

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE, ESCASSEZ DE PROFESSORES E INÍCIO NA DOCÊNCIA DE PROFESSORES-ESTUDANTES DE MATEMÁTICA¹

PRECARIZATION OF TEACHING WORK, TEACHER SHORTAGE,
AND BEGINNING TEACHING EXPERIENCE OF MATHEMATICS
TEACHER-STUDENTS

Andreza Barbosa ⁱ

Marcos Luis Gomes ⁱⁱ

Thiago Borges de Aguiar ⁱⁱⁱ

RESUMO: Este artigo busca compreender como se constitui o início da docência dos professores de matemática que ingressam no magistério da rede pública do estado de São Paulo sem terem concluído sua formação inicial. A partir de resultados de duas pesquisas, uma que realizou análise documental e levantamento de dados estatísticos, e outra que entrevistou professores que ainda eram estudantes de Licenciatura em Matemática, observou-se que a contratação emergencial de estudantes como professores acentua a precarização do trabalho docente gerando problemas na construção da identidade profissional, remuneração inferior, sobrecarga de trabalho e desvalorização da formação inicial no desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Início na docência. Licenciatura em Matemática. Valorização docente. Precarização do trabalho docente. Escassez de professores.

ABSTRACT: This article aims to understand how the teaching careers of mathematics teachers begin when they enter the public education system in the state of São Paulo without having completed their initial teacher education. Based on findings from two studies, one involving document analysis and statistical data collection, and the other consisting of interviews

¹ Esse texto discute resultados de duas pesquisas realizadas pelos autores: uma pesquisa de doutorado e um projeto de pesquisa realizado com o financiamento da Fapesp (Processo 2018/099983-0).

with teachers who were still undergraduate students in Mathematics, it was observed that the emergency hiring of students as teachers exacerbates the precarization of teaching work. This situation generates issues such as challenges in building a professional identity, lower wages, work overload, and the devaluation of initial teacher education in professional development.

Keywords: Beginning teaching. Mathematics teacher education. Teacher appreciation. Precarization of teaching work. Teacher shortage.

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394 de 1996 estabelece, em seu artigo 62, que para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio o professor precisa ser formado em nível superior, em curso de licenciatura plena (Brasil, 1996). A despeito dos outros elementos que integram o desenvolvimento profissional docente, como a formação continuada e o próprio contexto de trabalho, a lei parece afirmar a importância da formação inicial para o trabalho dos professores.

Apesar disso, no cotidiano das escolas podemos observar frequentemente professores atuando sem a formação mínima exigida para o exercício da docência. Isso acontece devido ao cenário de escassez de professores observado há tempos no Brasil. O relatório “Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais”, elaborado em 2007 por comissão designada pelo Ministério da Educação (MEC), para estudar medidas voltadas à redução do déficit de professores do ensino médio no Brasil, apontava para um cenário crescente de falta de professores para atuar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (Ruiz; Ramos; Hingel, 2007). Mais recentemente, dados do Censo da Educação Superior, de 2022, registraram o maior índice de abandono em cursos de licenciatura já registrado até então (Brasil, Mec, Inep, 2023a).

A discussão sobre as causas da escassez de professores no Brasil, bem como sobre as possíveis soluções para enfrentar tal problema, é complexa e será abordada neste artigo adiante, mas vale destacar por ora que o cenário de falta de professores leva à contratação excepcional de pessoas não habilitadas para o exercício da docência. Essas pessoas podem não ter cursado uma licenciatura, ter formação em licenciaturas de áreas distintas daquelas para a qual irá lecionar ou poderão ser ainda estudantes de cursos de licenciatura. Tal prática não tem sido tão excepcional assim, sobretudo na rede pública de ensino do estado de São Paulo que, além de ter ficado 10 anos sem realizar concursos públicos, possui condições de trabalho e salários que dificultam a permanência no magistério paulista (Barbosa, 2023) e, por isso, flexibiliza cada vez mais as exigências para admissão de professores com a intenção de atribuir todas as aulas disponíveis. Desse modo, deparamo-nos frequentemente com estudantes de licenciatura lecionando em escolas nas quais, muitas vezes, acabaram de concluir o ensino médio.

A discussão aqui proposta pretende colocar em pauta esse cenário em que a precarização das condições de trabalho leva a um quadro de escassez de professores que, por sua vez, admite que

estudantes assumam o posto de professores sem concluírem a formação inicial exigida por lei. Para tanto, na próxima seção do texto, problematizaremos o contexto do fenômeno da escassez de professores no Brasil e na rede pública de ensino do estado de São Paulo a partir de resultados de pesquisa financiada pela Fapesp (Processo 2018/09983-0) que, por meio de análise documental da legislação nacional e estadual e do levantamento de dados estatísticos buscou compreender como se constituíram as relações e condições de trabalho docente na rede pública de ensino de São Paulo no período de 1995 a 2018 (Barbosa *et. al.* 2022; Barbosa *et. al.* 2020). Na última seção, discutiremos o início na docência de professores de matemática que ainda são estudantes, recorrendo a resultados de outra pesquisa que, por sua vez, teve como objetivo analisar o início na docência de professores-estudantes de matemática realizando entrevistas semiestruturadas com nove professores que ainda eram estudantes de curso de Licenciatura em Matemática em uma universidade do interior paulista (Gomes, 2018).

Os resultados das referidas pesquisas se complementam para permitir compreender aqui como se constitui o início da docência dos professores de matemática que ingressam no magistério paulista sem a conclusão da formação inicial em um cenário de precarização do trabalho e escassez de professores. Isso porque entendemos que os elementos trazidos pelos professores no processo inicial de construção de sua identidade docente são fortemente impactados por um contexto no qual a possibilidade de começarem a lecionar antes mesmo de terem contato com as reflexões e saberes da formação inicial só existe por conta de uma relação direta entre escassez de professores e condições precárias de trabalho docente.

2 ESCASSEZ DE PROFESSORES: UM PROBLEMA A SER ENFRENTADO NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES OU DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE?

O fenômeno da escassez de professores tem sido destacado por vários estudos e levantamentos há algum tempo. O já mencionado relatório “Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais” elaborado por comissão do MEC e divulgado em 2007 já sinalizava para o cenário de falta de professores e apresentava propostas de ações no campo da formação de professores como principal estratégia para enfrentamento do problema. Esse documento dedicava atenção especial às licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática, onde a escassez de professores seria mais evidente:

[...] as políticas públicas voltadas para a formação de professores devem abranger todos os conteúdos curriculares; contudo a insuficiência de professores habilitados e qualificados para Física, Química, Matemática e Biologia (Ciências) [...], coloca essas licenciaturas plenas em grau de precedência (Ruiz; Ramos; Hingel, 2007, p. 19).

Esse relatório ainda propunha soluções chamadas de “estruturais” como formação de professores por licenciaturas polivalentes e reestruturação de currículos das áreas de Matemática,

Física, Química e Biologia com ênfase na dimensão pedagógica, diferenciando-os dos cursos de bacharelado e soluções “emergenciais” como contratação de outros profissionais como docentes mediante complementação pedagógica, sobretudo para atuar nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia; aproveitamento emergencial de alunos dos cursos de licenciatura como docentes mediante o pagamento de bolsas de iniciação à docência e contratação de professores estrangeiros para algumas disciplinas (Ruiz; Ramos; Hingel, 2007).

Fica evidente que nesse documento a escassez de professores é relacionada à formação docente - à falta de cursos de licenciatura ou à falta de professores formados nesses cursos. Aqui vale destacar que a existência de cursos de licenciatura não garante a existência de professores formados por esses cursos, visto que há tempos vínhamos observando queda na procura pelas licenciaturas (Gatti *et. al.* 2010, Tartuce; Nunes; Almeida, 2010) e porque mesmo quando há procura não há garantia de que esses estudantes concluam o curso (Azevedo, 2019). Além disso, o processo de expansão da educação superior no Brasil nas últimas décadas vem sendo marcado, em grande parte, por um crescimento de cursos de baixa qualidade e altas taxas de evasão, ofertados por instituições privadas (Bielschowsky, 2020). Nas licenciaturas, essa expansão se dá em cursos que oferecem “deformação em larga escala”, na qual os pouquíssimos estudantes que chegam ao final da graduação não possuem os saberes mínimos necessários para o desenvolvimento do trabalho docente, como se nota no caso das licenciaturas em pedagogia (Minhoto *et. al.* 2024).

Tal preocupação com a relação entre escassez de professores e a oferta de cursos de formação de professores pode ter tido efeito nos dados observados mais recentemente que indicam crescimento na procura por esses cursos de maneira geral, considerando cursos presenciais e à distância:

Tabela 1. Número de ingressos e de concluintes em cursos de licenciatura por modalidade de ensino no Brasil – 2012 e 2022

Ano	Ingressos			Concluintes		
	Presencial	À distância	Total	Presencial	À distância	Total
2012	304.888	186.199	491.087	148.229	75.663	223.892
2022	145.987	643.128	789.115	91.638	165.943	257.581

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL; MEC; INEP, 2023a)

É relevante destacar, no entanto, que, se considerarmos tanto os ingressos quanto o número de concluintes em cursos de licenciatura presenciais, há uma diminuição no período considerado, ao passo que se observa um grande aumento no número de ingressos nos cursos à distância e um aumento também no número de concluintes desses cursos, embora neste caso não tão grande.

Apesar do número de ingressos e concluintes ter aumentado entre 2012 e 2022, os dados do Censo da Educação Superior mostram que, no mesmo período, houve uma redução no número de cursos de licenciatura oferecidos:

Tabela 2. Número de cursos de licenciatura por modalidade de ensino no Brasil – 2012 e 2022

Ano	Presencial	À distância	Total
2012	7.613	581	8.194
2022	5.902	1.923	7.825

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL; MEC; INEP, 2023a)

Chama a atenção que a oferta de cursos de licenciatura presenciais reduziu quase que a mesma quantidade que aumentou a oferta de cursos à distância.

Logo, a não ser que consideremos exclusivamente a oferta e procura de cursos de licenciatura presenciais, os dados indicam um aumento na oferta e procura por cursos de licenciatura, diretamente relacionados à expansão da educação à distância e não mais uma redução como sinalizado por estudos da primeira década desse século.

A situação da procura pelas licenciaturas varia, no entanto, de um curso para outro. Enquanto as matrículas em cursos de Pedagogia representam 49% do total de matrículas em licenciaturas, os cursos de Licenciatura em Matemática ficam com 6% do total de matriculados (Brasil; Mec; Inep, 2023a).

Outro elemento que contribui para a escassez de professores é a evasão observada nos cursos de licenciatura (Azevedo, 2019). Neste caso, mais uma vez, a situação é mais desfavorável para o curso de Licenciatura em Matemática que tem a segunda maior Taxa de Desistência Acumulada (67%) observada pelo Censo da Educação Superior em 2022, perdendo apenas para a Licenciatura em Física (72%) (Brasil; Mec; Inep, 2023a).

Ainda assim, algumas pesquisas têm questionado se o problema da escassez de professores é um problema a ser enfrentado no campo da formação de professores. A tese de Duela (2021) sustenta que a escassez de professores de matemática seria um mito, posto que, segundo o autor,

[...] para o curso de licenciatura em Matemática, não seria necessário abrir novos cursos e matrículas para atender a demanda atual, pois bastaria que as vagas nas instituições públicas fossem ocupadas, que os estudantes concluíssem o curso e que os profissionais habilitados atuassem como docentes (Duela, 2021, p. 9).

Pinto (2014) ao comparar o número de alunos formados por cursos de licenciatura no Brasil e a demanda por professores chega à conclusão semelhante, destacando que, com exceção da área de Física, não faltariam professores habilitados para atuar na educação básica.

Isso nos coloca a questão: se a escassez de professores não é causada pela ausência de profissionais habilitados para atuar na docência, o que a provoca?

Antes de adentrar essa questão, há que se registrar que, diferentemente de Dueli (2021), não entendemos que o fato de existirem professores formados em número suficiente para atender à demanda faz da escassez de professores um mito, pois se esses professores não estão trabalhando como docentes, faltarão professores habilitados para assumir aulas, caracterizando assim a falta ou a escassez de professores nas escolas. Concordamos com Dueli (2021), no entanto, e com Pinto (2014), que o enfrentamento desse problema deve ser feito melhorando a atratividade da docência, o que tem relação direta com condições de trabalho e, sobretudo, salários (Barbosa, 2011).

Neste sentido, Pinto (2014) destaca que embora seja importante estimular a permanência dos estudantes em cursos de licenciatura, “[...] nada disso bastará se não houver uma melhora efetiva da remuneração docente, o que ainda está longe de ocorrer [...]” (Pinto, 2014, p. 9).

Assim, fica evidente que uma baixa remuneração prejudica a atratividade da carreira docente (Barbosa, 2023) e faz com que egressos das licenciaturas se destinem a outras profissões mais bem remuneradas. Para ilustrar esse fato o caso da rede pública de ensino do estado de São Paulo é emblemático.

Os dados da primeira pesquisa que embase esse artigo Barbosa *et. al.* (2020) destacam que a maioria dos professores da rede pública paulista se encontrava em estágios iniciais da carreira fazendo jus a valores mais baixos de vencimento, que há desvalorização salarial dos professores da rede estadual se considerado o valor do Piso Salarial Profissional Nacional, estabelecido pela Lei n. 11.738 de 2008 (Brasil, 2008) e se considerada a inflação acumulada nos últimos anos. E, como consequência dessa desvalorização, a pesquisa ainda destacou o crescente número de exonerações – cerca de 3 mil professores desistem de serem professores na rede paulista todos os anos (Barbosa *et. al.* 2020).

Essas frequentes desistências somadas à não realização de concursos públicos por 10 anos leva à escassez de professores na rede. Levantamento realizado pela Rede Escola Pública e Universidade (Repu) em 2022 mostrou que só para os componentes curriculares no novo ensino médio havia 22% das aulas sem professores após o início do ano letivo (Repu, 2022). Em junho de 2022, segundo notícia disponível no site da própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc) havia 2,9 mil vagas abertas para professores (São Paulo, 2022).

Para tentar preencher essas vagas, o estado de São Paulo propagandeou a nova carreira do magistério que teria subsídios iniciais um pouco maiores e flexibilizou as regras para atribuição de aulas e contratação de professores temporários. Ainda assim, segundo noticiado pelo G1 em 7 de julho de 2022, o estado não conseguiu preencher 500 das 2,9 mil vagas anunciadas (G1, 2022).

De acordo com a Resolução Seduc de 29 de outubro de 2021, na ausência do profissional habilitado,

Docentes Portadores de Licenciatura poderão ser autorizados a lecionar outras disciplinas que pertençam à mesma área de sua formação, embora não sejam específicas do curso; estudantes de Licenciatura, que apresentem a carga horária mínima de 160 horas no histórico escolar na mesma área da disciplina que poderão ser autorizados a lecionar, comprovada a carência de professores habilitados em disciplinas específicas (São Paulo, Seduc, 2021).

Recorrer à prática de contratação de professores não habilitados tem deixado de ser excepcional e se tornado prática comum e corriqueira no estado de São Paulo. Em nível nacional, no entanto, essa tem sido uma preocupação, tanto que a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2025 estabelecia a necessidade de:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014, grifos nossos).

Para verificar o cumprimento de tal meta foi criado o indicador “Adequação da Formação Docente” que considera a formação inicial dos professores e as disciplinas por eles lecionadas e, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2023 ainda estávamos distantes de alcançar a meta 15 do PNE. No caso dos professores que ensinavam matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, apenas 66,8% tinha formação em Licenciatura em Matemática e, no Ensino Médio, 79% (Brasil, Mec, Inep, 2023b).

Tornar a carreira docente mais atrativa para atrair os estudantes das licenciaturas e reter os professores nas redes de ensino parece ser urgente e isso passa, necessariamente, pela melhoria da remuneração docente (Barbosa, 2011; 2023).

Enquanto isso não ocorre, no entanto, convivemos com a falta de professores habilitados e com a contratação de professores temporários sem a formação mínima exigida pela LDB, como estudantes de cursos de licenciatura. Esses estudantes são impactados por esse cenário, na medida em que iniciam sua docência em condições ainda mais precárias, como veremos na sequência. Quando olhamos para o início na docência desses professores-estudantes (Gomes, 2018) que adentram as salas de aula para ensinar tendo, muitas vezes, mal iniciado seu curso de licenciatura, podemos notar as tensões que vivenciam na construção de sua identidade e no desenvolvimento de sua profissionalidade. Se a formação de professores é essencial e, se mesmo com a formação inicial concluída, o início na docência é marcado por dificuldades e desafios, vale a pena interrogar como se constitui o início na docência desses sujeitos.

3 PROFESSORES-ESTUDANTES: UMA ANÁLISE DAS TENSÕES CONSTITUÍDAS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA

Em que pese o fato de existirem outros professores não habilitados atuando na docência, discutiremos aqui como essa condição afeta o início da docência de professores de Matemática que ainda não concluíram o curso de licenciatura e que atuam na rede pública do estado de São Paulo.

Entendemos a formação de professores como um processo que ocorre em um *continuum*, mostrando que todas as etapas de formação são importantes para o processo de ensino. E assim, a formação docente é denotada pela constituição de conhecimentos necessários para a profissionalização docente e influenciada pelo contexto sociopolítico de cada época. Marcelo Garcia (1999) define a importância da formação de professores para a atuação desses profissionais:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Marcelo Garcia, 1999, p. 26).

Entendendo a formação de professores como um processo *continuum*, o conceito Desenvolvimento Profissional Docente sugere que essa formação ocorra por todo o ciclo vital docente. Fiorentini e Crecci (2013) consideram que o conceito de desenvolvimento profissional docente surgiu com o intuito de demarcar uma diferenciação com os processos tradicionais de formação docente, buscando analisar os processos de aprendizagem e desenvolvimento do professor, e, desta maneira, ampliando o foco das pesquisas para muito além de somente analisar os cursos de formação. Em particular, o desenvolvimento profissional docente é um dos conceitos mais estudados quando se trata das pesquisas sobre a formação do professor de Matemática.

Assim, através do conceito de desenvolvimento profissional docente é possível entender as relações entre a formação inicial, a formação continuada e o trabalho docente com o desenvolvimento da prática, a partir de seus conhecimentos e saberes necessários para sua realização. Isso nos leva ao apontamento de Teixeira e Cyrino (2015) de que:

[...] o desenvolvimento profissional é resultado de uma experiência que promove, no professor e no futuro professor, mudanças em relação a crenças, conhecimentos e práticas relativas à sua profissão que têm como meta a constituição de sua identidade profissional (Teixeira; Cyrino, 2015, p. 82).

Para compreender a relação entre formação inicial e início na docência em matemática, a segunda pesquisa que embasa esse texto entrevistou 9 estudantes de um curso de licenciatura em Matemática que já atuavam como docentes nas escolas públicas de ensino fundamental e médio (Gomes, 2018). Foram selecionados estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade do interior paulista que já atuavam como professores na rede pública de ensino do estado de São Paulo. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram identificados os sujeitos como professores-estudantes, pois apesar de terem iniciado a graduação e, quase ao mesmo tempo, à

docência, sua postura nas aulas, assim como nas entrevistas presenciais semiestruturadas, se mostrava como a de profissionais atuantes na escola básica.

Esses professores-estudantes só puderam ingressar na docência antes de concluir o curso de Licenciatura em Matemática devido à flexibilização das regras para atribuição de aulas realizada com vistas a suprir a falta de professores na rede paulista. Esse início se deu, portanto, sem o preparo necessário fornecido pela formação inicial, como pode ser observado na fala de um professor-estudante que começou a atuar como professor na rede estadual logo no início da graduação:

(01) Professor-Estudante 8: [...] os problemas que a gente já conhece do Estado, que você chega lá totalmente despreparado. Eu comecei no começo do curso e não tinha nenhuma disciplina, no sentido de práticas pedagógicas, didática, estágio, não tinha nenhuma dessas ainda.

Nesse despreparo podemos identificar uma primeira tensão, uma vez que esses sujeitos não tiveram oportunidade de estudar disciplinas voltadas à docência, ou à formação específica em Matemática, posto que iniciaram a docência tão logo adentraram o curso de licenciatura, muitas vezes na mesma escola que, há pouco frequentavam como alunos. Daí essa tensão entre o que foi aprendido e o necessário para ser ensinado está diretamente relacionada em saber (ou não) o conteúdo matemático ou didático necessário para a prática docente.

(02) Professor-Estudante 8: A maior dificuldade era na parte de função de 2º grau que, assim... eu dominava a equação de 2º grau, mas não dominava a função, como transpor isso num gráfico, explicar pra eles, isso eu boiava, né? Então eu tive que estudar um pouquinho mais nesse finalzinho de ano.

Essa tensão parece ser ainda maior quando a atuação docente se dá no ensino médio.

(03) Professor-Estudante 1: O que me bloqueia é, por exemplo, Ensino Médio, a parte de números complexos. Eu vi pouquíssimo isso... Vi quando eu fiz o Ensino Médio, mas na graduação vi pouca coisa. Então assim, não me sinto preparada porque eu não tenho uma base completa para isso.

A consolidação do processo de aprender a ensinar se dá na graduação, principalmente, por meio dos estágios supervisionados. Os estágios possibilitam ao estudante a oportunidade de vivenciar momentos na sala que possibilitem esse processo de identificação com a docência, através da observação do trabalho do professor titular da educação básica com o intuito de consolidar a formação inicial e preparar o graduando ao exercício da profissão docente (Lima; Costa, 2014). Nesse sentido, no caso dos estudantes aqui entrevistados, o fato de já atuarem na docência parece comprometer também esse aspecto da formação, posto que uma parte deles solicitou dispensa dos estágios supervisionados por já atuarem como professores na educação básica, comprometendo um espaço dedicado à reflexão sobre a prática docente em sua formação inicial. Assim, sem o entendimento de

que o estágio supervisionado possibilita uma reflexão sistemática sobre o ensino e a aprendizagem, esses professores-estudantes perdem a oportunidade de refletir sobre a prática, amparando-se somente nos próprios conhecimentos e crenças sobre o que é ser professor, quase sempre decorrentes de suas experiências como alunos. Por outro lado, os estudantes que não solicitaram dispensa do estágio relatam a sobrecarga de trabalho e exaustão por terem de conciliar trabalho, estudo e estágio:

(04) Professor-Estudante 1: [...] quando iniciou o estágio. Então, eu fazia tudo isso, e aí continuava estudando feito uma louca pra dar conta de todas as aulas, porque naquele ano eu tinha 29 aulas. Então ficou bem pesado. Eu tinha que estudar muito.

Em contrapartida, os professores-estudantes demonstraram valorizar o conhecimento da experiência de outros professores que, em alguns casos, os ajudou a conduzir o processo de ensino-aprendizagem:

(05) Professor-Estudante 4: Por exemplo, eu estava em uma aula de início da ideia de equação do 1º grau, então na hora de resolver, eu explicava tudo bonitinho a mudança de sinal, o porquê da mudança de sinal e assim por diante. Aí eu via que eles tinham bastante dificuldade e comentei com uma colega de trabalho, professora que foi minha e ela comentou assim, “inicia a equação colocando sinal de igual no meio, depois você começa a fazer as mudanças você vai ver que isso vai dar diferença”. Achei que não resolveria, mas tentei e deu muita diferença, outra coisa. [...] Então eu acho que a experiência nesse ponto fez falta porque era um jeito de explicar que eu não tinha cabeça aberta para ver outras formas de explicar o mesmo conteúdo.

Para entender a constituição da identidade profissional docente desses indivíduos é preciso entender como essa tensão entre o reconhecimento e o pertencimento ocorre no âmbito das condições de trabalho. Segundo Dubar (2005) a identidade para si, pode ser expressa pelos atos de pertencimento, enquanto as relações coletivas de trabalho exprimem os atos de reconhecimento. Assim,

A identidade no trabalho é fundada sobre representações coletivas distintas, construindo atores do sistema social empresarial. Essa definição ancora a identidade na “experiência relacional e social do poder” e, portanto, faz das relações de trabalho o “lugar” em que se experimenta o enfretamento dos desejos de reconhecimento em um contexto de acesso desigual, movediço e complexo ao poder (Dubar, 2005, p. 151).

Huberman (1992) caracteriza algumas fases da formação da carreira docente, após o término da formação inicial. Nesta caracterização, ele cita a possibilidade de haver um “Choque de Realidade” entre o fim da graduação e o início da carreira docente. No entanto, observamos aqui um choque de

realidade diferente, pois alguns desses professores-estudantes eram alunos do Ensino Médio até o fim do ano anterior, e no início do ano seguinte estavam de volta à escola como professores, como é o caso de um professor entrevistado que iniciou a docência 20 dias depois que estava matriculado na graduação. Podemos dizer que essa nova realidade, não é tão nova assim para eles, pois a escola era o lugar comum até pouco tempo, o lugar incomum era o curso de licenciatura, ou seja, mais que o pertencimento à escola, os professores-estudantes buscavam o pertencimento ao curso de licenciatura em Matemática. Na escola, inicialmente, reproduziam um ser professor com o qual já estavam acostumados e só depois, à medida que vão se sentindo como pertencentes de um curso de formação de professores, vão se adequando aos novos conhecimentos:

(06) Professor-Estudante 3: [...] antes, no começo, quando eu comecei a dar aula, foi assim... era conteúdo mesmo, lousa e para por ali, sabe? Hoje já não. Hoje eu já faço projeto na sala de aula, pelo menos uma vez [...].

(07) Professor-Estudante 5: [...] iníício a gente leva a coisa meio que decorada, né? Vou lá estudo e repito, estudo e repito. Com o tempo a gente já firma mais o pé, você sabe do que está falando.

É, portanto, o iníício na docência ressignificado pelos conhecimentos específicos da formação inicial que vão sinalizando a esses professores-estudantes que é necessário mais do que saber o conteúdo específico de Matemática. Conforme suas aulas na escola foram acontecendo, percebiam que estavam distantes da realidade de ser professor de Matemática em sua completude, daí também perceberam que seria necessário reconhecer-se como professor de Matemática. Essa percepção lhes mostra que o espaço escolar do qual haviam saído agora se apresentava como espaço de atuação em outra configuração, como professor.

Se essa transição de realidades de estudante universitário para a de professor iniciante normalmente gera tensões diversas, e, quase sempre, não condiz com suas expectativas geradas ainda quando estudante (Marcelo Garcia, 1999), com a realidade desses professores-estudantes as tensões são maiores, pois sua formação inicial docente se deu paralelamente ao iníício no trabalho na escola.

Outro elemento se soma ao complexo cenário de inserção desses professores-estudantes na docência, que é justamente a precarização das relações de trabalho postas na rede estadual de ensino de São Paulo, que os admite na condição de professores temporários, com menos direitos garantidos:

(08) Professor-Estudante 6: Eu sou categoria O² e eu vejo que tem muita diferença, você tem uma categoria que te separa, mas essas responsabilidades são as mesmas, então isso cada vez mais tá desvalorizando muito professor.

² Na rede pública de ensino do estado de São Paulo, os professores temporários são enquadrados na chamada Categoria O.

Além disso, os baixos salários já imprimem um sentimento de desvalorização profissional para esses sujeitos:

(09) Professor-Estudante 9: Na escola municipal, [...] você dava as 28 aulas e ganhava mais 16 aulas, para estar na escola planejando aula, estudando, de livre escolha. [...] eu achava que isso era bom para planejar suas aulas. Do Estado já não, né? Não tem tudo isso. O salário era mais baixo que o do município.

(10) Professor-Estudante 7: E a parte de salário, eu acho que o governo paga muito pouco pros professores. [...] se fala muito em motivação e pra professor eu acho que não tem motivação.

Cabe destacar ainda que, como não tem a formação mínima exigida, esses professores recebem como formados em nível médio, ou seja, menos ainda que os demais professores que atuam na mesma etapa da educação básica com a formação exigida.

Além da precariedade salarial, temos que considerar outras condições que compõem este trabalho docente na rede estadual paulista, como a questão de rotatividade desses sujeitos, pois como não têm a habilitação mínima exigida, estes professores-estudantes ficam por último na classificação para atribuições de aulas, daí geralmente pegam substituições ou aulas em locais que não interessam para a maioria dos outros professores. Isso gera rotatividade nas escolas, pois dificilmente é possível permanecer na mesma escola, comprometendo assim o vínculo que se estabelece com a comunidade escolar:

(11) Professor-Estudante 8: Quando você é categoria O, no meu caso, eu nunca consegui pegar aula desde o primeiro dia de aula, eu sempre entrava em março, em abril, e já tinha feito tudo isso que geralmente eles mostram no começo do ano, né? Esse ano eles mostraram e inclusive pediram sugestão nossa pra melhorar ou para tirar coisas que precisavam ser retiradas, ou acrescentadas no PPP. Foi feito em conjunto lá na escola, mas foi o primeiro ano que eles me mostraram. E eu tive acesso no estágio também que tinha que pegar, mas não é na escola onde eu trabalhava.

Além disso, esse não reconhecimento pode ser percebido quando relatam que a esta soma de professor-estudante e contratado como temporário gera, segundo os entrevistados, algumas dificuldades de relacionamento, pois são vistos como professores inexperientes pela equipe gestora, pelos professores ou até mesmo pelos alunos que percebem sua insegurança.

(12) Professor-Estudante 8: Quando eu comecei a dar aula [...] tomava muito esporro de direção, coordenação, [...] então quando eu mandava um aluno pra direção, tinha um tratamento [...] eu solicitei várias vezes o responsável e nunca fui atendida. [...] então dá a impressão que a gente não sabe o que está fazendo [...] e daí você ficava meio sem ter a quem recorrer se acontecesse alguma coisa.

Por fim, podemos destacar o processo de intensificação no trabalho desses professores-estudantes, pois muitos disseram que dar aula ainda na condição de estudante é desgastante porque implica em ter que dar conta das disciplinas e estudos do curso de licenciatura e as aulas na escola – que incluem o preparo das aulas e tempo de estudo:

(13) Professor-Estudante 6: Eu vi esses dias uma reportagem dizendo que professor virou bico, então olha a que ponto a gente chegou, o professor virar bico! Sendo que em outros países, professor é tratado como mestre. Aqui não, aqui ele é tratado como um qualquer. Eu já pensei em desistir pela parte financeira, porque financeiramente não acaba compensando.

Por fim, vale destacar que as políticas públicas adotadas impactam diretamente a identidade do professor através de sua influência direta cognitiva e emocional e que

[...] las reformas generan un conjunto de paradojas: erosionan con el tiempo el compromiso de profesores inicialmente fuertemente implicado, estimulan el entusiasmo, pero también consumen la totalidad de sus energías, amplían algunas oportunidades de aprendizaje a la par que desgata otras, provocan emociones positivas al tiempo que una sensación de desesperanza, intensifican los lazos profesionales y también fomentan conflictos. En fin, de modo tentativo, se puede ver los efectos diferenciales en las identidades (Bolívar, 2006, p. 102-103).

Nessa construção identitária percebemos que a constituição da docência desses professores iniciantes de matemática não habilitados apresenta tensões relacionadas ao conteúdo ensinado e aprendido e ao reconhecimento e pertencimento dele na comunidade escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o início na docência já é difícil e exigente para professores que concluíram seus cursos de formação inicial, para professores que ainda não tiveram acesso aos conhecimentos e reflexões proporcionados pela licenciatura parece ser ainda pior. É certamente por isso que a legislação brasileira exige a conclusão da licenciatura como formação mínima para o professor que vai atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Também por reconhecer a importância da formação inicial para a prática docente é que o PNE estabelece como meta garantir formação adequada para todos os professores.

No entanto, apesar de tal reconhecimento, as condições de trabalho postas na educação brasileira e na rede pública de ensino do estado de São Paulo, não contribuem para atrair e reter os professores na docência, gerando o fenômeno da escassez de professores. Para suprir a falta e

professores, as redes de ensino lançam mão da estratégia de contratação de professores não habilitados, como estudantes de cursos de licenciatura.

Trata-se de uma situação tida como emergencial, mas que pode mesmo ser questionada como tal, visto que sua recorrência aponta para uma política pública que se apresenta como intencional, porque desconsideraria a formação inicial como elemento necessário à qualidade do ensino, ou ineficaz, porque não atua sobre o problema central das condições de trabalho docente. O que fica marcado é que essa prática parece desconsiderar a importância da formação inicial para o desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa realizada com professores-estudantes aqui apresentada sinaliza para as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos para iniciar sua prática docente sem os conhecimentos oferecidos pelo curso de licenciatura, tanto os pedagógicos como os específicos da área da Matemática. Sinaliza também para as dificuldades de constituição da identidade profissional desses sujeitos que lutam por reconhecimento nas escolas e pelas próprias políticas educacionais.

Ora, se a educação é, de fato, prioridade para o campo das políticas públicas, a importância da formação de professores não deveria ser assim desconsiderada, colocada em segundo plano em decorrência da precarização das condições de trabalho docente. Há que se enfrentar, portanto, o problema da escassez de professores por meio da melhoria das condições de trabalho e salário docentes para poder atrair e reter profissionais. Enquanto isso não ocorrer, continuaremos tomando medidas emergenciais, como a contratação de professores-estudantes como prática frequente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Alexandre Ramos. A evasão nos cursos de licenciatura: onde está o desafio? In. MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth. (Orgs.). Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – Pesquisa em Educação e Transformação, v. 3. Brasília: Inep, 2019.

BARBOSA, Andreza. Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

BARBOSA, Andreza. Mudanças nos planos de carreira do magistério paulista e a desvalorização docente. Educar em revista, Curitiba, v. 39, e87141, 2023.

BARBOSA, Andreza; JACOMINI, Márcia Aparecida; FERNANDES, Maria José da Silva; VENCO, Selma. Contratação, carreira, vencimento e jornada dos profissionais da educação estadual paulista (1995-2018). Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, e245702, 2022.

BARBOSA, Andreza; JACOMINI, Márcia Aparecida; FERNANDES, Maria José da Silva; SANTOS, João Batista Silva; NASCIMENTO, Ana Paula Santiago. Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 790-812, jul./set. 2020.

BIELSCHOWSKY, Carlos. Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 241-271, 2020.

BOLIVAR, Antonio. La Identidad Profesional del Profesorado de Secundaria: Crisis y Reconstrucción. Madrid: Ediciones Aljibe, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05 mar. 2024.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em 05 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 05 mar. 2024.

BRASIL; MEC; INEP. Censo da Educação Superior 2022 – Divulgação dos resultados. Brasília: 10 de outubro de 2023a. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em 30 mar. 2024.

BRASIL; MEC; INEP. Censo Escolar 2023 – Divulgação dos resultados. Brasília: 22 de fevereiro de 2023b. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

DUBAR, Claude. A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.

DUELI, Leandro de Jesus. O mito da escassez e a formação de professores de Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2021. 362f. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Doutoramento Internacional, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2021.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p.11-23, Jan/Jun. 2013.

G1. Governo de SP não consegue preencher 500 das 2,9 mil vagas abertas em junho para professores temporários. 7 de julho de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/07/07/governo-de-sp-nao-consegue-preencher-500-das-29-mil-vagas-abertas-em-junho-para-professores-temporarios.ghtml>. Acesso em 30 mar. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; TARTUCE, Gisela Lobo; NUNES, Marina; ALMEIDA, Patrícia Albieri de. Atratividade da carreira docente no Brasil. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, v.1, n. 1, p.139-209, 2010.

GOMES, Marcos Luis. Professor-Estudante ou Estudante-Professor? O início na docência de estudantes de cursos de Licenciatura Em Matemática. 2018. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2018.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António et al. Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992. Cap. 2. p. 33-61.

LIMA, Maria Socorro Lucena; COSTA, Elisângela André da Silva. A formação do professor para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos: lições do estágio curricular supervisionado. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Estágios Supervisionados na Formação Docente: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Cortez, 2014. Cap. 2. p. 41-67.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de Professores: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra; BIELSCHOWSKY, Carlos; AGUIAR, Thiago Borges de. Expansão e mercantilização dos cursos de pedagogia: deformação em larga escala de futuros pedagogos. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.40, e42261, 2024.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? Jornal de Políticas Educacionais, Curitiba, n. 15, p. 3-12, jan./jun. 2014.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Nota Técnica Novo Ensino Médio e Indução das Desigualdades Escolares no Rede Estadual de São Paulo. São Paulo: REPU, junho de 2022.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2007.

SÃO PAULO. Contratação de Professores. 7 de junho de 2022. Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/rede-estadual-tem-29-mil-vagas-abertas-para-professores-com-salarios-mensais-entre-r-7-mil-e-r-5-mil-para-40-horas-semanais/>. Acesso em 30 mar. 2024.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC, de 29 de outubro de 2021. Homologa, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Indicação CEE nº 213/2021, sobre “Orientação ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo a respeito da qualificação necessária aos docentes para ministrar aulas dos componentes curriculares da Educação Básica”. São Paulo: 2021. Disponível em:

<https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-de-29-10-2021-homologando-com-fundamento-no-artigo-9o-da-lei-10-403-de-6-de-julho-de-1971-a-indicacao-cee-no-213-2021-sobre-orientacao-ao-sistema-de-ensino-do-estado-de-sao-pa/>. Acesso em 24 nov. 2025.

TARTUCE, Gisela Lobo; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

TEIXEIRA, Bruno Rodrigo; CYRINO, Maria Cristina Trindade. O Estágio Supervisionado como oportunidade de desenvolvimento profissional para futuros professores de Matemática. In: LOPES, Celi Espasandin; TRALDI, Armando; FERREIRA, Ana Cristina. O estágio na formação inicial do professor que ensina Matemática. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 81-112.

Recebido em: 30 de julho de 2025.

Aprovado em: 23 de novembro de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i3.14010>

ⁱ Andreza Barbosa. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp, 2011), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9582894589267440>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0363-7608>

E-mail: andrezab27@gmail.com.br

ⁱⁱ Marcos Luis Gomes. Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep, 2018). Professor da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2761224184694963>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4388-6262>

E-mail: marcos.luis.gomes@gmail.com

ⁱⁱⁱ Thiago Borges de Aguiar. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2010). Diretor Escolar da Rede Municipal de Ensino de Paulínia.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4157841228850122>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7294-1200>

E-mail: tbaguiar@outlook.com.br