 80% dos homens e 82% das mulheres que lecionam no ensino fundamental e 83,9% das mulheres que lecionam no ensino médio. Apenas com os homens, professores do ensino médio este dado é diferenciado, sendo que 23,5% deles exercem outra atividade dentro da área da educação e 42,5% exercem outra atividade fora da área da educação, o que pode indicar que as mulheres investem mais na carreira do magistério público.

3) Jornada de Trabalho

TABELA 23 – CARGA HORÁRIA SEMANAL – PROFESSORES 8.ª SÉRIE (%)

Nesta escola, qual a sua carga horária semanal? (considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver)	Total	Homens	Mulheres
Menos de 16 horas-aula	6,6	6,6	7,1
De 16 a 19 horas-aula	3,9	13,3	1,9
20 horas-aula	28,9	46,7	28,6
De 21 a 23 horas-aula	6,6	6,7	7,1
De 24 a 25 horas-aula	6,6		8,9
De 26 a 30 horas-aula	5,3		7,1
De 31 a 35 horas-aula	3,9		5,4
De 36 a 39 horas-aula			
40 horas-aula	13,2	26,7	8,9
Mais de 40 horas-aula	14,5		19,6
Não respondeu	10,5		5,4
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 24 – CARGA HORÁRIA SEMANAL – PROFESSORES 3.º ANO (%)

Nesta escola, qual a sua carga horária semanal? (considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver)	Total	Homens	Mulheres
Menos de 16 horas-aula	8,3	17,6	7,2
De 16 a 19 horas-aula	1,2	5,9	
20 horas-aula	15,5	5,9	21,4
De 21 a 23 horas-aula	10,7	11,8	12,5
De 24 a 25 horas-aula	2,4		3,6
De 26 a 30 horas-aula			
De 31 a 35 horas-aula	3,6	5,9	3,6
De 36 a 39 horas-aula			
40 horas-aula	27,4	23,5	33,9
Mais de 40 horas-aula	10,7	23,5	8,9
Não respondeu	20,2	5,9	8,9
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 25 – EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA? – PROFESSORES 8.ª SÉRIE (%)

Em quantas escolas você trabalha?	Total	Homens	Mulheres
Apenas nesta escola	51,3	40,0	58,9
Em 2 escolas	30,3	53,3	26,8
Em 3 escolas	10,5	6,7	12,5
Em 4 ou mais escolas	1,3		1,8
Não respondeu	6,6		
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 26 – EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA? – PROFESSORES 3.º ANO (%)

Em quantas escolas você trabalha?	Total	Homens	Mulheres
Apenas nesta escola	50,0	64,7	55,4
Em 2 escolas	20,2	17,6	25,0
Em 3 escolas	13,1	11,8	16,1
Em 4 ou mais escolas	1,2	5,9	
Não respondeu	15,5		3,5
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

Com carga horária entre 20 e 40 horas-aulas semanais, observa-se que os professores do ensino fundamental cumprem jornadas menores, 13,3% têm entre 16 e 19 horas, 46,7% têm 20 horas e 26,7% têm 40 horas, já as professoras diluem estes percentuais com jornadas de 20 horas (28,6%), entre 21 e 40 horas este percentual soma 37,4% e encontramos também 19,6% delas que cumprem jornadas de mais de 40 horas.

No ensino médio, 17,6% dos professores cumprem jornadas menores que 16 horas, entre 16 e 39 horas são 29,5%, com 40 horas 23,5% e por fim, com mais de 40 horas 23,5%. As professoras têm percentuais de 7,2% para jornadas menores de 16 horas, 41,1% entre 20 e 35 horas, 33,9% com 40 horas e 8,9% com mais de 40 horas.

Estas jornadas são cumpridas em grande parte em uma ou duas escolas, é o que respondem 93,3% dos professores do ensino fundamental e 82,3% do ensino médio e 85,7% das professoras do ensino fundamental e 80,4% do ensino médio.

4) Experiência Profissional

TABELA 27 – HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO? – PROFESSORES 8.ª SÉRIE (%)

Há quantos anos você está lecionando?	Total	Homens	Mulheres
Há menos de 1 ano	2,6	13,3	
De 1 a 2 anos	2,6		3,6
De 3 a 5 anos	9,2	20,0	7,1
De 6 a 9 anos	13,2	6,7	17,9
De 10 a 15 anos	15,8	13,3	17,9
De 15 a 20 anos	14,5	6,7	17,9
Há mais de 20 anos	32,9	33,3	33,9
Não respondeu	9,2	6,7	1,7
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 28 – HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO? – PROFESSORES DE 3.º ANO (%)

Há quantos anos você está lecionando?	Total	Homens	Mulheres
Há menos de 1 ano	1,2	5,9	
De 1 a 2 anos	3,6		5,4
De 3 a 5 anos	13,1	23,5	12,5
De 6 a 9 anos	8,3	5,9	10,7
De 10 a 15 anos	10,7		16,1
De 15 a 20 anos	22,6	17,6	28,6
Há mais de 20 anos	25,0	47,1	23,2
Não respondeu	15,5		3,5
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 29 – HÁ QUANTOS ANOS TRABALHA NESTA ESCOLA? – PROFESSORES 8.ª SÉRIE (%)

Há quantos anos você trabalha nesta escola?	Total	Homens	Mulheres
Há menos de 1 ano	13,2	20,0	12,5
De 1 a 2 anos	22,4	13,3	25,0
De 3 a 5 anos	14,5	13,3	17,9
De 6 a 9 anos	17,1	20,0	17,9
De 10 a 15 anos	11,8	13,3	12,5
De 15 a 20 anos	7,9	6,8	8,9
Há mais de 20 anos	5,2	13,3	3,6
Não respondeu	7,9		1,7
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 30 – HÁ QUANTOS ANOS TRABALHA NESTA ESCOLA? – PROFESSORES DE 3.º ANO (%)

Há quantos anos você trabalha nesta escola?	Total	Homens	Mulheres
Há menos de 1 ano	22,6	41,2	21,4
De 1 a 2 anos	8,3	17,6	7,1
De 3 a 5 anos	10,7	11,8	12,5
De 6 a 9 anos	16,7		25,0
De 10 a 15 anos	13,1	11,8	16,1
De 15 a 20 anos	9,5	17,6	8,9
Há mais de 20 anos	3,6		5,4
Não respondeu	15,5		3,6
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP 2005

Nestas tabelas pode-se analisar o tempo de magistério e a média do número de anos trabalhados nas escolas públicas do estado do Paraná.

Nas tabelas 27 e 28, comprova-se que 33,3% dos homens têm até 5 anos 13,3% entre 10 e 15 anos e outros 33,3% têm mais de 20 anos de trabalho no magistério no ensino fundamental e as mulheres somam 10,7% entre 1 e 5 anos, 53,7% entre 6 e 20 anos e igualam com os homens no percentual de 33,9% com mais de 20 anos de trabalho. Já no ensino médio, 29,4% dos homens têm entre 3 e 9 anos, 17,6% entre 15 e 20 anos e 47,1% têm mais de 20 anos de trabalho e as mulheres, 28,6% têm entre 15 e 20 anos, 44,7% entre 10 e 20 anos e 23,2% têm mais de 20 anos, dado este que novamente indica a entrada mais recente das mulheres neste nível de ensino.

Observando-se os percentuais que comprovam o tempo de trabalho em uma mesma escola tem-se que estes se diluem bastante. 20% dos homens trabalham há menos de um ano, 26,6% entre um e cinco anos, 33,3% entre 6 e 15 anos e 20% têm de 15 ou mais de 20 anos no ensino fundamental. No caso das mulheres estes índices se concentram mais entre um e dois anos (25%) e entre três a quinze anos (48,3%). No ensino médio, os homens ficam entre um e dois anos (58,8%) e as mulheres ficam entre três e nove anos (37,5%) lecionando numa mesma escola.

5) Situação Trabalhista

TABELA 31 – QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA? – PROFESSORES 8.ª SÉRIE (%)

Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?	Total	Homens	Mulheres
Estatutário	72,4	66,7	80,4
CLT	7,9	6,6	8,9
Prestador de serviço por contrato temporário	10,5	26,7	7,1
Prestador de serviço sem contrato			
Outros	1,3		1,8
Não respondeu	7,9		1,8
Total	100	100	100

Fonte: MEC/INEP 2005

TABELA 32 – QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA? – PROFESSORES DE 3.º ANO (%)

Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?	Total	Homens	Mulheres
Estatutário	8,3	47,1	73,2
CLT	2,4	11,8	
Prestador de serviço por contrato temporário	14,3	29,4	12,5
Prestador de serviço sem contrato			
Outros	2,4	11,7	
Não respondeu	22,6		14,3
Total	100	100	100

Fonte: MEC/INEP 2005

A situação trabalhista destes docentes é na sua maioria de estabilidade, 80,4% das professoras e 66,7% dos professores do ensino fundamental são estatutários e no ensino médio estes índices também são altos, 47,1% dos homens e 73,2% das mulheres. Constata-se aqui uma relação direta com as conquistas destes trabalhadores e de sua organização sindical. Nos últimos anos a abertura de um grande número de concursos públicos na área da educação (um dos itens da Pauta de Reivindicação do sindicato), garantiu a estabilidade destes docentes que por muito tempo atuaram no magistério público estadual com contratos precarizados.

Porém, neste item destaca-se que os percentuais dos homens com vínculos CLT e contrato temporário têm um diferencial considerável com relação às mulheres, somando 33,3% contra 16% das mulheres no ensino fundamental e 41,2% (homens)

e 12,5% (mulheres) no ensino médio. Podem-se considerar estes percentuais com indicativos de que as mulheres investem mais na carreira do magistério.

Diante da análise destes dados, constata-se que o magistério público estadual do Paraná é composto em sua maioria de mulheres brancas com idades entre 30 e 49 anos. A formação profissional destas mulheres é em grande parte realizada em faculdades isoladas privadas nos cursos de licenciatura em língua portuguesa. A renda mensal das professoras é de no máximo 5,8 salários mínimos para uma carga horária de até 40 horas-aulas semanais, distribuídas em sua maioria entre uma ou duas escolas. O tempo de trabalho no magistério concentra-se na faixa entre 6 e 20 anos, sendo em média de 76,8% estatutárias.

Os homens também têm presença no magistério público estadual, representam em média 20%, são brancos (maior percentual) e tem idades entre 30 e 39 anos, no caso do ensino fundamental e entre 40 e 49 anos no ensino médio. A formação profissional destes professores é em grande parte em universidades privadas nos cursos de licenciatura em matemática. A renda mensal dos professores também gira em torno de 5,8 salários mínimos para uma carga horária de até 40 horas-aulas semanais distribuídas entre uma ou duas escolas. O tempo de trabalho no magistério concentra-se na faixa entre 1 e 5 anos no caso do ensino fundamental e mais de 20 anos, percentual encontrado no ensino fundamental e no ensino médio.

CONCLUSÃO

Este trabalho procurou elencar elementos das relações de poder estabelecidos entre os gêneros dentro da carreira do magistério público estadual do Paraná. Abordando-se aqui gênero enquanto categoria relacional que aponta papéis e relações historicamente e socialmente construídos, atribuindo padrões e posturas de comportamentos estabelecidos que influenciam diretamente no “fazer-se” enquanto mulher e enquanto homem.

Buscando-se elaborar um breve histórico de construção da profissão docente no Brasil, no primeiro capítulo, constata-se que este processo se dá com a presença marcante da Igreja e, como tal, de controle do acesso e dos conteúdos para fins de dominação da colônia de Portugal.

A entrada das mulheres na educação se dá apenas três séculos depois, com a criação das escolas normais no final do século XIX, tanto como alunas quanto como professoras. E, enquanto professoras elas vêm trazendo o peso e a responsabilidade de compreender o magistério enquanto “doação”, tendo em vista que, a justificativa da sociedade da época para a entrada das mulheres na profissão docente é a sua “natural aptidão para educar e cuidar”. Este é o que se pode indicar como o suporte ideológico da feminização docente, o argumento fundamental para a presença feminina na educação não é o intelectual, mas pautada nos “instintos maternos”. E ainda, há que se lembrar de outro argumento forte relativo ao salário considerado para as mulheres como uma renda complementar. Estes dois argumentos persistem até os dias atuais na concepção da carreira docente (pode-se dizer que são caracterizações das profissões ditas “femininas”), e precisam ser superados para que o magistério seja realmente valorizado.

Cumprir destacar que este momento que podemos chamar de “rito de passagem” das mulheres não se dá de forma tranquila e não é absolutamente uma concessão, mas sim, um longo processo de disputa, recheado de interesses da sociedade capitalista (que na época constituía-se em Estado Nacional Burguês) e de suas contradições.

Dois elementos são relevantes: o primeiro é a incisiva desresponsabilização dos governos com a expansão da escolarização e a conseqüente transferência des-

ta responsabilidade para a escola pública, sofrendo esta, inúmeros processos de sucateamento e precarização. E o segundo é a base concreta a partir da qual o magistério torna-se uma tarefa das mulheres que não tinham nesse trabalho a sua fonte de subsistência.

Com a consolidação da entrada das mulheres na carreira, desenha-se um segundo momento, que é a disputa do espaço interno. Não basta apenas integrar o magistério, é preciso conquistá-lo e construí-lo enquanto profissão feminina. Este momento pode-se analisar que se dá concomitante ao processo de hierarquização da profissão, enquanto as mulheres definem sua atuação como professoras, os homens migram para os graus mais elevados de ensino e para as posições de controle da escola, como é o caso dos inspetores e diretores.

No segundo capítulo, destaca-se a constituição destes trabalhadores em educação enquanto coletivo organizado em torno das lutas e da pauta de valorização do magistério.

A organização sindical surgiu da necessidade de se contrapor ao processo de proletarização da profissão. Concomitantemente, o movimento feminista constitui-se como instrumento de superação de rótulos e valores atribuídos às mulheres nesta sociedade e no mundo do trabalho.

O avanço dos debates e os enfrentamentos específicos de cada conjuntura que se estabelece frente às mudanças de governos, trazem aos dirigentes sindicais a compreensão do magistério enquanto profissão majoritariamente feminina e, em consequência disto, a carreira de menor remuneração entre os servidores públicos estaduais do Paraná. A partir deste debate, expressão das diferenças entre os gêneros e das relações de poder estabelecidas entre as carreiras, à campanha salarial do sindicato traz o tema: Basta de Discriminação! Equiparação Salarial Já! Reivindicando a equiparação dos salários do magistério às demais carreiras do serviço público estadual que tem a mesma formação e cumprem a mesma jornada de trabalho. Esta campanha ultrapassa a luta corporativista e traz reflexões fundamentais que resignificam a profissão do magistério.

Buscando compreender os sujeitos desta profissão no Paraná, o terceiro e último capítulo propõe-se a desenhar um perfil dos professores da rede pública estadual, constando que neste cenário encontramos elementos de hierarquia e de diferenças entre os gêneros também dentro da carreira. Pode-se exemplificar tal afirmação na análise dos dados do SAEB de 2005, que demonstram a presença maior de

mulheres no ensino fundamental e a entrada mais tardia delas no ensino médio. As diferenças salariais, apesar de não serem gritantes, indicam que a média salarial destes trabalhadores não ultrapassa os 5,8 salários mínimos, porém há um percentual de homens que ultrapassam esta faixa. Paralelo a este dado, encontramos nas mulheres o maior nível de escolaridade, sendo elas as únicas que, mesmo um pequeno percentual, concluíram o curso de mestrado. Analisando-se os dados de vínculo trabalhista e de outras atividades fora do magistério, constata-se que as mulheres investem mais no magistério enquanto carreira.

Diante das análises realizadas, pode-se inferir que as relações de gênero têm diferenças presentes dentro da carreira do magistério e desta com o conjunto das carreiras do serviço público estadual do Paraná, realidade que reflete as condições históricas estabelecidas na sociedade patriarcal.

É preciso analisar estas questões sem perder a dimensão da luta de classe e dos enfrentamentos necessários ao conjunto da classe trabalhadora, buscando estabelecer relações de respeito à diversidade e condições para que estas diferenças se igualem sem que se descaracterizem.

Cabe lembrar que a disputa da contra-hegemonia se faz em longo prazo e que, reformular estruturas arraigadas à sociedade capitalista é um grande caminho que se precisa trilhar cotidiana e coletivamente, de maneira organizada e orgânica.

A busca da transformação desta sociedade assentada nas desigualdades, não é sinônimo de uma sociedade que elimina as singularidades, mas que construa sua universalidade não abstrata, mas concretamente, e, portanto como "síntese da diversidade (CALDAS, 1998, p. 257, grifos da autora).

REFERÊNCIAS

APP-Sindicato. **Curso de Formação para Representante de Escola – Etapa II: Concepção, estrutura e organização da APP-Sindicato, princípios norteadores, estatuto, instâncias de deliberação.** Curitiba, 2008.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999 *In* CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O.L.; BRITO, M. J. M.; BRITO, M. J. **Uma análise do poder e das relações de gênero no espaço organizacional.** Editora: ERA ELETRÔNICA. Vol 3. no 2. São Paulo, julho/dezembro, 2004.

CALDAS, A. R. **A natureza do trabalho docente como mediação da relação orgânica entre o sindicato e escola.** Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O.L.; BRITO, M. J. M.; BRITO, M. J. Uma análise do poder e das relações de gênero no espaço organizacional. **Era eletrônica.** Vol 3. n.2. São Paulo, julho/dezembro, 2004.

CNTE. **Identidade Expropriada.** Brasília, 2003.

CNTE. **O passo-a-passo do piso salarial profissional nacional.** Brasília, 2007.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. Globo: São Paulo, 2006.

GASPARI, L. T. **Educação e memória:** imagens femininas nas “Gêmeas do Iguaçu” nos anos 40 e 50. Ponta Grossa, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa.

HIRATA, H. Taller lãs transformaciones del trabajo: gênero, flexibilización e insercion laboral feminina. CEM, Santiago, 24, 25 e 26 nov. 1999. *In:* CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O.L.; BRITO, M. J. M.; BRITO, M. J. Uma análise do poder e das relações de gênero no espaço organizacional. **Era eletrônica.** Vol 3. N. 2. São Paulo, julho/dezembro, 2004.

KULESZA, W. A institucionalização da Escola Normal no Brasil – 1870-1910. *In:* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasil, MEC-INEP, set-dez 1998, vol 79, pp. 63-71. *In:* KUNZLER, M. R. C. Categoria com mais mulheres têm salários mais baixos. **Jornal da Campanha Salarial da APP-Sindicato.** Curitiba, 2008.

MONLEVADE, J. A. C. **Movimento sindical dos trabalhadores em educação no Brasil.** CNTE: Brasília, 2007.

NEVES, C. E. P. **Feminização e precarização:** embates da profissão docente. UFMT, 2008. Disponível em:
<<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt8/ComunicacaoOral/EDSON%20CAETANO.pdf>> Acesso: 07 ago. 2009.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática. Cortez: São Paulo, 1994.

RIBEIRO, A I. M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-94

MEC/INEP/SAEB, Banco de dados Questionários 2005. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br>> Acesso: 20 jun. 2009.

SANTOS, A. R. de J.; LUPORINI, T. J. Uma reflexão sobre a feminização no magistério. **UNOPAR**. Cient., Ciênc., Hum., Educ., Londrina, Paraná v. 4, n. 1, p. 17-23, jun., 2003.

SFORNI, M. S. DE F. Escola pública e feminização docente: da instrução à educação. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, Paraná v. 8, n.3, set./dez. 2005, p.317-322.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, São Paulo, 2001/02, p. 81-103.

APÊNDICE

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação – NuPE

Curso de Especialização em Políticas Educacionais – CEPE

Aluna: Ana Tereza de Souza Alves Pereira

Orientadora: Andréa Caldas

Entrevista com dirigentes da APP-SINDICATO

Em 2006, a APP-Sindicato lançou a Campanha pela Equiparação Salarial dos professores com os demais servidores do estado que tem a mesma graduação e cumprem a mesma jornada de trabalho. O principal foco desta campanha foi a feminização do magistério, diante disto, por favor responda:

1- Porque realizar esta campanha?

Porque o magistério é uma profissão menos valorizada que as demais. Isso tudo tem um histórico de uma categoria formada pela grande maioria de mulheres e que, portanto, não recebem o devido valor social e financeiro. No Brasil e no mundo as mulheres, mesmo exercendo atividades de igual natureza recebem menos que os homens. Desse modo o magistério acumula um déficit salarial. Só com muita luta e mobilização ao longo de toda a carreira é que se conseguem avanços. Cabe salientar que todos os trabalhadores/as no capitalismo são explorados em sua força de trabalho, contudo, permanece a discriminação em relação as profissões femininas, no nosso caso, o magistério.

2- Hoje, três anos depois, você avalia que este debate teve capilaridade entre os trabalhadores em educação? Ou que tem contribuído para a construção de uma cultura de valorização do trabalho das mulheres?

Acho que teve pouco reflexo do ponto de vista de uma campanha feminista. O que sempre causa maior impacto são os baixos salários, reconhecidos pela categoria, mas não com uma intervenção com o recorte de gênero. Acredito que ainda o reflexo desse reconhecimento e da luta a partir dessa categoria não atinge a maioria.

3- Quais das principais lutas do Sindicato tiveram como foco principal a questão da feminização do trabalho docente?

A luta é obviamente é mais presente no período do 8 de março e no conjunto de professores que são militantes e realizam o debate feminista a partir dessa compreensão teórica e histórica. Também na formação de Gênero.

A entrada das mulheres no magistério teve como um dos suportes teóricos a justificativa de que o trabalho educativo era semelhante à maternidade, e que as tarefas do magistério seriam complementares as tarefas domésticas, tipicamente femininas.

4- Em sua opinião, quais os fatores que influenciam hoje a opção das mulheres pelo magistério?

Acredito que ainda sejam as necessidades do trabalho. Não sei mensurar se há uma decisão efetiva pelo magistério, aliás, não é o que demonstram algumas verificações do próprio MEC. Ao contrário, os dados demonstram uma redução drástica pelo interesse ao magistério, sendo que os pontos centrais são os baixos salários e a precarização do trabalho. A permanência de um número elevado de mulheres centra-se no fato relatado no item 1. A profissão permanece feminina pelas condições históricas e sociais impostas pelo capital.

5- Em sua opinião, existem desigualdades entre homens e mulheres dentro do magistério? Se existem como elas se manifestam?

Há a mesma discriminação decorrente do patriarcado e do machismo de nossa sociedade. Na instituição de poder, no caso, nas direções escolares. Mesmo sendo minoria, proporcionalmente os homens exercem em maior número os cargos de poder. O sexo masculino exerce também no magistério as disciplinas consideradas de “maior” grau, a área de exatas, educação profissional (profissionais liberais) e de educação física. Também na condução de tarefas internas, as professoras assumem a linha de frente em tarefas consideradas mais femininas.

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação – NuPE

Curso de Especialização em Políticas Educacionais – CEPE

Aluna: Ana Tereza de Souza Alves Pereira

Orientadora: Andréa Caldas

Entrevista com dirigentes da APP-SINDICATO

Em 2006, a APP-Sindicato lançou a Campanha pela Equiparação Salarial dos professores com os demais servidores do estado que tem a mesma graduação e cumprem a mesma jornada de trabalho. O principal foco desta campanha foi a feminização do magistério, diante disto, por favor responda:

1- Porque realizar esta campanha?

Realizamos um debate muito importante assessorados pelo DIEESE, onde concluímos que as categorias com maior presença de trabalhadoras são as que recebem menor remuneração comparativamente àquelas majoritariamente masculinas. Paralelo a este debate nos demos conta de que mesmo nos diferentes níveis de educação ocorre uma distorção importante qual seja: Na educação básica mais de 80% dos cargos são de professoras enquanto no ensino superior a equação praticamente se inverte com uma presença maior de professores. Ou seja, o ato de educar as crianças e os adolescentes esteve historicamente vinculado a idéia de maternidade, e que as mulheres na concepção machista da sociedade capitalista a mulher pode ganhar menos pois são sustentadas pelos pais ou pelos maridos.

2- Hoje, três anos depois, você avalia que este debate teve capilaridade entre os trabalhadores em educação? Ou que tem contribuído para a construção de uma cultura de valorização do trabalho das mulheres?

Sim. É inegável que ampliamos nossas concepções feministas na média dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação no Paraná.

3- Quais das principais lutas do Sindicato tiveram como foco principal a questão da feminização do trabalho docente?

As campanhas salariais; As comemorações do dia Internacional da Mulher (08 de março); Os cursos de formação sindical com enfoque nas questões de gêne-

ro. A visibilidade adquirida pelo movimento feminista na categoria, especialmente a Marcha Mundial das Mulheres.

A entrada das mulheres no magistério teve como um dos suportes teóricos a justificativa de que o trabalho educativo era semelhante à maternidade, e que as tarefas do magistério seriam complementares as tarefas domésticas, tipicamente femininas.

4- Na sua opinião, quais os fatores que influenciam hoje a opção das mulheres pelo magistério? Ainda é muito presente em nossa sociedade a cultura de que a educação básica tem mais identidade com o fazer feminino do que o masculino. A ausência de estímulos às meninas e jovens para que almejem postos de trabalho cuja cultura seja majoritariamente ligada ao mundo masculino.

5 - Na sua opinião, existem desigualdades entre homens e mulheres dentro do magistério? Se existem, como elas se manifestam? Sim. Penso que ainda existam, provavelmente nos dias de hoje em menor grau que em períodos passados. Não saberia quantificar, mas até pouco tempo o número de escolas e colégios dirigidos por homens era proporcionalmente maiores que os dirigidos pelas mulheres. Isto denunciava uma total inversão considerando a grande maioria de mulheres como professoras na rede pública.

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação – NuPE

Curso de Especialização em Políticas Educacionais – CEPE

Aluna: Ana Tereza de Souza Alves Pereira

Orientadora: Andréa Caldas

Entrevista com dirigentes da APP-SINDICATO

Em 2006, a APP-Sindicato lançou a Campanha pela Equiparação Salarial dos professores com os demais servidores do estado que tem a mesma graduação e cumprem a mesma jornada de trabalho. O principal foco desta campanha foi a feminização do magistério, diante disto, por favor responda:

1- Porque realizar esta campanha?

A campanha teve em sua origem uma insatisfação da categoria ao fato da diferença salarial entre a carreira de professor (a) e as demais carreiras dos servidores públicos estaduais que tinham como exigência de ingresso o ensino superior. O vencimento inicial de qualquer carreira de ensino superior no Paraná era mais que o dobro do salário do professor também em início de carreira.

Ao fazer uma análise mais apurada sobre esta diferença salarial percebeu-se que esta não era recente, vinha sendo construída historicamente. Concluímos que o processo de feminização da categoria veio acompanhado da desvalorização profissional. Assim colocamos durante aquela campanha o lema: Basta de Discriminação! Por entender que o quadro de desvalorização do trabalho da mulher na sociedade brasileira foi estendido às profissões de maioria feminina.

2- Hoje, três anos depois, você avalia que este debate teve capilaridade entre os trabalhadores em educação? Ou que tem contribuído para a construção de uma cultura de valorização do trabalho das mulheres?

Esta é uma questão difícil de responder. Mesmo porque a desvalorização do trabalho da mulher tem como fundo construções ideológicas seculares que não se rompem do dia para noite. Estas construções não estão presentes apenas nos governantes, ou na elite dominante. Elas afetam toda a sociedade. São difundidas, recriadas alimentadas dentro da família, das organizações sociais, da escola, na igre-

ja, na mídia etc. A luta contra- ideológica não é rápida. Construções culturais são alteradas aos poucos.

Porém avalio que esta campanha e a priorização que a APP tem dado a luta contra as discriminações de gênero e étnico-raciais, através de seus coletivos, tem feito com que este debate chegue e amplie-se mesmo que ainda de forma tímida; no interior da escola.

3- Quais das principais lutas do Sindicato tiveram como foco principal a questão da feminização do trabalho docente?

A questão da feminização do trabalho docente tem sido tratada pela categoria muitas vezes ainda de forma despolitizada e folclórica. Sempre às vés peras de eleição para o governo do estado, ouvimos falas dizendo que tal candidato ex-governador teria dito em determinado momento: “Não existe baixos salários para o magistério, o que existem são professoras mal casadas.” Nas escolas esta fala é corrente. Já a escutei, mais de uma vez e atribuídas a personagens diferentes.

Esta retrata muito bem a visão da sociedade ao trabalho da mulher. Visão esta que muitas vezes está presente em nossa própria categoria.

O desafio do sindicato é a partir destas visões ainda distorcidas, ainda incipientes no interior das escolas avancem para um patamar mais elaborado de entendimento do fenômeno do machismo presente na sociedade.

A entrada das mulheres no magistério teve como um dos suportes teóricos a justificativa de que o trabalho educativo era semelhante à maternidade, e que as tarefas do magistério seriam complementares as tarefas domésticas, tipicamente femininas.

4- Na sua opinião, quais os fatores que influenciam hoje a opção das mulheres pelo magistério?

O quadro de desigualdade social no país tem sexo e cor. As mulheres têm maior dificuldade de ascensão social do que os homens. Esta dificuldade vai sendo enraizada e faz com que as aspirações sejam limitadas ao ingresso em cursos superiores de menor prestígio social. Isto é uma impressão inicial. Sei que o tema é carece de uma análise mais cuidadosa. Acho também que o modelo de educação dada às mulheres também contribuem para a opção à carreira docente.

5- Na sua opinião, existem desigualdades entre homens e mulheres dentro do magistério? Se existem como elas se manifestam?

Existem. Elas se manifestam no cotidiano e na visão que a sociedade tem do papel da escola. A escola é para muitos o “segundo lar” e não o local do conhecimento. A professora é a “tia” irmã da mãe. Os estudantes tendem a ter uma atitude diferenciada para professores e professoras. Estes são alguns exemplos.

ANEXO

Questionário SAEB 2005 para professores

 Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)		 BRASIL UM PAÍS DE TODOS GOVERNO FEDERAL
PROFESSOR(A) ANEB – 2005		
<p>Senhor(a) Professor(a),</p> <p>O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem como objetivo principal oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas de educação no Brasil. Nesse Sistema, busca-se identificar os níveis de qualidade da educação brasileira por meio da avaliação do desempenho dos alunos em momentos conclusivos de diversas etapas de seu percurso escolar, ao mesmo tempo em que se contextualiza por meio de estratégias que incluem a aplicação de questionários, as condições em que o ensino acontece.</p> <p>Pela Portaria Ministerial-MEC n.º 931, de 21 de março de 2005, o SAEB foi reinstituído e passou a ser composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC.</p> <p>O presente questionário, parte integrante da ANEB, tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, práticas pedagógicas e perfil socioeconômico e cultural dos professores das turmas em que a avaliação está sendo aplicada. Para cada aspecto avaliado, marque, no próprio questionário, um X na resposta que você considera mais adequada. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.</p> <p>Exemplo:</p> <p>123. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p>A sua colaboração, ao preencher completamente o presente questionário, será de grande valia para o êxito da ANEB e para o aprimoramento da educação brasileira. Esclarecemos que não existe identificação do respondente, interessando ao INEP apenas as informações prestadas.</p>		
<p>1. SEXO:</p> <p><input type="checkbox"/> Masculino.</p> <p><input type="checkbox"/> Feminino.</p> <hr/> <p>2. IDADE:</p> <p><input type="checkbox"/> Até 24 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 25 a 29 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> De 30 a 39 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> De 40 a 49 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> De 50 a 54 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 55 anos ou mais.</p> <hr/> <p>3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?</p> <p><input type="checkbox"/> Branco(a).</p> <p><input type="checkbox"/> Pardo(a).</p> <p><input type="checkbox"/> Negro(a).</p> <p><input type="checkbox"/> Amarelo(a).</p> <p><input type="checkbox"/> Indígena.</p> <hr/> <p>4. ASSINALE A OPÇÃO QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE, SEM CONSIDERAR PÓS-GRADUAÇÃO.</p> <p><input type="checkbox"/> Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Superior – Pedagogia.</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Superior – Licenciatura em Letras.</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Superior – Escola Normal Superior.</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Superior – Outros.</p>	<p>5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO NA QUESTÃO 4?</p> <p><input type="checkbox"/> Há 2 anos ou menos.</p> <p><input type="checkbox"/> De 3 a 7 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> De 8 a 14 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> De 15 a 20 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> Há mais de 20 anos.</p> <hr/> <p>6. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE AQUELA EM QUE OBTVEU O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.</p> <p><input type="checkbox"/> Não se aplica.</p> <p><input type="checkbox"/> Pública federal.</p> <p><input type="checkbox"/> Pública estadual.</p> <p><input type="checkbox"/> Pública municipal.</p> <p><input type="checkbox"/> Privada.</p> <hr/> <p>7. QUAL ERA A NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO?</p> <p><input type="checkbox"/> Não se aplica.</p> <p><input type="checkbox"/> Faculdade isolada.</p> <p><input type="checkbox"/> Centro Universitário.</p> <p><input type="checkbox"/> Universidade.</p> <hr/> <p>8. INDIQUE ABAIXO A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.</p> <p><input type="checkbox"/> Não fez ou ainda não completei curso de pós-graduação.</p> <p><input type="checkbox"/> Atualização (mínimo de 180 horas).</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização (mínimo de 360 horas).</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado.</p> <p><input type="checkbox"/> Doutorado.</p>	
1333035479		1

9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA QUE MELHOR CORRESPONDE AO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- Não se aplica.
 Educação, com ênfase em alfabetização.
 Educação, com ênfase em educação matemática.
 Educação – outras ênfases..
 Outras áreas que não a de Educação.

10. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Atualização, Treinamento, Capacitação etc) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- Sim.
 Não.

11. AS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA CONTRIBUÍRAM PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

- Não participei de atividades de formação continuada.
 Sim, muito.
 Sim, pouco.
 Não contribuíram.

12. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) COMO PROFESSOR(A)?

(Soma de tudo o que você ganha como professor(a).)

- Até R\$ 300,00.
 De R\$ 301,00 a R\$ 500,00.
 De R\$ 501,00 a R\$ 700,00.
 De R\$ 701,00 a R\$ 900,00.
 De R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00.
 De R\$ 1.101,00 a R\$ 1.300,00.
 De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00.
 De R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00.
 De R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00.
 De R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00.
 De R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00.
 De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00.
 Mais de R\$ 3.100,00.

13. NESTA ESCOLA, QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) COMO PROFESSOR(A)?

- Até R\$ 300,00.
 De R\$ 301,00 a R\$ 500,00.
 De R\$ 501,00 a R\$ 700,00.
 De R\$ 701,00 a R\$ 900,00.
 De R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00.
 De R\$ 1.101,00 a R\$ 1.300,00.
 De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00.
 De R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00.
 De R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00.
 De R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00.
 De R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00.
 De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00.
 Mais de R\$ 3.100,00.

14. ALÉM DO MAGISTÉRIO, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

- Sim, na área de educação.
 Sim, fora da área de educação.
 Não.

15. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?

- Há menos de 1 ano.
 De 1 a 2 anos.
 De 3 a 5 anos.
 De 6 a 9 anos.
 De 10 a 15 anos.
 De 15 a 20 anos.
 Há mais de 20 anos.

16. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

- Há menos de 1 ano.
 De 1 a 2 anos.
 De 3 a 5 anos.
 De 6 a 9 anos.
 De 10 a 15 anos.
 De 15 a 20 anos.
 Há mais de 20 anos.

17. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ É PROFESSOR(A) DESTA TURMA?

- Desde o início das aulas.
 De 6 a 8 meses.
 De 3 a 5 meses.
 De 1 a 2 meses.
 Há menos de 1 mês.

18. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- Apenas nesta escola.
 Em 2 escolas.
 Em 3 escolas.
 Em 4 ou mais escolas.

19. EM QUE TURNOS VOCÊ TRABALHA?

(Marque mais de uma opção, se for o caso.)

- Matutino.
 Vespertino.
 Noturno.

20. NESTA ESCOLA, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver.)

- Menos de 16 horas-aula.
 De 16 a 19 horas-aula.
 20 horas-aula.
 De 21 a 23 horas-aula.
 De 24 a 25 horas-aula.
 De 26 a 30 horas-aula.
 De 31 a 35 horas-aula.
 De 36 a 39 horas-aula.
 40 horas-aula.
 Mais de 40 horas-aula.

21. AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA? (Não considere aulas particulares.)

- Menos de 16 horas.
 De 16 a 19 horas.
 20 horas.
 De 21 a 23 horas.
 De 24 a 25 horas.
 De 26 a 29 horas.
 30 horas.
 De 31 a 35 horas.
 De 36 a 39 horas.
 40 horas.
 Mais de 40 horas.

22. CONSIDERANDO TODA A SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É PROFESSOR(A) NESTA SÉRIE?

- Até 2 anos.
 Até 4 anos.
 Até 6 anos.
 Até 8 anos.
 Mais de 8 anos.

23. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA?

(Marque apenas UMA opção)

- Estatutária.
 C.T.
 Prestador(a) de serviço por contrato temporário.
 Prestador(a) de serviço sem contrato
 Outros.

AS QUESTÕES DE 24 A 33 DEVEM SER RESPONDIDAS APENAS PELOS PROFESSORES QUE LECIONAM LÍNGUA PORTUGUESA.

AS ATIVIDADES (DE LÍNGUA PORTUGUESA) PROPOSTAS EM SALA DE AULA TÊM POSSIBILITADO AOS ALUNOS DESTA TURMA:
 (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Semanal- mente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
24. Copiar textos extensos do livro didático ou do quadro de giz (quadro-negro ou lousa).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Conversar sobre textos de jornais e revistas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Fazer exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais ou revistas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Automatizar o uso de regras gramaticais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Ler, discutir com colegas e escrever textos relacionados com o desenvolvimento de projeto temático.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ler contos, crônicas, poesias ou romances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Conversar sobre contos, crônicas, poesias ou romances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Usar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e lingüísticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AS QUESTÕES DE 34 A 43 DEVEM SER RESPONDIDAS APENAS PELOS PROFESSORES QUE LECIONAM MATEMÁTICA.

AS ATIVIDADES (DE MATEMÁTICA) PROPOSTAS EM SALA DE AULA TÊM POSSIBILITADO AOS ALUNOS DESTA TURMA:
 (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Semanal- mente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
34. Fazer exercícios para automatizar procedimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes e mais complexos que a maioria dos exemplos usuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Falar sobre suas soluções, discutindo os caminhos usados para encontrá-las.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Gravar as regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Interpretar resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Lidar com situações que lhes sejam familiares e que apresentem temas do interesse deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Experimentar diferentes modos de resolver um problema ou de efetuar um cálculo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Aprimorar a precisão e a velocidade de execução de cálculos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, analisar, explorar, discutir, manipular etc.) para resolver o problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

INDIQUE SE VOCÊ UTILIZA OU NÃO OS RECURSOS ABAIXOS NESTA ESCOLA:
(Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Sim. utilizo.	Não utilizo porque não acho necessário.	Não utilizo porque a escola não tem.
44. Computadores	()	()	()
45. Internet	()	()	()
46. Fitas de vídeo	()	()	()
47. Jornais e revistas informativas	()	()	()
48. Livros de consulta para os professores	()	()	()
49. Livros de leitura	()	()	()
50. Livros didáticos	()	()	()
51. Retroprojektor	()	()	()
52. Mimeógrafo	()	()	()
53. Máquina copiadora	()	()	()

54. NESTE ANO, COMO FOI DESENVOLVIDO O PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA?

- () Não foi desenvolvido projeto político pedagógico neste ano.
 () Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria de Educação.
 () O(A) diretor(a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final.
 () Foi elaborado pelo(a) diretor(a).
 () Foi elaborado pelo(a) diretor(a) e por uma equipe de professores.
 () Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o diretor chegou à versão final.
 () De outra maneira.
 () Não sei como foi desenvolvido.

55. QUANTO DOS CONTEÚDOS PREVISTOS VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER NESTA TURMA, NESTE ANO?

- () Menos de 40%.
 () Entre 40% e 60%.
 () Entre 60% e 80%.
 () Mais de 80%.

OS ITENS DE 56 A 70 APRESENTAM ALGUMAS AFIRMAÇÕES. INDIQUE ATÉ QUE PONTO VOCÊ
CONCORDA COM CADA UMA DELAS.
(Marque apenas UMA alternativa.)

	Concordo Totalmente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo Totalmente
56. O(A) diretor(a) me anima e motiva para o trabalho.	()	()	()	()	()
57. Tenho plena confiança profissional no(a) diretor(a).	()	()	()	()	()
58. O(A) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola.	()	()	()	()	()
59. O(A) diretor(a) estimula as atividades inovadoras.	()	()	()	()	()
60. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	()	()	()	()	()
61. O(A) diretor(a) dá atenção especial aos aspectos relacionados com as normas administrativas.	()	()	()	()	()
62. O(A) diretor(a) dá atenção especial aos aspectos relacionados com a manutenção da escola.	()	()	()	()	()
63. Sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a).	()	()	()	()	()
64. Respeito o(a) diretor(a).	()	()	()	()	()
65. Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho.	()	()	()	()	()
66. A equipe de professores leva em consideração minhas idéias.	()	()	()	()	()
67. Eu levo em consideração as idéias de outros colegas.	()	()	()	()	()
68. O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de idéias entre os professores.	()	()	()	()	()
69. Os professores desta escola se esforçam para coordenar o conteúdo da matéria entre as diferentes séries.	()	()	()	()	()
70. Os diretores, professores e os demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem.	()	()	()	()	()

OS ITENS DE 71 A 75 APRESENTAM ATITUDES. INDIQUE A QUANTOS DE SEUS COLEGAS PROFESSORES DESTA ESCOLA ELAS SÃO ADEQUADAS.
(Marque apenas UMA alternativa.)

	Nenhum	Alguns	Cerca da metade	A maioria	Todos
71. Estão comprometidos com a aprendizagem de todos os alunos.	()	()	()	()	()
72. Assumem a responsabilidade de melhorar a escola.	()	()	()	()	()
73. Estão dispostos a assumir riscos para que a escola melhore.	()	()	()	()	()
74. Sentem-se responsáveis pelos resultados dos alunos.	()	()	()	()	()
75. Estão realmente comprometidos com a melhoria de suas aulas.	()	()	()	()	()

QUANTOS DOS SEUS ALUNOS, NESTA TURMA, VOCÊ ACHA QUE
(Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Quase todos os alunos	Um pouco mais da metade dos alunos	Um pouco menos da metade dos alunos	Poucos alunos	Não sei
76. concluirão o Ensino Fundamental (8.ª série)?	()	()	()	()	()
77. concluirão o Ensino Médio?	()	()	()	()	()
78. entrarão na Universidade?	()	()	()	()	()

AS PERGUNTAS DE 70 A 80 APRESENTAM ALGUNS PROBLEMAS QUE PODEM OCORRER NAS ESCOLAS. RESPONDA SE CADA UM DELES OCORREU OU NÃO NESTA ESCOLA, NESTE ANO, CASO TENHA OCORRIDO, ASSINALE SE FOI OU NÃO UM PROBLEMA GRAVE QUE TENHA DIFICULTADO O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA.
(Marque apenas UMA opção em cada linha.)

Ocorreu na escola:	Não.	Sim, mas não foi um problema grave.	Sim e foi um problema grave.
79. Insuficiência de recursos financeiros.	()	()	()
80. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries.	()	()	()
81. Carência de pessoal administrativo.	()	()	()
82. Carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional).	()	()	()
83. Falta de recursos pedagógicos.	()	()	()
84. Alto índice de faltas por parte de professores.	()	()	()
85. Alto índice de faltas por parte de alunos.	()	()	()

**SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, ASSINALE SE ELES ACONTECERAM
OU NÃO NESTE ANO, NESTA TURMA.**

FATOS	Sim	Não
86. Você foi vítima de atentado à vida?	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
87. Você foi ameaçado(a) por algum(a) aluno(a)?	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
88. Você foi agredido(a) verbalmente por algum(a) aluno(a)?	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
89. Você foi agredido(a) fisicamente por algum(a) aluno(a)?	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
90. Você foi vítima de furto?	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
91. Você foi vítima de roubo (com uso de violência)?	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
92. Havia alunos freqüentando as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica?	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
93. Havia alunos freqüentando as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas?	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
94. Havia alunos freqüentando as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes etc.)?	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
95. Havia alunos freqüentando as suas aulas portando arma de fogo?	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)

96. VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SAEB?

- () Sim.
() Não.

**ALGUMAS AFIRMAÇÕES SÃO USADAS PARA EXPLICAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.
ASSINALE SUA POSIÇÃO, CONSIDERANDO A SITUAÇÃO DOS ALUNOS DESTA TURMA.
(Marque apenas UMA opção em cada linha.)**

	Concordo	Discordo
97. São localizadas na escola devido à carência de infra-estrutura física e/ou pedagógica.	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
98. Estão relacionadas aos conteúdos curriculares que são inadequados às necessidades dos alunos.	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
99. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
100. Encontram-se na escola que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
101. Estão relacionadas ao não-cumprimento do conteúdo curricular.	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
102. Relacionam-se à sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
103. São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula.	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
104. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
105. Originam-se no meio em que o aluno vive.	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
106. São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
107. Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
108. Ocorrem devido à falta de aptidão e de habilidades dos alunos.	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
109. Ocorrem devido ao desinteresse e à falta de esforço dos alunos.	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)
110. Estão vinculadas à baixa auto-estima dos alunos.	(<input type="checkbox"/>)	(<input type="checkbox"/>)

A SEGUIR APRESENTAMOS QUESTÕES SOBRE VOCÊ E SEU TRABALHO. LEIA CADA UMA DAS FRASES E MARQUE, ENTRE AS ALTERNATIVAS 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, O VALOR QUE LHE PARECER MAIS APROPRIADO À SUA REALIDADE, SENDO QUE O 1 SIGNIFICA "DISCORDO TOTALMENTE" OU "NÃO SE APLICA A MIM", AUMENTANDO PROGRESSIVAMENTE O GRAU DE CONCORDÂNCIA ATÉ O OUTRO EXTREMO, EM QUE O 7 SIGNIFICA "CONCORDO TOTALMENTE".

Níveis de concordância	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
111. Eu me sinto muito cheio(a) de energia.	()	()	()	()	()	()	()
112. Eu me sinto estimulado(a) depois de trabalhar lado a lado com a minha clientela.	()	()	()	()	()	()	()
113. No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com muita calma.	()	()	()	()	()	()	()
114. Posso criar facilmente um ambiente tranqüilo com a minha clientela.	()	()	()	()	()	()	()
115. Sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas por meio do meu trabalho.	()	()	()	()	()	()	()
116. Trato de forma adequada os problemas da minha clientela.	()	()	()	()	()	()	()
117. Posso entender facilmente o que sente minha clientela acerca das coisas.	()	()	()	()	()	()	()
118. Tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho.	()	()	()	()	()	()	()

AS PERGUNTAS 119 A 124 DEVEM SER RESPONDIDAS EXCLUSIVAMENTE POR PROFESSORES DA REDE PÚBLICA.

119. OS ALUNOS DESTA TURMA TÊM LIVROS DIDÁTICOS?

- () Sim, todos têm.
 () Sim, a maioria tem.
 () Sim, metade da turma tem.
 () Sim, menos da metade da turma tem.
 () Não, esta turma não recebeu o livro didático.

120. OS ALUNOS DESTA TURMA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO ANO LETIVO?

- () Sim.
 () Não.

121. NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NESTA TURMA, FOI CONSULTADO O "GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS" DA SEB/MEC?

- () Sim.
 () Não.

122. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA, COMO FOI ESCOLHIDO O LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NESTA TURMA?

(Escolha apenas UMA alternativa de resposta.)

- () Escolhi junto com outros professores.
 () O coordenador pedagógico, orientador educacional ou diretor escolheu depois de consultar a equipe de professores da disciplina.
 () O coordenador pedagógico ou orientador educacional escolheu sozinho.
 () O diretor escolheu sozinho.
 () O livro foi escolhido por órgãos de gestão externa à escola.
 () Não sei como este livro foi escolhido.
 () Não utilizei livro didático nesta turma.

123. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?

- () Sim.
 () Não.

124. QUE CONCEITO VOCÊ DARIA AO(S) LIVRO(S) DIDÁTICO(S) UTILIZADO(S) NA(S) DISCIPLINA(S) QUE VOCÊ MINISTRA NESTA TURMA?

- () Ótimo.
 () Bom.
 () Razoável.
 () Ruim.