

Estudos & Pesquisas Educacionais

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Estudos & Pesquisas Educacionais

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Estudos realizados em 2007 • 2008 • 2009

SÃO PAULO | Nº 1 | 2010

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Fundador: VICTOR CIVITA (1907-1990)

PRESIDENTE

Roberto Civita

DIRETORIA EXECUTIVA

Angela Cristina Dannemann

David Saad

CONSELHEIROS

Roberto Civita

Giancarlo Francesco Civita

Victor Civita

Roberta Anamaria Civita

Maria Antonia Magalhães Civita

Claudio de Moura Castro

Jorge Gerdau Johannpeter

José Augusto Pinto Moreira

Marcos Magalhães

Mauro Calliari

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Regina Scarpa

REVISTA NOVA ESCOLA E GESTÃO ESCOLAR

Gabriel Grossi

ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS

Mauro Morellato

Adriana Deróbio

Juliana Costa

CONSULTORA TÉCNICA

Paula Louzano

TRADUÇÃO DA INTRODUÇÃO

Ramiro de Lima Fernandez

Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 1, maio 2010 – Fundação Victor Civita – São Paulo.

Anual.

Estudos realizados em 2007, 2008 e 2009

ISSN 2177-533X

1. Pesquisas educacionais 1. II. Título.

CDD-370.72

Índice para catálogo sistemático:

1. Estudos e pesquisas educacionais 370.72

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte.

Reproduções para fins comerciais são proibidas.

© 2010 Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Av. das Nações Unidas, 7.221 – 6º andar – Pinheiros

CEP 05425-902 – São Paulo – SP – Brasil

Site: www.fvc.org.br/estudos

E-mail: estudosepesquisas@fvc.org.br

Sumário

Summary

Apresentação.....	7
<i>Introduction.....</i>	<i>11</i>

2007

Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras.	17
<i>Being a teacher: what do educators in Brazilian state capitals think</i>	
(Instituto Paulo Montenegro)	

2008

A aspiração das famílias por melhores escolas públicas.....	65
<i>Parental aspirations towards better public schools</i>	
Nilson Vieira Oliveira, Patricia Mota Guedes (Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial)	
Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos	95
<i>Training teachers for elementary schools: educational institutions and their programs</i>	
Bernardete A. Gatti, Marina M. R. Nunes, Nelson A. S. Gimenes, Gisela Lobo B. P. Tartuce, Sandra G. Unbehaum (Fundação Carlos Chagas)	

2009

A atratividade da carreira docente no Brasil139

The attractiveness of the teaching career in Brazil

Bernardete A. Gatti, Gisela Lobo B. P. Tartuce, Marina M. R. Nunes, Patrícia C. Albieri de Almeida
(Fundação Carlos Chagas)

Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais
capitais brasileiras: o perfil do protagonista211

Managing public schools in Brazilian state capitals: the protagonist profile

(Instituto Paulo Montenegro)

Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas
paulistas241

*School management and quality education: a study on ten schools in
the state of São Paulo*

Fernando Luiz Abrucio (Fundação Getulio Vargas)

O uso dos computadores e da internet em escolas públicas de
capitais brasileiras.275

Computer and internet use at public schools in Brazilian state capitals

Roseli de Deus Lopes, Irene Karaguilla Ficheman, Alexandre Antonino Gonçalves Martinazzo,
Ana Grasielle Dionísio Correa, Valkíria Venâncio, Ho Tsung Yin, Leandro Coletto Biazon
(Laboratório de Sistemas Integráveis/Departamento de Engenharia de Sistemas Eletrônicos/
Escola Politécnica da Universidade de São Paulo)

Sobre os autores337

About the authors

Apresentação

Este livro que você tem em mãos traz os sete trabalhos realizados pela área de Estudos e Pesquisas da Fundação Victor Civita (FVC) entre 2007 e 2009. Com esta publicação, que tem como principal objetivo fazer circular entre pesquisadores, universidades, organizações não-governamentais, institutos de pesquisa e gestores públicos informações relevantes sobre Educação, a FVC dá mais um passo no cumprimento de sua missão: contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo publicações, sites, material pedagógico, pesquisas e projetos que auxiliem na capacitação dos professores, gestores e demais responsáveis pelo processo educacional.

A área de Estudos e Pesquisas é uma das mais recentes iniciativas da FVC – que edita a revista NOVA ESCOLA, a maior publicação de Educação do Brasil, e promove o Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, a maior premiação de professores do país. O objetivo primordial dessa nova área é oferecer informação atualizada para que os gestores educacionais, secretários municipais e estaduais de Educação e outros formuladores de políticas públicas, possam planejar ações institucionais em busca de qualidade de ensino.

O primeiro estudo foi realizado pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope)/Instituto Paulo Montenegro (IPM) sob encomenda da FVC em 2007, *Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o*

docente das principais capitais brasileiras mostrou o alto nível de insatisfação com o Magistério e revelou uma contradição na forma de lidar com a profissão: a maioria dos docentes brasileiros considera ter tido uma boa formação inicial, mas afirma não ter preparo para atuar em sala de aula, questionando assim a eficácia de cursos de Licenciatura e Pedagogia.

Em 2008, foi a vez da sondagem *A aspiração das famílias por melhores escolas públicas*, em parceria com o Instituto Fernand Braudel, que mostrou a visão de 840 pais e mães de São Paulo sobre a qualidade do ensino que seus filhos recebem. Segundo o estudo, as famílias esperam encontrar professores e diretores eficientes, computadores que permitam aos filhos sonhar com um futuro melhor – e menos violência nas escolas.

Ainda em 2008, a pesquisa *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*, encomendada pela FVC à Fundação Carlos Chagas, apontou uma enorme deficiência nos cursos de formação inicial de professores. A análise dos currículos mostrou que as graduações brasileiras não têm como prioridade o “quê” e o “como” ensinar – apenas 28% das disciplinas dos cursos de Pedagogia se referem à formação profissional específica ligada aos conteúdos de sala de aula.

Em 2009, com sua área de Estudos e Pesquisas já consolidada, a FVC financiou quatro trabalhos.

Encomendado pela FVC à Fundação Carlos Chagas, o estudo *A atratividade da carreira docente no Brasil* entrevistou 1.501 estudantes concluintes do Ensino Médio para construir um painel sobre as percepções dos jovens a respeito da carreira docente. Embora mostre que os jovens enxergam a profissão como uma atividade nobre, gratificante e necessária para a sociedade, o trabalho indica que poucos a encaram como uma opção profissional: apenas 2% declaram ter a Pedagogia ou algum tipo de Licenciatura como primeira opção para o vestibular. Os baixos salários, a rotina desgastante e a desvalorização social são as principais razões apontadas para a baixa atratividade da carreira docente. Segundo especialistas ouvidos pela equipe que coordenou a pesquisa, a transformação desse panorama exige medidas como a oferta de salários iniciais mais altos, a melhoria nas condições de trabalho, a redefinição da formação (inicial e continuada) e ações para resgatar o valor do professor na sociedade.

Realizado pelo Ibope/IPM sob encomenda da FVC, a pesquisa *Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista*, ouviu 400 diretores de 13 capitais com a intenção de construir um perfil do gestor que atua nas escolas públicas brasileiras. Entre outros dados, o estudo revelou que, em média, eles trabalham dez horas por dia, têm 46 anos de idade, menos de oito anos no exercício da função e se dedicam mais à burocracia do cotidiano do que à melhoria da aprendizagem. Para a grande maioria, as atividades prioritárias incluem cuidados com infraestrutura e material, conferir a merenda, receber pais e crianças e realizar encontros com a Secretaria de Educação. Com a agenda tomada por esses afazeres, providências essenciais, como conversar com o corpo docente e monitorar a qualidade das aulas, ficam em segundo plano.

Coordenado por Fernando Abrucio, cientista político e professor da Fundação Getúlio Vargas (FGV), e com o apoio do professor Francisco Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o estudo *Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas* utilizou métodos quantitativos e qualitativos e incluiu visitas a dez escolas em quatro municípios paulistas ao longo de três meses. Em busca dos melhores procedimentos de gestão, o trabalho aponta as quatro principais características que fazem com que as escolas melhorem seu desempenho: a formação dos gestores – que se especializam e buscam saber mais sobre experiências de sucesso –, a capacidade do diretor de integrar todas as áreas de atuação no dia a dia – encarando a gestão como um todo, sem se prender apenas às tarefas burocráticas –, a atenção dedicada às metas de aprendizagem – utilizando os resultados das avaliações externas para fazer a escola avançar – e a habilidade para criar um clima de trabalho positivo na escola – mantendo coesa a equipe gestora e promovendo o comprometimento de professores e funcionários com as metas predefinidas.

Para conhecer mais sobre a real utilização da tecnologia e da internet nas redes públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, a FVC encomendou ao Ibope e ao Laboratório de Sistemas Integráveis da Universidade de São Paulo (LSI-USP) a pesquisa *O uso dos computadores e da internet em escolas públicas de capitais brasileiras*, que envolveu 400 escolas de 13 capitais. Se de um lado 98% dos entrevistados afirmam ter computadores funcionan-

do nas escolas (comprovando os dados do Censo Escolar do Ministério da Educação, que apontam o crescimento contínuo do acesso às novas tecnologias), 18% admitem que o laboratório nunca é utilizado com alunos – uma indicação de que a infraestrutura não está a serviço da aprendizagem. A saída para melhorar o quadro passa pelo planejamento, com a capacitação dos professores e a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas matrizes curriculares e no projeto pedagógico.

Com este livro, esperamos oferecer informações de qualidade, que apoiem as reflexões e debates sobre os temas apresentados, tanto entre aqueles que tomam decisões a respeito de políticas públicas quanto no âmbito acadêmico, visando a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira.

Comentários, críticas e sugestões (inclusive sobre nossos próximos temas de pesquisa) são bem-vindos: fique à vontade para escrever para o e-mail estudosepesquisas@fvc.org.br. Se preferir, acesse o site www.fvc.org.br/estudos. Nele estão disponíveis todos os estudos (na íntegra e com diversos outros dados relevantes, como reportagens publicadas sobre o assunto e apresentações feitas pelos autores de cada um dos estudos).

Boa leitura!

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Introduction

The book you have in your hands contains the seven studies conducted by Victor Civita Foundation (VCF) Study and Research Area between 2007 and 2009. This publication aims at providing relevant information on education for researchers, universities, nongovernmental organizations, research institutes, and policy makers. VCF takes, thus, another step towards fulfilling its mission: contribute with the improvement of quality education in Brazil, through publications, websites, educational materials, research initiatives and projects that will promote the development of teachers, school managers and other education professionals.

The Study and Research Area is one of the most recent VCF initiatives. VCF publishes NOVA ESCOLA, the largest education magazine in Brazil, and awards Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, the largest award for exemplary teaching in the country.

The primary goal of this new area is to provide updated information to educational managers, municipal and state secretaries of education, so that public policy makers may develop institutional actions in pursuit of quality education.

Being a teacher: what do educators in Brazilian state capitals think was the first study commissioned by VCF in 2007. Conducted by Brazilian Institute of Public Opinion and Statistics (Ibope)/Paulo Montenegro Institute (PMI),

the study showed high levels of dissatisfaction with the teaching career, and revealed a contradiction in dealing with their profession: most Brazilian teachers believe their initial teacher training was of good quality, however they believe they lack preparation concerning classroom management and teaching, questioning the efficacy of the teacher training courses in the country.

In 2008, a survey on *Parental aspirations towards better public schools* in partnership with the Fernand Braudel Institute, revealed the opinion of 840 parents in São Paulo on the quality of education their children receive. According to the study, families expect to find teachers and superintendents who are efficient, schools with computers that enable their children to wish for a better future, and less school violence.

Also in 2008, VCF commissioned the study *Training teachers for elementary schools: educational institutions and their programs* to Carlos Chagas Foundation. The research revealed a huge deficiency in initial teacher training in Brazil. The programs analyzed do not focus on “what” and “how” to teach – only 28% of the courses cover topics related to classroom management and teaching.

In 2009, the Study and Research area grew stronger and VCF funded four studies. Victor Civita Foundation commissioned Carlos Chagas Foundation the study *The attractiveness of the teaching career in Brazil*. Researchers interviewed 1.501 high school students about to graduate to capture their perceptions on the teaching career. Despite regarding the profession as noble, rewarding and fundamental, very few high school students consider pursuing teaching as a career: only 2% would choose to study Pedagogy or some kind of teaching related degree in college. Low salaries, exhausting work routine and low social status explain their choices. According to a panel of experts, measures such as increasing teachers’ initial salary, improving working conditions, reforming initial and in service teacher training, and taking actions to increase the status of the profession in society could transform the situation.

Conducted by Ibope/PMI *Managing public schools in Brazilian state capitals: the protagonist profile*, heard 400 principals in 13 state capitals aiming at understanding who are the managers of Brazilian public schools.

The study revealed that, on average, they work ten hours a day, are 46 years of age, have been less than eight years on this job, and are more dedicated to red tape and paperwork than to improving student learning. Most of the superintendents spent long hours dealing with infrastructure and material issues, taking care of school meals, talking to parents and students, and attending meetings in the Department of Education. Such a tight schedule overloaded with bureaucratic tasks, prevent superintendents from meeting with teachers and monitoring the quality of their teaching.

Coordinated by Fernando Abrucio, a political scientist and Professor at Getulio Vargas Foundation (GVF), and with the support of Professor Francisco Soares from Federal University of Minas Gerais (UFMG), *School management and quality education: a study on ten schools in the state of São Paulo* employed quantitative and qualitative methods. The research included visits to ten schools in four cities in the state of São Paulo during a period of three months. Aiming at finding best management practices, the study points out four main characteristics that make schools more effective: superintendent's qualifications – those who seek to keep learning –; the superintendent's ability to integrate all areas of the school on a daily basis, that is to manage the school without being attached only to paperwork; the focus on learning goals – being able to profit from the results of external evaluations, so that the school can improve –; and finally the ability to create a positive working environment at school, keeping a cohesive management team, and promoting the commitment of the faculty and staff to common goals.

In order to learn more about the actual use of technology and internet at public elementary and middle schools, VCF has commissioned Ibope and the Laboratory of Integrated Systems at São Paulo University (LSI-USP) the study *Computer and internet use at public schools in Brazilian state capitals*. The research involved 400 schools in 13 state capitals. While 98% of the schools claim to have computers available at schools (corroborating the Department of Education data, which indicates a continuous growth in access to new technologies), 18% said that the computer lab is never used with students. This is an indication that infrastructure is not at the service of learning. The solution to improve this situation includes ameliorating

planning, teacher training, as well as the inclusion of information and communication technologies (ICTs) as a part of schools' programs and teaching plans.

With this book, we hope to provide quality information to support the debate and analysis on the issues presented and to inform decision makers and academics aiming at the improvement of quality education in Brazil.

Comments and suggestions (including on our upcoming research topics) are welcome. Feel free to send an e-mail to estudosepesquisas@fvc.org.br. If you prefer, visit www.fvc.org.br/estudos. All studies are available in portuguese on VCF website (full study and reports, magazine articles, and presentations made by the authors of the studies).

VICTOR CIVITA FOUNDATION

2007

Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras¹

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO

Introdução

Em tempos nos quais soa tão consensual o diagnóstico de que a educação precisa ser transformada, torna-se imprescindível saber o que pensa um dos principais protagonistas do processo educativo: o profissional que vive o cotidiano do ensino e seus desafios, o personagem que é ao mesmo tempo mitificado e fustigado pela sociedade e pela mídia. Mais do que nunca, é preciso ouvir o professor.

Nos últimos anos, pesquisas relevantes foram feitas no sentido de conhecer melhor o universo dos docentes das escolas da rede pública. Este estudo representa um novo passo nessa direção, e talvez sua principal contribuição seja justamente a da perspectiva da construção do diálogo.

Afinal, se queremos compreender realmente o que se passa dentro da escola e ouvir de fato o professor, é preciso ter mais conhecimento desse interlocutor: saber o que ele pensa da escola, do aluno, da sociedade; investigar sobre sua formação passada e sobre suas perspectivas futuras; descobrir como divide seu tempo; como está sua saúde; perguntar se acredita no que faz e até mesmo se se sente feliz.

-
1. Esta pesquisa foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC). O artigo que segue foi elaborado pela equipe técnica do Instituto Paulo Montenegro, organização sem fins lucrativos vinculada ao Grupo Ibope.

Só assim poderemos realizar um debate amplo, que reflita as aspirações dos professores, compreenda suas contradições, incorpore seus diagnósticos e as soluções que eles propõem.

Essa é a única forma de vencer o círculo vicioso instalado pelos discursos que ora vitimizam, ora paternalizam os professores. Nem culpados nem inocentes, os educadores consubstanciam um processo extremamente complexo que envolve a constituição do modelo vigente de formação de professores: a democratização do país e da escola pública, a estruturação corporativa do funcionalismo público, a demanda por novas formas de organizar e transmitir o conhecimento, entre outros fatores de dimensão histórica.

É dentro dessa perspectiva que deve ser interpretado o rico manancial de informações que emergem do estudo **Ser professor**. Não é um documento repleto de verdades, mas um texto pleno de perspectivas, um mapa de prospecção a partir do qual é possível conhecer um pouco mais esse profissional que todos reconhecem como sendo decisivo para o nosso futuro enquanto nação: o professor.

Metodologia

O Ibope Inteligência realizou o estudo **Dossiê do educador** para a Fundação Victor Civita em 2007. O objetivo principal dessa pesquisa foi entender o universo do educador brasileiro. Para tanto, levantamos dados sobre o perfil do professor da rede pública nas principais capitais do país, procuramos entender o que ele pensa da educação atual no Brasil e verificamos seu nível de satisfação com a profissão.

O estudo foi conduzido em duas etapas, uma qualitativa na cidade de São Paulo, com 15 professores da rede pública de ensino, no intuito de explorar exaustivamente os temas relacionados e fornecer subsídios para o levantamento quantitativo realizado na etapa seguinte. A segunda, para alcançar representatividade dentro do universo de professores das principais capitais brasileiras e estimar quantitativamente a incidência das respostas dadas.

O público-alvo deste estudo foi formado por professores do Ensino Infantil, Fundamental e Médio da rede pública, residentes nas principais capitais das regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, de todas as

classes sociais. Os entrevistados eram formados – graduação ou Magistério – há pelo menos um ano e tinham entre 25 e 55 anos.

Foram desenhadas duas amostras distintas: uma nacional com 500 casos e outra adicional na cidade de São Paulo com mais 100 casos para completar a amostra inicial.

Para compor a amostra houve um sorteio de escolas que levou em conta a região e a rede de ensino (federal, estadual ou municipal). A distribuição geográfica da amostra ficou como segue (Tabela 1):

Tabela 1. Distribuição geográfica

Região Norte (Belém e Manaus)	11%
Região Nordeste (Fortaleza, Recife, Salvador, São Luís)	21%
Região Centro-Oeste (Brasília, Goiânia)	10%
Região Sudeste (Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo)	50%
Região Sul (Curitiba, Porto Alegre)	8%

O número de escolas para participar do estudo foi baseado nos dados do Censo Escolar 2006 e a quantidade de escolas foi distribuída proporcionalmente ao número de matrículas, nível de ensino e dependência administrativa. O sorteio da escola foi baseado no Cadastro Escolar do Ensino Fundamental e Médio com informação para o ano de 2000, dos seguintes itens: a) número de alunos; b) número de professores; c) número de turmas por série. Para cada capital, sorteios foram realizados por bairro, dependência administrativa e número de docentes na escola. No caso da Educação Infantil não foi realizado sorteio por falta de cadastro.

O entrevistador encontrou a escola de acordo com as quantidades estabelecidas para cada região e no perfil de dependência administrativa. O erro amostral foi de 4,5 pontos percentuais com um intervalo de confiança de 95%. A coleta de dados em campo ocorreu entre 20 de junho e 19 de julho de 2007, quando foram realizadas 600 entrevistas individuais, com base em questionário estruturado, contendo perguntas abertas e fechadas com duração média de uma hora. O questionário utilizado para a coleta dos dados, gráficos e tabelas estão disponíveis no site da Fundação Victor Civita (www.fvc.org.br/estudos).

O professor da escola pública dos grandes centros brasileiros

O perfil dos respondentes às questões deste estudo confirma uma percepção empírica do predomínio feminino nas salas de aula brasileiras: 77% dos professores entrevistados nas escolas públicas dos grandes centros urbanos brasileiros são mulheres, constatação que se repete em todas as regiões brasileiras.

A média esconde diferenças consideráveis quando se tomam por parâmetro as modalidades de ensino. Se na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, a figura da professora prevalece, no ciclo do Fundamental II e no Ensino Médio há uma nítida elevação do número de homens, embora ainda representem minoria.

Não deixa de ser relevante notar a presença masculina na Educação Infantil, ainda que pequena, mas marcante, o que pode alimentar reflexões sobre a importância da participação dos homens nessa etapa do ensino (Tabela 2).

Tabela 2. Perfil do professor: gênero (%)
Perfil professor (gênero) × Modalidade de ensino (%)

	Total	Infantil	Fundamental I	Fundamental II	Médio
Masculino	23	6	3	32	36
Feminino	77	94	97	68	64

Quanto à faixa etária, percebe-se que o professor é um profissional de meia-idade. Não é muito jovem e inexperiente, tampouco é um cidadão em vias de se aposentar. Por volta de 42% dos respondentes referem-se a professores cuja idade oscila entre 36 e 45 anos.

Os mais jovens são os profissionais da Educação Infantil. Pouco mais de um terço dos entrevistados situa-se na faixa etária de até 35 anos. Por outro lado, encontra-se no Ensino Médio a menor porcentagem de professores nesta faixa etária – apenas 24% (Tabela 3).

Tabela 3. Faixa etária por modalidade de ensino (%)

Idade	Total	Infantil	Fundamental I	Fundamental II	Médio
25-35	28	37	27	30	24
35-45	42	45	44	38	44
45-55	30	18	29	30	31
Devido ao arredondamento das casas decimais, há diferenças na soma dos percentuais					

Escolaridade e trajetória escolar

Quanto à formação, a imensa maioria dos professores dos grandes centros urbanos entrevistados (93%) possui nível superior completo. Essa porcentagem é ligeiramente menor entre os participantes do estudo da Região Nordeste, onde 13% dos professores não concluíram uma graduação.

É preciso analisar separadamente os dados por modalidade de ensino, uma vez que as exigências profissionais para exercício da função foram, historicamente, diferentes.

Com relação ao Ensino Médio, a totalidade dos professores entrevistados cursou uma faculdade, e cerca de 20% frequentaram um curso de pós-graduação (especialização ou mestrado). No Ensino Fundamental II, constatam-se números semelhantes, mas, nas demais modalidades estudadas, uma parcela da ordem de 22% na Educação Infantil e de 14% no Ensino Fundamental I não completou a graduação.

Quanto à trajetória percorrida em sua formação escolar, a maioria dos docentes é egressa da escola básica pública, mas passou por faculdades privadas na graduação ou na pós-graduação.

Detendo-se o olhar nas variantes regionais, nota-se que as instituições públicas de Ensino Superior do Norte e do Nordeste têm relativamente maior relevância na formação dos docentes da rede pública, sendo responsáveis pela graduação de 52% dos professores.

Mas as maiores disparidades são encontradas nas diferentes modalidades de ensino: a proporção dos que concluíram a formação média na escola privada se eleva, conforme avança-se pelas etapas do ciclo escolar.

Em torno de 15% dos docentes da Educação Infantil concluíram o Ensino Médio na rede particular de ensino. Esta proporção chega a 32% entre os que atuam no Ensino Médio.

Quando analisamos a graduação, a situação inverte-se. Os professores do Ensino Médio são os que mais frequentaram instituições públicas (48%), normalmente apontadas como as de mais qualidade. Entre os que lecionam no Ciclo Fundamental I, essa parcela é bem menor, da ordem de 32% (Tabela 4 e Tabela 5).

Tabela 4. Perfil do professor: escolaridade (por modalidade %)

		Escolaridade Professor		
		Colegial completo/ superior incompleto	Superior completo	Pós-graduação
Modalidade onde leciona	Infantil	22	69	9
	Fundamental I	14	77	8
	Fundamental II	1	80	19
	Ensino Médio	—	82	18
	Total	37	308	54

Tabela 5. Formação do professor (por tipo de instituição que cursou %)

	Total		
	Pública	Privada	Ambas
Infantil	73	21	2
Fundamental/ Primeiro Grau	81	16	3
Médio/ Segundo Grau	71	25	3
Graduação/ Faculdade	40	53	3
Pós-graduação	13	27	2
Mestrado	4	2	—

Estes dados mostram que entre os professores repete-se uma tendência comum à sociedade brasileira, segundo a qual os alunos da rede pública tendem a frequentar as faculdades privadas, enquanto os que tiveram a possibilidade de frequentar a educação básica particular conseguem ter acesso à universidade pública, obtendo, assim, via de regra, uma melhor formação acadêmica.

Graduação e pós-graduação

A formação acadêmica dos professores que participaram do estudo fornece elementos para alimentar o recorrente debate sobre o assunto, que está cada vez mais em evidência no país.

Os entrevistados graduaram-se, em sua maioria, nos cursos de Letras (24%) ou de Pedagogia (24%). Como seria de esperar, há diferenças conforme as modalidades de ensino em que atua o professor, pois exigem requisitos bastante diferentes. Mais da metade dos professores das séries iniciais graduou-se em Pedagogia. Já no Ensino Fundamental II, há claro predomínio dos egressos dos cursos de Letras (Tabela 6).

Tabela 6. Graduação por modalidade de ensino

Primeira graduação	Modalidade de ensino			
Principais menções (%)	Infantil	Fundamental I	Fundamental II	Médio
Letras	13	9	37	25
Pedagogia	53	60	2	2
Ciências físicas e biológicas	2	3	12	18
História	4	5	14	9
Matemática	2	2	10	13
Geografia	0	1	7	9
Educação física	4	1	5	5
Educ. artística e belas artes	3	3	2	1

Tabela 6. Graduação por modalidade de ensino

Continuação

Primeira graduação	Modalidade de ensino			
Principais menções (%)	Infantil	Fundamental I	Fundamental II	Médio
Filosofia	0	1	2	4
Psicologia	0	2	0	2
Química	0	0	0	4
Outras graduações	5	5	7	8
Total graduações	86	92	99**	100
* Inclui cursos não completos ** Devido ao arredondamento das casas decimais, há diferenças na soma dos percentuais				

No que se refere às formações complementares, é interessante ressaltar que uma parcela considerável dos professores, especialmente do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, tem uma segunda graduação, demonstrando o interesse dos professores em aprimorar sua formação. Como seria natural imaginar, uma segunda graduação está mais presente entre os professores de maior faixa etária: nada menos do que 39% dos entrevistados desse corte realizaram um ou mais cursos complementares.

Esses dados reiteram – conforme apontado também em outros levantamentos e nos dados oficiais – a carência de docentes em algumas áreas, por exemplo, a de Química.

Quase a metade dos professores dos grandes centros urbanos ouvidos passou por cursos de pós-graduação. Cursos de extensão e de especialização em Pedagogia, Letras, Psicopedagogia e Gestão Escolar estão entre os preferidos. Novamente, os professores com idade entre 36 e 45 anos são aqueles que mais frequentemente complementaram seus estudos (Tabela 7).

Tabela 7. Tipo de pós-graduação e área

	Total (%)			
	Curso de extensão	MBA cursos de especialização	Mestrado	Doutorado
Pedagogia	12	7	2	1
Letras	9	10	3	2
Psicopedagogia	3	5	—	—
Gestão escolar/educacional	3	2	—	—
Matemática	2	4	1	—
Ciências físicas e biológicas	2	6	3	—
História	2	5	2	—
Administração escolar	2	1	1	—
Geografia	2	4	—	—
Psicologia	1	1	—	—
Educação artística e belas artes	1	1	1	—
Educação física	1	4	1	—
Educação (metodologia no ensino superior)	1	1	—	—
Educação ambiental	—	1	—	—
Informática em educação	—	1	—	—
Linguística	—	1	—	—
Literatura/ língua portuguesa	—	3	—	—
Planejamento escolar/ educacional	—	2	—	—
Ciências sociais	—	1	—	—
Não fez	58	36	83	95

Educação a distância

Chama a atenção o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a formação do professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Na amostra pesquisada, respectivamente, 7% e 8% dos docentes afirmam ter realizado cursos semipresenciais.

Na Educação Infantil, 8% dos entrevistados afirmam ter feito graduação a distância, o que certamente se relaciona à exigência de maior formação do profissional da Educação Infantil e das consequentes ofertas de cursos pela iniciativa privada a partir da segunda metade da década de 1990 (Tabela 8).

Tabela 8. Modalidade de ensino

Graduação (%)	Total	Infantil	Fundamental I	Fundamental II	Médio
Tradicional/ presencial	91	77	81	100	99
A distância	2	8	3	0	0
Semipresencial	3	7	8	0	0
Não tem graduação	4	9	9	0	1
Total	100	100*	100	100	100
* Devido ao arredondamento das casas decimais, há diferenças na soma dos percentuais					

Cerca de 80% desses docentes já participaram de cursos de atualização oferecidos, em sua maioria, pela rede pública de ensino. É importante notar que 88% dos entrevistados tratam da formação continuada a distância como um fator importante para a evolução profissional, e acreditam que interfere positivamente em seu desempenho em sala de aula.

Experiência docente

A experiência profissional dos docentes é outro fator importante em qualquer análise que trate das questões escolares.

Os professores entrevistados para este estudo lecionam, em média, há 14 anos. Mas essa média varia muito entre os professores homens, que tendem a ter carreiras mais breves, e as mulheres, com maior número de anos de permanência na profissão (Tabela 9).

Tabela 9. Perfil do professor: há quanto tempo leciona (%)

Tempo que leciona	Total	Masculino	Feminino
até 5 anos	14	21	12
de 6 a 10 anos	22	29	20
de 11 a 15 anos	21	20	21
de 16 a 20 anos	19	17	19
de 21 a 25 anos	14	5	17
mais de 25 anos	10	8	11
Total	100	100	100
Média (anos)	14,63	12,36	15,29

As diferenças por modalidade de ensino não são significativas, embora possamos notar que no Ensino Fundamental I, o tempo médio de ensino é ligeiramente superior (Tabela 10).

Tabela 10. Tempo que leciona por modalidade (%)

Tempo que leciona	Infantil	Fundamental I	Fundamental II	Médio
até 5 anos	15	14	12	15
de 6 a 10 anos	22	14	28	26
de 11 a 15 anos	19	20	24	18
de 16 a 25 anos	37	41	24	33
mais de 25 anos	7	11	12	8
Total	100	100	100	100
Média (anos)	14,17	15,60	14,18	14,08

Quanto ao tempo de graduação, os professores estão formados, em média, há 13 anos. Na Educação Infantil, essa média cai para dez anos, possivelmente como reflexo também das novas diretrizes que exigiram formação superior em todas as modalidades de ensino.

Resultando da distribuição de responsabilidades entre as diferentes esferas de governo definidas pelo sistema educacional brasileiro, a grande maioria dos professores da Educação Infantil está concentrada na esfera municipal (91%), assim como 60% daqueles que lecionam no Ensino Fundamental I. A partir do Fundamental II, assumem maior peso as redes estaduais, que absorvem 64% dos professores, sendo que no Ensino Médio esta proporção chega a 93%.

Quanto ao regime de trabalho, 94% dos professores entrevistados que lecionam em escolas municipais dos grandes centros urbanos são efetivos concursados. Já nas escolas estaduais, essa porcentagem é menor (74%). Um dado importante a ressaltar é o de que quase um quinto dos professores trabalha com contratos temporários, o que ocorre com maior predominância no Ensino Médio.

São poucos os professores que exercem uma segunda atividade econômica como forma de complementação de renda. Apenas 12% dos entrevistados realizam outro trabalho. Há, no entanto, uma diferença considerável em função da modalidade de ensino: no Ensino Médio, encontramos 21% dos professores exercendo uma segunda atividade.

A educação em nosso país: a visão do professor

Para uma porcentagem expressiva dos professores, há muito a fazer, pois, para eles, a educação não anda bem. Em torno de 23% dos entrevistados a avaliam como ruim ou péssima, e 31% a consideram apenas regular. Quando se recorta a análise pelas diferentes modalidades, a visão mais negativa cabe ao Ensino Médio, área em que 31% das avaliações são ruins ou péssimas.

Reiterando um dado importante que vem sendo levantado em diferentes pesquisas, os professores consultados para este estudo compartilham da opinião de que a insatisfação com a escola não está restrita aos aspectos acadêmicos, mas a um conjunto de fatores que englobam as relações nela existentes.

Convidados a manifestar espontaneamente sua visão sobre o papel da escola na sociedade, os professores apontam, em igual proporção, percepções negativas e positivas: 27% deles referem-se ao fato de a escola assumir papéis que, na visão dos docentes, seriam da família. A segunda ordem de visões negativas está relacionada a um desprestígio social do professor (7%). Este sentimento é perceptivelmente mais forte entre os professores do Ensino Médio e do Fundamental II (Tabela 11).

Tabela 11. O papel da escola na sociedade

Avaliação por modalidade de ensino (%)					
Principais aspectos (espontâneo)	Total	Infantil	Fund. I	Fund. II	Médio
Escola está fazendo o papel da família/ transferiu a responsabilidade	27	33	24	31	26
Os professores não são valorizados pela sociedade e pela família	7	2	6	4	13
Escolas não ocupam o lugar que deveriam por falta de incentivo do governo	5	3	4	5	7
Escolas representam depósito de alunos	4	6	3	4	4
Escolas estão longe de ocupar seu papel na sociedade	4	1	3	3	6
Deixou de ser educacional para a responsabilidade social	3	1	3	5	3
Visões negativas (total)	58	51	54	61	61
Formar cidadãos conscientes	18	16	20	15	21
Escola é fundamental para a sociedade	9	14	10	9	5
Preparar alunos para o mercado de trabalho/ profissão	7	4	4	7	10
Preparar o aluno para um futuro melhor	4	12	2	3	4
Essencial para a formação do aluno	4	2	4	4	5
Transmitir conhecimentos aos cidadãos	3	4	4	3	2
Visões positivas (total)	57	64	58	55	53

Por outro lado, os professores também expressam valores positivos, entre eles, a importância da escola para formar cidadãos conscientes e prepará-los para um futuro melhor e para o mercado de trabalho.

O estudo se propôs, também, a investigar quais são os fatores que, na visão dos docentes, interferem no padrão de qualidade do ensino brasileiro.

Como variáveis fundamentais para o bom desempenho da educação no país, surgem, em primeiro lugar, os próprios professores (59%), seguidos pela possibilidade de uma formação continuada (48%).

A participação da família também é avaliada como fator muito importante, assim como a colaboração dos coordenadores. Outro dado ainda visto como relevante é a merenda escolar, considerada como um aspecto positivo por 36% dos entrevistados, chegando a 48% entre os entrevistados da Região Nordeste.

No contexto dos fatores que influem negativamente, na visão dos docentes, a falta de verbas é apontada como uma das vilãs da má qualidade do ensino. Representam ainda fatores negativos a (falta de) participação da família do aluno, a infraestrutura da escola, a comunidade e o próprio aluno.

Embora o posicionamento médio dos docentes já traga informações importantes, a análise em separado dos diferentes grupos permite evidenciar variações significativas na opinião dos docentes, especialmente de acordo com sua faixa etária.

Os professores mais jovens (25 a 35 anos), por exemplo, tendem a questionar mais a falta de participação da família e da comunidade. Para aqueles com idade entre 36 e 45 anos, os aspectos mais estruturais como verbas, Bolsa Família e infraestrutura são mais relevantes. Os professores com mais idade são, de maneira geral, menos críticos, exceção feita à sua visão sobre os sindicatos (Tabela 12).

Tabela 12. Fatores que interferem negativamente por faixa etária do professor (%)

	25 a 35	36 a 45	46 a 55
Comunidade	20	17	16
Direção da escola	9	8	3
Infraestrutura da escola	20	27	18
Ministério da educação	14	15	10
O professor	13	11	8
O próprio aluno	23	20	17
Participação da família do aluno	25	26	20
Secretaria da educação	12	16	10
Sindicato	5	9	11
Verbas	20	25	16
Merenda	15	13	8
Formação continuada do professor	10	11	7
Bolsa família	6	15	9
Abono de faltas	9	12	9
Coordenação pedagógica	9	10	6

E o aluno, qual seria o seu papel? Os professores expressam uma visão de certa forma ambígua, que traz à tona temas ligados à convivência e à gestão dos conflitos na escola e sugere a dificuldade dos docentes de relacionar o processo de ensino/aprendizagem com as questões próprias da formação de valores.

O aluno é visto como um agente positivo para a educação por 41% dos entrevistados, mas, ao mesmo tempo, é avaliado como uma das principais interferências negativas para um quinto dos entrevistados. A mesma dicotomia pode ser notada em relação à influência da família e da comunidade.

Outro dado que chama a atenção é a tendência do professor de isentar-se da responsabilidade pela problemática qualidade de ensino.

É interessante observar que, embora exista um consenso em relação à baixa qualidade da educação no Brasil, não se nota a mesma convergência de opiniões em relação aos aspectos que contribuem para essa situação.

De maneira geral, os professores identificam a si próprios como agentes positivos, com grande relevância nos resultados do aprendizado, e tendem a considerar a família, e mesmo o próprio aluno, como atores importantes, ainda que, em certa proporção, tenham uma participação negativa no processo.

Por outro lado, chama a atenção o fato de que, mesmo entre professores de escolas públicas de grandes centros urbanos, tenha baixa incidência a atribuição de responsabilidade aos agentes públicos (entre eles, o Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Direção da Escola), nos resultados do sistema educacional.

Quando questionados sobre as expectativas em relação ao futuro da educação no país, os professores têm uma visão negativa do cenário do sistema educacional em dez anos, principalmente os que residem nas grandes cidades das regiões Sul e Sudeste e aqueles que lecionam no Fundamental II e no Ensino Médio.

Contudo, quando estimulados a especificar as mudanças esperadas para o futuro, 57% dos educadores revelam expectativas positivas: mais investimentos em capacitação, melhores salários, escolas mais bem equipadas, parceria com a família e a sociedade, além de maior participação do governo, são algumas das principais mudanças esperadas. No sentido inverso, a má qualidade e a degradação do ensino público no país, a falta de professores, a evasão escolar, assim como a diminuição das verbas públicas, surgem como desafios a serem vencidos.

Essa perspectiva contraditória será reforçada por outras análises nas próximas seções e ilustra a complexidade do tema qualidade de ensino.

Observa-se, por vezes, nas respostas dadas pelos professores, uma dissociação entre os objetivos acadêmicos e aqueles formativos das instituições escolares: com efeito, 23% das menções espontâneas sobre o papel ocupado pela escola apontam para atribuições de responsabilidade das famílias; para 14%, a formação para a cidadania é o principal objetivo da escola. Já as questões atinentes ao campo pedagógico, como aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências, currículo, avaliação,

entre outros, surgem apenas de maneira esparsa entre os aspectos mencionados espontaneamente.

Na medida em que os professores questionam a educação, mas não consideram críticos diversos fatores evidentemente relacionados com os problemas de ensino, como traçar uma estratégia consensuada que enfrente objetivamente os baixos resultados alcançados pelos alunos?

Escola pública em comparação com a escola privada

Ao comparar características do ensino público e do privado, na óptica dos docentes da rede pública das grandes capitais, os resultados demonstram significativas diferenças de percepção sobre os dois sistemas de ensino.

Como se vê no quadro de respostas, a liberdade de exercer a profissão e a visão do aluno como sendo cidadão são dois dos atributos considerados positivos da escola pública.

Por outro lado, as instalações mais adequadas, a valorização e consequente maior remuneração do professor, assim como o planejamento pedagógico, estão entre os aspectos que podem contribuir para que as instituições privadas ofereçam uma melhor qualidade de ensino, na opinião de 66% dos entrevistados.

É interessante destacar que os problemas enfrentados com pais de alunos, a melhora de desempenho dos professores com o passar dos anos, bem como a qualidade de sua formação inicial, são alguns dos aspectos atribuídos tanto ao sistema público quanto ao privado.

De forma sintética, é possível presumir que a escola pública seja vista como um lugar de inclusão social, onde o professor dispõe de mais liberdade de atuação, tendo como principais desafios vencer as deficiências estruturais e os reflexos das desigualdades sociais no aprendizado.

Os docentes consideram que as instituições privadas, embora ofereçam melhores condições de ensino, tanto pedagógicas quanto de infraestrutura, estão sujeitas à interferência negativa de interesses de natureza comercial. Haja vista a facilidade com que, na visão dos professores, a escola privada faria concessões às demandas dos pais (Tabela 13).

Tabela 13. Avaliação da escola pública × Escola privada (%)

	Privada	Pública
Tem instalações adequadas	81	4
Oferece melhores condições de ensino	76	4
São atendidas não só as necessidades dos alunos, mas também as dos pais, o que gera concessões e escolhas de natureza comercial	67	11
Os professores têm salário melhor	66	11
A qualidade do ensino é melhor	62	9
O professor é mais valorizado	57	10
Os professores recebem um planejamento pronto dos coordenadores pedagógicos	56	3
O professor só exerce o papel de ensino	48	11
Os professores enfrentam mais problemas com pais de alunos	31	47
Tem como princípio que a maior função da escola é ensinar	20	25
O nível socioeconômico dos alunos interfere negativamente no aprendizado	10	65
Visa o aluno como parte da comunidade e não faz concessões comerciais	9	74
O professor tem maior responsabilidade social	9	52
Os professores não são submetidos a uma programação rígida e têm mais liberdade de trabalhar da maneira que querem, usando a própria criatividade	7	74
O professor tem que atender a diferentes níveis de conhecimento dentro da sala de aula	6	62
Base amostra (500) Q32: "Agora eu vou ler algumas frases e gostaria que você me dissesse o quanto cada uma está mais associada à escola pública ou à escola privada".		

Inclusão de alunos com necessidades especiais de aprendizagem

As iniciativas de incentivo para a sua inclusão em escolas regulares são avaliadas positivamente por 60% dos professores, e têm ainda maior receptividade entre aqueles que lecionam na Educação Infantil, chegando a 71% de avaliações positivas. No entanto, podemos observar ainda certa resistência ao processo com 11% dos entrevistados considerando a iniciativa muito ruim ou péssima.

Essa tendência acentua-se ligeiramente entre aqueles que lecionam no Ensino Médio (14%) e aos pertencentes à faixa etária de 45 a 55 anos (15%). Contudo, tal resistência pode estar relacionada ao fato de 87% dos professores declararem não ter sido oferecido qualquer programa de capacitação pela direção da escola. Assim, 96% dos entrevistados não se sentem preparados para trabalhar com alunos com necessidades especiais de aprendizagem. Além disso, somente em 14% dos casos as escolas sofreram, segundo os professores, modificações estruturais para se adaptar a esta nova realidade.

Sistemas de avaliação do desempenho escolar

É preocupante ver que, apesar de todos os esforços realizados em diversas instâncias administrativas para implantar sistemas de avaliação do rendimento escolar, os principais instrumentos ainda são desconhecidos por 14% dos professores entrevistados nos grandes centros urbanos. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com 75% das menções, é, sem dúvida, o de maior notoriedade. Os dados mostram, também, que há um intervalo entre o lançamento de iniciativas públicas nesse campo e a resposta das escolas, para o qual certamente contribuem deficiências de comunicação com uma rede muito vasta e dispersa.

Ao tempo dessa pesquisa, em 2007, o Ministério da Educação acabava de lançar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador que resulta do cruzamento do fluxo escolar e das médias de desempenho nas avaliações oficiais e é base para diversas políticas públicas ligadas à qualidade de ensino. Contudo, neste ano, o indicador permanece desconhecido para 55% dos professores.

A Prova Brasil, realizada desde 2005 (aplicada universalmente a estudantes de quarta a oitava séries do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas com mais de 30 alunos), é lembrada espontaneamente por apenas 28% dos professores que lecionam no Ensino Fundamental.

Para aqueles que declararam conhecer o sistema, a responsabilidade pelo baixo rendimento dos alunos da maioria das escolas na Prova Brasil se deve, em primeiro lugar, ao que denominam “Sistema Público de Ensino”. Os professores foram apontados apenas por um quarto dos entrevistados como diretamente responsáveis pelo desempenho insuficiente nestas avaliações. Na visão dos entrevistados, cabe ao aluno maior responsabilidade sobre o próprio fracasso nas avaliações, o que leva à interpretação de que os professores não relacionam o problema do baixo rendimento a eventuais deficiências em sua própria atuação, transferindo o problema de quem ensina para quem aprende.

Mais uma contradição aparece quando se verifica que o professor se considera um protagonista da educação no país. A grande maioria deles se sente extremamente responsável pelo papel que a escola ocupa na sociedade. No entanto, ele próprio avalia que a educação pública no país precisa melhorar e a realidade social brasileira canaliza para a escola desafios que vão além do campo educacional, um papel que muitas vezes a escola não está apta a exercer.

Contudo, é interessante notar que, assim como em outras áreas, aqui também há o risco de aparentes contradições levarem a conclusões imprecisas. Uma abordagem diferente de pesquisa pode levar a uma visão mais rica sobre a relevância do papel do professor. Assim, quando se pergunta ao docente os motivos pelos quais escolas de mesmo contexto social podem obter diferentes indicadores de qualidade de ensino, as respostas passam a incluir questões tipicamente relativas à atuação do professor.

Os entrevistados reconhecem que o comprometimento, a boa formação e a didática diferenciada são algumas das qualidades que podem fazer a diferença no desempenho do aluno.

No outro eixo, o envolvimento da família com o aprendizado e a escola, o trabalho em equipe e o apoio da direção da escola são outros pontos levantados para que os resultados alcançados dentro do sistema público sejam aprimorados (Tabela 14).

Tabela 14. Principais atitudes diferenciais

Temos no Brasil o seguinte cenário: numa região carente existem duas escolas que atendem a mesma comunidade, com os mesmos problemas sociais e de infraestrutura. Em uma delas, os alunos aprenderam e foram muito bem avaliados, na outra, não. Em sua opinião, o que fez a diferença nesse caso? Como os professores conseguiram isso?	
	Total %
Méritos do professor	55
Apoio/ dedicação do professor/ comprometimento	30
Aplicação de métodos/ metodologia diferenciada	8
Didática do professor	6
Professor preocupado em incentivar/estimular o aluno	5
O grau de conhecimento do professor/ qualificação/ formação do professor	5
Motivação familiar	43
Apoio familiar/ envolvimento familiar	24
Participação da escola com a família na vida do aluno	17
Equipe pedagógica/ direção	31
Apoio/ dedicação da direção/ cobrança da direção	10
Trabalho em equipe	9
Bom desempenho da equipe pedagógica/ planejamento pedagógico	5
Méritos do aluno	25
Interesse dos alunos/ motivação do aluno	17
Apoio/ dedicação dos alunos	5
Métodos de ensino	18
Estratégia de ensino/ planejamento	6

Por fim, pediu-se ao professor que opinasse sobre o sistema de progressão continuada adotado em algumas redes de ensino do país: 74% dos entrevistados são contra o sistema. As principais causas apontadas são: levar ao desinteresse e à falta de motivação do aluno e promover alunos despreparados, gerando problemas em todas as séries, com pouco domínio da leitura e da escrita.

Conhecer a opinião dos professores a respeito desse tema é particularmente importante hoje. Em diversas regiões do país, os gestores de redes estaduais e municipais vêm propondo discussões sobre a eficácia da progressão continuada ou mesmo propondo mudanças – o que torna este debate urgente e atual (Tabela 15).

Tabela 15. Progressão continuada
Principais consequências para a educação brasileira (citações com 5% ou mais)

	Total (%)
Negativo	92
<i>Aprendizado</i>	83
Desinteresse/ desmotivação do aluno pela busca do conhecimento	31
A falta de aprendizado do aluno/ despreparo	19
Alunos aprovados sem adquirir o domínio da leitura e da escrita	18
Alunos com dificuldades em todas as séries	14
Alunos sem preparo profissional	13
Aumento do número de analfabetos	8
Formação de analfabetos funcionais/ com opinião própria	3
<i>Educação</i>	21
A educação se torna banal/ desvalorização da educação	6
Não prepara cidadãos para a sociedade	6
Baixo nível de ensino	4
Índices/ estatísticas do governo mascaram o problema	3
<i>Aluno</i>	9
Provoca indisciplina no aluno	3
Alunos sabem da aprovação automática	2
<i>Professor</i>	9
Desmotiva/ desvaloriza o professor	4
Falta de cobrança dos pais	2
Positivo	8
<i>Ensino</i>	5
Estimula o aluno a continuar com os estudos	2

Como o professor avalia a condição docente

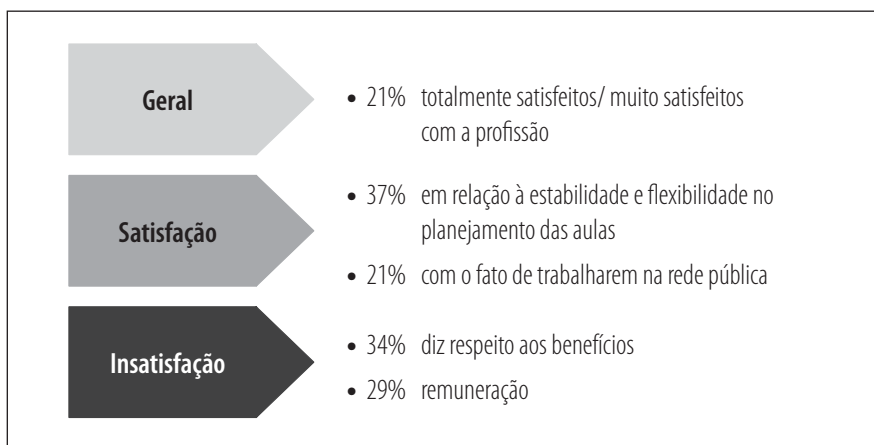
Se o professor mostra-se convicto e consciente de sua importância para a sociedade, o mesmo não ocorre quanto à sua opinião a respeito do que a sociedade pensa de sua profissão. Para 22% dos entrevistados, o docente não é devidamente valorizado pela sociedade. Para a metade dos ouvidos, a sociedade dá aos professores pouco ou nenhum valor.

Há, sem dúvida, uma questão de desprestígio social que provavelmente impacta na motivação, na valorização e no desempenho do professor.

A decupagem pelo fator idade e pela modalidade de ensino também auxilia na compreensão dos indicadores levantados. A visão crítica em relação ao desprestígio social é maior entre os que lecionam no Ensino Médio. Ao mesmo tempo, os professores mais maduros tendem a sentir-se menos afetados pelo baixo reconhecimento da profissão.

O reflexo dessa visão está no grau de satisfação com a profissão, como podemos observar no gráfico a seguir (Gráfico 1):

Gráfico 1. Sobre a profissão



Embora, de maneira geral, os professores apresentem-se satisfeitos com sua profissão, esse índice é um pouco maior entre os da faixa etária mais jovem e entre aqueles que se dedicam a alunos das séries mais avançadas.

A fala espontânea dos professores sobre o que os motiva a exercer a profissão traduz uma boa dose de idealismo: para 53% dos entrevistados – de todas as idades e modalidades de ensino – é o amor à profissão que os leva a dar aulas. A possibilidade de contribuir para a sociedade, preparando as crianças e os jovens para o futuro e formando cidadãos, aparece também como estímulo importante no âmbito social (Tabela 16).

Tabela 16. Motivações do professor (menções 5% ou mais)

	Total (%)
Amor à profissão	53
Contribuir para uma sociedade melhor	14
Preparar os alunos para o futuro/ para a vida	14
Ver o aprendizado dos alunos	14
Realização profissional	9
Formar cidadãos	9
Gosto de trabalhar com crianças/ adolescentes	7
O salário/ benefícios oferecidos	6
O desejo de aprender do aluno	5
Poder fazer a diferença na vida das pessoas	5

Não deixa de ser um alerta, porém, que os aspectos mais ligados ao retorno profissional, como salário, surjam apenas no antepenúltimo lugar. A questão da profissionalização efetiva da carreira do professor, especialmente no que tange às condições de exercício profissional, está em pauta no país.

Quando estimulados a refletir sobre diversos aspectos referentes ao exercício da profissão, os professores dos grandes centros urbanos brasileiros reafirmam a tendência de valorizar a flexibilidade de sua atuação em sala de aula, mostrando-se bastante satisfeitos com sua didática, formação e liberdade de atuação. Também declararam estar, em geral, contentes com o relacionamento com superiores, coordenadores e direção da escola (Tabela 17).

Tabela 17. Grau de satisfação (1 = muito insatisfeito a 10 = muito satisfeito)

	Total
Pessoal	7,9
Minha atuação em sala de aula	8,3
Minha didática	8,0
Minha saúde	7,3
Formação	7,2
Minha formação inicial	7,9
Formação continuada/ cursos de atualização	6,5
Escola	5,9
Liberdade de exercer a atividade em sala de aula	8,3
Relacionamento com os superiores (coordenação/ direção)	7,8
Apoio da coordenação da escola	7,2
Planejamento pedagógico da escola	6,5
Merenda	6,2
Instalações	5,7
Recursos didáticos/ materiais disponíveis	5,6
Número de alunos por sala	4,3
Auxílio nos casos de inclusão de deficientes	4,0
Serviço de saúde e assistência social para o aluno	3,2
Profissão geral	5,5
Flexibilidade no planejamento das aulas	7,7
Estabilidade	7,1
Trabalhar na rede pública	6,7
O sistema de pontuação utilizado para a organização da carreira	5,3
A sobreposição de papéis do professor	4,7
Oferta de cursos gratuitos	4,4
Remuneração	4,4
Benefícios	4,0
Alunos/ família	4,8
Nível de aprendizado dos alunos	5,2
Capacidade intelectual dos alunos	5,5
Interesse dos alunos	4,6
Relação com pais de alunos	4,8
Participação/ interesse dos pais	3,9

As principais deficiências estruturais da escola são atribuídas a pouca assistência dada ao aluno na área social e na de saúde, ao elevado número de alunos por sala, além da já detectada falta de preparo para a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Essas opiniões refletem a demanda por uma maior integração das políticas públicas e da condição mais adequada de infraestrutura, enquanto apontam o descompromisso de uma parcela dos professores com aspectos mais amplos da formação e do cuidado com temas cuja responsabilidade é atribuída à família.

Mais uma vez aparecem como principais fontes de insatisfação a falta de interesse dos alunos e da família no processo de aprendizado.

Por outro lado, algumas questões que já foram consideradas mais problemáticas no Brasil, como a merenda escolar ou mesmo as instalações físicas da escola, de maneira geral, são avaliadas positivamente por professores que lecionam nos grandes centros urbanos do país.

Um ponto que não foi apontado como relevante pelos professores, mas surge indiretamente neste estudo e incide de maneira alarmante na condição do trabalho docente, é a questão da disponibilidade de tempo do professor para as várias atividades que seu trabalho pressupõe.

Os professores passam cerca de 29 horas semanais em sala de aula. Para o planejamento das aulas – atividade considerada importante por praticamente todos os professores ouvidos – são reservadas, aproximadamente, seis horas semanais.

Agregadas às demais atividades extraclasse, tais como elaborar avaliações, corrigir trabalhos e provas, realizar reuniões com a coordenação, dedicar-se a leituras e estudos para manter-se atualizado e atender a pais e alunos, o professor tem, em média, uma jornada de trabalho de 56 horas semanais.

A elas deve-se somar o tempo gasto para deslocar-se de casa para a escola e entre as diferentes escolas em que atua: e aí se vão outras oito horas semanais.

Certamente, o que sobra é pouco tempo para as possibilidades de lazer, cultura e de vida pessoal. Um ritmo de trabalho menos exigente talvez proporcionasse uma aproximação maior com os alunos e seus pais. Há uma demanda implícita por mais tempo para o estudo, para manter-se atualizado e para o trabalho em equipe, reconhecidamente eficaz.

A pouca disponibilidade de tempo produz impactos ainda mais dramáticos naqueles professores que atuam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio e têm sob sua responsabilidade direta uma média de turmas muito mais alta do que os professores das crianças mais novas: são cerca de dez a 11 turmas entre o sexto e o nono ano no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ante cerca de duas a três turmas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

Essa situação tem reflexo direto no número médio de alunos por professor: 74 na Educação Infantil, 99 no Ensino Fundamental I, 373 no Ensino Fundamental II e 402 no Ensino Médio.

Como ressaltado anteriormente, o nível de satisfação com a profissão é sensivelmente menor entre os que lecionam nas séries mais avançadas e, numa ponderação geral, é no Ensino Médio que encontramos os professores mais críticos, seguidos por aqueles que lecionam no ciclo Fundamental II.

Nesses dois grupos, é possível notar maior dificuldade no que se refere ao relacionamento com os pais de alunos, ao nível de aprendizado e ao interesse do estudante, bem como em relação aos recursos didáticos disponíveis.

A remuneração e benefícios são motivos de muita insatisfação para 44% dos entrevistados do Ensino Médio, o que ocorre com apenas 18% dos que ensinam nas primeiras séries. Essa opinião também é refletida na menor satisfação com o fato de trabalhar na rede pública e na avaliação do sistema de pontuação utilizado para o progresso na carreira ou até mesmo no desejo de maior oferta de cursos gratuitos de aprimoramento.

Já a insatisfação gerada pela grande quantidade de alunos por sala é um problema comum a todas as modalidades de ensino.

Por outro lado, é de se notar a satisfação dos docentes com a própria atuação, o grau de preparo e mesmo com a sua formação inicial, o que contrasta frontalmente tanto com a sua percepção global sobre a escola pública como com os próprios resultados que os alunos alcançam nos exames que avaliam o rendimento acadêmico.

Ao se tomar como parâmetros a idade do professor e a modalidade de ensino, é possível avançar mais na análise dos fatores que motivam a satisfação docente.

O quadro abaixo revela o quanto alguns problemas se agravam na medida em que se avança em direção às séries finais do Ensino Básico, especialmente no que diz respeito ao relacionamento com a família e o próprio aluno. Chega a ser alarmante a distância entre a boa avaliação que os professores fazem do seu trabalho e a responsabilidade imputada ao aluno quando o professor avalia os aspectos negativos da educação, como mencionado anteriormente (Tabela 18).

Tabela 18. Grau de satisfação × Modalidade de ensino (avaliação por conceito 1 a 10)

Resumo BOTTOM 2 boxes*	Total	Infantil	Fund. I	Fund. II	Médio
Principais aspectos negativos					
Serviço de saúde e assistência social para o aluno	51	39	42	54	(63)
Auxílio nos casos de inclusão de deficientes	38	32	23	43	(49)
Número de alunos por sala	34	32	29	(38)	34
Benefícios	34	24	29	32	(44)
Participação/ interesse dos pais	31	8	22	33	(46)
Remuneração	29	21	18	27	(44)
Oferta de cursos gratuitos	28	25	21	29	(35)
A sobreposição de papéis do professor	24	21	17	25	(29)
Relação com os pais de alunos	20	7	10	26	(28)
O sistema de pontuação utilizado para a organização da carreira	17	9	13	19	(21)
Interesse dos alunos	15	3	8	19	(23)
Recursos didáticos/ materiais disponíveis	13	5	9	14	(18)
Merenda	11	7	4	9	(22)
Instalações	11	(13)	8	11	12

* Soma dos percentuais dos dois pontos mais baixos da escala.

Tabela 18. Grau de satisfação × Modalidade de ensino (avaliação por conceito 1 a 10)

Continuação

Resumo TOP 2 boxes*	Total	Infantil	Fund.I	Fund. II	Médio
Principais aspectos positivos					
Liberdade de exercer a atividade em sala de aula	50	50	(55)	48	48
Minha atuação em sala de aula	45	(57)	53	39	39
Relacionamento com os superiores (coordenação/ direção)	43	50	(52)	37	38
Minha formação inicial	42	(58)	36	41	43
Estabilidade	37	(49)	39	32	35
Flexibilidade no planejamento das aulas	37	38	(44)	32	35
Minha didática	35	(46)	43	26	32
Apoio da coordenação da escola	34	(41)	40	29	29
Minha saúde	34	(41)	32	32	35
Formação continuada/ cursos de atualização	24	(44)	24	19	23
Trabalhar na rede pública	21	(33)	27	17	15
Planejamento pedagógico da escola	19	25	(30)	17	10
Recursos didáticos/ materiais disponíveis	11	(20)	18	7	9

* Soma dos percentuais dos dois pontos mais altos da escala.

O professor valoriza muito a sua liberdade de atuação em sala de aula, e considera satisfatório o apoio pedagógico recebido da coordenação e da direção da escola. Embora as deficiências de infraestrutura e recursos didáticos mereçam alguma crítica dos professores, de maneira geral estes são considerados suficientes. Na visão dos professores, não estaria, portanto, nas questões mais diretamente ligadas à escola, o motivo principal para um baixo nível de aprendizado do aluno.

O professor e sua realidade profissional

Na pesquisa, os professores foram convidados a posicionar-se diante de diferentes afirmações relativas à sua realidade profissional (*veja na Tabela 19, na página seguinte*).

Tabela 19. Opiniões sobre a profissão

% Total	Concordam totalmente	Discordam totalmente
Ao ensinar, transmito cultura e conhecimento	87	1
Sou muito importante para a sociedade	81	2
Tenho orgulho de ser professor(a)	78	1
A falta de participação dos pais é mais um problema para o professor	75	3
Ensinar é um ato de amor	73	3
Minha família me apoia na minha profissão	73	2
Sou apaixonado pela minha profissão	72	2
O professor está cada dia mais desvalorizado pelas pessoas	69	2
Um sorriso, um abraço, um bilhete são as melhores formas de reconhecimento do meu trabalho	66	6
Eu aprendi a ser professor(a) na prática	65	4
Fico frustrado(a) sempre que os pais não mostram interesse pelo aprendizado do seu filho	65	7
Eu me sinto preparado(a) para enfrentar a realidade da sala de aula	60	2
Sinto-me realizado(a) quando vejo um ex-aluno seguir minha carreira	57	3
Ensinar é pura vocação	55	8
Como professor(a) tenho que assumir problemas que não são meus	50	6
Eu adoro meu ambiente de trabalho	49	3
Sempre quis ser professor(a)	48	⑫
Sinto-me obrigado(a) a dar uma assistência de ordem social aos meus alunos	45	⑪
Eu ensino o que o aluno realmente precisa aprender	44	7
Basta uma criança ou jovem envolvido com comércio de drogas ou outros delitos na sala para atrapalhar o aprendizado da classe	③⑨	21
Minha formação está totalmente adequada à realidade do aluno	③④	8

Tabela 19. Opiniões sobre a profissão

Continuação

% Total	Concordam totalmente	Discordam totalmente
Meus alunos aprendem de fato	(32)	5
Minha carga horária é pesada demais e afeta meu desempenho	(30)	(22)
Sou cobrado(a) por minha direção pelo bom rendimento dos meus alunos	(28)	19
Ao terminar minha aula sinto que fiz muito, mas não cumpri minha tarefa de ensinar	(25)	(21)
O governo é mais responsável do que eu pela educação	(23)	(23)
Minha formação teórica está muito distante da prática	(23)	(25)
Sou exposto à violência na sala de aula diariamente	(20)	38
Quero ser diretor(a) ou coordenador(a)	18	43
Preciso de terapia	18	47
Minha direção impõe metas e objetivos de conteúdo e rendimento para minha classe	16	29
O melhor da minha profissão é a estabilidade	13	36
Sinto-me completamente perdido(a) diante das necessidades ou carências dos meus alunos	11	42
Sinto-me sozinho(a)	11	50
Entrei por acaso nesta profissão	8	68
Uso todas as faltas justificadas a que tenho direito	7	65
Dou aula por causa da flexibilidade de horário: posso trabalhar meio período	6	57
Só dou aula para ter uma fonte de renda	4	63
Sou constantemente agredido(a) pelos meus alunos	4	66
Só fui dar aula porque não encontrei outro emprego	2	79

De maneira geral, na Educação Infantil, o perfil profissional do professor revela paixão, mas também aspirações profissionais. Esse docente julga-se bem preparado, tanto no que diz respeito ao conhecimento, quanto em relação à didática. Busca atualizar seu conhecimento e aprimorar sua formação, demonstrando maior interesse em evoluir na carreira, ao ocupar, por exemplo, a função de coordenador.

Em geral, esses professores são mais jovens e, na sua maioria, graduados em Pedagogia, muitos com cursos de pós-graduação na área de educação e gestão. São mais críticos em relação ao apoio recebido da direção da escola e às deficiências de infraestrutura. Identificam, também, com menor frequência a família como um fator crítico. É neste núcleo que encontramos uma menor incidência de problemas de reconhecimento e um maior grau de satisfação com o trabalho.

No Ensino Fundamental I, encontram-se características semelhantes no que diz respeito aos resultados do aprendizado e a satisfação com o desempenho em sala de aula, embora os caminhos para este desempenho sejam um pouco diferentes. A graduação inicial ocorreu em Letras e Pedagogia. A maior parte das professoras é polivalente, lecionando mais de uma disciplina, têm uma idade média mais elevada, e, em maioria, lecionam por mais tempo, valorizando bastante a estabilidade do serviço público.

São apoiadas pela própria família na escolha dessa profissão, mas também sentem que não têm o devido reconhecimento da sociedade. Aqui, a profissionalização também é um tema pouco presente.

Ensinar é visto como uma vocação, e a melhor recompensa seria a do carinho e a do sucesso de seus alunos. Esses professores ressentem-se bastante do que acreditam ser o desinteresse dos pais pelo processo de aprendizado, mostrando-se muitas vezes frustrados com o desempenho dos alunos. De maneira geral, têm uma postura menos crítica em relação com a escola, lidando com mais facilidade com diretores, coordenadores e com questões como programas de inclusão e infraestrutura.

No Ensino Fundamental II, as dificuldades se acentuam: a diferença de nível de aprendizado entre os alunos, o elevado número de estudantes por sala de aula, questões ligadas à violência e drogas passam a fazer parte das preocupações cotidianas do docente.

Nada menos do que 30% dos professores declaram estar expostos diariamente à violência, um número expressivo e preocupante. Por outro lado, o professor sente-se menos preparado para enfrentar a sala de aula. Acha que sua formação não é tão adequada à realidade do aluno, e, apesar de seu esforço e dedicação, nem sempre os alunos aprendem de fato. Tem muita liberdade para exercer sua função e sente menor cobrança da direção da escola em relação a objetivos e metas que devam ser alcançados.

Como requer o currículo, são professores especialistas, mas a sua formação vem principalmente da graduação em Letras, Biologia, História ou outras nem sempre diretamente relacionadas à matéria que lecionam. A sobrecarga de trabalho, muitas turmas, às vezes, em três períodos diferentes, faz com que tenha menos tempo disponível para o planejamento das aulas e o aprimoramento profissional, embora muitos tenham cursado pós-graduação ou uma segunda graduação.

Já no Ensino Médio, embora não na sua totalidade, encontramos um professor com características diferentes. Com melhor formação acadêmica, muitas vezes, esse docente cursou universidades públicas e o ciclo básico em escolas particulares.

Uma parcela significativa vem de famílias com melhor nível de renda e grau de instrução. Tem formação específica em outra área, mas também se sente comprometido com a educação. Tem um bom nível de conhecimento, mas pouca formação didática, o que vai ao encontro das críticas feitas aos programas de formação de professores no Brasil.

Confrontado com a realidade da sala de aula, muitas vezes distante do contexto social onde foi criado, esse professor sente dificuldade para ensinar. É o mais questionador em relação ao pouco apoio existente para lidar com os graves problemas sociais que existem no ambiente escolar. Por outro lado, é menos envolvido com as instituições do ensino público e mais insatisfeito com a sua remuneração. Isto não quer dizer que não se sinta envolvido com o processo de aprendizado. Como os demais, dá grande valor à sua função social. Embora se declare satisfeito com a profissão, é o que mais contesta as deficiências do sistema.

Enfim, para fazer uma síntese válida para a média dos entrevistados, é possível dizer que as respostas confirmam posições já descritas anterior-

mente: o orgulho e o amor à profissão e o reconhecimento da sua importância social se mostram, mais uma vez, valores incontestáveis. Também fica claro que a decisão de ser professor, na maior parte dos casos, é fruto de um desejo pessoal, e não apenas de uma necessidade econômica.

Os dados levam a crer que o professor gosta do que faz e manifesta muita dedicação e comprometimento com seu trabalho, sentindo-se, muitas vezes, frustrado e impotente quando os resultados de aprendizado não são alcançados.

Nesse quadro, o docente assumiria responsabilidades que considera não serem atribuições suas, o que possivelmente influenciaria seu bem-estar físico, gerando estresse. Responsabiliza, em parte, a família pelo baixo rendimento do aluno, a qual se mostra, a seu ver, pouco interessada e participativa.

Do ponto de vista pedagógico, os professores sentem-se capacitados e com boa formação, embora muitos concordem que aprenderam como ser professor na prática. A atuação da direção e de coordenadores é vista como fator fundamental para o bom desempenho do trabalho e, de maneira geral, é bem avaliada.

O professor sente orgulho da sua profissão, mesmo que não se sinta reconhecido pela sociedade. Para ele, fazer parte da rede pública de ensino é uma conquista. Comprometido com sua função social, acredita estar contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados. Não se considera responsável pela baixa qualidade da educação pública no país e tampouco admite que a sociedade lhe dê esta culpa. Talvez por isso, seja exagerada a boa avaliação que faz do próprio desempenho. Dedicado, busca o aprimoramento profissional.

Ainda que os dados de realidade indiquem que os docentes brasileiros não sejam realmente tão bem preparados quanto acreditam, parece inegável que estão comprometidos com a escola, apesar de todas as dificuldades.

O dia a dia do professor

O ponto de partida para compreender a atuação do docente em sala de aula é a opinião sobre suas próprias práticas educativas. Os docentes das

escolas públicas urbanas do Brasil consideram-se preparados para dar boas aulas, opinião predominante em 64% dos entrevistados. Mas apenas a metade deles considera que a formação inicial trouxe subsídios suficientes para a sua atuação como docente. É interessante observar que os homens sentem-se menos preparados do que as mulheres, talvez pela predominância dos egressos de licenciaturas, que têm preparação menos específica para as questões diretamente vinculadas ao âmbito pedagógico.

O mesmo ocorre em relação à educação continuada. Cursos de extensão e atualização, embora sejam considerados positivos para a formação, têm aprovação de apenas 51% dos professores que participaram do estudo, no que diz respeito da adequação à realidade em sala de aula.

Do depoimento de um grande número de professores pode-se depreender que, embora se sintam preparados em relação ao conteúdo das disciplinas, os educadores manifestam dificuldade no momento de ensinar, não conseguindo, muitas vezes, conquistar a atenção do aluno, o que remete às estratégias pedagógicas e às opções metodológicas.

Mais uma vez, observa-se uma maior satisfação com a própria qualificação entre aqueles que se dedicam à Educação Infantil, condição que diminui gradativamente até chegar aos professores do Ensino Médio. Diferenças também se notam quando se observam as opiniões por faixa etária: com o passar dos anos, a experiência adquirida em sala de aula contribui para que o professor esteja mais confortável com seu desempenho.

Os professores descrevem um cotidiano no qual sua atuação não se resume apenas ao campo da didática, mas engloba um espectro mais amplo, no qual está incluído o enfrentamento de questões ligadas à convivência, ao comportamento e à formação de atitudes e valores.

A falta de disciplina dos alunos surge como uma das maiores queixas desses profissionais da educação, sendo apontada, espontaneamente, por 46% dos entrevistados como o principal desafio em sala de aula. Para o professor, o aluno está desmotivado, demonstrando pouco interesse em aprender (34%) (Tabela 20).

Tabela 20. Principais problemas encontrados em sala de aula

	Total (%)
Falta de disciplina: os alunos não prestam atenção	(46)
Falta de motivação dos alunos	(34)
Falta de participação dos pais	(31)
Falta de material didático	19
Falta de infraestrutura	18
Salas muito cheias	16
Falta de disciplina: os alunos agredem colegas ou professor	14
Falta de aulas de reforço que garantam a aprendizagem dos alunos fracos	12
Falta de conservação das instalações	12
Falta de equipamentos	12
Violência (sem especificar)	9
Progressão continuada/ aprovação automática	6
Crianças com pais com problemas de alcoolismo	5
Comércio de drogas	5
Falta de conhecimento didático	5
Nenhum	1
(Citações com 5% ou mais) Q55: "Quais são os principais problemas que você encontra em sala de aula?" Base amostra (500)	

Esses números são mais significativos entre os que lecionam no segundo ciclo do Ensino Fundamental: 43% dos entrevistados apontam para a disciplina como um obstáculo ao trabalho educativo.

A falta de apoio e interesse da família é, do ponto de vista de 31% dos professores, um fator determinante para o agravamento desse quadro. Pais que têm pouco tempo para os filhos e baixo envolvimento com a educação destes estão, para os professores dos principais centros urbanos brasileiros, entre os principais fatores que explicam o baixo rendimento dos alunos.

Se a indisciplina pode ser avaliada como uma atitude até certo ponto natural para as crianças e, especialmente, os adolescentes, torna-se um proble-

ma grave quando associada à violência. A agressão a colegas e professores é diagnosticada como rotineira por 14% dos entrevistados – 18% no caso do Ensino Fundamental II.

Embora em menor proporção do que se imagina, dada a alta repercussão que os episódios de violência acabam tendo na mídia, não se pode ignorar a presença de questões ligadas à violência doméstica e ao envolvimento com drogas. Pais com problemas de alcoolismo (5%), comércio de drogas na escola (5%), crianças envolvidas com criminalidade (5%) ou que sofrem agressão (3%) e abuso sexual (2%) são algumas das tragédias da cena brasileira que devem ser enfrentadas pelos professores.

É claro que a problemática da violência e dos conflitos traz para a escola e para os professores uma série de elementos novos, certamente não contemplados no programa dos cursos de formação de professores.

É preciso observar que os problemas enfrentados pelos professores não se limitam ao relacionamento com os alunos. Há problemas estruturais claros, como a falta de equipamentos (para 18% dos entrevistados), salas superlotadas (16%), além de instalações deficientes (18%) ou mal conservadas (12%).

E há lacunas também no suporte ao trabalho pedagógico, como a falta de materiais (para 19% dos professores ouvidos); a necessidade de aulas de reforço, que garantam o aprendizado de alunos com menor nível de conhecimento (12%) e mesmo a falta de conhecimento didático (5%), que aparecem como elementos importantes.

Pode-se imaginar que um ambiente pouco propício para o desenvolvimento de uma cultura que promova conhecimento e o estímulo a aprendizagens significativas faça apenas com que aumente a propensão ao desrespeito, à indisciplina e, num extremo, à violência.

A pesquisa buscou conhecer, também, um pouco mais a diversidade de instrumentos que o professor utiliza para oferecer aos alunos caminhos mais ricos de aprendizagem.

Os dados mostram que livros, revistas, internet e música são instrumentos bastante utilizados no planejamento das aulas. Como seria razoável supor, a internet (57%) e a música (47%) são mais utilizadas por professores jovens, enquanto os de maior faixa etária dão preferência a instrumentos mais tradicionais: livros paradidáticos, jornais e revistas. De modo geral, os

professores utilizam, em média, quatro fontes diferentes no planejamento de suas aulas (Tabela 21).

Tabela 21. Instrumentos de planejamento

	Total (%)
Livros didáticos	79
Revistas	57
Jornais	53
Internet	49
Livros em geral	42
Música	41
Livros paradidáticos	33
Figuras de obras de arte	16
Vídeos	4
Filmes	3
Jogos educativos	2
<i>Índice de multiplicidade</i>	4

Quanto aos recursos disponíveis para as aulas, os livros (68%), aparelhos de DVD (54%), televisores (52%) e aparelhos de videocassete (48%) são os mais citados. A título de curiosidade vale citar que o tradicional giz não é mais utilizado por quase metade dos professores das principais capitais brasileiras.

Em que pese o esforço de informatização da escola, o computador ainda não é uma realidade na grande maioria das escolas públicas urbanas, ao menos no que se refere aos equipamentos de uso do professor.

Apenas 21% deles contam com esse recurso. Até porque recursos fundamentais e prosaicos representam graves carências para boa parte dos entrevistados: uma boa lousa, boa iluminação, livros didáticos, paradidáticos e literários ainda não estão disponíveis em um número significativo de escolas.

Outros recursos de apoio são demandados pelos professores. As saídas culturais são bastante citadas, com 21% de menções espontâneas. Filmes, jogos, enciclopédias e rádios também são requisitados por esses professores.

Embora não se possa fazer generalizações, é possível dizer que os professores contam com uma razoável variedade de recursos didáticos. Por outro lado, é importante destacar que nem sempre o material didático enviado pelo governo chega no prazo prometido. Em torno de 25% dos entrevistados reportaram atraso na chegada dos insumos de apoio ao trabalho pedagógico.

As informações da mídia são utilizadas por 92% dos professores como material de apoio em suas aulas. Como principais fontes, surgem jornais, revistas, televisão, internet, rádio e filmes, nesta ordem.

A realização de debates e trabalhos em grupo e a análise e interpretação de textos são alguns dos formatos mais corriqueiros. Reportagens sobre violência, política, esportes e outras atualidades, bem como matérias sobre saúde e meio ambiente, além de propagandas, estão entre os principais temas mencionados (Tabela 22).

Tabela 22. Principais usos da mídia em sala de aula

	Total (%)
Debates	32
Fazer pesquisas	12
Comentários	12
Leitura	10
Discussões	9
Recortes	8
Trabalhos em grupo	7
Interpretação de texto	5
Análise de texto	4
Aplicando o próprio conteúdo	4
Trabalhos	4
Desenvolvendo atividades	3
Conversas	3
Colagem	2
Apresentação em vídeo/ DVD	2

Enquanto 89% dos professores consideram que o ideal seriam classes com, no máximo, 30 alunos, a realidade se mostra bastante diferente: 74% dos entrevistados declaram que suas salas superam esse limite.

Mais uma vez, é importante destacar as diferenças entre as diversas modalidades de ensino: na Educação Infantil, os professores consideram 25 alunos o número máximo de crianças por sala de aula (em acordo com o parâmetro estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação), mas isso só ocorre em 40% dos casos. Já nas séries mais avançadas, embora o número avaliado como ideal seja o de, no máximo, 30 estudantes, na prática, encontram-se classes com mais de 35 alunos, em 70% dos casos.

Pouco mais da metade dos entrevistados leciona em dois períodos, enquanto 19% estão comprometidos com três períodos. Essa sobrecarga de trabalho evidencia-se nos ciclos mais avançados, chegando a 31% entre os que dão aulas no Ensino Médio. Parece óbvio imaginar a dificuldade dos professores da última etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em trabalhar, com qualquer grau de individualização, os diferentes níveis de aprendizagem de seus alunos.

Contraditoriamente com a imagem preponderante de uma juventude agressiva e problemática, os professores acreditam que 81% de seus alunos são crianças felizes, normais, que gostam de estar na escola e vivem com os pais. Conforme os docentes, ao menos a metade delas está interessada em aprender e gostaria de ter uma carreira de sucesso.

Ao mesmo tempo, o retrato oferecido pelos docentes apresenta um painel alarmante sobre um dos principais dilemas da escola contemporânea, o trabalho com os alunos com níveis mais baixos de aprendizagem. Para os docentes, tais alunos representam 25% das turmas da Educação Infantil e 42% das do Ensino Fundamental e Médio.

Os dados impressionam e confirmam os resultados aferidos pelas avaliações de rendimento: para os professores do Ensino Fundamental II, 20% de seus alunos, em média, não sabem ler e escrever, sendo que 40% não se expressam verbalmente de forma adequada.

O quadro desenhado pelos professores dos grandes centros urbanos brasileiros mostra ainda o quão graves são os problemas vivenciados pelas crianças e adolescentes que extrapolam o campo pedagógico. Os docentes

detectam problemas dentários (em 26% das crianças, em média), oftalmológicos (16%) e até mesmo de desnutrição (9%). Ainda que não tenham a validade de diagnósticos médicos, a percepção dos professores é suficientemente grave para levantar um alerta sobre a necessidade de uma maior articulação das políticas sociais, que inclua a escola.

Os aspectos psicológicos também causam apreensão, com relatos de agressividade (entre 20% dos alunos), prática do preconceito (17%) e agressão física frequente (9%). Os problemas estendem-se à família. Os professores atribuem 14% de casos de alcoolismo entre os pais de seus alunos. Olhando para esta realidade, não é difícil entender por que os professores consideram a sobreposição dos papéis da escola como um dos principais fatores que interferem no baixo rendimento escolar e cobram ações mais efetivas do poder público para solucioná-la.

Dessa forma, a percepção dos professores reflete uma escola pública muito heterogênea, na qual convivem extremos, como crianças com famílias estáveis, pais escolarizados, adaptadas ao ambiente escolar e com projetos de educação de longo prazo, ao lado de alunos de comunidades em situação de risco, vítimas de mazelas sociais persistentes e sempre na iminência do fracasso escolar.

Valores e aspirações dos professores

Ser professor é uma escolha profissional que exige compromisso e dedicação. Sendo verdade que os professores mostram-se satisfeitos com sua opção, será que isso lhes proporciona uma boa qualidade de vida?

Vale notar que, neste capítulo, o termo qualidade refere-se não apenas às características do exercício docente, mas também aos fatores que compõem a existência de todo ser humano. São requisitos intuitivamente associados à noção de felicidade.

A resposta a essa questão também desmonta estereótipos que, ao longo do tempo, foram sendo construídos a respeito do professor.

Longe de ser um profissional infeliz e resignado, o professor considera-se predominantemente alguém com uma vida boa, muito boa ou excelente. Nota-se um maior grau de satisfação entre os professores que lecionam na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

A satisfação com a profissão e sua formação são duas variantes que preponderam entre os docentes satisfeitos com sua qualidade de vida. Na outra ponta encontramos os professores sobrecarregados, que dão aulas em diferentes escolas, com muitos alunos em sala de aula, em ambientes muitas vezes violentos, e os que não se sentem totalmente preparados para exercer a profissão.

Assim como para muitos profissionais dos centros urbanos, ter saúde, estabilidade financeira, trabalhar no que gosta, ter amigos e tempo para a família parecem ser bons parâmetros para estar “de bem com a vida”; uma boa formação e a realização profissional também são valores importantes. Como é comum aos centros urbanos do país, segurança é uma preocupação. Fazer exercícios e ter tempo livre também representam motivos de satisfação. A espiritualidade é importante para 60% dos entrevistados, confirmando uma tendência presente em toda a sociedade.

E quais desses objetivos pessoais os professores dos grandes centros já conquistaram? Uma boa vida social com amigos e filhos próximos, trabalhando na profissão que escolheram e que, apesar das dificuldades, traz um sentimento de realização, parecem ser os principais motivos para o sentimento de felicidade manifestado por 60% dos entrevistados.

Como se observa, apesar de terem conquistado uma boa formação, os professores das séries mais avançadas são aqueles que se sentem menos realizados profissionalmente.

No caso daqueles que lecionam no Ensino Fundamental II, também se nota uma proporção maior de insatisfeitos em relação à própria saúde, refletindo talvez o ambiente mais conflituoso em que estão inseridos. Por outro lado, é na Educação Infantil, que se encontram os professores mais realizados profissionalmente, que se consideram felizes e com boa saúde.

A espiritualidade é um valor importante entre os professores dos grandes centros urbanos, e 90% deles declaram ter uma religião. Embora predominantemente católicos (53%), há uma maior dispersão entre as diversas religiões em comparação ao total da população do país.

Comparando-se o que os professores julgam fundamental ter e o que de fato têm, a segurança, a estabilidade financeira, a necessidade de mais tempo livre para si e para a família, bem como a vontade de fazer ativi-

dades físicas e de conhecer novos lugares são as principais aspirações dos docentes das escolas públicas dos grandes centros urbanos do país, possivelmente pouco diferindo da maioria dos demais brasileiros que vivem e trabalham nessas regiões (Tabela 23).

Tabela 23. O que considera importante × O que já alcançou (GAP)

	GAP (%)
Segurança contra a violência	68
Estabilidade financeira	58
Tempo livre para si próprio	55
Fazer atividades físicas	52
Viajar, conhecer lugares diferentes	52
Tempo para ficar com a família	41
Realização profissional	38
Ter um bom emprego	38
Viver longe da poluição	37
Ter menos compromissos	34
Viver em um lugar cercado de verde	32
Não pegar trânsito	31
Cuidar da estética e da aparência	30

Conclusões

Esta análise representa uma leitura longitudinal dos dados levantados na pesquisa realizada pelo Ibope Inteligência sob encomenda da Fundação Victor Civita. Acreditamos que o estudo traz inúmeras e valiosas contribuições para todos aqueles que se preocupam em melhor compreender os entraves que impedem a efetiva garantia de uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros.

Ao dar voz aos professores das redes públicas de ensino, trazendo-os para o centro dos debates, apostando em sua experiência para aprimorar o diagnóstico e em sua contribuição para desenhar as soluções, estamos avançando na direção certa, a única que nos parece realizável e sustentável a médio e a longo prazo.

Em suas linhas mais amplas, o estudo **Ser professor** revela que para os docentes entrevistados há mais convicções que incertezas. Há demandas claras, que podem ser sintetizadas nas seguintes áreas:

- Maior integração do tripé: escola/comunidade/família;
- Formação inicial e continuada mais adequadas à realidade da sala de aula;
- Remuneração, acompanhada de valorização social da profissão;
- Uma definição mais clara do que é papel da escola, da família e do Estado, permitindo uma revisão de uma face paternalista da escola e do professor;
- Melhoria das condições de trabalho por meio, entre outros, da redução do número de alunos e turmas e qualificação do tempo extraclasses;
- Melhoria das condições de infraestrutura e recursos pedagógicos.

Muitas questões emergem desse diálogo. Se o professor não está recebendo apoio nas áreas em que espera, não seria necessário um encontro entre as políticas governamentais e as demandas reais e cotidianas do docente? Ao mesmo tempo, em um ambiente em que predominam as críticas à ineficiência dos processos – sejam os internos à escola, sejam os ligados à estrutura do sistema como um todo –, não é preciso que os diagnósticos busquem maior clareza na definição das responsabilidades de gestores públicos, docentes ou mesmo de outros atores sociais?

Sob a ótica docente, a educação, e por consequência o papel do educador como principal agente no processo formativo, sustenta-se sobre um tripé formado pelo aluno, sua família e a estrutura da escola. Em sua visão, parecem estar excluídos outros atores de fundamental importância na cadeia de valor da educação pública: o poder público, as universidades, as entidades representativas da categoria, gestores escolares e outros agentes

da sociedade, capazes de incidir de maneira efetiva na mudança da realidade que o cerca.

Se na fala dos educadores percebe-se uma série de contradições, é porque elas efetivamente existem. Seria um erro ignorá-las ou subestimá-las. É justamente do enfrentamento dessas contradições que depende uma inversão de perspectivas, na qual o professor deixe de ser visto como parte do problema e, por meio da participação, passe a ser incorporado como trajetória de solução.

A sociedade brasileira já identificou a educação como um dos fatores prioritários para o desenvolvimento do país, e o professor é o elemento-chave para que as mudanças possam ser realizadas. Em permanente busca de melhor formação, é ele quem conhece o dia a dia da sala de aula, quem convive com o aluno esforçado ou indisciplinado, quem lida diretamente com os reflexos da violência e da desigualdade. Cabe ao Estado e à sociedade fornecerem instrumentos para promover essa transformação, dando suporte ao trabalho docente.

Este estudo sobre o perfil do professor dos grandes centros urbanos do Brasil procurou levantar indicações que, sobretudo, estabelecem uma ponte de compreensão e diálogo para a construção de políticas públicas mais justas, realistas, consensuadas e, assim, com maiores chances de sucesso. Interessa não apenas a governos, mas também a amplos setores da sociedade – como é o caso das fundações, institutos, organizações não-governamentais e empresas que realizam investimento social privado – enfim, a todos os agentes que, cada vez mais, direcionam recursos humanos, físicos e intelectuais para construir uma educação mais justa e melhor para todos.

2008

A aspiração das famílias por melhores escolas públicas¹

NILSON VIEIRA OLIVEIRA | PATRICIA MOTA GUEDES,
INSTITUTO FERNAND BRAUDEL DE ECONOMIA MUNDIAL

Introdução

Há um consenso dentro e fora do Brasil sobre a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos. Ao mesmo tempo, várias pesquisas amplamente difundidas no Brasil têm reportado que os pais de famílias pobres parecem dar pouca importância à qualidade da educação pública dos filhos.

Contudo, uma pesquisa de campo realizada em 2006 pelo Instituto Fernand Braudel com 1,1 mil famílias na periferia da Grande São Paulo revelou um segmento significativo de pais pobres que são críticos da qualidade do ensino público. Essa pesquisa (**Democratização do consumo – A vida e as aspirações na periferia da Grande São Paulo**, Braudel Papers, nº 39), mostrou um descontentamento saudável com a qualidade do ensino das escolas dos filhos, sobretudo entre os chefes de família mais jovens e com maior

-
1. Esta pesquisa foi desenvolvida pelo Instituto Fernand Braudel sob encomenda da Fundação Victor Civita como parte de sua agenda de estudos de 2008. Os autores agradecem o apoio operacional de Maria do Carmo Romeiro, Leandro Prearo e Alessandra Justo, do Instituto de Pesquisas Estatísticas da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

média de escolaridade. Refletir melhor sobre este segmento pode oferecer uma perspectiva importante aos formuladores de políticas públicas em educação. Esses pais precisam ser percebidos como potenciais formadores de opinião e parceiros nos esforços das autoridades, dos diretores escolares e dos professores para a melhoria do ensino público.

Para definir melhor essa percepção, o Instituto Fernand Braudel, em parceria com a Fundação Victor Civita (FVC), realizou, em 2007, uma pesquisa de campo junto a 840 pais com filhos matriculados em escolas públicas na cidade de São Paulo, da primeira série do Ensino Fundamental ao último ano do Ensino Médio.

Em entrevistas domiciliares de cerca de 90 minutos de duração, realizadas entre abril e outubro, a pesquisa buscou investigar em mais detalhes:

1. as percepções e expectativas dos pais sobre a qualidade da educação de seus filhos e da rede pública em geral;
2. os diferentes níveis e formas de envolvimento na vida escolar dos filhos;
3. suas opiniões e recomendações a respeito de políticas em educação, incluindo temas como progressão continuada, gasto público, avaliação e remuneração diferenciada por desempenho.

Os resultados apurados mostram o quanto políticos, educadores e lideranças da sociedade civil precisam desenvolver estratégias mais criativas de reconhecimento da diversidade dos pais e responsáveis, sobre suas formas de percepção crítica da baixa qualidade do ensino e, sobretudo, sobre o importante potencial de mobilização dos mais críticos e interessados entre eles como parceiros nos esforços de melhoria da escola pública.

Os dados e depoimentos aqui apresentados são uma parte dos resultados que ilustram o quanto esse potencial pode e deve ser melhor explorado.

Revelando uma percepção apurada sobre o que faz uma boa escola (aquelas que possuem professores que sabem ensinar) e o que vem a ser um bom professor (os que explicam de uma forma que todos aprendam),

os pais entrevistados ressaltaram atributos simples, mas valiosos, de um sistema educacional (Tabela 1).

Tabela 1. Atributos de uma boa escola

Atributo citado em primeiro lugar	Resultado geral (%)
Professores que sabem ensinar	31,6
Diretor exigente	18,3
Presença de policiamento	15,2
Boa infraestrutura	12,0
Participação mais ativa e exigente dos pais	5,8
Material escolar de qualidade	5,8
Estímulo a prática de esportes	5,4
Oferece atividades fora do horário de aula	4,8
Merenda escolar de qualidade	1,2
A pergunta: “Vou citar alguns aspectos que podem ou não ser importantes para fazer uma ‘boa escola’. Qual deles o(a) senhor(a) considera o mais importante para fazer uma boa escola? E em segundo lugar? E em terceiro lugar? E em quarto lugar?...”	

Um dado que confirma as elevadas expectativas dos pais em relação à educação dos filhos foi a proporção dos que acreditam que os estudantes concluirão o ensino superior (64%). Uma parcela menor (13%) acredita que seus filhos concluirão uma pós-graduação. O número se mostra significativo pelo fato de a escolaridade média dos entrevistados ser de apenas 7,3 anos.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada entre 27 de outubro e 7 de novembro de 2007, na cidade de São Paulo, em entrevistas pessoais em domicílio com a pessoa apontada como o principal responsável pelo acompanhamento da vida escolar de matriculados em escolas públicas estaduais e municipais de Ensino Fundamental e Médio, utilizando a técnica de amostragem probabilística por conglomerados.

O número de escolas citadas e avaliadas pelos 840 entrevistados foi de 465, sendo 324 escolas da rede estadual e 141 da rede municipal. Nas duas redes existem escolas que oferecem ensino em mais de um ciclo. Nessa pesquisa, em adequação com o universo de escolas públicas estaduais e municipais da cidade de São Paulo, pode-se dizer que foram avaliadas 605 unidades escolares.

A amostra total de 840 casos está composta por 280 respostas de pais com filhos no Ensino Fundamental – Ciclo I (1ª a 4ª), 282 no Ciclo II (5ª a 8ª) – e 278 no Ensino Médio (1º ao 3º).

A margem de erro projetada para o total da amostra (840 casos) é de 3,5%, com nível de confiança de 95,5%; e para cada um dos três ciclos de ensino, a margem de erro é de 6%.

A renda bruta média domiciliar é R\$ 1.490,00, com desvio-padrão de R\$ 1.091,00. A renda domiciliar *per capita* observada foi de R\$ 324,00 (desvio padrão de R\$ 237,00).

O instrumento de coleta, bem como as tabelas e gráficos apresentados neste artigo, estão disponíveis nos sites do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial (www.braudel.org.br) e da Fundação Victor Civita (www.fvc.org.br/estudos).

O acompanhamento da vida escolar dos filhos

Vera Lúcia Santana só consegue ver seus filhos, as gêmeas Pâmela e Grace, 11 anos, e Wendel, 9, de sexta a domingo. Empregada doméstica, 30 anos, moradora da periferia, gastava antes cinco horas por dia no

transporte público entre a casa e o trabalho. Agora, dorme de segunda a quinta na casa dos patrões. Mas criou um sistema próprio para acompanhar o estudo dos filhos durante a semana: “Todo dia a gente conversa por telefone sobre o que aconteceu na escola, e eu falo para eles fazerem tudo direitinho”, explica.

Quando Vera chega em casa, às 10h da noite de sexta-feira, os três filhos estão acordados esperando “para contar o que aconteceu na escola, com o caderninho na mão para mostrar”. As gêmeas Pâmela e Grace estão na sétima série da rede estadual e Wendel, na segunda série de uma escola municipal. “Eu acho que os pais têm que chegar em casa e olhar caderno, conversar sobre o que aconteceu na escola. Eu sou bem presente com essa história de estudar”, diz Vera Lúcia.

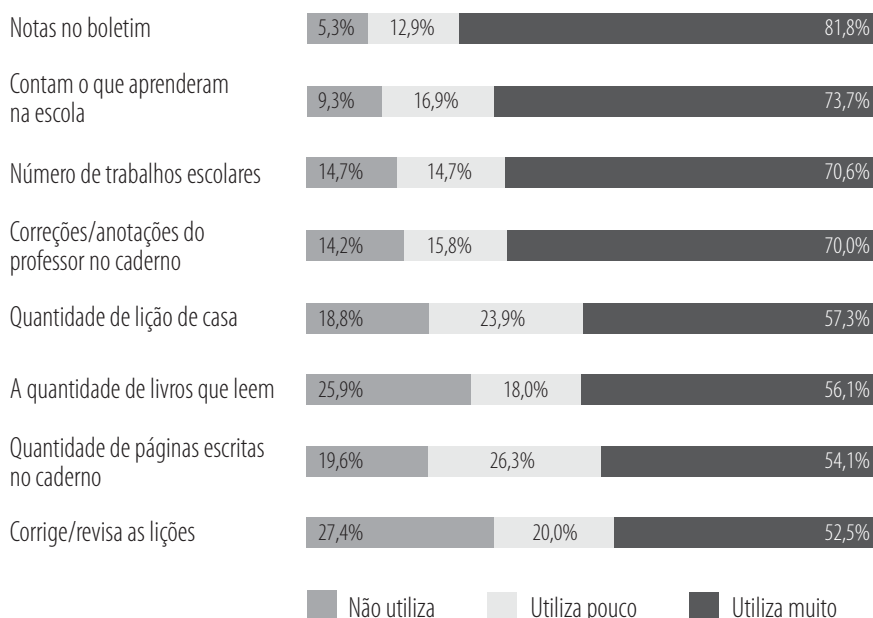
Quando tem reunião de pais, Vera Lúcia é liberada do trabalho para participar. Para ela, acompanhar o que os três filhos estão aprendendo na escola não é fácil.

“Realmente o estudo que meus filhos têm, eu não tive. Eu não sei se o dever que eles fazem está certo ou errado, mas dá para olhar se a letra deles está perfeita, se fizeram o exercício, conversar com eles, ver as notas e apontamentos no caderno.”

Para mães e pais como Vera Lúcia, quem se queixa da falta de interesse e envolvimento dos pais na escola pública precisa conhecer mais de perto histórias como a sua.

Respondendo à pergunta sobre a intensidade do uso de diferentes formas de acompanhamento da vida escolar dos filhos, os pais entrevistados demonstraram concentrar atenção nas notas do boletim. No entanto, práticas interessantes, como a atenção sobre o que contam os filhos acerca do que aprenderam na aula e a observação sobre os trabalhos escolares encomendados para fazer em casa, são também frequentes (Gráfico 1).

Gráfico 1. Formas de acompanhamento da vida escolar do filho e sua intensidade de uso



A pergunta: “Vou citar algumas formas que os pais utilizam para acompanhar a aprendizagem dos filhos na escola. Para cada uma delas o(a) senhor(a) dirá se utiliza ou não utiliza com seu(sua) filho(a). E se muito ou pouco.”

Sem um sistema de supervisão mais eficiente e ainda sem um acesso fácil a resultados de avaliações externas, por escola e por aluno, verificar o boletim é, pelo menos por enquanto, a prática utilizada pela maioria dos pais entrevistados (82%) para acompanhar o aprendizado dos filhos.

Em contrapartida, somente 53% têm o hábito de corrigir ou revisar as lições feitas pelos filhos. Há outras estratégias citadas, como examinar o número de trabalhos escolares exigidos pelos professores (71%) e as anotações ou correções do professor no caderno (70%).

Outra estratégia muito utilizada por 57% dos pais é a de olhar a quantidade de dever de casa. Pais com filho no Ciclo I do Fundamental utilizam um número maior de formas de acompanhamento do aprendizado dos fi-

lhós. A tendência é de um menor envolvimento no Ciclo II, e menor ainda no Ensino Médio. E 74% do total de entrevistados diz utilizar muito a estratégia de observar o que os filhos contam que aprenderam na escola.

Já vimos que a maior parte dos pais não acha que a quantidade de exercícios seja o principal indicador de um bom professor. Mas verificar os cadernos dos filhos para ter uma ideia do que ocorre na sala de aula é ainda uma das estratégias mais usadas para acompanhar a vida escolar do filho, especialmente no Ensino Fundamental.

É o caso de Edna Maria de Oliveira Gomes, 36 anos, de Pesqueira, Pernambuco. Diarista, Edna cursou até a sexta série. Costuma checar três ou mais vezes por semana o caderno dos filhos Diego, 14, e David, 10.

“No meio do ano, o Davi não tinha nada de lição feita no caderno. Aí ele falou que era a professora que não estava ensinando, ele falou: ‘Ó, mãe, a professora chega lá e fica jogando joguinho no celular.’”

O filho gostava da professora porque “ela falou para a turma que eles podiam bagunçar, que ela não estava nem aí, estava ganhando o seu salário todo mês”. Apesar da indignação, Edna não foi reclamar da escola. “Eu ia combinar com as mães para tirar as professoras de lá”, lembra, mas, antes do final do semestre, a professora saiu e foi substituída por outra, na opinião de Edna, “muito melhor, graças a Deus”.

Potencial de envolvimento e conscientização crítica

Vera Lúcia, veio para São Paulo com 16 anos, de Jacaraci, interior da Bahia. Estudou só até a quarta série porque, na zona rural, era só até onde havia escola. Sua mãe não concordava que fosse para a cidade continuar os estudos. “Ela achava que mulher não precisava.” Como 46% dos pais entrevistados, não completou o Ensino Fundamental. A média de escolaridade do total de pais entrevistados é de sete anos, embora 26% já contem com o Ensino Médio completo.

No ano passado, Vera soube que seu filho caçula, Wendel, estava com problemas para aprender. A professora mandou um bilhete dizendo que

Wendel é inteligente, mas tem preguiça de estudar. Vera concorda que o filho é inteligente e explica:

“...porque se ele vê uma reportagem na televisão, ele sabe me contar, ele se interessa. Mas na escola ele não se interessa por nada.”

Preocupada e sem qualquer orientação prática de alguém da escola, Vera Lúcia precisou pensar em algumas estratégias a mais para acompanhar o estudo do filho em casa. Orientou as duas filhas para que acompanhem o que o irmão faz quando volta da escola, e fiquem por perto enquanto ele estuda. Se ele não obedecer, as irmãs estão autorizadas a colocá-lo de castigo.

Vera não responsabiliza só o filho. Lembra-se de quando a professora resolveu não dar nota para um trabalho de Wendel porque achava que estava muito bom para ter sido feito por ele.

“Ela disse que foram as minhas filhas que tinham feito, mas eu estava do lado dele, eu vi, foi ele quem fez.”

Vera conta que o filho ficou muito triste e acha que o incidente só ajudou a desestimulá-lo ainda mais a estudar. A mesma professora também deu aula para suas filhas na quarta série, mas Vera acha que ela as tratava melhor porque se comportavam e tiravam boas notas.

“Já com o Wendel ela é diferente, chega a ser grossa até, chega a expulsar ele da sala porque ele não fez uma tarefa.”

Vera Lúcia foi reclamar na escola com a diretora, mas nada foi feito. Nem nas reuniões de pais conseguiu resolver o problema.

“Eles não dão muita oportunidade para a gente falar, só querem quando a gente faz elogios. Quando a gente vai criticar, eles não deixam...”

São frequentes as reclamações de gestores e professores da rede pública acerca do baixo envolvimento dos pais. No entanto, ao manifestarem os contatos mantidos com diretores e vice-diretores de escola, os pais destacaram a pouca atenção recebida, principalmente dos gestores.

Apenas 37% disseram haver mantido algum contato com diretores. Pais cujos filhos estão na primeira fase do Ensino Fundamental apontaram contato ainda menor (31%) com os diretores ou vices. Este comportamento não surpreende se levarmos também em conta que uma parcela importante dos diretores se envolvem mais com os aspectos administrativos que com os pedagógicos (Tabela 2).

Tabela 2. Contatos com o diretor ou vice-diretor

	Resultado geral	Ciclo I	Ciclo II	Ensino Médio
% de responsáveis com algum contato em 2007	37,0	31,8	43,3	36,0
Número médio de contatos em 2007*	0,85	0,81	0,88	0,86

* Do início do ano letivo até out./2007

Com os coordenadores pedagógicos, talvez até porque muitos pais não conheçam a função, os contatos foram ainda mais raros, com apenas 16,5% dos entrevistados tendo mantido algum contato.

O problema com o filho Wendel fez a mãe, Vera Lúcia, questionar até a qualidade do aprendizado das filhas, cujo desempenho nos boletins são sempre bons.

“Elas tiram notas excelentes, eu sei. Mas será que isto quer dizer que elas estão aprendendo tudo o que alguém na sua série devia aprender?”

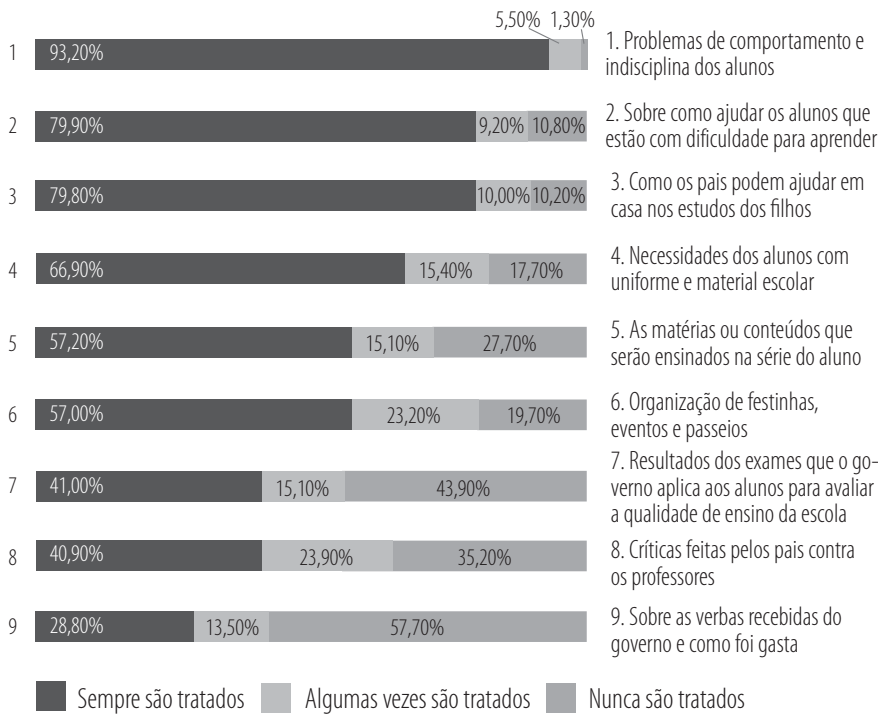
À medida que as secretarias municipal e estadual de educação publicaram suas expectativas de aprendizagem para cada série e os resultados de exames de avaliação como o Prova Brasil (nacional), o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp, estadual), ou o Prova São Paulo (municipal), o próximo desafio será garantir que pais interessados, como Vera, tenham acesso a essa informação e a compreendam.

Pouco mais de metade dos entrevistados apontaram ter algum conhecimento da existência de exames de avaliação como o Saresp (59%) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (69%). O Prova Brasil/Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), talvez porque bianual, era conhecido por menos pais: 34%. No entanto, 97% dos entrevistados declararam interesse por saber dos resultados desses exames preferencialmente durante as reuniões bimestrais na escola (50%) ou via Correios (27%). A internet só foi citada por 6%, o que talvez explique em parte o baixo nível de conhecimento de avaliações como a Prova Brasil ou o Saeb, cujos resultados podem ser acessados no site do Ministério da Educação.

Da maneira como estão hoje configurados, à exceção do Enem por conta de seu uso nos processos de acesso ao ensino superior, os demais exames de avaliação acabam tendo pequena repercussão nas famílias dos alunos das escolas públicas. Sua disseminação mais ampla e clara poderia ser mais uma medida importante para ganhar a atenção dos especialistas e das autoridades públicas.

A reunião bimestral dos pais na escola poderia ser uma oportunidade mais efetiva de contato e de envolvimento das famílias com os educadores. No entanto, pelo que apontaram os entrevistados, esses encontros acabam se traduzindo em repetidas reclamações acerca da indisciplina dos alunos, em detrimento de discussões centradas na melhoria do ensino, que só aparece em segundo lugar entre os assuntos discutidos com mais frequência (Gráfico 2).

Gráfico 2. Assuntos discutidos com mais frequência



A pergunta: “Vou ler alguns assuntos que podem ou não ser tratados na reunião com os pais. Para cada um deles, pediria para o(a) senhor(a) informar pelo que sabe, ou ouve falar, se eles: ‘Não são tratados nas reuniões com os pais’; ‘algumas vezes são tratados nas reuniões com os pais’; ‘sempre são tratados nas reuniões com os pais?’”

A progressão continuada

No ano passado, Vera Lúcia, a já citada mãe de Wendel e das gêmeas, foi conversar com a professora para pedir que ela reprovasse Wendel, depois de observar que o filho ainda não estava totalmente alfabetizado.

“Mas a professora me disse que ele não podia ser reprovado... O que adianta meu filho estar na quarta série se mal sabe ler e escrever? Parece que as escolas não se importam com a qualidade do ensino, só querem saber de números.”

Talvez, experiências como as de Vera expliquem porque 95% dos pais entrevistados declararam ser contra a progressão continuada. Os depoimentos dos pais mostram que o que parece estar por trás de sua forte rejeição não é uma oposição ao conceito de progressão continuada, mas à forma como esta foi implantada. É uma crítica às expectativas baixas de aprendizagem e ao fracasso escolar, que desperdiçam a curiosidade e o talento de crianças como Wendel.

Vera Lúcia é um exemplo de como já se pode encontrar na rede pública um segmento de pais mais críticos. Somente 16% dos pais disseram que têm seus filhos matriculados na escola pública porque estão satisfeitos com a qualidade do ensino.

Quando perguntados sobre que nota, em uma escala de 0 a 10, dariam à escola de seus filhos, deram 6,5. Para o Ensino Básico público como um todo deram 6. Já a nota que dão para as escolas particulares é, em média, 8.

A idade, renda ou gênero não contribuem para que os pais sejam mais críticos em suas notas. Mas quanto mais anos de escolaridade, mais os pais tendem a dar notas abaixo de 5 para a escola de seus filhos.

Quando analisam a escola de seus filhos, apenas 25% acham que a maioria dos professores não sabe ensinar. Mas há outras críticas mais específicas sobre a escola do filho.

Do total de entrevistados, 31% reclamam que tanto professores quanto diretores não exigem esforço dos alunos e 54% acham que os professores não sabem manter a disciplina na sala de aula.

Seja causa ou efeito da baixa qualidade do ensino, 51% dos pais acham que a maior parte dos alunos da escola de seus filhos não tem vontade de aprender.

O papel do professor no aprendizado do filho

Para Maria Cláudia Ferreira Lima, 33 anos, auxiliar de cozinha, não é certo culpar os pais ou os alunos pelo fracasso escolar. Para ela, quem mais pode fazer diferença é o professor. Maria Cláudia estudou até a oitava série e hoje tem dois filhos, Ingrid, 15, e Michael, 12, ambos em escola pública.

Acha que a escola dos filhos é boa, “mas, como em todo lugar, tem professor que não tem vontade de ensinar”.

Para ela, o problema da baixa qualidade de aprendizado é que “tem professor que está lá na sala de aula por estar, só para ganhar o salário dele”.

Maria Cláudia, que planeja voltar a estudar o supletivo à noite, na própria escola dos filhos, conta que ficou chocada quando, na primeira reunião de pais do ano, os professores disseram aos presentes:

“...que é a mãe que tem que ensinar. Se a mãe mandou o filho para a escola, é porque ela não sabe ensinar o que a criança precisa aprender na escola.” “É a professora que tem esse direito...”

Quando questionados sobre qual o fator que mais ajuda um professor a ensinar melhor, os pais se mostraram bem divididos. Enquanto 21% acham que uma boa formação na faculdade é o mais importante, outros 16% consideram que seja um bom salário.

São relativamente poucos os pais que dão um peso maior ao papel do diretor como líder que pode colaborar na qualidade do ensino, seja ajudando o professor a resolver problemas na sala de aula (8%), seja exigindo mais de professores e alunos (6%). Talvez essa percepção seja em parte explicada pela realidade em muitas escolas onde o papel do diretor como líder pedagógico não esteja ainda tão fortalecido.

A presença de um assistente para o professor, nas primeiras séries do Fundamental, prática em andamento tanto na rede municipal quanto na estadual de São Paulo, foi escolhida por 11% do total de pais como o fator mais importante, e por 13% dos pais com filho no Ciclo I.

Apesar de críticos sobre a qualidade do ensino, os pais da rede pública têm uma opinião geral de que os professores precisam ganhar mais. São al-

tamente favoráveis à remuneração diferenciada por desempenho, com 83% deles sendo totalmente a favor de uma medida assim.

Em média, os entrevistados acham que os melhores professores deveriam ganhar cerca de R\$ 2.450,00. Este valor cai para R\$ 1.375,00 quando perguntamos o que mereceria ganhar um professor “mediano”.

Os pais acham que os professores mais fracos deveriam ganhar não mais que R\$ 845,00 – 17% abaixo do valor médio do que acham ser o salário atual. Mas há pais como Maria Cláudia que são ainda mais radicais:

“Quanto deveria ganhar um professor fraco? Eu vou falar a verdade para você. Não devia nem ser contratado. Antes de eu dar qualquer salário para um professor, eu queria saber se ele tem vontade de ensinar.”

Faz uma pausa e acrescenta;

“Se eu fosse governador ou prefeito, eu olharia bem qual é o professor que sabe e gosta de trabalhar.”

Maria Cláudia ainda não sabia que, semanas após sua entrevista, o governo do Estado iria passar um decreto-lei criando um período probatório de três anos para professores concursados. Com a medida, anunciada no final de 2007, os professores e gestores da rede passam a ser avaliados por três anos em categorias como assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, comprometimento, eficiência e produtividade, antes de serem efetivados.

Maria Cláudia pergunta se estamos fazendo nota da sua recomendação, e continua:

“Eu ia avaliar muito os professores. Porque não adianta só dar um salário bom. Nem todo mundo nasceu para ensinar. Nem todo mundo é bom professor.”

Mas o que é um bom professor?

Pedimos aos pais que respondessem quais eram os principais atributos de um bom professor (Tabela 3).

Tabela 3. Atributos de um bom professor

Atributo citado em primeiro lugar	Resultado geral (%)
Explica de forma que todos aprendam	30,8
Trata o aluno com respeito	20,9
Passa bastante dever ou trabalho para casa	12,6
Corrige a lição do caderno dos alunos	12,2
Trata os alunos de forma atenciosa	11,2
Não deixa ocorrer bagunça na sala de aula	6,7
Passa bastante matéria na lousa	3,1
Passa provas difíceis	2,5
A pergunta: “Em sua opinião, entre as características listadas, qual a principal característica de um ‘bom professor’? E em segundo lugar? E em terceiro lugar? E em quarto lugar?”	

O atributo mais importante para 31% dos pais é explicar de forma que todos aprendam. Outros 32% disseram que é tratar o aluno com respeito ou de forma atenciosa. Hábitos como “passar bastante dever de casa” ou “passar bastante matéria na lousa” foram citados como mais importantes somente por 13% e 3%, respectivamente.

Para a maioria dos pais, o principal motivo que leva alguém a ser professor não é o salário, mas a vocação para ensinar (36%) ou para trabalhar com crianças e jovens (28%). Somente 16,3% dos entrevistados acham que o principal fator é a estabilidade no emprego. Aposentadoria integral e salário foram citados por 4% e 5%, respectivamente, enquanto outros 5% acham que o principal motivo é a falta de outras opções de trabalho.

Quando questionados sobre o que possibilita a um professor ensinar melhor, os entrevistados destacaram o grau de instrução do docente (formação universitária) e, em seguida, o salário. Por fim, destacaram o papel das próprias famílias participando e cobrando mais (Tabela 4).

Tabela 4. O que ajuda o professor a ensinar melhor

Fatores para a melhoria do ensino	Resultado (%)
Uma boa formação na faculdade	21,0
Um bom salário	16,4
Cobrança e participação dos pais	15,0
Ter um assistente dentro da sala de aula	11,2
Dar aula somente em uma escola	9,7
Os anos de experiência dando aula	9,4
Ajuda do(a) diretor(a) para resolver problemas de sala de aula	7,8
Diretor exigente	6,5
Qualidade do material escolar adotado pela escola	3,1
A pergunta: “...Algumas situações podem ou não fazer com que um professor(a) ensine melhor? Entre as situações qual delas o(a) senhor(a) considera que mais faz com que o professor ensine melhor? E em segundo lugar? E em terceiro lugar? E em quarto lugar?”	

Além de representarem efetivamente a pessoa do sistema de ensino que mais contato direto mantém com os alunos, os professores se destacam quanto a intensidade nos contatos com as famílias. No ano da pesquisa, 2007, entre o início do ano e outubro, os entrevistados disseram que mantiveram em média 4,6 encontros com os professores dos filhos, sendo maior essa média para estudantes no primeiro Ciclo do Ensino Fundamental em relação às fases seguintes (Tabela 5).

Tabela 5. Contatos com professores

	Resultado geral	Ciclo I	Ciclo II	Ensino Médio
% de responsáveis com algum contato em 2007	93,7	97,5	93,3	88,1
Número médio de contatos em 2007*	4,59	5,68	4,27	3,26
% de contatos realizados fora da reunião com os pais	41,4	54,3	36,2	27,7

* Do início do ano letivo até out./2007

Esse contato frequente dos docentes com as famílias poderia ser aproveitado melhor para o estreitamento dos laços entre os sistemas públicos de ensino e as famílias.

O que faz uma boa escola

“Uma escola boa é uma escola com bons professores.”

Assim resume Jurandi Pereira da Silva, 38, que se diz muito satisfeito com a escola pública dos dois filhos. Zelador em um prédio na zona oeste, Jurandi veio do sertão de Pernambuco com 18 anos para a periferia norte de São Paulo.

E é com orgulho que conta que conseguiu matricular sua filha adolescente, Juliana, em uma escola no bairro da zona oeste, segundo ele, “a melhor da região”. A filha ainda mora com a mãe na zona norte, mas Jurandi faz questão de pagar o transporte público. Antes de matricular a filha, ele procurou saber através de amigos e conhecidos sobre outra escola que fica quase ao lado.

“Falaram para eu não colocar nessa outra, quase do lado dessa boa, mas que é totalmente diferente, é mal administrada, tem ensinamento fraco, má organização, rola droga, é meio pesado.”

Jurandi pode não ter tido acesso a dados de avaliação das escolas para guiar sua escolha, mas não ficou tão longe do apurado em exames como o Enem e o Saresp: a escola da filha ficou acima da média da região, enquanto a escola vizinha, tida no boca a boca como mais violenta e bagunçada, ficou abaixo da média.

A partir de uma lista de itens, pedimos aos pais para apontar, do primeiro ao quarto lugar, os atributos de uma boa escola. Chama a atenção como os pais valorizam a qualidade dos recursos humanos da escola e, ao mesmo tempo, como dão relativamente menos valor ao seu próprio papel.

O estereótipo de que pais de escola pública só valorizam infraestrutura e merenda, também precisa ser repensado:

- Para 32% dos pais, o atributo mais importante é ter professores que saibam ensinar;
- Outros 18,3% acham que, em primeiro lugar, vem a presença de um diretor exigente;
- A presença de policiamento foi citada por 15% como a qualidade mais importante;
- Em contraste, apenas 6% dos pais veem uma participação mais ativa e exigente deles próprios como a característica mais importante de uma boa escola;
- Outros itens como boa infraestrutura, material escolar de qualidade, esportes e atividades fora do horário de aula ficaram, cada um, com 5% da preferência dos pais.

A participação dos pais na escola

Para a maioria dos pais, a principal responsabilidade de melhorar o ensino é dos profissionais da escola – professores, gestores ou ambos. Mas há os que acreditam que o envolvimento de pais na gestão escolar pode melhorar o ensino e passam a participar mais ativamente da administração da escola.

Ainda que minoria, esse segmento de pais precisa ser mais ouvido, compreendido e mobilizado em esforços de reforma do ensino. São lide-

ranças locais com potencial catalisador que precisam ser mais aproveitadas pela rede.

É o caso de Conceição Elizabeth Aléo, 52, mãe de César, 12, que faz parte de um grupo de pais, professores e alunos que conseguiram evitar o fechamento de uma escola pública, a E. E. Maximiliano, localizada na Vila Madalena, um bairro de classe alta da cidade.

O esforço acabou também por atrair o apoio de lideranças e iniciativas do setor privado. Antes, a escola sofria de perda de alunos, a maior parte, filhos de empregadas domésticas que trabalham na região. Mas por causa das melhorias que se seguiram à mobilização, a escola já começou a atrair outros pais que não trabalham no bairro e moram em áreas distantes como o sul do município de Embu, bairro de Itaquera, na zona leste, e até do litoral sul paulista, como São Vicente.

Beth, como Conceição gosta de ser chamada, ressalta que a participação de pais não basta. É necessário contar com a participação dos professores.

“Aqui tem vários professores que assumiram a escola, que agarraram com unhas e dentes o trabalho e estão fazendo o melhor pelos alunos.”

Beth divide o dia entre o trabalho de voluntária na secretaria da escola e a produção de bijuterias e bolsas, para sustentar a família. Membro eleito da Associação de Pais e Mestres (APM) e do conselho escolar, Beth acha que, apesar de todos os avanços, a participação dos pais ainda deixa muito a desejar.

“Você conta nos dedos quantos pais vêm. E olha que aqui pelo menos tem reunião de pais e mestres.”

Comenta Beth, em alusão à escola anterior do filho, onde precisava cobrar para ficar sabendo quando haveria encontros com pais. Mesmo agora, não acha que as formas de comunicação com os pais são as mais eficientes. Ela questiona:

“Os alunos levam um bilhetinho para os pais chamando para a reunião, mas... será que eles entregam?”

Beth recorda a primeira reunião com pais da turma do filho, César, uma classe que tem 35 alunos:

“Nós estávamos somente em seis pais... E o meu filho é bom aluno, recebi muitos elogios. Mas os pais que têm filho com problema não vieram. Eles não assinam nem boletim.”

Beth também lembra que um dos esforços recentes para chamar pais incluiu fazer uma reunião no sábado, a fim de atrair aqueles pais que trabalham de segunda a sexta, durante o dia.

Em nossa pesquisa, para 29% dos pais, o sábado foi apontado como o melhor dia para as reuniões na escola que, por sua vez, tradicionalmente, ocorrem durante a semana, no horário em que seus filhos estudam.

O trabalho de Beth Aléo na escola do filho pode ser voluntário, mas já se tornou uma função essencial na opinião de professores e da direção. Mesmo com a baixa participação dos responsáveis nas reuniões de pais, da APM e do Conselho Escolar, há muito que pode ser feito em pequenos grupos, aproveitando pais com potencial de liderança como Beth.

A importância de atrair pais com perfil de liderança, para trabalhar como apoio na equipe da escola, já é uma ideia que virou política pública em cidades com grandes problemas de aprendizado, como Nova York. Lá, o prefeito Michael Bloomberg criou a posição remunerada de “coordenador de pais”, estabelecendo um coordenador em cada escola da rede. Esses coordenadores, recrutados entre pais do bairro, funcionam como intermediários entre profissionais da escola e pais de alunos, auxiliando a diminuir o abismo entre eles, especialmente nas comunidades mais pobres da cidade. O Instituto Fernand Braudel, com um histórico de projetos e ações empreendidos em escolas da periferia da Grande São Paulo desde 2000, e baseado nas iniciativas de Nova York, iniciou, em 2009, um projeto piloto em dez escolas públicas da zona leste da capital. O **Programa excelência em gestão educacional**, uma parceria do Instituto com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e com a Fundação Itaú Social, possui dois eixos: apoio presencial ao professor e o incentivo ao envolvimento dos pais. No eixo família-escola são desenvolvidas ações para facilitar a entrada e o

envolvimento das famílias no cotidiano escolar e no processo de melhoria da aprendizagem. Para isso, cada escola conta com um profissional responsável pela coordenação dessas ações, o coordenador de pais, que atua sob a orientação do diretor e dos professores coordenadores, auxiliando a equipe escolar no atendimento a pais, em visitas domiciliares e na mobilização de um grupo de pais para o trabalho voluntário em atividades extracurriculares alinhadas aos esforços de melhoria da escola.

Beth mostra a lista de sugestões para políticos e secretários de educação, que preparou para a entrevista. Uma de suas recomendações é que as escolas tenham um sistema de supervisão “que venha em defesa das crianças que, ao contrário do meu filho, César, não têm pais que podem cobrar mais qualidade.”

Supervisão e avaliação

Envolvida na organização da próxima reunião da APM, Beth precisa interromper a entrevista para fazer ligações para pais, reforçando o convite e a pauta do próximo encontro.

Com o caderno na mão, faz questão de acrescentar que não são somente os pais que deveriam vir mais às escolas de seus filhos. “Os secretários de educação e supervisores de ensino também.” Mas com uma condição: precisam vir sem muito aviso prévio, para pegar a escola de surpresa. Beth dá uma sugestão:

“Eles deviam chegar assim de surpresa, porque se avisam, é tudo muito arrumado, muito organizado, muito, ‘olha, meninada, o Sr. Fulano virá aqui amanhã, não quero papel jogado no chão, não quero barulho nem confusão.’”

Erli Rodrigues da Silva, 49, como Beth, também sente falta de um olhar externo que avalie e acompanhe o trabalho nas escolas. Coordenadora de uma entidade de bairro na periferia de São Paulo, que distribui leite e oferece atividades fora do horário escolar para as crianças do entorno, Erli é mãe de dois filhos na rede pública:

“Eu noto que mesmo aqueles programas das secretarias de educação que são dirigidos à escola não funcionam porque não têm uma fiscalização, um responsável de fora. Eu vejo que os professores deveriam ter uma cobrança maior atrás deles, alguém que fosse o gestor de tudo que acontece na sala de aula, que pudesse acompanhar de perto o trabalho do professor.”

Para Erli, a direção da escola não dá conta de melhorar o ensino. Mas ressalta que é preciso haver alguém com autoridade para entrar na sala de aula, seja para ajudar ou cobrar mais do professor. Erli compara a autoridade dos professores com a de juízes de futebol.

“Quando o juiz está dentro de campo, o espaço é dele, pode descer Deus do céu e entrar ali dentro porque Deus não vai mandar. Se o juiz errou, ninguém vai tirar um gol, o que ele falou, está falado. Assim é o professor na sala de aula. Ninguém manda ou pode interferir no que ele faz lá dentro.”

Sidilene Carvalho Rocha, 40, conta que tem o costume de sempre perguntar ao filho Diogo, que está na sétima série, como foi a aula. É assim que soube do problema de faltas dos professores. “Pelo menos onde meu filho está estudando todos os dias ele me conta que faltou um professor e nem sempre tem substituto”, conta.

Sidilene sempre vai às reuniões de pais, mas não conseguiu ainda ver o problema resolvido. Ela reclama também sobre a qualidade das aulas dos substitutos: “Muitas vezes, eles colocam uma matéria na lousa e não explicam, os alunos saem da aula sem saber”.

Absenteísmo e carência de professores

Quase metade (45%) dos pais disseram que a escola do filho sofre de falta de professores. Mas quando questionados sobre os motivos e a frequência de aulas vagas por causa de falta de professores, os pais mostraram um conhecimento apenas parcial do problema. Isso se dá em parte porque,

mesmo com aulas vagas, os alunos permanecem na escola, no pátio ou na sala de aula, muitas vezes causando barulho e desordem que atrapalham outras turmas.

- Para os pais, o número máximo aceitável de faltas para professores por ano deveria ser de seis dias, com quase nenhuma diferença entre os níveis de ensino.
- Pouco menos de 14% dos pais disseram que os professores não poderiam faltar nunca e cerca de metade (48%) disse que o aceitável seria somente entre um e cinco dias de faltas por ano.
- Apenas 12% dos pais acham que professores podem faltar mais de dez dias por ano (Tabela 6).

Tabela 6. Percepção sobre a quantidade de dias sem aula

Número de ocorrências e motivos no ano	Média de dias
Emenda de feriado	4,91
Falta do professor	4,62
Conselho de classe ou reunião pedagógica dos professores	2,35
Reunião com pais	2,20
Passeio da escola	1,80
Paralisação ou greve dos professores	0,95
Falta de água ou luz	0,65
Incidente violento	0,22
Total de dias sem aula	17,70
A pergunta: “Eu vou ler alguns motivos e, pensando somente neste ano, ou seja, do início das aulas para cá, pediria para o(a) senhor(a) informar quantas vezes cada um deles ocorreu impedindo que seu(sua) filho(a) tivesse aula nesse dia?”	

Os pais entrevistados estimam que a escola dos filhos perde, em média, 4,6 dias de aula no ano por causa de faltas de professor, chegando a sete dias

para alunos do Ensino Médio. Mas a Secretaria de Educação do Estado, por exemplo, estimou que os professores faltam em média 32 dias letivos por ano.

Quase 30 mil, dos 230 mil professores da rede estadual de ensino paulista, faltam às aulas diariamente, segundo dados oficiais de 2006. Dos 30 mil, menos de 2,4 mil têm faltas que acarretam perda de salário. Naquele ano, o absenteísmo de professores custou 235 milhões de reais aos cofres públicos em pagamento de professores substitutos.

Na rede municipal, o problema é semelhante. Com cerca de 50 mil docentes, a rede sofreu, somente de janeiro a agosto de 2007, 97,4 mil faltas sem perda de salário e outras 11,9 mil que acarretaram em perda de vencimento.

Gratificações por assiduidade, tanto na rede estadual quanto na rede municipal, ainda não conseguiram resolver o problema.

Quando questionados sobre o que mais leva um professor a faltar, 28% dos pais citaram baixos salários e 22% culpavam a jornada dupla ou tripla em mais de uma escola.

Outros 18% dos pais acham o trabalho, de forma geral, desgastante. Somente 11% dos pais acham que professores faltam porque não têm faltas descontadas no salário; e 7%, porque as leis simplesmente permitem.

Somente 4% acham que o principal motivo por trás das faltas de um professor é que ele não gosta do que faz (Tabela 7).

Tabela 7. Motivos que levam o professor a faltar

Motivo apontado em primeiro lugar	Resultado geral (%)
Ganha pouco	28,0
Tem que trabalhar em mais de um lugar	21,6
É um trabalho desgastante, que faz com que a pessoa adoça mais	18,0
O governo não desconta as faltas no salário	10,9
A lei permite	7,4
A direção não tem pulso firme	5,8
Não gosta do que faz	4,3

Tabela 7. Motivos que levam o professor a faltar*Continuação*

Motivo apontado em primeiro lugar	Resultado geral (%)
Possui outras coisas mais importantes para fazer	3,5
Não sabe	0,4
A pergunta: “Entre os motivos, qual deles o(a) senhor(a) considera que mais leva um professor a faltar? E em segundo lugar? E em terceiro lugar?”	

A principal recomendação apontada pelos pais para coibir as faltas de professores foi o desconto no salário, em primeiro lugar, para 34% dos entrevistados.

Outros 31% acham que a primeira medida deveria ser uma advertência e 19% acham que professores faltosos deveriam ter um desconto no seu tempo de férias. Se os pais de escolas públicas fossem comunicados, pela escola ou pela Secretaria de Educação, sobre exatamente quantas aulas seus filhos perdem por causa da falta de professores, talvez sua insatisfação fosse ainda maior (Tabela 8).

Tabela 8. Medidas administrativas para reduzir as faltas dos professores

Medidas sugeridas	Resultado (%)
Desconto no salário	33,9
Deveriam receber advertência	31,1
Menor tempo de férias	18,9
Não deveriam sofrer nenhuma consequência	6,1
Deveriam ser suspensos sem remuneração por um período	5,2
Demissão	4,3
Não sabe	0,7
A pergunta: “E o que deveria acontecer com os professores que faltam mais de [citar o número máximo de faltas ‘permitido’ pelo entrevistado]? E em segundo lugar? E em terceiro lugar?”	

Accountability, criticismo e demanda na educação

São bastante claras e objetivas as demandas que fazem as famílias aos governos no âmbito da educação: garantir que os alunos aprendam a ler e a escrever bem e que tenham um ambiente seguro nas escolas. A lista com a ordem de prioridades, abaixo, também revela a preocupação com as escolas mais fracas, com as medidas de apoio aos alunos com pior desempenho e com melhorias salariais para os docentes (Tabela 9).

Tabela 9. Quais devem ser as prioridades do governo na educação

Prioridades da política na educação	Resultado (%)
Garantir que os alunos saibam ler e escrever bem	29,2
Reduzir a violência e a indisciplina na escola	16,0
Dar mais atenção às escolas mais fracas	15,7
Oferecer aulas de recuperação para alunos com dificuldade	10,1
Premiar os melhores professores e as melhores escolas	8,8
Reformar e construir mais escolas	7,1
Treinar mais os professores	6,6
Supervisionar as aulas dos professores	3,9
Melhorar a qualidade dos diretores	2,7
A pergunta: “Pensando nas escolas públicas de 1º e 2º graus da cidade de São Paulo, qual das ações que vou citar deveria ter prioridade da Secretaria de Educação para aumentar a qualidade do ensino? E em segundo lugar? E em terceiro lugar?”	

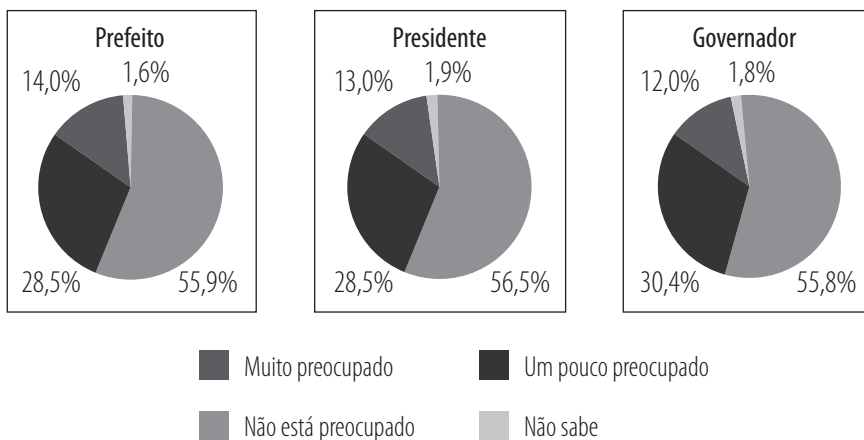
Revelando preocupação com o ambiente econômico e com as demandas do mercado de trabalho, os pais apontaram principalmente para os cursos de computação e aulas de inglês como atividades e cursos extracurriculares que gostariam que os governos oferecessem nas escolas públicas. Somente depois desses apareceram atividades como cursos pré-vestibulares e aulas de reforço (Tabela 10).

Tabela 10. Atividades extracurriculares mais valorizadas

Atividade/curso desejados	Resultado (%)
Curso de computação	36,3
Curso de inglês	19,4
Cursinho pré-vestibular	12,3
Aulas de reforço em matemática	10,9
Aulas de reforço em português	8,7
Música, teatro e outras expressões de arte	6,5
Práticas esportivas	4,3
Curso de espanhol	1,6
A pergunta: "...pensando numa formação escolar de qualidade do(a) seu(sua) filho(a), qual dos cursos e atividades... o(a) senhor(a) considera o mais importante para ser oferecido pela escola, fora do horário normal de aula? E em segundo lugar? E em terceiro lugar?"	

Questionados sobre qual percepção tinham os pais acerca do grau de preocupação das autoridades públicas, incluindo os poderes Legislativo e Judiciário, as organizações civis e agremiações religiosas, os entrevistados revelaram acentuado ceticismo do comprometimento destes com a qualidade do ensino. Entre os eleitos para cargos executivos nas esferas federal, estadual e municipal, os entrevistados, em média, apontaram que apenas 13% deles estão “muito preocupados” com a educação (Gráfico 3).

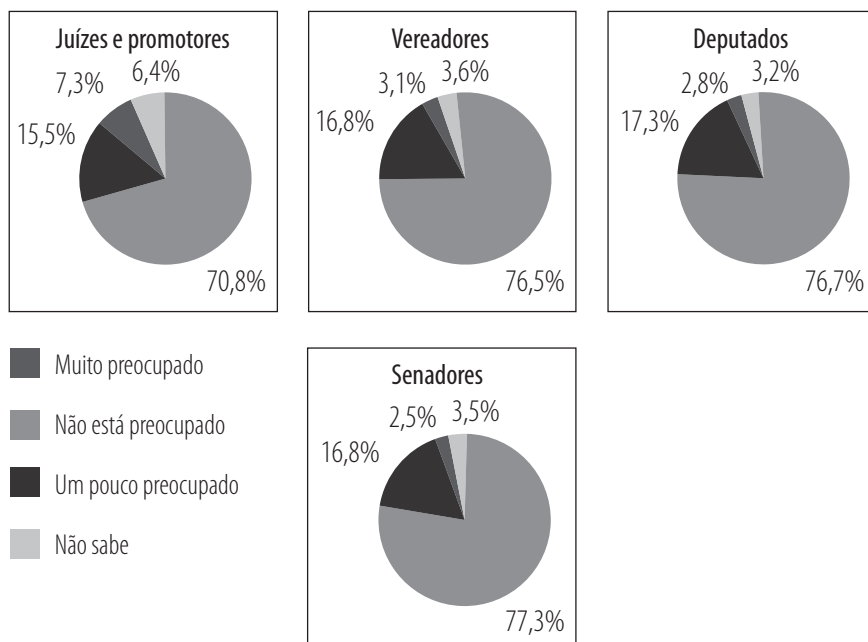
Gráfico 3. Percepção dos graus de preocupação com a educação por parte do prefeito, do presidente e do governador



A pergunta: “Vou ler o nome de algumas lideranças, organizações ou entidades que podem ter alguma influência na educação dos filhos. Para cada organização ou entidade que eu citar, o(a) senhor(a) dirá se, na sua opinião, ela está ou não está preocupada em melhorar a educação escolar.”

As autoridades do Poder Judiciário e do Poder Legislativo tiveram avaliação ainda pior. Para os pais, entre 71% e 77% dos juízes e promotores, deputados e vereadores não estão preocupados com a educação (Gráfico 4).

Gráfico 4. Percepção dos graus de preocupação com a educação por parte de juízes e promotores, vereadores, deputados e senadores



A pergunta: “Vou ler o nome de algumas lideranças, organizações ou entidades que podem ter alguma influência na educação dos filhos. Para cada organização ou entidade que eu citar, o(a) senhor(a) dirá se, na sua opinião, ela está ou não está preocupada em melhorar a educação escolar?”

Estendendo a mesma pergunta e apontando para organizações e instituições não relacionadas ao governo, os entrevistados foram apenas parcialmente menos críticos com as igrejas, sindicatos e organizações não-governamentais (ONGs), que segundo eles estão entre 15% e 25% “muito preocupados” com a educação. Para mais de 70% dos pais, a televisão e os empresários “não estão preocupados” com a educação pública.

Essas percepções revelam um distanciamento indesejável entre as lideranças políticas e cívicas e as instituições envolvidas e mobilizadas para a melhoria das escolas públicas e as famílias. Neste quesito, o da comunica-

ção, parece haver um importante espaço a ser coberto para integrar os interesses e aspirações de toda a sociedade.

Conclusão

Os resultados desta pesquisa demonstram que os pais de alunos das escolas públicas não podem mais ser representados como uma massa homogênea, sem senso crítico e satisfeita com a qualidade da escola. Há segmentos de pais mais críticos e interessados que precisam ser reconhecidos como aliados pelas escolas e secretarias de educação.

Não se deve esperar que a totalidade ou a imensa maioria dos pais consiga ou saiba como melhor se envolver com a escola dos filhos. Tampouco que todos possam exercer pressão política pelas reformas necessárias. No entanto, existe uma parcela de pais que só espera uma oportunidade e uma maior abertura das escolas para assumir o papel que lhes for possível. Constituem lideranças em potencial para estimular esforços de reforma do ensino, apoiando medidas arrojadas, como a remuneração por mérito e a avaliação externa do aprendizado.

Esses pais compreendem que são poucas ou nulas as chances de mobilidade social de seus filhos no futuro, caso prossigam em escolas públicas fracassadas. Eles precisam ser mais ouvidos e incluídos na formulação e na implementação das políticas públicas de melhoria da educação.

Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos¹

BERNARDETE A. GATTI | MARINA M. R. NUNES

NELSON A. S. GIMENES | GISELA LOBO B. P. TARTUCE

SANDRA G. UNBEHAUM | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Introdução

Historicamente falando, é recente a expansão das redes de ensino no Brasil. Tanto que, as grandes discussões dos anos 1960 e 1970 dos educadores críticos eram as questões relativas sobre a enorme massa populacional analfabeta ou semianalfabeta no Brasil, ao acesso à escolarização bastante limitado pela falta de oferta de vagas e escolas, e pela quase inexistência de esforços dirigidos na inclusão das camadas populares nas redes escolares. Estas redes mostravam-se bem modestas na oferta de acesso e seletivas quanto à permanência dos alunos e sua progressão escolar. A população brasileira crescia em ritmo acelerado e, assim, com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no Ensino Fundamental começam a crescer especialmente com a expansão das redes públicas de ensino, e, com isso, a demanda por professores aumenta consideravelmente. A incorporação de docentes nas escolas vai caminhar, sobretudo, por meio da expansão das escolas normais em

-
1. A pesquisa aqui relatada foi realizada pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC). Agradecemos aos especialistas de área disciplinar que nos apoiaram nas análises.

Nível Médio, e de várias adaptações – cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, extensão de autorização para lecionar áreas afins, exames de adaptação, autorizações especiais para exercício de Magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc. Por outro lado, o aumento da oferta de cursos normais e de diversas licenciaturas nos anos 1970 e 1980 faz-se sem maiores discussões segundo os modelos instituídos no fim do século XIX e início do século XX. A formação de professores no país atualmente ainda sofre, primeiro, os impactos do crescimento rápido das redes públicas e privada de Ensino Fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem, o que criou a representação que formar professor pode ser um processo rápido e aligeirado. E, segundo, das consequências advindas da adoção do modelo chamado de “3+1”: bacharelado em área disciplinar mais apenas um ano de formação em educação para obtenção de licenciatura, o que permitiria ao profissional lecionar em escolas. Este modelo traz o problema de se centrar o perfil de formação quase somente no conhecimento disciplinar específico (biólogo, físico, químico, linguista etc.) e não na formação de um professor para a educação básica, onde deverá trabalhar com crianças e adolescentes em desenvolvimento. E consagra também a fragmentação em cursos isolados entre si para a formação de docentes. Hoje a discussão sobre a formação de professores vem se ampliando e aprofundando em função de variados problemas constatados no desempenho das redes escolares, nas suas condições de trabalho e na diminuição da procura pela carreira docente.

Cada vez mais a questão da formação de professores assume importância ante as exigências que são colocadas diante da educação básica de crianças e de adolescentes na sociedade contemporânea. Pesquisar aspectos ligados aos cursos formadores de professores, aspectos relativos aos planos de carreira e salários, formação continuada e condições de trabalho nas escolas tornou-se importante e necessário para se conseguir lutar por mudanças que sejam essenciais e bem fundamentadas. Nessa direção é que a pesquisa sobre os currículos de formação de professores, que passamos a relatar a seguir, se insere.

Pesquisando currículos dos cursos formadores de professores

Considerando que os cursos formadores de professores passaram a ser oferecidos predominantemente em nível superior, pela Lei 9.394/96, e que obedecem a recentes orientações de Diretrizes Curriculares Nacionais, procurou-se examinar, no estudo que passaremos a relatar, algumas das características que vêm assumindo a atual formação de docentes para a educação básica. Os dados censitários apresentados neste trabalho, relativos a cada licenciatura, foram obtidos no site do Ministério da Educação (MEC)/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)² em suas Sinopses³.

A pesquisa apresentada analisou os currículos e as ementas de cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia, por responderem majoritariamente pela formação de professores do 1º ao 4º/5º ano do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, e das licenciaturas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, por serem as disciplinas que concentram o maior número de aulas na escolarização básica. Procedeu-se a um mapeamento de propostas curriculares desses cursos, considerando os diversos tipos de instituições de ensino superior que os oferecem. Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos são amplas, e a estruturação do currículo fica a cargo de cada instituição, procurou-se obter um panorama do que está sendo proposto como disciplinas formativas nas instituições de ensino superior, identificando ênfases que lhes estão sendo atribuídas e sua adequação às demandas profissionais: o exercício da docência na educação básica.

Para isso, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, de um lado, e das disciplinas encontradas nos projetos pedagógicos das instituições, elaboraram-se categorias que permitem uma visão mais clara do que vem

2. Os dados utilizados encontram-se no site do Inep em “Sinopse Estatística da Educação Superior – 2006”, www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/. Cabe ainda destacar que, na sinopse estatística, não havia dados sobre os cursos de graduação segundo a unidade federativa.

3. Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior anos 2001, 2004 e 2006, Inep.

sendo proposto nessa formação, em função da dispersão disciplinar observada. Foi proposto, então, um agrupamento das disciplinas de forma que se pudesse ter maior clareza do que se oferece como formação inicial de professores nos currículos das instituições de ensino superior. A visão obtida é geral, não sendo aplicável a uma instituição em particular, mas sinaliza a tendência formativa do conjunto dos cursos. Entre estes, observou-se que há grande variabilidade no que se refere às disciplinas oferecidas. Depois da análise de várias possibilidades, por se mostrarem aderentes ao conjunto de disciplinas nomeadas, as categorias definidas como referência de agrupamento para análise foram:

A. Fundamentos teóricos da educação – nessa categoria, estão presentes as disciplinas que cumprem a função de dar embasamento teórico ao aluno a partir de outras áreas do conhecimento: Antropologia, Estatística, História, Psicologia, Sociologia, entre outras, e suas correlatas no campo da Educação. Didática Geral foi destacada em um subgrupo passível de ser analisado separadamente, em função de sua estreita ligação com a profissionalidade docente;

B. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – esse agrupamento comporta todas as disciplinas que trazem conhecimentos sobre o campo de atuação do professor, bem como de outros profissionais da educação. Inserem-se nessa categoria as matérias referentes à estrutura e funcionamento do ensino, ao currículo, à gestão escolar, ao ofício docente;

C. Conhecimentos relativos à formação profissional específica – nesse grupo, concentram-se as disciplinas que fornecem fundamentos e instrumentos para atuação do professor, como: conteúdos e atividades curriculares da Educação Básica para o respectivo nível e disciplina; didáticas específicas; metodologias e práticas de ensino; saberes relacionados às tecnologias em educação;

D. Conhecimentos relativos ao nível da Educação Infantil e modalidades de ensino específicas – essa categoria reúne as disciplinas relacionadas às áreas de atuação junto a segmentos determinados e ao nível da Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação em contextos não escolares;

E. Outros saberes – disciplinas que ampliam o repertório do professor, como temas transversais, religião etc.;

F. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) – abarca todas as disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação;

G. Atividades complementares – referem-se às atividades integradoras, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Observou-se que suas denominações nos currículos são variadas e as ementas muito vagas, não permitindo uma visão clara sobre o que contemplam de fato. Como exemplo, registram-se os rótulos: “Atividades Científico-Culturais”, “Atividades Complementares”, “Estudos Independentes”, “Seminário Cultural” etc.

Os estágios, como componente obrigatório com carga horária definida nas normas e Diretrizes Curriculares Nacionais, portanto, componente homogêneo, não foram computados para as proporções calculadas. Foram abordados nas análises qualitativas.

Detalhamento completo sobre os dados que apresentaremos podem ser encontrados em Gatti e Nunes (2008).

Disciplinas e ementas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia

Inicialmente expomos alguns dados gerais relativos a características desses cursos e, em seguida, apresentamos a análise de seus currículos através de uma amostra de cursos. De acordo com os dados do MEC/Inep (BRASIL, 2006), a maioria desses cursos (56%) era oferecida por Instituições de Educação Superior (IES) privadas (32% delas particulares e 24% comunitárias, confessionais ou filantrópicas); 32% ofertados por instituições estaduais; apenas 10% por instituições federais e 2% por instituições municipais. A participação do setor privado nessa formação fica mais forte ao se observar que 62% dos alunos matriculados nessa licenciatura estavam nessas instituições. Quanto ao tipo de instituição, a maioria dos cursos (71%) era oferecida por instituições universitárias (universidades ou centros universitários), que têm autonomia para criar cursos. Apenas um pouco mais de um quarto deles e dos discentes matriculados estavam vinculados a faculdades integra-

das, isoladas e institutos superiores de educação. A respeito do crescimento do número de cursos de Pedagogia entre 2001 e 2006, a comparação dos dados aponta que houve um crescimento de cerca de 70% na oferta desse tipo de curso, sobretudo aqueles vinculados às instituições estaduais (170%) e às privadas (98%). No entanto, é possível observar também que o número de alunos não aumentou na mesma medida que o número de cursos. Este crescimento foi de apenas 27%, ou seja, a ampliação do número de cursos de Pedagogia não foi acompanhada por um crescimento da demanda.

Para este estudo foi selecionado um conjunto de licenciaturas em Pedagogia, segundo os critérios de localização por região (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul); segundo a categoria administrativa: pública (estadual, federal ou municipal) ou privada (particular ou comunitária, confessional ou filantrópica); e a organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade integrada, faculdade isolada, escolas ou institutos superiores de educação). A composição final resultou em uma distribuição proporcional à realidade do país. Tal coleta foi possível em razão da colaboração direta das instituições de ensino superior, e outros dados foram obtidos complementarmente, mediante pesquisa da estrutura curricular de alguns cursos disponíveis na internet. O conjunto amostral foi composto de 71 cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia, distribuídos no país, mostrando boa representatividade em relação à distribuição proporcional por região, por categoria administrativa e organização acadêmica.

Composição das grades curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia

Foram listadas 3.513 disciplinas nas grades curriculares dos 71 cursos de Pedagogia amostrados. A variedade de nomenclatura de disciplinas encontradas em cada curso e entre os cursos de Pedagogia é imensa, o que sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas. Nas 71 instituições pesquisadas foram encontradas 3.107 disciplinas registradas como obrigatórias, excluindo-se as que se re-

ferem a estágios. Agregando a essas disciplinas o rol de optativas registradas, obtêm-se mais 406 disciplinas. A variação, de um curso para outro, do número e tipo de disciplinas propostas é grande. Pensando que o número mínimo de horas prescrito para Pedagogia é de 3,2 mil e que 300 horas devem ser dedicadas ao estágio, pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isto se confirma quando se examina o conjunto de disciplinas em cada curso, por semestre e em tempo sequencial, em que, normalmente, não se observam articulações curriculares entre as disciplinas.

A Tabela 1, adiante, apresenta em detalhes as categorias curriculares de análise. Chama a atenção que, dos 26% de disciplinas que compõem a categoria “Fundamentos Teóricos da Educação”, apenas 3,4% referem-se à “Didática Geral”. O grupo “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, relativos ao “o quê” ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto de atenção nos cursos de formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização. Uma possibilidade a ser investigada é se esses conteúdos estão presentes nos cursos de metodologia de ensino. Porém, como se verá adiante, as ementas mostram que isso não se dá.

Quanto aos “Conhecimentos Relativos aos Sistemas Educacionais”, verifica-se um equilíbrio entre as diferentes subcategorias, exceção feita a matérias que dizem respeito ao ofício docente (apenas 0,6%). Dentre aquelas que compõem os “Conhecimentos Relativos ao Nível da Educação Infantil e Modalidades de Ensino Específicas”, nota-se que “Educação Infantil” tem presença de apenas 5,3% nos currículos, e a modalidade “Educação Especial” de 3,8%. As poucas instituições em que constam abrem um pouco mais de espaço a um ou outro desses percursos de formação.

**Tabela 1. Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e subcategorias de análise:
Licenciatura em Pedagogia**

Categorias por disciplina		N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	Subtotal	807	26,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	Subtotal	482	15,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da Educação Básica (Infantil e Fundamental)	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Saberes relacionados às tecnologias	22	0,7
	Subtotal	897	28,9
Conhecimentos relativos ao nível da Educação Infantil e modalidades de ensino específicas	Educação Infantil	165	5,3
	EJA	49	1,6
	Educação Especial	118	3,8
	Contextos não escolares	16	0,5
	Subtotal	348	11,2
Outros saberes		173	5,6
Pesquisa e TCC		217	7,0
Atividades complementares		183	5,9
Total		3.107	100,0

Quando se agrega o conjunto de disciplinas dedicadas aos fundamentos teóricos da educação às disciplinas variadas e gerais que compõem o grupo dos “outros saberes” e das “atividades complementares”, chega-se a quase 40% do conjunto de disciplinas oferecidas. Fica pouco claro o que nos currículos se qualifica como “atividades complementares”. Na verdade tem-se 29% de formação específica e 71% de disciplinas obrigatórias dedicadas a uma formação geral na área. Juntando a esse panorama as disciplinas optativas, a maioria com caráter de formação genérica, pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. A relação teoria-prática proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa.

Quanto ao conjunto de disciplinas optativas oferecidas pelos cursos, verificou-se a tendência em ofertar também disciplinas relativas a “Fundamentos Teóricos da Educação” (24%), contemplando “Filosofia da Educação”, “História da Educação”, “Fundamentos Biológicos da Educação”, “Antropologia da Educação”, e assim por diante. Nesse grupo de disciplinas eletivas é ainda menor o percentual daquelas voltadas à Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos ou Educação Especial, ou mesmo dos conhecimentos referentes ao Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em torno de 25% das disciplinas optativas se enquadram em “outros saberes”, como “Inglês Instrumental”, “Nutrição, Higiene e Saúde”, “O Escolar e a Droga” etc., que consideram um rol de assuntos variados, muitos deles relativos aos temas transversais preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), editados em 1997.

Conteúdo das ementas: Licenciatura em Pedagogia

Foi possível examinar 1.498 ementas. Observou-se que o entendimento a respeito da redação de uma ementa é diverso. A diversidade de registros é significativa, mostrando formas bem variadas, seja um rol, uma lista, seja, em vários casos, um resumo, uma sinopse ou uma descrição conceitual de procedimentos. Estes últimos não são muitos (26% das ementas dos cursos); portanto, nas 74% restantes figura apenas o arrolamento de temas.

Na análise realizada sobre o conteúdo das ementas verifica-se que as disciplinas que compõem a segunda categoria – “Conhecimentos relativos à formação profissional específica” – também têm em seus conteúdos uma predominância quase total de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam políticas ou teorias de ensino, contemplando pouco as possibilidades de práticas educacionais associadas a essas teorizações e suas implicações. As ementas das disciplinas desse grupo registram preocupação com as justificativas sobre o “por que” ensinar, o que, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente, e em alguns poucos casos, tratam do “quê” e do “como” ensinar. Grande número de ementas apresenta frases genéricas não permitindo identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada. Então, mesmo nesse conjunto de 29% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as ementas é que esta é feita de forma ainda muito insuficiente, na medida em que a relação teoria-prática não tem espaço de concretização nas disciplinas, pela ausência de abordagem de práticas pedagógicas.

No grupo de disciplinas voltadas a outras modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, entre outras) verifica-se o quão pouco aparecem nos currículos. Nas ementas respectivas temos o mesmo cenário acima descrito: um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas com poucas referências às práticas associadas. Poucos cursos dão a devida atenção a essas modalidades educacionais. O que aparece é a disciplina que se tornou obrigatória relativa à linguagem de sinais, e só, ficando a descoberto toda uma gama de questões relativas ao campo da Educação Especial que é vasto, diversificado, composto de modalidades e abordagens variadas. Essa formação não propicia elementos concretos para o trabalho de inclusão das crianças e jovens portadoras de necessidades especiais nas classes regulares, e, claro, de forma alguma para sua formação básica considerando as diferentes naturezas de suas necessidades formativas. Esta é uma questão que

precisa ser examinada por especialistas, legisladores e gestores com maior acuracidade e senso de realidade.

Quanto à formação para o nível da Educação Infantil, verifica-se sua presença reduzida nos currículos, como já apontado. A formação para ele é pouco contemplada, seja nas disciplinas obrigatórias, seja mediante a oferta de optativas, ou de tópicos e projetos especiais. Também observa-se que nas ementas não se detecta a presença de elementos voltados para as práticas docentes propriamente ditas como uma construção integrada a conhecimentos de fundo. As poucas ementas revelam, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias sociológicas ou psicológicas, e questões de história para a contextualização da criança, da infância, o que é relevante, porém nota-se a ausência do tratamento de práticas pedagógicas pertinentes ao trabalho com crianças pequenas, em suas diferentes fases de desenvolvimento.

Segundo o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), a estrutura da Licenciatura em Pedagogia deve ser constituída de três núcleos: estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores. O núcleo de estudos básicos é descrito, no referido documento, com a predominância da palavra aplicação e realização: “aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças...”; “aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas de conhecimentos...”, sinalizando que os conteúdos desenvolvidos durante o curso devem ser estudados em uma vertente prática, aliada a seus fundamentos, para que se construam competências de aplicabilidade. Pode-se perguntar, então, se a formação panorâmica, geralmente encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais da educação básica.

Os estágios

O número de horas de estágio obrigatório nos cursos de Licenciatura em Pedagogia visa proporcionar aos alunos um contato e experiência direta com o trabalho das escolas e docentes nos primeiros anos de escolarização

nas redes de Ensino Básico. Embora, em princípio, eles constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, não se obteve evidências, neste estudo, sobre como eles vêm sendo de fato realizados. Os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões. A maioria das instituições apenas menciona o total de horas destinadas a eles, porém, sem nenhum detalhamento. Não há projeto de estágio nem informação sobre as formas de sua supervisão. Há poucas instituições que se diferenciam. Dentre estas, algumas oferecem, por exemplo, várias opções de estágio aos alunos, de acordo com as áreas por eles escolhidas (estágio de docência: 0 a 3 anos ou estágio de docência: 4 a 7 anos, estágio de docência: 6 a 10 anos, estágio de docência: Educação de Jovens e Adultos). Outras sinalizam que os estágios são integrados às disciplinas, de sorte que não são feitas referências explícitas a eles. As imprecisões encontradas praticamente inviabilizam a análise do que acontece realmente nesses espaços de formação com base apenas nos currículos e ementas. Não obstante, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação nas escolas, com supervisão precária, não se constituindo em práticas efetivas para a formação de futuros professores.

O que se verificou na análise dos projetos pedagógicos e ementas dos cursos, é que não há especificação clara sobre como são realizados, supervisionados e acompanhados os estágios. Sobre a validade ou validação desses estágios também não se encontrou nenhuma referência. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de acompanhamento e documentação, convênios com escolas das redes etc. Essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com os aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada um aspecto meramente formal. Um estudo mais aprofundado, a respeito dos estágios para docência merece ser realizado.

Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa

De acordo com os dados obtidos, havia no Brasil, em 2006, um total de 971 cursos de graduação presencial na área de formação de professores de Letras – Língua Portuguesa, com cerca de 173 mil alunos matriculados. As instituições privadas eram responsáveis por 61,5% do total dos cursos na área (35,2% particulares e 26,3% comunitárias, confessionais ou filantrópicas), sendo que o setor público congregava 38,5% do total geral de cursos de Letras, concentrando-se maior percentual em instituições estaduais (25%), seguidas das federais (10,3%). Apenas 3,2% deles eram oferecidos por instituições municipais de educação superior. A predominância do setor privado em relação ao setor público é verificada também na análise das matrículas, uma vez que atendia a 58,4% do total de alunos. A comparação dos dados referentes ao número de cursos de Letras – Língua Portuguesa entre os anos de 2001 a 2006 aponta para um crescimento de cerca de 57% na oferta de cursos. Quanto à matrícula de alunos, observou-se crescimento mais modesto do que o do número de cursos. Tomando por base o ano de 2001 verificou-se, em 2006, um acréscimo de aproximadamente 19% no número de alunos. Ou seja, o número de alunos não cresceu na mesma proporção que o número de cursos.

O conjunto dos cursos amostrados para os quais se obteve informação sobre os currículos foi de 32, com proporcionalidade regional e quanto à dependência administrativa face à distribuição do conjunto dos cursos oferecidos. A maior parte dos cursos estudados – assim como no total dos existentes – está localizada na Região Sudeste (37,4%), seguida da Nordeste e da Sul (21,9% cada). As regiões Norte e Centro-Oeste são as que apresentam menor número de cursos no país, e também na amostra estudada (9,4%).

Composição do currículo

Foram encontradas 1.207 disciplinas obrigatórias e 190 optativas listadas nesses currículos. A análise dos dados relativos às grades curriculares dos cursos de Letras pesquisados mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos “Conhecimentos específicos da área”, correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias de análise propostas, 15,4% dizem respeito a “Outros saberes”, 10,5%, são “Conhecimentos específicos para a docência”, 8,5%, a “Fundamentos teóricos da Educação” e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre “Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”, “Pesquisa e TCC” e “Atividades complementares”. Somente 1,2% das disciplinas é destinado a “Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas”. Em relação ao percentual de horas destinadas a cada conjunto de disciplinas (agrupadas nas diferentes categorias de análise), observa-se que a distribuição acima praticamente não se altera: a grande maioria das matérias também se encontra sob a categoria “Conhecimentos específicos da área” (51,4%) e “Outros saberes” (15,2%), o que corresponde a aproximadamente dois terços da formação oferecida. Ou seja, essa licenciatura forma mais na direção do especialista disciplinar do que na direção da formação de um professor de língua portuguesa que deverá trabalhar com o ensino da língua nacional para as crianças e jovens nas escolas de educação básica (Tabela 2).

Tabela 2. Carga horária e disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise desagregadas: Licenciatura em Letras

Categorias		Carga horária		Disciplinas	
		Horas	%	N	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	4.950	6,2	81	6,7
	Didática geral	1.296	1,6	21	1,7
	Subtotal	6.246	7,8	102	8,5
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	1.490	1,9	25	2,1
	Currículo	1.256	1,6	20	1,7
	Gestão escolar	236	0,3	3	0,2
	Ofício docente	288	0,4	4	0,3
	Subtotal	3.270	4,1	52	4,3
Conhecimentos específicos da área		41.031	51,4	623	51,6
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	4.179	5,2	64	5,3
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	4.531	5,7	60	5,0
	Saberes relacionados à tecnologias	188	0,2	3	0,2
	Subtotal	8.898	11,1	127	10,5
Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas	Educação especial	800	1,0	15	1,2
	EJA	0	0,0	0	0,0
	Subtotal	800	1,0	15	1,2
Outros saberes		12.184	15,2	186	15,4
Pesquisa e TCC		2.992	3,7	49	4,1
Atividades complementares		4.531	5,7	53	4,4
Total		79.952	100,0	1.207	100,0

Análise das ementas dos cursos de Licenciatura em Letras

Na maioria dos cursos (83%) a análise qualitativa detectou foco impreciso, às vezes contraditório, com problemas em nomes de disciplinas e suas respectivas ementas, e ementas e respectivas bibliografias. Disciplinas de metodologia e de prática docente referem generalidades, sem abordagem específica, por exemplo, do processo de avaliação, tão enfatizado nos PCN, ou da Literatura Infantil e Juvenil. Essas ausências podem fazer supor que as diretrizes estão mais presentes no plano da retórica do que no da ação pedagógica. Havendo casos de extensa lista de disciplinas optativas, dimensões nucleares para aqueles que atuarão no ensino ficam relegadas a segundo plano, já que não estão garantidas à formação de todos. Aparecem disciplinas como “Projetos Integradores” ou “Seminários”, repetidas em vários semestres, mas cujos conteúdos não são definidos deixando vago o que se propõe. Por fim, observou-se em alguns casos, uma contradição entre o projeto pedagógico, que destaca certos conhecimentos e práticas como essenciais, e a grade horária, que não os confirma como centrais. Notou-se também entre os cursos desequilíbrios entre formação na área nem sempre tão bem definida, e formação para a docência nem sempre bem especificada no projeto de curso e ementas. E, finalmente, nem sempre a declaração quanto à forma de oferecimento, inicialmente definida como presencial, é mantida, havendo na especificação de certas disciplinas a indicação de oferecimento semipresencial. Com vasto rol de disciplinas, com a ausência de um eixo formativo claro, presume-se pulverização na formação dos licenciados. Não se encontrou um núcleo compartilhado de disciplinas da área de formação para a docência, e é heterogênea a gama de conteúdos com que se trabalha nas disciplinas que mais frequentemente aparecem (Didática, Metodologia e Práticas de Ensino).

Nos demais 17% de cursos analisados verificou-se enfoque bem delineado, especificando o perfil de professor a formar e as opções curriculares; nestes cursos nota-se vínculo e coerência entre o projeto, matriz curricular e programas. Nestes cursos, a distribuição dos conteúdos privilegia a

linguística e a literatura, com preocupação com relação ao padrão culto da língua, explicitada como objetivo, e com relação aos estudos clássicos, o que comprova a coerência com as diretrizes oficiais; verifica-se explícita intenção de oferecer curso de orientação didático-pedagógica coerente com as diretrizes oficiais. As ementas, com o apoio bibliográfico consistente e coerente, revelam que a perspectiva orientadora dos estudos linguísticos está fundamentada em teorias linguísticas contemporâneas e contempla, entre outros pontos, o estudo dos gêneros discursivos, de questões relacionadas à oralidade, à estilística, bem como o estudo de questões referentes à diversidade linguística. A área da literatura contempla não apenas os conteúdos programáticos de Teoria da Literatura, Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira, como também conteúdos de Literatura Infantil e Juvenil. A prática pedagógica destaca-se por dar relevo à questão da avaliação, há disciplinas de caráter teórico-prático, na modalidade de oficinas, com propostas claras, que visam não só à prática da produção escrita, mas também ao ensino.

No conjunto analisado pode-se apontar que nos cursos de Licenciatura em Letras:

- As práticas acadêmico-culturais (atividades complementares) acolhem gama diversificada de temas, ou não os têm especificados;
- Poucas instituições especificam em que consistem os estágios e sob que orientação são realizados; a maioria dos cursos apenas determina a quantidade de horas necessárias para a realização desses estágios;
- A maioria das instituições revela tendência para a concentração maior da carga horária no núcleo de disciplinas da formação específica, em detrimento da formação para a docência;
- Ausência de consonâncias quanto às disciplinas teóricas dirigidas à formação para a docência. É reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia, Filosofia da Educação etc.), que figuram nos currículos de Letras. Em geral, a formação para a docência dá-se, sobretudo, por meio de disciplinas aplicadas (metodologias e práticas de ensino) e, quando as primeiras aparecem nas

matrizes curriculares, nota-se heterogeneidade na composição do conjunto. A mesma heterogeneidade pode ser notada nos conteúdos e bibliografia das disciplinas aplicadas. Essa ausência de consonâncias faz supor que não está claro o que deva compor essa dimensão da formação do licenciando;

- Conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças e jovens é tema quase totalmente ausente nos currículos. No entanto, são conhecimentos necessários ao professor para o planejamento de seu trabalho e o desenvolvimento de suas práticas e na relação com os alunos;
- Eleição de enfoques restritivos. A maioria dos cursos centra-se na formação específica, especialmente em certas linhas da linguística, outros em literatura. A análise dessas propostas mais restritivas parece indicar prematura especialização dos futuros professores;
- Nomes de disciplinas e ementas bastante genéricos. Em quase todas as matrizes curriculares foram encontrados rótulos genéricos como: Morfologia, Seminários, Metodologia do Ensino, Estudos Linguísticos e Literários. Muitas das ementas também pecam pela falta de clareza. A generalização excessiva – que acolhe qualquer conteúdo – pode propiciar desmedida flexibilização, com comprometimento da formação básica desejável;
- Houve poucos casos em que se notou perfeito equilíbrio entre os dois núcleos – formação disciplinar e formação para a docência – fato que revelaria o cuidado das instituições no sentido de integrar coerentemente a formação específica às particularidades da área de ensino.

Considerando a relação Projeto Pedagógico *versus* Ementário, a ausência de adesão desejável entre a filosofia reconhecível no Projeto Pedagógico e as reconhecíveis nas ementas específicas levanta as seguintes hipóteses, ambas igualmente merecedoras de reflexão mais aprofundada: a) autorias distintas e ausência de intercâmbio para a construção de um projeto que, supõe-se, represente perspectiva de uma coletividade acadêmica; b) compreensão superficial dos PCN (os responsáveis pelas disciplinas que compõem o currí-

culo de Letras não estão em harmonia com a compreensão do processo educativo e/ou com o específico entendimento da linguagem que constituem os pressupostos do documento).

Ficou assim constatado que é problemática a situação das licenciaturas em Letras na direção de formar docentes para a educação básica. Sabemos que não basta ter conhecimento disciplinar para se trabalhar no ensino de crianças e jovens nas escolas. É preciso uma relação coerente entre conhecimento de área e os aspectos da relação pedagógica, que é o eixo do trabalho do professor na escola, na direção de propiciar aos alunos aprendizagens relevantes, significativas e permanentes.

Licenciatura em Matemática

De acordo com os dados obtidos no Inep, 631 cursos formavam licenciados em Matemática, com cerca de 73,5 mil estudantes matriculados, em 2006. As instituições públicas eram responsáveis por 53,4% dos cursos oferecidos e as privadas por 46,6%. A comparação dos dados referentes ao número de cursos entre os anos de 2001 a 2006 apontou para um crescimento de 45,7%. Quanto ao número de alunos matriculados observou-se que sua expansão foi menor do que o crescimento do número de cursos. Tomando por base o ano de 2001, verificou-se até 2006 um acréscimo de 24,4% das matrículas nos cursos de licenciatura em Matemática. Esse resultado indica que a demanda por matrícula foi menor do que a expansão dos cursos no mesmo período. No período entre 2004 e 2006, por exemplo, nota-se uma elevação bem discreta no número alunos matriculados (3,7%).

A seleção da amostra de currículos acompanhou a distribuição dos cursos quanto à região do país, dependência administrativa e tipo de instituição. O conjunto analisado foi composto por 31 cursos de Licenciatura em Matemática, distribuídos pelas diversas regiões. A maior parte dos cursos selecionados está localizada na Região Sudeste (42%), seguida da Nordeste e da Sul, com 16,1% cada. As regiões Norte e Centro-Oeste são as que apresentam menor número de cursos no país, e também nesta amostra, onde sua representação é de 12,9% cada.

As grades curriculares

Nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática, foram listadas 1.228 disciplinas (1.128 obrigatórias e 100 optativas). Efetuou-se, então, o agrupamento, segundo as categorias já discriminadas no início deste texto, de modo a verificar o que se propõe como formação de professores dessa área nos currículos das instituições de ensino superior.

A análise dos dados das grades curriculares dos cursos de Matemática pesquisados mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) concentra-se em duas categorias: “Conhecimentos específicos da área” e “Conhecimentos específicos para a docência”, 32,1% e 30%, respectivamente. Nas demais categorias propostas, 14,7% dizem respeito a “Outros saberes” – que no caso da Matemática englobam as disciplinas de Física e Química; 9,2% a “Fundamentos teóricos” e “Sistemas educacionais”, 3,6%; “Atividades complementares” correspondem a 5,1%. Embora o número de disciplinas relativas a conhecimentos específicos da área e conhecimentos específicos para a docência se equilibrem melhor nas licenciaturas em Matemática do que nas outras licenciaturas estudadas, verifica-se que em termos de número de horas/aula dedicadas a cada uma dessas categorias, há maior proporção de horas/aula dedicadas às disciplinas relativas a conhecimentos especializados da área, com menor proporção em número de horas para “Conhecimentos específicos para a docência”. Há, também, menor número de horas proporcionalmente para “Pesquisa e TCC”. Observa-se também que apenas 0,7% das disciplinas nesta licenciatura são destinados às “Modalidades de ensino específicos” (Tabela 3).

Detalhando mais a questão, a Tabela 3 mostra a distribuição de carga horária das disciplinas em cada subcategoria de análise e a sua frequência simples em relação ao total. Em termos de carga horária, proporcionalmente, “Didática geral” ocupa 1,6% do tempo dessa licenciatura, conhecimentos dirigidos à escola básica, 18,5%, e conhecimentos aprofundados específicos da área disciplinar, 34,1%. Interessante é notar que, “Pesquisa e TCC” ocupam 3,7% do tempo do curso, menos horas do que “Atividades com-

plementares” (5%), que contemplam rótulos como “Atividades acadêmico-científico-culturais”, “Estudos independentes” etc. Nomenclaturas vagas, sem ementas esclarecedoras.

No que se refere aos “Sistemas Educacionais”, que já representam muito pouco no total de horas oferecidas (3,3%), vale destacar que nesse percentual 2,0% corresponde à “Estrutura e funcionamento do ensino”, com 0,7% das horas dedicadas a “Currículo”, 0,5% a “Gestão escolar” e 0,1% a “Ofício docente”. Apesar de disciplinas relacionadas a esses temas serem importantes na formação de professores, nota-se que os cursos de licenciatura em Matemática ainda não incorporaram em suas matrizes curriculares um número de horas maior quanto a aspectos importantes para a formação de profissionais que vão atuar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. No caso da avaliação educacional, por exemplo, que é problema enfrentado no dia a dia das escolas, e que é um tema discutido amplamente ante os resultados das avaliações externas relativos a essa disciplina – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) –, dados os baixos índices apresentados nessas avaliações, ela não consta nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática nem mesmo como tema em outras disciplinas. Avaliar alunos não é questão trivial para educadores. Exige formação e discussão. Porém, os licenciandos em Matemática, aliás como nos demais cursos, não recebem esta formação, pelo que se constatou neste estudo.

Observa-se ainda, que, nem todas as instituições apresentam disciplinas relacionadas à “Pesquisa e TCC”, o que é preocupante, considerando que atualmente a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso é item obrigatório para a obtenção do diploma de licenciado em Matemática.

Tabela 3. Carga horária e disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise desagregadas: Licenciatura em Matemática

Categorias		Carga horária		Disciplinas	
		Horas	%	Nº	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	5.380	6,6	85	7,5
	Didática geral	1.307	1,6	19	1,7
	Subtotal	6.687	8,2	104	9,2
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	1.644	2,0	25	2,2
	Currículo	554	0,7	8	0,7
	Gestão escolar	392	0,5	6	0,5
	Ofício docente	100	0,1	2	0,2
	Subtotal	2.690	3,3	41	3,6
Conteúdos específicos da área		27.707	34,1	361	32,1
Formação específica para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	15.088	18,5	204	18,1
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	8.551	10,5	116	10,3
	Saberes relacionados às tecnologias	1.356	1,7	18	1,6
	Subtotal	24.995	30,7	338	30,0
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Educação especial	401	0,5	7	0,6
	EJA	40	0,0	1	0,1
	Subtotal	441	0,5	8	0,7
Outros saberes		11.766	14,5	166	14,7
Pesquisa e TCC		3.027	3,7	52	4,6
Atividades complementares		4.039	5,0	58	5,1
Total		81.352	100,0	1.128	100,0

Os dados sobre o conjunto de disciplinas optativas oferecidas pelos cursos mostraram que tal conjunto privilegia sobremaneira os “Conhecimentos específicos da área” (42%), seguidos de “Outros saberes” (25%) e, depois, “Conhecimentos específicos para a docência” (22%). As IES estaduais têm a maior proporção de disciplinas dedicadas aos conhecimentos aprofundados da área disciplinar (35,8%) em relação às demais, apresentando maior proporção de disciplinas com conteúdos para a escola básica do que as federais e as privadas, porém, menor proporção de disciplinas relativas a Didática especial, Metodologias e Práticas de ensino.

Análise das ementas dos cursos de Licenciatura em Matemática

A análise das ementas das disciplinas dos cursos de Matemática foi realizada considerando as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática. Conforme as Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática, os conteúdos considerados comuns a todos os cursos de Licenciatura em Matemática são: Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Fundamentos de Análise, Fundamentos de Álgebra, Fundamentos de Geometria e Geometria Analítica. Verificou-se que todos os cursos analisados fornecem as disciplinas consideradas comuns a todos os cursos de Licenciatura em Matemática. Porém, encontram-se diferenças nas denominações e grandes diferenças nos aprofundamentos. O número de disciplinas em cada uma dessas subáreas também varia muito. Varia muito, ainda, a carga horária disponibilizada no currículo para esses conteúdos, mostrando ênfases institucionais diferentes. Às vezes, há uma só disciplina para uma subárea, outras vezes quatro ou mais. Cerca de 16% dos currículos examinados apresentam conteúdos bastante especializados e de grande aprofundamento, importantes na formação de profissionais matemáticos, porém não tão importantes para professores da educação básica. De outro lado, 45% desses currículos oferecem apenas conceitos básicos introdutórios. Entretanto, alguns dos cursos (21%) também trabalham esses conteúdos em matérias ligadas à prática como componente curricular ou a conteúdos da educação básica.

Além dos conteúdos considerados comuns a todos os cursos de Licenciatura em Matemática, a parte comum deve ainda incluir conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise. Todos os cursos analisados apresentam disciplinas que contemplam esses conteúdos, algumas em disciplinas isoladas, outras antes de iniciar os conteúdos do ensino superior. As denominações para as disciplinas isoladas aparecem como Tópicos ou Fundamentos de Matemática Elementar, Matemática ou Matemática Básica, Matemática para o Ensino, Geometria no Ensino, Educação Matemática no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os conteúdos trabalhados nessas disciplinas envolvem os conjuntos numéricos, as operações elementares, as diversas funções (função polinomial, logarítmica, exponencial e trigonométrica), as progressões aritméticas e geométricas, a geometria plana e espacial, a proporcionalidade, os números complexos, os polinômios, as equações, a combinatória, as matrizes e determinantes, os juros simples e compostos. Em alguns cursos que possuíam referências bibliográficas, identificou-se que em muitas dessas disciplinas aparecem indicações de livros dirigidos a alunos do Ensino Médio.

Em suma, as matérias deste bloco “Conteúdos da Educação Básica” contemplam conteúdos de Álgebra – Álgebra para o ensino ou Álgebra Polinomial – Análise – Funções, Trigonometria e Números Complexos – e Geometria – Construções Geométricas, Desenho Geométrico, Geometria Descritiva e Espaço e Forma. Porém, o que predomina neste agrupamento são disciplinas com títulos que não descrevem quais conteúdos são trabalhados, podendo abranger qualquer conteúdo da matemática tanto da educação básica quanto do ensino superior, tais como: Complementos de Matemática, Fundamentos da Matemática, Matemática Elementar e Matemática. Não há especificação clara do nível de abordagem.

Nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática, os conteúdos ligados a Estatística e a Probabilidade aparecem apenas para os bacharelados. Porém, todos os cursos de Licenciatura em Matemática analisados por meio das ementas apresentam em seu currículo disciplinas que abordam conteúdos de Probabilidade; apenas uma das universidades não explicita em suas ementas conteúdos de Estatística. Vários cursos apresentam a disciplina Matemática Financeira, uma formação varietal em relação à formação

de docentes. Observou-se que há instituições que oferecem parte das disciplinas, com carga horária parcial ou total, ministradas a distância.

Não se percebe um projeto pedagógico que intencionalmente ligue aspectos de formação para a docência entre si e em relação à formação disciplinar. Há ementas repetitivas e vagas. A questão das 400 horas de Prática de Ensino, estipuladas nas Diretrizes, mostra-se problemática, visto que nem sempre o número de horas designados chega ao total exigido. Pode estar ocorrendo que parte dessas 400 horas de Prática de Ensino não sejam presenciais e para elas não há especificação. Por outro lado, há indícios de que outras atividades são contabilizadas pelas instituições na carga horária de Prática de Ensino, ficando-se, no entanto, sem informação clara sobre o desenvolvimento de habilidades nessa instância tão fundamental ao exercício da docência.

A análise das grades curriculares e das ementas mostra que apenas sete instituições apresentam disciplinas tratando de temas de Educação Especial em sua matriz curricular, denominadas comumente por Educação Inclusiva ou Educação Especial, propondo uma visão mais teórica dessas questões, amplamente consideradas. Pergunta-se: não seriam necessárias disciplinas específicas de conteúdos matemáticos discutindo seu ensino e seu processo de aprendizagem para esses alunos com características especiais?

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, apenas uma instituição apresenta uma disciplina centralizada nessa área. Por ser um tema bastante discutido nos contextos educacionais, devido aos índices significativos de alunos que estão nesses cursos atualmente, e a demanda por docentes, levanta-se a questão da necessidade de consideração dessa modalidade educativa nas licenciaturas em Matemática.

Por fim, nos projetos pedagógicos e nas estruturas curriculares não fica claro como ocorre a integralização das horas obrigatórias de estágios nas diversas instituições. Algumas instituições não distinguem as atividades destinadas à Prática de Ensino e ao Estágio. Os processos de supervisão dos estágios e sua validação também não são explicitados. A questão dos estágios é problemática em todas as licenciaturas.

Vale destacar alguns aspectos sobre a análise qualitativa realizada sobre estas licenciaturas:

A. Verificou-se que todos os cursos apresentam disciplinas que contemplam conteúdos matemáticos presentes na educação básica, nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise. Entende-se o trabalho realizado nessas disciplinas como estruturantes do desenvolvimento do conhecimento pedagógico dos conteúdos matemáticos e do desempenho dos futuros docentes nas salas de aula. Porém, é perceptível que as disciplinas propostas que contemplam os conteúdos da educação básica nos cursos analisados não possuem essa função, pelo conteúdo examinado. Nota-se também ementas que sinalizam objetivar a suplementação de conhecimentos do Ensino Médio, sem ampliação de horizontes;

B. Pode-se identificar três tipos de cursos de Licenciatura em Matemática: 1º – os que investem em disciplinas de formação específica em Matemática, contemplando conteúdos discriminados nas Diretrizes Curriculares para cursos de Matemática apenas para cursos de bacharelado. São cursos que estudam de maneira bem aprofundada os conteúdos de Álgebra, Análise (incluem disciplinas intituladas por Equações Diferenciais, Variáveis Complexas, Cálculo Vetorial e Topologia) e Geometria – abordando Geometria das Transformações e as Não Euclidianas. As disciplinas pedagógicas nesses cursos são poucas, bem como as respectivas cargas horárias; 2º – os que investem em uma formação básica de Matemática, procurando atender as Diretrizes Curriculares para cursos de Matemática, e uma formação pedagógica, atribuída para a área da Educação, mas, alocando um espaço pequeno para disciplinas da área da Educação Matemática; 3º – o terceiro tipo de cursos oferece disciplinas de formação específica em Matemática, de forma a atender as Diretrizes Curriculares para cursos de Matemática, e disciplinas atribuídas à área de Educação Matemática, como Didática da Matemática, Filosofia da Matemática, História da Matemática e Tópicos de Educação Matemática, e agregando também algumas disciplinas oferecidas pela área de educação;

C. Fica claro que esses cursos de Licenciatura em Matemática estão formando profissionais com perfis diferentes, alguns com uma formação matemática profunda, que talvez não se sintam preparados para enfrentar as situações de sala de aula, que não se restringem ao saber matemático. Outros, com uma formação pedagógica desconexa da formação específica em Matemática, forçando o licenciado a encontrar as inter-relações entre essas

formações. Consideram-se poucos os cursos de Licenciatura em Matemática que oferecem uma formação mais aprofundada em educação matemática, como os que estariam propiciando experiências aos futuros professores mais contextualizadas e significativas para a construção da prática pedagógica;

D. Uma característica também percebida nas matrizes curriculares diz respeito à incorporação por algumas da pesquisa como princípio formativo. As instituições oferecem atividades/disciplinas que permitem a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Algumas poucas oferecem disciplina que aborda questões ligadas à Metodologia de Pesquisa, outras oferecem também disciplinas que apresentam e discutem questões ligadas à Pesquisa Educacional e Investigações em Educação Matemática, e ainda outras oferecem orientação para a elaboração do TCC. Essas disciplinas/atividades podem propiciar o desenvolvimento de certas competências e habilidades próprias do educador matemático, capacitando o futuro professor para se expressar escrita e oralmente com clareza e precisão; compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias para a resolução de problemas; aprender continuamente, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento; identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema; estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento e ter uma educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social. Porém, as ementas, de um lado, não permitem inferir pelo seu conteúdo, o papel concreto das disciplinas sobre pesquisa educacional na direção acima apontada e, de outro lado, como as orientações de TCC se desenvolvem;

E. Uma diferença marcante entre os cursos diz respeito à forma que cada curso atendeu às horas obrigatórias de Prática de Ensino como componente curricular. Alguns alocaram essas horas a diversas disciplinas da matriz curricular, outros designaram disciplinas específicas para serem contabilizadas como prática, e ainda outros cursos alocaram parte dessas horas em atividades diversas, pouco especificadas, talvez em atividades não presenciais e sem acompanhamento de um professor formador. Fica claro que cada instituição teve uma compreensão distinta sobre a questão da Prática de Ensino como componente curricular em cursos de Licenciatura em Matemática.

Então, considerando as fragilidades relativas a esses cursos, pode-se apontar a prática e o estágio como pontos que merecem a maior atenção na análise da formação de professores na maneira como está sendo realizada pelos cursos de Licenciatura em Matemática. Considerando que são, principalmente, nessas disciplinas/atividades que serão desenvolvidas e discutidas as competências e habilidades para que o futuro professor possa elaborar propostas efetivas de ensino-aprendizagem de Matemática para a sua atuação na educação básica, entende-se que a clareza e objetividade nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática nessas disciplinas/atividades deixa muito a desejar. Outro aspecto importante, como fragilidade desses cursos, é o desequilíbrio entre formação na área específica e formação para a docência, com quase ausência de formação integradora. Nesse sentido, a falta de estabelecimento de critérios e práticas claramente explicitadas nos projetos pedagógicos, que possibilitem um diálogo crescente entre os dois contextos formativos, a escola e o ensino superior, também é ponto frágil nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Matemática.

Uma outra questão que remete para uma fragilidade formativa dos cursos de Licenciatura em Matemática analisados refere-se à ideia de parceria que surge na literatura sobre formação de professores para tentar resolver problemas considerados excessivamente complexos, como o fosso entre a formação teórica dos professores da universidade e o exercício do ofício no terreno da escola, para permitir o intercâmbio de saberes nesses espaços, tendo na prática e no estágio, ligação entre esses dois universos. Um dos desafios refere-se ao lugar secundário ocupado pela formação de professores no modelo de universidade brasileira e em sua cultura interna. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, onde as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, e a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico.

Finalizando este tópico, coloca-se, ante esse cenário, a necessidade urgente de se repensar essa licenciatura em termos mais coerentes com sua finalidade – a de formar professores de Matemática para a Educação Básica – tendo os órgãos governamentais que assumir maior responsabilidade no acompanha-

mento e avaliação da estrutura, da dinâmica e do desempenho socioeducacional dessas licenciaturas. Aliás, aponta-se nesses cursos a quase ausência de uma concepção relativa à Educação Básica, sua função social, e suas demandas no que se refere a essa área disciplinar e aos profissionais que aí irão atuar.

Licenciatura em Ciências Biológicas

Encontrou-se variada nomenclatura para estes cursos, por exemplo, “Biologia”, “Ciências Biológicas”, “Formação de Professores de Biologia”, “Formação de Professores de Ciências”, todos oferecendo licenciatura, isto é, a formação para o exercício da docência. Esse conjunto de cursos será nomeado nesta análise de “Cursos de Ciências Biológicas”. De acordo com os dados obtidos no Inep, fonte já referida no início deste texto, o panorama desses cursos existentes no Brasil em 2006, mostrava que existiam 842 cursos na área de Ciências Biológicas, com cerca de 127 mil estudantes matriculados. Os cursos denominados “Formação de Professores de Biologia/Ciências” correspondiam a 69% do total das nomenclaturas das licenciaturas incluídas neste estudo. Havia um equilíbrio entre a oferta por instituições públicas (52%) e privadas (48%) no oferecimento desses cursos. As instituições públicas estaduais eram as que mais ofertavam estes cursos (32%), seguidas pelas federais (17%), com 3% de oferta por instituições municipais (percentuais relativos ao total de cursos oferecidos). No setor privado, 23% do total dos cursos eram oferecidos pelas instituições particulares e outros 24% pelas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Apesar do equilíbrio no número de instituições, a quantidade de alunos matriculados é superior nas instituições privadas (57%), distribuídos em 31% nas confessionais ou filantrópicas e 26% nas particulares. A comparação dos dados referentes ao número de cursos, entre os anos de 2001 a 2006, aponta para um crescimento de 43% na oferta de cursos de Licenciatura em Biologia. Como nas demais licenciaturas aqui estudadas, o número de alunos matriculados nesses cursos, no mesmo período, não cresceu nessa mesma proporção, sendo bem menor (30%).

O conjunto estudado foi composto por 31 cursos de graduação presenciais. A maior parte dos cursos selecionados está localizada na Região Sudeste (41,9%), seguida da Sul (22,6%). As regiões Centro-Oeste e Norte apresentam menor número de cursos no país. Nesta amostra correspondem

a 12,9% e 6,5%, respectivamente. A distribuição regional dos cursos estudados, e sua dependência administrativa, correspondem à sua concentração por região no país.

Análise das disciplinas oferecidas

Nas grades curriculares dos cursos de Ciências Biológicas foram listadas 1.456 disciplinas (1.389 obrigatórias e 67 optativas), as quais foram agrupadas segundo as categorias expostas no início deste texto. A análise dos dados das grades curriculares dos cursos de Ciências Biológicas pesquisados mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias oferecidas pelas IES refere-se aos “Conhecimentos específicos da área”, correspondendo a 64,3% do total. Os “Conhecimentos específicos para a docência” representam apenas 10,4% do conjunto das disciplinas. “Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas” praticamente não aparecem (Tabela 4). Portanto, na formação de licenciandos em ciências biológicas há um predomínio bastante grande de conteúdos disciplinares da área e muito pouco conteúdo relativo à educação e docência. Em um curso que deve formar professores para a educação básica isto é bastante problemático.

Quando se olha pelo prisma da carga horária das disciplinas obrigatórias, vê-se que a distribuição acima se acentua, ficando a maior carga horária a das matérias sob a categoria “Conhecimentos específicos da área” (65,3%). No que diz respeito ao número de horas de aula, há uma pequena inversão entre “Fundamentos teóricos da educação” e “Atividades complementares”: esta última categoria aumenta sua participação em quase 2% na distribuição pela carga horária, enquanto “Fundamentos teóricos da educação” tem proporcionalmente carga horária menor. Pela carga horária, observa-se na Tabela 4 que, dos 10,4% referentes aos “Conhecimentos específicos para a docência”, 80,5% relacionam-se às “Didáticas específicas, metodologias e práticas”, 17,4%, aos “Conteúdos dirigidos à escola básica”, e 2,1% aos “Saberes relativos às tecnologias”. No que se refere aos “Sistemas Educacionais”, que já representam pouco no total de disciplinas oferecidas (4,0%), vale destacar que a maior parte desse percentual corresponde a “Estrutura e funcionamento do ensino”, sendo que conteúdos de “Gestão escolar” e “Ofício docente” mostram-se quase nada contemplados.

Tabela 4. Carga horária e disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise desagregadas: Licenciaturas em Ciências Biológicas

Categorias		Carga horária		Disciplinas	
		Horas	%	Nº	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	4.560	5,0	77	5,5
	Didática geral	1.269	1,4	22	1,6
	Subtotal	5.829	6,4	99	7,1
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	1.428	1,6	24	1,7
	Currículo	847	0,9	15	1,1
	Gestão escolar	244	0,3	4	0,3
	Ofício docente	801	0,9	12	0,9
	Subtotal	3.320	3,6	55	4,0
Conhecimentos específicos da área		59.507	65,0	894	64,3
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	1.358	1,5	25	1,8
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	8.007	8,7	116	8,4
	Saberes relacionados às tecnologias	160	0,2	3	0,2
	Subtotal	9.525	10,4	144	10,4
Conhecimentos relativos a modalidades de ensino	Educação especial	529	0,6	11	0,8
	EJA	0	0,0	0	0,0
	Subtotal	529	0,6	11	0,8
Outros saberes		3.219	3,5	56	4,0
Pesquisa e TCC		3.067	3,3	55	4,0
Atividades complementares		6.577	7,2	75	5,4
Total		91.573	100,0	1.389	100,0

Em relação às disciplinas optativas oferecidas nos cursos de Ciências Biológicas – Licenciatura pesquisados, observa-se que a maioria delas concentra-se, assim como entre as obrigatórias, na categoria “Conhecimentos Específicos da Área”.

Análise das ementas dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas

Os ementários de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de diferentes regiões do país foram analisados, sendo que 50% juntamente com as propostas dos projetos pedagógicos. A análise, em uma perspectiva qualitativa, procurou verificar a suficiência da formação básica face às indicações das Diretrizes Curriculares de Ciências Biológicas (Parecer CNE/CES nº 1301/2001) e as Diretrizes Curriculares de formação de professores da educação básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002), identificar o enfoque dos cursos, questões ligadas às disciplinas de formação docente e sua articulação com as disciplinas de formação disciplinar, as homogeneidades e heterogeneidades e as fragilidades no que se refere à formação docente.

Na maior parte dos ementários analisados, não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos das ciências biológicas) e a formação pedagógica (conteúdos da docência). Embora estas apareçam, na maior parte dos currículos, desde o início do curso, ou seja, as disciplinas pedagógicas não ficam mais para o último ano (antigo modelo “3+1”), nas propostas analisadas ainda temos 25% de cursos cujas disciplinas pedagógicas só começam a fazer parte da grade a partir da segunda metade do curso, o que contraria a orientação da legislação que dispõe sobre a carga horária de cursos de formação de professores, especificamente a Resolução nº 2/2002, que dispõe sobre a necessidade de “400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”. Essas práticas podem estar inseridas como um conjunto de atividades previstas nas ementas de diferentes disciplinas, como na composição de disciplinas específicas de prática de ensino, com os mais diferentes tópicos nas ementas. Observou-se nos cursos que a separação entre conteúdos das áreas específicas de Biologia e de formação pedagógica se mantém pela falta

de uma melhor articulação entre elas⁴. Em muitos dos cursos analisados, atribui-se ao licenciado o título de biólogo, além do de professor de Biologia, configurando a prevalência da ideia do bacharelado e da abertura a outras possibilidades profissionais.

Falando sobre os conteúdos relativos à área biológica, segundo as Diretrizes Curriculares de Ciências Biológicas, “os conteúdos básicos deverão englobar conhecimentos biológicos e das áreas das ciências exatas, da terra e humanas, tendo a evolução como eixo integrador” (Parecer nº 1301/2001). Também na Portaria Inep nº 124/2008, que apresenta as orientações para o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de Biologia 2008, a temática evolutiva⁵ recebe papel de destaque. Pelo exposto, procurou-se identificar nas ementas se a evolução aparecia como eixo integrador, compondo os conteúdos de diversas disciplinas, o que foi observado em 42% dos cursos analisados. Além de uma disciplina específica para contemplar os princípios das teorias evolutivas, os conteúdos das áreas de Botânica, Zoologia, Biologia Celular e Molecular, Fisiologia Humana, Microbiologia, Parasitologia, também contemplavam em suas ementas princípios da evolução associados aos conteúdos de cada uma das áreas.

Ainda na linha de analisar os conteúdos de ciências biológicas, observou-se, no que se refere ao componente ambiental, que tem sido escolhido como enfoque pela maioria dos cursos, onde várias disciplinas obrigatórias e optativas têm o conteúdo de suas ementas associadas à área. Segundo as Diretrizes de Ciências Biológicas, particular atenção deve ser dispensada às relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. Em tal abordagem, os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais. As diretrizes priorizam, ainda, conhecimentos

-
4. Essa falta de articulação apresenta elementos históricos desde o surgimento dos cursos de Ciências Biológicas na modalidade conjunta da licenciatura com o bacharelado (SELLES & FERREIRA, 2004).
 5. A Teoria da Evolução é enfatizada nas diretrizes e em outros documentos que discutem o currículo da área, pois esta foi essencial para articulação das Ciências Biológicas enquanto ciência autônoma e unificada, conforme revelam estudos sobre elementos históricos da criação da disciplina escolar Biologia (SELLES & FERREIRA, 2004).

profundos sobre a diversidade dos seres vivos e para conservação e manejo dessa biodiversidade. Em alguns dos currículos, os conteúdos dessas disciplinas analisadas em conjunto apresentam uma articulação entre os conceitos ecológicos (geralmente previstos nas disciplinas de Ecologia) e os aspectos relacionados à presença humana no ambiente, considerando as relações econômicas, sociais, políticas e culturais (como nas disciplinas de Etnoecologia, Homem e ambiente, Ecologia Humana, Conservação de Recursos Naturais, e Educação Ambiental), o que facilitará aos futuros professores o trabalho como o tema “Vida e Ambiente” que integra os conteúdos do Ensino Fundamental II de Ciências, previstos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como o trabalho com o tema transversal Meio Ambiente. Essa articulação também propicia o atendimento às diretrizes no que diz respeito à fundamentação teórica sobre as relações entre sustentabilidade, biodiversidade e educação ambiental. A articulação das questões ambientais com a área de ensino é geralmente proposta nas disciplinas da área de Educação Ambiental. No entanto, esta não é a disposição curricular da maioria dos cursos.

As disciplinas que tratam especificamente de conteúdos ligados à docência, que têm carga horária bem pequena face ao conjunto de disciplinas, se utilizam de diferentes nomenclaturas nos cursos analisados, bem como no grau de aprofundamento e na constituição de suas ementas. A identificação e discussão das políticas públicas relativas à escola e a docência são contempladas nas disciplinas Política e Organização da Educação Básica no Brasil ou Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, e aparecem na quase totalidade dos cursos analisados. A fundamentação teórica sobre as principais teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano aparece na disciplina de Psicologia, embora estejam ausentes em 25% dos cursos analisados.

Os conteúdos relacionados ao ensino-aprendizagem de Ciências, para o Ensino Fundamental, geralmente não aparecem separados dos de ensino de Biologia no Nível Médio. As nomenclaturas variam de Prática, Metodologia, Instrumentação e até mesmo Didática do Ensino de Ciências e Biologia. Neste último caso, o conteúdo de Didática não aborda questões referentes ao cotidiano da escola, ocorrendo uma confusão de interpretação em relação a quais disciplinas devem contemplar os conteúdos das metodologias

específicas e se essas devem ou não fazer a separação dos ensinos Fundamental e Médio. Geralmente, as ementas quando se dedicam às questões metodológicas de ensino da área, priorizam aspectos instrumentais como as modalidades didáticas, recursos e análise e produção de materiais didáticos para o ensino de Ciências e Biologia.

No que se refere aos conteúdos das áreas de Química, Física e Saúde, para atender as demandas do ensino de Ciências no nível fundamental, conforme previstos nas diretrizes de Ciências Biológicas para a área de licenciatura, as ementas indicam que esses conteúdos geralmente se apresentam nas formas das disciplinas Química e Física, embora 33% das grades deixem de contemplá-los. No entanto, não aparecem articulações com o ensino desses conteúdos no nível fundamental, nem nessas disciplinas, nem nas das áreas metodológicas, podendo ser considerado como uma fragilidade dos currículos no que se refere à formação do professor para o ensino da disciplina Ciências no nível fundamental. No tocante à área de Saúde, foi observado que esse conteúdo está distante do ementário de vários cursos, o que dificultará a abordagem desse tema no Ensino Fundamental.

A formação do “professor reflexivo” é capaz de intervir na realidade regional, é contextualizada em diferentes momentos nos projetos pedagógicos, mas quase sempre não pode ser observada no ementário dos cursos. Parece ser mais uma proposta abstrata do que concretizada nos currículos.

A articulação da universidade com as instituições de educação básica e os sistemas de ensino estadual e municipal é prevista nos projetos e ementas de poucas instituições, embora esta seja uma exigência das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. Praticamente não se encontrou planos de estágio, ficando em aberto como é a realização e a supervisão. Conforme já abordado por Ayres (2005), é necessário que a universidade estabeleça canais institucionais de interação com as escolas, em uma parceria na formação dos futuros professores. Mas, hoje, isto ainda não é realizado pela maioria dos cursos de formação de professores de Ciências Biológicas para o Ensino Fundamental e Médio.

Uma proposta interessante nesse sentido foi o de um único currículo que demonstra a articulação universidade-escola nas ementas da disciplina “Projetos Integradores”, que desde o primeiro semestre já propicia a

produção de conhecimentos por meio de atividades de pesquisa e projetos acadêmicos ligados à escola básica. A cada semestre, a disciplina propõe um tema gerador de pesquisas discentes, com questões sucessivamente tratadas, como: perfil do professor de Biologia e Ciências, dificuldades de conteúdos da disciplina Ciências e Biologia, integração de alunos com necessidades especiais, perfil das escolas, investigações dentro da temática meio ambiente e educação ambiental, investigações dentro da temática saúde e orientação sexual. Nessa disciplina, foi possível observar o enfoque das pesquisas na área de Ensino de Ciências, que se constitui atualmente como uma das possibilidades de pesquisa acadêmica, permitindo uma fundamentação teórico-prática sobre o “uso da pesquisa participativa para a solução de problemas como alternativa filosófica e metodológica para a educação em ciências”, previsto nas Diretrizes de Ciências Biológicas como necessidade da licenciatura da área. Mas isso só ficou visível apenas em um dos currículos dentre os examinados.

O estágio supervisionado geralmente é proposto a partir da segunda metade do curso, conforme já foi colocado. Somente em alguns poucos cursos encontrou-se explicitação do estágio. Exemplificando, num determinado ementário aparece no primeiro semestre em que é oferecido, o acompanhamento de experiências de educação não formal. No próximo semestre se dedica ao mapeamento e diagnóstico da educação escolar da região com vistas à elaboração de propostas para o ensino de Ciências e Biologia. Em continuidade, segue o estágio supervisionado em salas de aula de Ensino Fundamental e Médio e, por último, o estágio de intervenção em turmas de Ciências e/ou Biologia. Mas este detalhamento é raro. Os currículos limitam-se a colocar na rubrica “Estágio” somente o número de horas previsto.

Alguns aspectos merecem sinalização: 1º – não se observou na maioria dos cursos analisados o entendimento da área de Ensino de Ciências⁶, como

6. As pesquisas na área de Ensino de Ciências existem no Brasil desde a década de 1970. Atualmente existem vários cursos de pós-graduação *stricto sensu* com essa linha de pesquisa, que também é uma área de avaliação dentro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC).

uma das possibilidades de pesquisa acadêmica. Quando se fala de pesquisa, sempre aparece articulada com as áreas básicas da Biologia. Também a articulação com as novas tecnologias para mediação na educação científica, não apareceu nas ementas de praticamente nenhum dos cursos analisados; 2º – o papel social do ensino de Ciências, articulado à formação cidadã, bem como o entendimento das ciências como construções humanas, gerada em contextos socioculturais específicos, previsto tanto nos PCN de Ciências, nas diretrizes curriculares, em recentes referenciais teóricos da área (ex.: KRASILCHIK e MARANDINO, 2004), além das diretrizes para o Enade 2008, que toma como referência um perfil profissional “com consciência da importância da difusão científica, do seu papel como educador, de manter uma formação continuada, e de ser agente transformador da realidade, compreendendo a ciência como uma atividade social com potencialidades e limitações”, pouco foi observado nas ementas dos cursos analisados, onde praticamente não existem tópicos que abordem o papel da ciência na sociedade; 3º – uma inovação encontrada foi a presença em 25% dos cursos da disciplina Bioética, que se articula com as novas descobertas científicas atuais. No entanto, as ementas apresentam enfoque do papel da ética nas pesquisas biológicas, e não fazem relação ao tratamento de temas que envolvem questões bioéticas na sala de aula de educação básica.

Síntese e conclusões

As sinalizações obtidas com esta pesquisa apontam que é preocupante a condição formativa oferecida nas instituições de ensino superior no que se refere à formação de professores para a Educação Básica. Há urgência em se repensar as formas institucionais de sua oferta, talvez quebrando com padrões consagrados há mais de um século. As licenciaturas estão demandando um olhar específico dos gestores e especialistas em educação e um monitoramento mais adequado e forte.

A seguir sintetizamos algumas questões que podem nortear novas reflexões e ações dirigidas aos instituídos que formam professores.

Pela análise realizada foi possível constatar que: (a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores para os anos iniciais de escolarização tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso; (b) encontrou-se uma grande variedade de nomenclatura de disciplinas em cada curso e entre os cursos de Pedagogia, o que sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas. Nas 71 instituições pesquisadas, foram encontradas 3.107 disciplinas registradas como obrigatórias; (c) a análise das ementas revelou que, mesmo dentre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo-teórico e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas; (d) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre “o porquê” de ensinar, o que é fundamental, entretanto, só de forma muito incipiente registram “o quê” e “como” ensinar e a relação entre ambos e as teorizações; (e) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 29%, ficando 71% para as outras matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe a ressalva, já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais; (f) os conteúdos das disciplinas a serem ensinados na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física) são tratados esporadicamente nos cursos de formação, e, na maioria dos cursos analisados, são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes; (g) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à formação para o trabalho na Educação Infantil; (h) a escola enquanto instituição social e de ensino é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

Pelo estudo, pode-se inferir que a parte curricular das licenciaturas em Pedagogia que deve propiciar o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula não contempla adequadamente esta formação, o que compromete, na base, a atuação desse licenciado como professor de crianças em seus primeiros passos na escolarização – Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental.

Licenciaturas em Letras, Matemática e Ciências Biológicas

Pela análise das grades curriculares e ementas de cursos presenciais de licenciatura em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, que respondem pela formação inicial de professores do 6º ao 9º (ou 5º ao 8º) ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, é possível apresentar sinteticamente alguns aspectos que se destacaram na formação desses professores especialistas nas disciplinas específicas que somam a maior carga horária na Educação Básica:

- Há grande dissonância entre os Projetos Pedagógicos obtidos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, sinalizando que aqueles são documentos cujas ideias não são contempladas na realização dos cursos;
- Raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados, se há convênio com escolas das redes, como se faz sua supervisão e validação, entre outros aspectos;
- A questão das práticas, exigidas pelas Diretrizes Curriculares, mostra-se problemática, pois às vezes se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, às vezes aparecem em separado mas com ementas muito vagas;
- Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos da docência);
- Um grupo considerável de matrizes apresenta disciplinas pouco específicas quanto a seus nomes e com ementas bastante vagas, encontrando-se também, redundâncias de conteúdos em disciplinas distintas;

- Saberes relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes;
- Aparecem nos currículos muitas horas dedicadas a “Atividades complementares”, ou “Seminários”, ou “Atividades culturais” etc. que ficam sem nenhuma especificação quanto a que se referem, se são atividades acompanhadas por docentes, seus objetivos etc;
- Os cursos de Licenciatura em Letras e em Ciências Biológicas têm uma distribuição semelhante de disciplinas segundo as categorias utilizadas para mapear as grades curriculares: mais da metade delas refere-se aos “Conhecimentos específicos da área”. As matérias diretamente ligadas à formação específica para a docência registram, nos dois casos, percentual em torno de 10%, apenas;
- Os cursos de Licenciatura em Matemática se diferenciam por apresentarem um maior equilíbrio entre as disciplinas relativas aos “Conhecimentos específicos da área” e aos “Conhecimentos específicos para a docência”;
- Considerando apenas a categoria “Conhecimentos específicos para a docência”, vê-se algumas diferenças interessantes entre os cursos: Ciências Biológicas destacam-se pela ênfase maior nas “Didáticas, metodologias e práticas de ensino”; Matemática apresenta maior peso para os “Conteúdos dirigidos à escola básica”; e os de Letras têm uma distribuição mais igualitária entre essas duas subcategorias. De qualquer forma, têm carga horária e conteúdos insuficientes para a formação de um professor para a educação básica;
- As disciplinas da categoria “Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais” registram percentuais inexpressivos de presença em todas as licenciaturas analisadas. Quando se desagrega esta categoria, nota-se que a maior parte das matérias aloca-se em “Estrutura e funcionamento do ensino”, ficando aspectos ligados a “Currículo”, a “Gestão escolar” e “Ofício docente” com percentuais irrisórios. Formação em Avaliação educacional – e falamos aqui no que se refere especialmente aos processos de aprendizagem em sala de aula – é tema ausente;

- Irrisória também é a participação das disciplinas referentes às modalidades de ensino (Educação Especial e EJA) no conjunto das disciplinas oferecidas, com presença de 1,2% nos cursos de Letras e com menos de 1% em Matemática e Ciências Biológicas;
- Uma parte dessas licenciaturas promovem especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em pós-graduação, *lato ou stricto sensu*.

Voltamos a reafirmar o que já está colocado neste texto anteriormente, lembrando o lugar secundário ocupado pela formação de professores no modelo de universidade brasileira. Em sua cultura, a formação de professores é considerada atividade de categoria inferior e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica nas instituições de ensino superior em que as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, e a preocupação com o ensino e a formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico.

Referências bibliográficas

- AYRES, A. C. M. “As tensões entre licenciatura e o bacharelado: a formação de professores de Biologia como território contestado”. In: *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Rio de Janeiro: EdUFF, 2004, págs. 182-197.
- BRASIL/Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, 1997.
- BRASIL/Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries – Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Biológicas*. Parecer CNE/CES nº 1.301/2001, de 6 de novembro de 2001.
- BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares

- Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.
- BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.
- BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Resolução de 1º de maio de 2006: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 2006.
- BRASIL/Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria nº 124, de 7 de agosto de 2008*.
- _____. *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Brasília, 2001. Disponível em: www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/.
- _____. *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Brasília, 2004. Disponível em: www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/.
- _____. *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Brasília, 2006a. Disponível em: www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/.
- GATTI, B. A. & NUNES, M. M. (org.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, 2008, 2 v.
- KRASILCHIK, M. & MARANDINO, M. *Ensino de ciências e cidadania*. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Cotidiano Escolar)
- SELLES, S. E. & FERREIRA, M. S. “Disciplina Escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais”. In: *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Rio de Janeiro: EdUFF, 2004, págs. 50-61.

2009

A atratividade da carreira docente no Brasil¹

BERNARDETE A. GATTI | GISELA LOBO B. P. TARTUCE

MARINA M. R. NUNES | PATRÍCIA C. ALBIERI DE ALMEIDA

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Introdução

Este texto traz os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi o de investigar a atratividade da carreira docente no Brasil sob a ótica de alunos concluintes do Ensino Médio.

A diminuição da procura, por parte dos jovens, da profissão de professor tem se tornado objeto de preocupação crescente nos últimos anos. A falta de professores bem formados nos diferentes níveis de ensino e, especialmente, no Brasil, a escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares dos últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tem sido discutida em artigos acadêmicos assim como na mídia. Em 2007, o Conselho Nacional de Educação designou uma comissão interna para realizar um estudo sobre o Ensino Médio e a falta de professores qualificados em algumas áreas do conhecimento. O resultado foi divulgado, em forma de relatório, sob o título: *Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas Estruturais e Emergenciais*. Esse relatório apresenta um conjunto de dados oriundos de diferentes fontes que retrata a falta de professores para o Ensino Médio em diferentes áreas e destaca que a atual situação da carreira

1. Este estudo foi realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC).

docente contribui para que um número cada vez menor de jovens procure ingressar nos cursos de licenciatura.

Em outubro de 2008, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em pronunciamento conjunto por ocasião do Dia Internacional do Professor, revelaram preocupação com a pouca valorização do Magistério e com a falta de interesse dos jovens por essa profissão. Divulga-se não só a queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, mas também a mudança de perfil do público que busca a docência. Esse conjunto de pesquisas e artigos discute a necessidade de tornar a carreira de professor mais atrativa (GATTI *et al.*, 2008; GATTI & BARRETTO, 2009).

O estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005; 2006) revela as dificuldades de vários países de atrair professores qualificados, seja para novos postos, seja para substituir os professores que se aposentarão na próxima década. Esse texto é resultante de um projeto colaborativo desenvolvido para auxiliar os governos a conceberem e implementarem políticas destinadas a melhorar o ensino e a aprendizagem nas escolas em que se investigaram e discutiram maneiras de promover o fortalecimento e a reestruturação da carreira docente. Os vários países que participaram do projeto partilhavam interesses comuns: como tornar interessantes aos pretendentes a formação de professores e o ensino? Como a formação inicial e continuada de professores deve ser desenvolvida para manter professores qualificados na profissão? Mesmo os países que não registravam problemas de escassez de docentes manifestavam preocupação em atrair bons profissionais. A Finlândia, por exemplo, se destaca pelos excelentes resultados no sistema educativo e, onde a profissão docente é valorizada pela sociedade, tem se preocupado em tornar a carreira docente mais atrativa.

Diante desse cenário em que a docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens, é necessário considerar o problema e discutir quais fatores interferem nesse posicionamento, ou seja, por que tem decrescido a demanda pelas carreiras docentes, especialmente na educação básica. A questão é importante dado que o desenvolvimento social e econômico depende da qualidade da escolarização básica, mais ainda na

emergência da chamada sociedade do conhecimento; depende, portanto, dos professores, no seu trabalho com as crianças e jovens nas escolas.

Assim, uma vez que a atratividade da carreira docente, embora muito discutida atualmente, é assunto pouco investigado no Brasil, desenvolveu-se em âmbito nacional uma pesquisa, com quatro etapas, que resultou no texto que segue. Na primeira etapa, procedeu-se ao levantamento bibliográfico necessário ao estudo e a elaboração de texto teórico. Na segunda, elaboraram-se os instrumentos de pesquisa e realizou-se a coleta de dados com os jovens a respeito de sua percepção sobre a carreira docente. A terceira etapa voltou-se para o tratamento e a análise dos dados, com a organização de um texto de resultados que foi objeto de discussão com especialistas na área. E, com a contribuição do painel de especialistas, na última etapa, elaborou-se o texto final com o objetivo de problematizar algumas hipóteses exploratórias decorrentes dos dados e de sinalizar encaminhamentos que possam colaborar com estudos na área e com políticas públicas.

Desse modo, o texto que segue está organizado em quatro partes. De nominou-se a primeira de *A atratividade da carreira docente*, objetivando proporcionar ao leitor as noções acerca da temática, analisando os fatores ligados à atratividade das carreiras e da carreira docente, bem como os modos pelos quais a literatura especializada tem explorado e discutido a escassez de professores. Na segunda parte, descreve-se o delineamento metodológico da pesquisa. A terceira parte é composta pelos resultados; e, finalmente, na quarta parte, o intento foi problematizar os principais achados da pesquisa e discorrer acerca dos encaminhamentos decorrentes deste estudo.

A atratividade da carreira docente

Para tratar da temática – *A atratividade da carreira docente* – optou-se, num primeiro momento, por levantar na literatura os fatores ligados à atratividade das diversas carreiras profissionais e, posteriormente, aqueles relacionados especificamente à carreira docente como opção profissional. Como muitos países estão preocupados com a questão, e também com o envelhecimento da força de trabalho docente e a necessidade de atrair novos professores, considerou-se relevante apresentar, mesmo que sucintamente,

as iniciativas desses países para atrair, formar e manter bons professores nas escolas.

Fatores ligados à atratividade das carreiras profissionais

Discutir os fatores ligados à atratividade das carreiras profissionais em geral exige considerar as mudanças em processo no mundo do trabalho, nas tecnologias, nos contextos político, econômico, cultural e social. Desde a década de 1980, a sociedade passa por transformações que alteraram as formas e as relações de trabalho nos diversos campos profissionais. Vive-se uma conjuntura histórica permeada por cenários de relações sociais e de trabalho, complexos e contraditórios, que geraram uma nova compreensão de carreira e de desenvolvimento profissional.

A palavra “carreira” tem origem em *carraria*, do latim medieval, que significava “estrada rústica para carros”. A partir do século XIX, o termo começou a ser empregado tal qual o conhecemos hoje: trajetória da vida profissional, ofício, profissão que apresenta etapas, progressão. Cabe destacar, porém, que o conceito não é estático; assim, as carreiras profissionais, nas últimas décadas, em decorrência das mudanças sociais, vêm também se caracterizando pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade, em contraposição ao modelo de anos anteriores, quando eram marcadas por relativa estabilidade de emprego e de tipo de atividade e progressão linear vertical (CHANLAT, 1995). A noção de trabalho analisada no atual contexto, segundo Dubar (2006), está em plena transformação. O trabalho, não importa qual, tornou-se um desafio para o reconhecimento de si, um tempo de incerteza e grande implicação social, que tem exigido investimento pessoal cada vez maior.

Assim, quanto aos fatores ligados à atratividade das carreiras profissionais, é necessário considerar as atuais transformações no mundo do trabalho e das carreiras, que envolvem aspectos de naturezas objetiva e subjetiva. Do ponto de vista objetivo, tem-se as já determinadas condições históricas, sociais e materiais. Empregos estáveis e remunerados, por exemplo, estão sendo substituídos por formas mais flexíveis de contratos (LEVENFUS & NUNES, 2002) que não garantem a estabilidade do empregado a longo prazo. Da perspectiva subjetiva, deve ser analisado o modo pelo qual os indivíduos percebem

as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho. Deve-se levar em conta que os contextos sociais em transformação interferem nas relações entre o indivíduo e o social e, desse modo, nas identidades sociais e profissionais.

Assim, o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais intrincados, geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas apenas às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive. No Brasil, por exemplo, observa-se a procura crescente pelas carreiras do serviço público nas quais, uma vez admitido o candidato por concurso, a estabilidade torna-se garantida por lei.

É preciso ponderar que os aspectos que envolvem uma profissão e sua valorização não são universais no seu significado. “Profissão” é uma palavra cujo sentido depende de construção social (POPKIEWITZ, 1995) que remete às questões socioeconômicas e culturais de um país em um dado momento, o que afeta as opções profissionais; assim, torna-se relevante analisar a representação social das profissões. Mudanças no mercado de trabalho e a sua relação com a formação profissional exigida, bem como representações sociais das profissões, associadas a *status* e salário, são fatores que certamente influenciam a atratividade na escolha entre diferentes áreas de trabalho.

Mesmo considerando as múltiplas possibilidades de escolha profissional, quando se analisam com o jovem as viabilidades, as contextualizações, as realidades e suas prioridades, a escolha torna-se limitada. Lisboa (2002) esclarece que as limitações vão além da situação da profissão frente ao mercado de trabalho, no presente e no futuro. O que o indivíduo escolhe é “[...] limitado por objetivos que vão desde as expectativas familiares até o que existe de mais viável dentro da sua realidade, sendo, muitas vezes, até contraditório com seus desejos e possibilidades pessoais” (pág. 44). O aspecto salarial, embora seja fator forte quando há possibilidade de escolha, não cerca todas as questões que envolvem a atratividade de uma profissão. Outros elementos, de ordem tanto individual como contextual, também compõem motivação, interesses e expectativas, interferindo nas escolhas de trabalho. Muitas vezes não há escolha apriorística, mas inserção por oportunidades particulares.

Assim, o projeto profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas. Ou seja, o jovem,

tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais, de sua formação e outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, *status* associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro.

Fatores ligados à atratividade da carreira docente

A opção específica pelo Magistério insere-se no contexto acima. Como explica Valle (2006), repousa sobre algumas lógicas, relacionadas com as representações que se tem de si mesmo, dos significados atribuídos à inserção no mundo do trabalho e, em particular, do exercício da docência. Para analisar a questão, a autora desenvolveu estudo visando a compreender a lógica das escolhas profissionais distinguindo as “motivações que influíram na decisão de professores dos anos iniciais ou que os impelem às outras profissões, despertando velhos sonhos e nutrindo novas ambições” (pág. 179). A autora constatou que as motivações para o ingresso no Magistério evocadas pelos professores interrogados permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de logo conquistar certa autonomia financeira. Pelos estudos, ao longo de décadas, essas motivações vêm sendo a justificativa para a escolha da docência e a permanência na profissão (MELLO, 1981; SILVA, ESPÓSITO e GATTI, 1994). Talvez o fato de a grande maioria dos docentes nas redes de ensino e dos licenciandos ser do sexo feminino coloque a questão de gênero em nosso contexto social como um dos fatores intervenientes nessas motivações e na escolha pela docência.

O desejo de desempenhar um papel na educação também aparece no estudo de Valle (2006) em que os professores interrogados, em sua maioria, veem-se como “agentes de transformação social” e procuram orientar-se segundo algumas circunstâncias conjunturais, que combinam valores de natureza intrínseca (claramente privilegiados nas lógicas de integração e de profissionalização) com valores exógenos, esses relacionados sobretudo com

o dever comunitário, o valor social. A autora também analisa as expectativas dos professores diante da possibilidade de exercer outra profissão e verifica que mais de dois terços se diziam satisfeitos e não pretendiam abandonar a docência; apenas um terço estaria pronto a deixar o magistério se tivesse outra oportunidade profissional.

Da mesma forma, no estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE – 2005; 2006), já mencionado, aponta-se que a motivação para tornar-se professor também aparece muito focada em fatores intrínsecos, tal como o estudo de Valle (2006) citado acima. Na França, na Austrália e na Bélgica, por exemplo, trabalhar com crianças, satisfação intelectual, desejo de ensinar e de contribuir para a sociedade mostraram-se fatores de motivação que levaram as pessoas a optarem pela docência. Mas esse mesmo estudo e vários outros assinalam a dificuldade atual de atrair jovens para a docência, mesmo que os que nela já ingressaram mostrem a importância dos valores acima enunciados para sua escolha. Isso pode estar sinalizando mudança de valores para a escolha profissional associada a mudanças no mundo do trabalho e suas condições.

Desse modo, é importante que as discussões sobre a atratividade da carreira docente considerem as fortes contradições evidenciadas pelas pesquisas relativas ao “estar professor”, que oscilam entre satisfações e frustrações, entre opção e necessidade. Não obstante o fato de que os que estão nessa carreira tenham justificativas para tanto, quer de natureza pessoal (amor a esse trabalho, às crianças, horário conveniente), quer social (contribuir para o avanço social das comunidades), atualmente se observa que a procura pela docência vem diminuindo tendencialmente.

A literatura disponível na área da formação de professores tem analisado problemas que, direta ou indiretamente, relacionam-se com a discussão sobre a atratividade da carreira docente, por exemplo: massificação do ensino, feminização no Magistério, transformações sociais, condições de trabalho, baixo salário, formação docente, políticas de formação, precarização e flexibilização do trabalho docente, violência nas escolas, emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais. Um aspecto que merece destaque diz respeito ao aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade. O trabalho do professor está cada vez mais complexo e exige res-

ponsabilidade cada vez maior. As demandas contemporâneas estabelecem nova dinâmica ao cotidiano das instituições de ensino, que reflete diretamente no trabalho dos professores e sua profissionalidade.

Como explica Fanfani (2007a), a sociedade espera mais do que a escola pode produzir, ou seja, existe uma distância entre a imagem ideal da função docente e a realidade relacional e temporal de sua prática. No cotidiano da escola, o professor, para desenvolver sua atividade de ensinar, precisa lidar com problemas de disciplina e violência, com a falta de interesse dos alunos, com a necessidade de trabalhar com um número maior de alunos e de desenvolver sua tarefa educativa na e para a diversidade. E mais: a introdução das tecnologias de ensino no trabalho docente produz mudanças na relação com o conhecimento, gerando sensação de obsolescência em muitos profissionais da educação.

Num estudo sobre a construção social das identidades profissionais dos docentes na França, Lang (2006), analisa o mal-estar docente que lá tem afetado mais de 60% dos professores. Segundo o autor, são duas as características desse mal-estar: embora a atividade docente se torne cada vez mais complexa, o prestígio social da profissão docente tende a diminuir; e a defasagem entre a definição ideal da docência e a realidade em que se desenvolve o ofício tende a aumentar, gerando uma sensação de impotência, frustração e desânimo. Para esse autor, o mal-estar docente inclui-se, para a maioria dos docentes, como um dado usual. Segundo ele, outras pesquisas desenvolvidas na Europa permitem generalizar as constatações. Os sentimentos de desconforto profissional construídos pelos professores em exercício são consubstanciados em representações que extravasam de comentários e atitudes e impactam os jovens no convívio cotidiano com seus professores, bem como extravasam em outros conjuntos sociais.

Além disso, e considerando-se a perspectiva dos jovens de que suas vivências na escola parecem estar muito distantes da sua realidade cotidiana – a escola muitas vezes é “chata”, desestimulante – pode-se levantar aqui a hipótese de que tal impressão não produz desejo de construir carreira docente. Além disso, há hoje uma série de profissões ou atividades mais motivadoras no momento da escolha profissional. Em outras palavras, a docência pode não ser atraente em função não apenas de fatores

próprios a essa carreira, mas também da possibilidade aberta por inúmeras outras ocupações.

Referindo-se a essas perspectivas de desconforto na atividade docente, Jesus (2004) indica a “crise das motivações” da atualidade. O autor utiliza-se de dados de uma pesquisa sobre a situação do professor em Portugal para analisar a perda de prestígio social da profissão docente e o sentimento de desvalorização daí decorrente. Segundo os dados obtidos junto a 1,5 mil pessoas representativas da opinião pública, identificou-se que se atribui baixo *status* à profissão docente, inclusive pelos próprios professores, em comparação a outras profissões nas quais se requer o mesmo nível de formação acadêmica. O autor considera que a imagem social do professor, em declínio, pode estar ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local, ou seja, a escola está deixando de ser o principal espaço de acesso ao conhecimento e um meio de ascensão econômica e social para certas camadas sociais. O autor também chama a atenção para o fato de a profissão docente ter-se tornado pouco seletiva. Muitas pessoas exercem a docência sem formação específica ou preparo profissional, ou, ainda, com preparo precário. A situação contribuiu para a base do estereótipo de que “qualquer um pode ser professor” em que “qualquer um” traz implícito o significado de desqualificação. Além disso, muitos ingressam na docência de forma transitória. Dito de outra forma: a escolha não se deu como forma de realizar um projeto previamente estabelecido, e sim como uma alternativa profissional provisória, ou a única viável em determinado momento, o que pode redundar em descompromisso, contribuindo para que a profissão se configure com a imagem social de secundária.

Em estudo sobre o abandono da carreira docente, Lapo e Bueno (2003, pág. 76) mostram que, no grupo de professores estudados, nenhum queria realmente ser professor: “Ser professor era a escolha possível no começo da vida profissional. Tornar-se professor aparece como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogado(a), veterinário(a) etc.”. Aparentemente, o que se observa é que a atividade docente apresenta alguma possibilidade de oferta de trabalho a partir de um curso para formação considerado acessível, o que faz com que alguns alunos ingressem em cursos superiores de Pedagogia ou Licenciatura sem um real interesse em atuar como professor.

No relatório da OCDE, a melhoria das condições de trabalho, de satisfação profissional, bem como salários e oportunidades de emprego, emergem como elemento-chave para o aumento da atração pelo trabalho docente. Nos últimos 20 anos, na maioria dos países, os vencimentos dos professores têm diminuído em relação a outras ocupações que exigem os mesmos níveis de educação e formação. Além disso, em 70% dos países estudados, o relatório concluiu que são necessários pelo menos 20 anos para o professor mudar de base na escala salarial, o que é muito tempo em comparação com outras profissões.

Gertel e Santis (2002), analisando a questão na Argentina, partem da ideia de que, para compreender as escolhas profissionais, é necessário encontrar as causas determinantes que influenciam os estudantes secundários na decisão de ingressar nos cursos para formação de professores. Em seu estudo, os autores buscaram analisar as características dos indivíduos que optaram pela docência depois de concluído o Ensino Médio. Observaram algumas tendências para as escolhas ocupacionais: em geral, as decisões ocupacionais dos homens são influenciadas pela possibilidade de carreira; as das mulheres são mais sensíveis à possibilidade de salário imediato o que pode estar determinando o fato de um número muito maior de mulheres do que de homens optar pela docência. Encontraram também o dado de que os estudantes que escolhem a docência tendem a ser de classe socioeconômica menos favorecida, o que também corrobora a perspectiva de busca de um salário imediato para a sobrevivência, bem como o significado de ascensão social encontrado entre grupos de professores. Essas inferências também podem ser pertinentes para o Brasil se levarmos em conta dados já analisados a partir das bases da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD)/ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (GATTI & BARRETTO, 2009).

O perfil dos alunos de cursos para formação de professores

No Brasil tem se observado uma mudança no perfil dos que buscam a profissão docente. Dados do Censo Escolar de 2007 (Inep/Ministério da Edu-

cação – MEC) mostram a queda no número de formandos em cursos de Licenciatura e a mudança de perfil dos que buscam a profissão. De 2005 a 2006, houve uma redução de 9,3% de alunos formados em Licenciatura. A situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia. E o perfil socioeconômico de quem escolhe o Magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem – Inep/MEC, 2008) são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E essa mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de Licenciatura que estão tendo que lidar com um novo *background* cultural dos estudantes.

Esses dados convergem com alguns estudos, como é o caso da pesquisa desenvolvida por Marin e Giovanni (2006; 2007) sobre as condições que alunos concluintes de cursos para formação de professores exibem para atuar nos anos iniciais da escolaridade. Ficou explicitado nesses estudos a precariedade das condições de domínio dos conteúdos escolares básicos relacionados à leitura e à escrita – conteúdos que deverão ensinar a seus alunos.

Também em pesquisa desenvolvida por André e colaboradores (2009) sobre o trabalho docente do professor formador, a mudança no perfil do aluno da Licenciatura foi muito enfatizada. Trata-se de um estudo desenvolvido em quatro universidades com características distintas quanto à organização curricular, estruturação da carreira docente e situações de trabalho dos professores. Foram entrevistados os formadores de cursos de Licenciatura. Especialmente no caso das instituições particulares, os participantes identificam a falta de preparo adequado dos estudantes, principalmente quanto à capacidade de leitura, escrita e compreensão de texto, bem como a falta de domínio dos conhecimentos básicos da área em que esses

estudantes irão atuar. Já a realidade na universidade pública é outra, os formadores elogiam o repertório cultural e o aproveitamento dos estudantes. O desafio desses professores, segundo eles, é convencer os estudantes a não desistir do Magistério.

No caso dos Estados Unidos, existe a preocupação, por parte de alguns especialistas, com o perfil das pessoas que venham a optar pela docência. Segundo Schwartz (2007), 30% dos novos professores desistem do Magistério, em média, três anos depois do ingresso. Acrescenta, ainda, que estudos revelam que os melhores e os mais brilhantes no contexto acadêmico são os mais propensos a sair. Segundo o autor, o competitivo mercado de trabalho nos Estados Unidos e em outros países reforça as preocupações sobre a forma de atrair talentos para o ensino.

Escassez de docentes em futuro próximo

O relatório da OCDE (*op. cit.*) confirmou que a preocupação não só em atrair, mas em manter os professores na profissão docente, prevalece entre as nações. De acordo com o relatório, existem duas grandes preocupações em relação à carreira docente que são inter-relacionadas: uma diz respeito à escassez quantitativa de professores, especialmente em algumas áreas; e a outra inquietação é de natureza qualitativa, ou seja, existe uma preocupação com o perfil do profissional em termos de *background* acadêmico, gênero, conhecimentos e habilidades. Apontam-se dois indicadores como os mais utilizados para medir a extensão da escassez de professores e a falta de demanda para essa formação: as “taxas de vacância”, normalmente avaliadas pelo número de vagas de professor não preenchidas nas escolas e pelo número de vagas “difíceis” de preencher; e a “escassez oculta”, que se registra quando o ensino é exercido por pessoas não plenamente qualificadas a ensinar para determinado nível escolar ou disciplina. Além desses dois indicadores, considera-se também o envelhecimento da força de trabalho docente: a proporção de docentes próximos da aposentadoria. Nos países da OCDE, 26% dos professores do ciclo inicial do Ensino Fundamental e 31% do ciclo final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio têm mais de 50 anos de idade, e muitos estarão aposentados nos próximos anos. No

Brasil, por dados da PNAD/IBGE (2006), a situação não é tão extrema, mas sinaliza uma certa preocupação com as aposentadorias: 24% dos docentes da educação básica tinham mais de 46 anos; considerando que, também por esses dados, a maioria dos docentes começou a trabalhar em torno dos 18 anos, a aposentadoria desse grupo é bem previsível para breve, o que coloca a necessidade de sua substituição nas redes de ensino. Esses 24% representam mais de 500 mil professores. Pelos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2003 (Inep/MEC) e, mais recentemente, o Censo de 2007, apresentam-se evidências de que o número de aposentadorias tende a superar o número de formandos nos próximos anos, se considerarmos o número de professores em cada faixa etária no Brasil. No censo de 2007, por exemplo, em um universo de 1.882.961 educadores, cerca de 40% estão mais próximos da aposentadoria que do início de carreira. Um outro dado importante levantado pelo Censo de 2007 é o baixo percentual de professores com formação inicial específica na disciplina que lecionam no Ensino Médio. A situação mais crítica de professores atuando em disciplinas específicas sem adequação de sua formação inicial ocorre nas ciências exatas. Na disciplina de Física, apenas 25,2% dos docentes em atuação têm Licenciatura na disciplina ministrada; na de Química esse percentual é de 38,2%.

Outro aspecto também considerado para avaliar a escassez de docentes diz respeito às dificuldades relatadas por diretores para recrutar e manter professores com formação adequada. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2000 (Pisa) coletou informações junto a diretores de escolas de ciclo final do Ensino Fundamental e do Médio sobre diversos aspectos da escassez de professores. Os diretores avaliam que a falta ou inadequação formativa de professores existente nas escolas prejudica em muito a aprendizagem dos alunos. A análise sugere que exista uma relação entre a escassez/inadequação de docentes e o desempenho dos estudantes nos testes do Pisa.

Caso a diminuição da procura pelos cursos de formação de professores se acentue no Brasil, como os dados indicam (GATTI & BARRETO, 2009), e com a expansão das matrículas projetada para o Ensino Médio e a Educação Infantil, em futuro próximo teremos ainda maiores problemas com o suprimento de docentes para toda a educação básica. Com isso, projetam-

se preocupações com a qualidade do ensino e a aprendizagem do alunado, já hoje tão comprometidos.

Como atrair, formar e manter bons professores

Tendo em vista que muitos países, até mesmo os que têm oferta abundante de professores, estão preocupados em manter ou tornar atraente a carreira docente, pergunta-se: O que fazer para aumentar a atratividade da profissão docente na educação básica? Que ações políticas e práticas inovadoras e bem-sucedidas os países vêm desenvolvendo? O que podemos aprender com as experiências de outros países?

Para responder a essas perguntas, é inevitável recorrer ao Relatório da OCDE (2005; 2006), uma vez que esse documento reúne um conjunto de dados de diferentes realidades que define, inclusive, prioridades para o desenvolvimento de políticas visando não só atrair, como também preparar e reter bons docentes.

Como as realidades dos países são diversas e são várias as opções de políticas e reformas empreendidas pelos mesmos, considerou-se que apresentar algumas iniciativas ilustraria, mesmo que pontualmente, o que é possível ser feito para tornar a docência uma carreira atrativa, sem deixar de levar em conta que a realidade de cada país apresenta características particulares.

As ações dos países vão desde iniciativas para melhorar a imagem social e o *status* da docência, passando pelos salários e condições de emprego, programas de iniciação à docência, reestruturação da formação inicial e continuada, até incentivos especiais para atrair e manter professores.

Na Inglaterra, por exemplo, a formação inicial de professores sofreu nos últimos anos uma reformulação que envolveu diversas estratégias, por exemplo: redefinição de normas para autorização e reconhecimento de instituições formadoras a partir de dimensões que estabelecem critérios que envolvem, desde a forma de seleção dos estudantes para ingressar nos cursos, à adequação dos programas para atender as necessidades individuais dos estudantes, o trabalho conjunto com as escolas da educação básica, dentre outros aspectos. Em 1994, a Inglaterra criou a *Teacher Training Agency* que, a partir de 2005, passou a chamar *Training and Development Agency for*

Schools (TDA). Trata-se de um organismo público que assumiu a gestão e a supervisão da formação inicial e da formação permanente com o objetivo de melhorar a qualidade da educação nas escolas. Esse organismo desenvolve ações visando ao aprimoramento da formação docente com a intenção de atrair professores qualificados e comprometidos com seu trabalho. A *Training and Development Agency for Schools* tem a função de identificar, designar e avaliar as instituições responsáveis pela formação inicial com base em critérios e padrões estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação assegurando, assim, o cumprimento do currículo nacional nas instituições responsáveis pela formação inicial.

A Noruega, um dos países da Europa com melhores níveis educativos, adotou políticas que têm tornado a docência uma carreira atrativa. Nos últimos anos, tem buscado melhorar a competitividade dos salários dos professores e as condições de trabalho; tem dado às províncias, aos municípios e às escolas maior responsabilidade na seleção e contratação de professores; tem procurado valorizar e manter nas escolas os bons professores, e tem oferecido maior apoio aos professores principiantes por meio de programas de iniciação à docência.

Esses programas foram adotados por muitos países e os resultados são muito positivos. Schwartz (2007), ao abordar a questão dos primeiros anos da docência, destaca que, mesmo os países que possuem programas para formação inicial de qualidade reconhecem que os professores recém-formados necessitam de apoio no processo inicial de aprendizagem do trabalho docente. O elemento comum nos programas desenvolvidos em países como Suíça, Japão e Estados Unidos é o reconhecimento de que o bom ensino é um empreendimento intelectual. E manter e apoiar os professores eficazes significa torná-los parte do “conhecimento” da escola, o que favorece não só a qualidade do trabalho desenvolvido, como as possibilidades de mantê-los em sala de aula.

Outra iniciativa implementada por muitos países para tornar a atividade docente uma carreira profissional mais atraente diz respeito à criação de mecanismos para valorizar o conhecimento dos professores sem retirá-los da sala de aula. Ou seja, a intenção é que os bons professores permaneçam na docência e não sejam atraídos para desenvolver outras atividades tanto no âmbito do contexto escolar como fora dele.

Exemplo interessante é o sistema de carreira para os professores desenvolvido em Cingapura. O governo criou níveis diferentes de carreira para os professores com a intenção de incentivar o esforço dos educadores em alcançar a excelência na sala de aula. Nesse caminho, os professores podem mover-se de um nível para outro com a possibilidade de sua remuneração subir de forma a refletir as suas competências e as responsabilidades adicionais.

Já a Suécia adotou um sistema de remuneração individual de professores. A remuneração fixa foi cancelada com o intuito de melhorar a autonomia e a flexibilidade locais nos sistemas escolares. Os salários são negociados por ocasião da contratação do professor e envolvem condições de qualificação do docente, situação do mercado de trabalho (onde a escassez de professores é mais grave, os candidatos conseguem salários mais altos), desempenho do professor e responsabilidades assumidas.

Observa-se que as iniciativas estão ancoradas no contexto de cada país, sua cultura e desígnios políticos, e é isso que lhes permite obter avanços. De modo geral, apoiam-se na intenção de melhoria da imagem da profissão docente, com base em suas características específicas de trabalho, colocando-a em nível competitivo com outras profissões que exigem o mesmo grau de formação. Quanto a este aspecto, reforça-se não apenas o grau de formação, mas a qualidade associada a ele.

Embora se reconheça que “[...] há pressões frequentes por respostas políticas do tipo ‘tamanho único’” (OCDE, 2005, pág. 88), desconsiderando assim a heterogeneidade, as diferenças e as particularidades, uma consideração importante colocada como merecedora de atenção e cuidados no que respeita o desenvolvimento de políticas para professores é que: há necessidade de reconhecer que o trabalho dos professores não é homogêneo, ou seja, se diferencia por tipo de escola, contexto social, disciplina de especialização e características pessoais e para formação dos docentes. Isso significa que é preciso levar em conta que o efeito de incentivos está na dependência dessas características concretas, podendo trazer reações diversificadas nem sempre na direção desejada.

Fanfani (2007a) nos estudos que tem desenvolvido sobre a condição docente em países da América Latina chama a atenção para o fato da atividade docente possuir uma heterogeneidade crescente. Um conjunto de fatores com-

binados tem favorecido não só a heterogeneidade do corpo docente, como também graus crescentes de desigualdade. Considera que a heterogeneidade e a desigualdade no Magistério constituem fenômenos objetivos que estão na base de uma série de consequências no plano da subjetividade e nas práticas individuais e coletivas dos docentes. Como bem destaca Fanfani, a “indiferença pelas diferenças” (pág. 19) tem contribuído para aumentar as possibilidades de fracasso das políticas públicas, bem como para manter os cursos de formação distantes das transformações requeridas ao ofício docente.

Procedimentos metodológicos

Os participantes desta pesquisa são os estudantes concluintes do Ensino Médio. Para garantir maior abrangência do estudo, optou-se por realizar a pesquisa em escolas públicas e particulares de cidades de grande ou médio porte das diferentes regiões do país.

A escolha de tais municípios foi orientada pelos seguintes critérios: abrangência regional no país, tamanho do município, densidade de alunos no Ensino Médio e oportunidades de emprego. Desse modo, o estudo foi realizado em oito cidades, envolvendo 18 escolas: Região Sul: Joinville (duas escolas) e Curitiba (duas públicas e uma particular); Região Sudeste: São Paulo (duas públicas e uma particular) e Taubaté (duas escolas); Região Centro-Oeste: Campo Grande (duas escolas); Região Nordeste: Fortaleza (duas escolas), Feira de Santana (duas escolas); Região Norte: Manaus (duas escolas).

Os dados utilizados para as análises que serão apresentadas têm origem em dois tipos de fontes: questionário e grupos de discussão. Em cada escola, realizaram-se primeiro os grupos de discussão com dez alunos (diversos em termos de gênero e de rendimento escolar) e depois se procedeu à aplicação dos questionários a todos os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Isso foi feito para garantir que os participantes deste procedimento de coleta não fossem influenciados pelas perguntas do questionário e fossem com ideias preconcebidas para o grupo de discussão. Aos alunos, foi colocado que se tratava de uma investigação sobre escolha profissional. Essa colocação foi feita para favorecer a ampliação das discussões e permitir nos grupos e questionários ir de um aspecto mais geral para o caso particular da docência.

Para a condução da discussão foi organizado um roteiro objetivando apreender a representação que os jovens têm do que é ser professor e da possibilidade de ingressar na carreira docente. O roteiro constituiu-se um guia a ser seguido, mas cabia aos pesquisadores a sensibilidade de conduzir a discussão formulando, quando necessário, novas questões para explorar aspectos interessantes e/ou para desconstruir o grupo.

O questionário foi elaborado com o intuito de obter informações que permitissem uma caracterização dos estudantes, incluindo dados sobre idade, sexo, escolaridade dos pais, período em que estuda, se trabalha, bem como indicadores de nível socioeconômico. No questionário, também se buscou obter dados a respeito da escolha profissional e sobre a carreira docente.

Caracterização das escolas

O grupo de escolas investigadas foi formado por instituições indicadas por pesquisadores locais e, em Campo Grande, por técnicos da Secretaria de Educação, que se dispuseram a participar do estudo. As escolas públicas se caracterizam por serem escolas de bairros de classe média baixa e atendem também a população de comunidades vizinhas, via de regra mais carentes. As escolas particulares que compõem o estudo são instituições que estão estabelecidas há muitos anos nas suas cidades e atendem a uma clientela de classe média e média alta, em geral.

Caracterização da amostra dos alunos

Em geral, a receptividade à pesquisa foi muito boa em todas as escolas, e os jovens responderam ao questionário com seriedade, perfazendo um total de 1.501 respondentes. Dos grupos de discussão, participaram 193 alunos, entre representantes do sexo masculino e do feminino, e com diferentes rendimentos escolares. A participação foi voluntária, e os debates foram bem vistos pelos estudantes, que se mostraram muito empenhados, interessados e bem falantes.

Respondentes do sexo feminino e masculino foram, respectivamente, 56% e 44%, e essa proporção é praticamente a mesma nas escolas públicas

e privadas. Em termos de idade, a grande maioria (73%) dos jovens concentra-se entre 17 e 18 anos, com uma diferença de 10% entre os dois tipos de escola: 68% na pública e 78% na particular. Chama a atenção que quase 15% dos alunos respondentes das escolas públicas têm mais que 19 anos, ao passo que esse percentual não chega a 2% nas privadas. No que se refere à cor (autodeclarada), tem-se que a maioria é branca (53%) ou parda/mulata (35%), mas também há aí diferenças significativas quando se compara a escola pública com a particular: enquanto 64% dos jovens da escola privada declararam-se brancos, na pública esse percentual é de 44%; por outro lado, aí, praticamente a mesma quantidade de pessoas afirma ser parda/mulata, quando na escola particular somente 27% o fazem. Ressalte-se que neste último tipo de escola, menos de 4% declaram-se negros.

A escolaridade do pai e da mãe é o aspecto que mais diferencia os dois tipos de escola na amostra investigada: a imensa maioria dos pais (72%) e mães (81%) dos estudantes da escola pública tem até o Ensino Médio completo; inversamente, os pais dos alunos pesquisados nas escolas particulares têm, em sua maioria, o superior completo: 68% dos pais e 74% das mães.

Os dados sobre período em que estuda e sobre simultaneidade entre trabalho e escola também revelam que há, de fato, um perfil diferenciado da amostra de alunos nas escolas públicas e particulares pesquisadas: a totalidade dos alunos das instituições privadas estuda durante o dia e 93% não trabalham, ao passo que, na pública, há 34% de jovens que frequentam a escola no período da noite e 39% que trabalham. Isto corresponde ao perfil de alunos de escolas públicas e privadas.

A partir de um bloco de questões referentes a itens de conforto e ao nível de instrução dos pais construiu-se um Indicador de Nível Socioeconômico (NSE) dos alunos que permitiu separá-los em três grupos: NSE baixo (28%), NSE intermediário (44%) e NSE alto (28%). Isto mostra uma variação de NSE entre os alunos, o que permite algumas generalizações de dados deste estudo. Não é surpresa que, no primeiro grupo, 96% dos alunos estudam em escola pública, assim como no último, 91% estão matriculados em instituições particulares. Outro aspecto que revela diferença de acordo com esse indicador é a cor de pele, o percentual de brancos aumenta de acordo com o NSE: 33% no grupo de NSE mais baixo, 54% no intermediário e

71% no mais alto declararam-se brancos. No grupo de NSE mais baixo, 50% declararam-se pardos, o que contrasta com apenas 24% do grupo mais alto. Como já foi dito, são poucos os alunos de cor preta e eles se concentram no grupo de NSE mais baixo, respondendo por 15% desses. Nos grupos NSE intermediário e alto, os autodeclarados negros são, respectivamente, 6% e 2%. Em relação à escolaridade dos pais, o grupo de NSE mais baixo concentra 20% dos pais com Ensino Médio completo e no grupo de NSE mais alto, 70% dos pais possui ensino superior completo.

Resultados

Faz-se necessário reiterar que a análise dos dados obtidos nos grupos de discussão e nos questionários teve por objetivo apreender a percepção dos jovens sobre “ser professor” e os aspectos que destacam para justificar a atração ou não da carreira docente.

Como ainda se sabe pouco sobre a atratividade da carreira docente e a amostra da presente pesquisa não é representativa da heterogeneidade do Brasil e, portanto, não permite generalizações, é fundamental realçar que, neste estudo, não há constatações, mas, sim, uma série de pistas e hipóteses exploratórias que podem se constituir em temas ou enfoques de análise potenciais para novas investigações, bem como comunicar aos tomadores de decisão o que dizem os jovens.

Desejo e realidade em relação à escolha profissional em geral

Foi solicitado aos jovens que falassem sobre o que gostariam de fazer depois de concluir o Ensino Médio. Num primeiro momento, eles deveriam falar sobre seus desejos, independentemente de acreditarem ser possível ou não realizá-los para, num segundo, relatarem o que acreditam que estarão fazendo realmente findo o Ensino Médio. Durante essa discussão, os jovens também discorreram sobre quais seriam suas escolhas profissionais e os fatores/motivações que consideraram relevantes para fazer essa opção.

Um primeiro aspecto que sobressai no conjunto dos grupos de discussão é a recorrência que perpassa o discurso de todos os alunos das escolas par-

ticulares e públicas de todos os oito municípios pesquisados: todos eles têm o desejo de cursar o ensino superior findo o Ensino Médio, embora nem todos tenham se decidido pela carreira que querem seguir.

Como o processo de escolha da carreira é permeado por tensões e dilemas, alguns jovens, na busca pela identificação com alguma área, explicitaram o desejo de trabalhar em ramos diversificados na procura dessa identificação. Note-se o que dizem duas alunas:

“Talvez até um emprego na área, por exemplo, estagiando [...] Tu teres experiência é legal também. Porque tem muita gente, eu acho, que não sabe exatamente o que vai fazer. Tipo eu: eu gosto de vários cursos, e eu posso assinalar vários deles para poder fazer mais tarde, mas seria legal se todo mundo tivesse a oportunidade de ter experiência.”

(Júlia², escola pública, Joinville)

“Ah, porque faculdade não é uma coisa que eu quero agora, imediatamente, prefiro fazer o técnico pra eu conhecer como é o trabalho.”

(Fabíola, escola pública, Taubaté)

Essas falas são ilustrativas de que há uma perspectiva para experimentar as diversas carreiras possíveis, por meio do trabalho, estágio, ou mesmo de um curso técnico, para conhecê-las melhor e realizar uma escolha mais fundamentada quanto ao ensino superior. Alguns jovens, principalmente das escolas particulares, falam da necessidade de participar de outros espaços e conhecer novas pessoas, muitas vezes por meio de viagens. Conhecer o novo, algo diferente do já conhecido nesses anos de escola, são desejos associados à conclusão da escola básica. Para os jovens, vivenciar novas experiências, seja trabalhando ou viajando, é uma forma de analisar suas próprias potencialidades e desejos num momento em que precisam se posicionar entre as demandas da sociedade e de seus pais e suas expectativas.

As percepções sobre a perspectiva em relação ao que estariam fazendo no próximo ano são bastante diversas quando se comparam os alunos das

2. Todos os nomes são fictícios.

escolas públicas e particulares: embora a maioria deseje estudar e trabalhar, os primeiros sabem que nem sempre continuar estudando será possível em um futuro próximo. Se não passarem no vestibular, terão que trabalhar para custear a faculdade. Nos grupos de discussão das escolas públicas, os alunos falam sobre o vestibular e discutem que não será fácil o ingresso no ensino superior, especialmente nas universidades públicas, e que é possível que estejam estudando e trabalhando ou apenas trabalhando até que seja possível ajudar no custeio dos estudos.

Nos grupos de discussão das escolas públicas, os estudantes analisam com muita objetividade as possibilidades de concretizarem seus desejos e sonhos. Para a grande maioria, não há separação entre o sonho e a realidade, existem metas, planos, objetivos traçados para serem alcançados: conclusão do Ensino Médio, emprego e faculdade.

A vontade de conciliar trabalho e estudo é comum à maioria dos jovens pesquisados. Apesar de haver alunos que querem cursar apenas a graduação, em geral, há um interesse perceptível em estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Entretanto, o trabalho não é apresentado como uma forma de subsidiar os estudos, ou ajudar os familiares e pagar suas despesas, mas como um complemento das atividades curriculares do curso de graduação e com a finalidade de agregar valor ao seu próprio currículo. Esse trabalho diz respeito, portanto, à realização de estágio na área do curso superior. A fala abaixo permite perceber a relevância que os jovens atribuem à experiência profissional vinculada à área que pretendem cursar/estudar.

“Eu também pretendo já fazer faculdade e, se der, eu pretendo já trabalhar, nem que seja um estágio no meio da faculdade, só para poder aprender algo sobre o trabalho mesmo, que tenha a ver com a faculdade.”
(Glória, escola particular, Joinville)

Para alguns estudantes das escolas públicas, os cursos profissionalizantes representam uma possibilidade de ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho, até que se torne possível realizar o sonho de cursar uma faculdade, ou mesmo que se defina a escolha da carreira. Já os alunos da escola particular têm mais certeza de que estarão na faculdade, mesmo que seja

em uma instituição particular, mas não possuem a mesma convicção em relação à possibilidade de conciliar os estudos com o trabalho.

Em linhas gerais, os dados dos questionários revelam que as razões para a escolha da profissão a ser seguida são diversas, mas não surpreendem. Ao serem solicitados a escreverem sobre os fatores que mais influenciam na escolha de uma carreira para prestar vestibular, os jovens enfatizam principalmente as razões relacionadas à realização pessoal ligada ao prazer e ao desejo de exercer a profissão (41%) e à identificação profissional que abrange a reflexão sobre o que ele conhece da profissão e projeção de uma afinidade com a carreira (29%). Também constitui critério de escolha profissional a remuneração e a possibilidade de retorno financeiro (22%), seguido da identificação pessoal, entendida como uma disposição de características pessoais denominadas pelos participantes como talento, vocação, habilidades, aptidão e dom (19%) e das oportunidades no mercado de trabalho, especialmente em relação às demandas, à concorrência e à valorização da área (14%). Os fatores como concorrência no vestibular, influência da família e de professores foram citados em proporções menos significativas.

Os dados provenientes dos grupos de discussão confirmam parte dessas tendências, como a identificação profissional e pessoal, o gosto e o desejo em fazer determinado curso. Já o fator econômico, no intuito de prover estabilidade financeira no futuro, é um aspecto que aparece com maior ênfase, independentemente do tipo de escola, nos grupos de discussão. A influência dos pais também emerge nos grupos de discussão, principalmente nas escolas particulares. Alguns jovens também falaram sobre as novas escolhas que se abrem para eles e, muitas vezes, ao concluir o Ensino Médio, não sabem bem o que escolher. Também destacaram como aspecto importante na análise da escolha profissional a forte influência das transformações pelas quais o mundo vem passando. Nesse sentido, a tecnologia como criadora de possibilidades de atuação e conhecimento acaba por assumir um papel importante em suas decisões. A cidade onde se quer/se pode continuar a morar e/ou o tipo de instituição em que se quer estudar também são aspectos que apareceram na discussão sobre a escolha profissional.

De todo modo, chama a atenção que, na definição da escolha profissional, aparecem fortemente as carreiras tradicionais, como Medicina, Direito,

Engenharia e Administração, mesmo nas escolas públicas. Na verdade, essas carreiras parecem não mais distinguir a escolha dos estudantes pesquisados nas instituições públicas e particulares. Quando demandados para responder a questão sobre qual carreira seguir, essas estão, nos dois casos, entre as cinco mais citadas. Por outro lado, observa-se que há algumas carreiras que tendem a distinguir fortemente, na amostra pesquisada, os alunos de cada uma dessas instituições: Educação Física, Enfermagem e Ciências Contábeis, citadas respectivamente em quinto, oitavo e décimo lugar na escola pública, localizam-se depois da décima quinta posição entre as escolhas das escolas particulares. Já Arquitetura, Relações Internacionais e Economia são escolhas típicas da escola particular, conforme indica a Tabela 1.

Tabela 1. Posicionamento das carreiras mais citadas pelos alunos como primeira opção para prestar vestibular

	Posição	
	Pública	Particular
Direito	1º	1º
Administração	2º	5º
Engenharia	3º	2º
Medicina	4º	3º
Educação Física	5º	17º
Enfermagem	8º	16º
Ciências Contábeis	10º	29º
Arquitetura	13º	4º
Relações Internacionais	30º	10º

Para finalizar esse primeiro item de análise no que diz respeito ao desejo e a realidade em relação à escolha profissional, é importante destacar a presença de algumas falas que fazem uma crítica à pressão da sociedade capitalista contemporânea e à interferência dela nas escolhas profissionais. Trata-se de

um fenômeno multideterminado socialmente e que envolve fatores que refletem, no entanto, um modelo único de vida: estudar, trabalhar, ganhar dinheiro, consumir. Há uma angústia refletida aí sobre “ser si mesmo” ou “ter outras escolhas”. A sociedade tem vivenciado, especialmente nas últimas décadas, o surgimento de novas necessidades e novas exigências que trazem inúmeras implicações para o futuro dos jovens, suas perspectivas e identidades.

Percepções sobre o “ser professor” e sobre o trabalho docente

Adentrando no objetivo principal da investigação, trataremos agora dos dados relativos às percepções dos estudantes de Ensino Médio sobre o “ser professor” e sobre o trabalho docente.

Essas percepções não divergem entre os alunos da escola pública e os da particular. Os alunos associam, quase que simultaneamente, aspectos positivos e negativos à profissão docente. Em geral, “ser professor” “*é sofrer, né*” (Antonio, escola pública, Taubaté), é trabalhar muito, ser mal remunerado e ter nenhum ou quase nenhum reconhecimento social. Os jovens percebem o professor como um profissional desvalorizado, e vários deles destacam que essa desvalorização é excessiva no caso brasileiro, pelo “baixo salário” e pela “carga horária excessiva”.

“No Brasil, ser professor é muito difícil mesmo, porque o único professor que dá certo é o professor de cursinho... Se você quer ter uma renda mensal boa... Professor é muito desvalorizado, professor passa lá com 50 anos de idade, com mestrado, não sei o quê, pra ganhar um salário de cinco mil reais assim por mês, quatro mil, e não tem ajuda do governo, sendo que a educação no mundo inteiro é a principal coisa para crescer o país, né?”

(André, escola particular, Campo Grande)

Ao lado disso, há relatos afirmando que, no Brasil e atualmente, o professor passa por situações humilhantes, seja pela falta de interesse e respeito demonstrada pelos alunos, seja pelas ameaças ou agressões mais graves que eventualmente sofre. Nesse sentido, alguns alunos tendem a vê-lo como

sofredor, e parecem ser saudosistas de uma época que, todavia, não viveram. Começa a aparecer aqui uma clivagem sobre as possibilidades de ser professor da rede pública e da rede privada: os estudantes, de modo geral, acreditam que os docentes da escola privada são mais motivados e melhor remunerados. Alguns alunos chegam, inclusive, a dizer que é diferente ser professor dos alunos da escola pública e da particular:

“É... eu como estudo em colégio público [aluna faz curso técnico em escola pública e terceiro ano no colégio particular] vejo uma grande diferença entre o ensino de escola pública e o ensino de escola particular. E os professores de escola pública não são nada valorizados e os de particulares são um pouquinho mais.”

(Luiza, escola particular, Curitiba)

“Eu vejo muita diferença entre professores de escola pública e de escola particular. O professor de escola particular sempre vem animado para a escola, porque ele sabe que, talvez, ele tenha uma turma um pouco mais bem educada do que o de uma escola pública; e também porque eles são bem melhor remunerados. Não que o dinheiro traga felicidade, mas ajuda. Ele vem mais motivado para a escola do que um professor que ganha bem menos. Um professor de escola particular se dá bem.”

(Pedro, escola pública, Joinville)

Estas frases retratam a imagem negativa da escola pública no Brasil, que compreende não apenas as dificuldades de estrutura e de funcionamento, como também, diz respeito a uma escola que atende as classes sociais mais desfavorecidas. Também refletem a visão de que os alunos da escola privada são “mais educados” e os da pública “são mais difíceis”.

Há também estudantes – em geral das escolas públicas – que, contrariamente a essa visão de que “os alunos da escola particular são mais educados” e, tendo por referência seus professores reais, fazem a eles duras críticas: embora reconheçam que os alunos muitas vezes não têm interesse e respeito, destacam a ausência de planejamento, a falta de manejo da turma, a falta de diálogo e de crença nos alunos:

“...só porque a gente é jovem, eles acham que a gente é vagabundo e que não tem nada pra fazer. Já falaram que a gente é um bando de vagabundo e que a gente não estuda.”

(Evandro, escola pública, Campo Grande)

Na visão de Matias, também de escola pública (Fortaleza), a descrença do professor no aluno contribui para o baixo aprendizado destes: “É isso que eu tô te dizendo, a falta de fé do professor nos alunos...” Essa baixa expectativa dos docentes em relação aos estudantes revela-se, ainda segundo esse aluno, no discurso dos professores quando dizem que “antigamente eu tinha prazer em dar aula, hoje o aluno não quer nada”.

Os alunos da escola pública de São Paulo, depois de ressaltarem, com empolgação, a admiração, a valorização, o respeito e até certo endeuçamento da figura e do papel do professor, como nas palavras de Alberto – “Eu acho que o professor é uma figura fundamental na sociedade, é lindo ser professor, é ser porta-voz de um conhecimento” –, iniciam uma tensa discussão e até um certo desabafo sobre o “ser professor” sobre a escola e o ensino, os dirigentes-gestores escolares e até o governo. Alguns aspectos importantes, entre outros, foram abordados: a) professores novos recém-formados sem experiência, com pouco domínio do conteúdo e despreparados para lidar com adolescentes e jovens adultos; b) incompreensão da escola com os alunos em geral e, sobretudo, os do noturno – estes, trabalhadores, já se considerando adultos com voz própria que nunca é ouvida e considerada; c) ditadura da direção e dos demais dirigentes; d) falta de diálogo, não há consenso professor-aluno-direção, nem professor-direção; há confronto, desentendimentos, atitudes desencontradas; e) indiferença e desrespeito dos alunos.

Nesse momento em que fazem as críticas de seus professores, os alunos idealizam o professor da escola particular. Eduarda, aluna da escola pública de Fortaleza, afirma que 90% dos professores da escola particular “sabem dar uma aula e sabem tirar dúvidas sobre qualquer coisa que você esteja pensando e [...] coloca sua atenção ali e você tem o aprendizado”.

Ao mesmo tempo, independentemente dos fatores conjunturais ou culturais, que marcam a situação brasileira na visão desses jovens, a profissão docente envolve, para eles, uma dificuldade intrínseca, pois exige ouvir e fazer o

outro se envolver no processo de aprendizagem. Por isso, é uma carreira “difícil”, “cansativa”, “que exige muito”; “é trabalho que vai além da sala de aula”.

“Porque, assim, além das horas que eles têm que ficar em sala de aula, muitos, até, que trabalham em vários turnos, ainda tem que chegar em casa, elaborar aula, elaborar prova, e tudo... E ainda tem o salário também que não recompensa o bastante, não é?”

(Leila, escola pública, Feira de Santana)

“Eu acho que ser professor é uma profissão que exige muito da pessoa porque tem que tolerar inúmeros jeitos e modos de pensar. Um aluno é contra algo, outro é a favor, e o professor tem que saber tolerar isso. Eu acho que, como a M... falou, a pessoa tem que gostar do que faz; mas eu também acredito que, às vezes, a pessoa aprende a gostar do que está fazendo.”

(Maria Clara, escola particular, Joinville)

Essa dificuldade é vista de forma diversa pelos alunos conforme consideram os vários níveis de ensino. Para alguns alunos, por exemplo, o trabalho nas séries iniciais do Ensino Fundamental é visto como mais difícil, porque exige uma responsabilidade educativa embasada na construção de valores e atitudes que constituem a formação (do caráter até) das crianças. Acreditam que os professores que atuam nos anos iniciais são a base para essa formação e, por isso, precisam ter muita responsabilidade, motivação e criatividade para chamar a atenção das crianças.

Mas nem todos reconhecem essa fase de escolarização como interessante para o trabalho do professor, e a dificuldade levantada muitas vezes vem atrelada às possibilidades de controle que o professor detém. Já no Ensino Médio, na visão de alguns desses estudantes, há mais medidas disponíveis para controlar os alunos, como as provas e notas, o que torna mais fácil o trabalho do professor. Por outro lado, há outro grupo de jovens que acredita que “prender” a atenção dos alunos do Ensino Médio é tarefa muito mais complexa para os docentes, seja no sentido de atraí-los, seja no de reprimi-los. Tomaz, da escola particular de Campo Grande, parece bem

sintetizar a questão: “O professor do primário é tão importante quanto do Ensino Médio, porque não adianta criar uma cabeça boa para os alunos e no final estragar tudo, né?”

Independentemente dessas dificuldades associadas a diferentes níveis de ensino, a maioria dos jovens desta pesquisa enaltece a profissão docente como uma “profissão bonita”, uma “função nobre”, porque veem nela um trabalho fundamental para a formação do indivíduo: é ter a possibilidade de ensinar as pessoas, influenciá-las e modificá-las. Os alunos percebem que uma característica forte da docência está na dependência do outro para se alcançar suas metas profissionais e, nesse sentido, a realização pessoal do professor depende também do “sucesso” do aluno. Quando isso se realiza, o trabalho torna-se, de fato, gratificante: “...é uma das profissões mais bonitas [...] uma das mais bonitas e que trazem maior autoconsideração.”

Diante da possibilidade que o professor tem para ensinar e influenciar seus alunos, ele é visto como um modelo a ser seguido: “ele tem que ter uma postura de uma pessoa com educação e que essa educação possa ser transmitida para as outras pessoas” (Carlos, escola pública, Fortaleza). Muitos estudantes enfatizaram a importância de um professor em suas vidas, como um “formador de opiniões”, e a influência que este profissional pode exercer na vida de seus alunos.

“O professor, além de ensinar o que ele sabe, ele é um formador de opinião, ele faz você gostar de uma coisa ou talvez gostar de outra, entendeu? Eu acho que professor é isso, todos os lados, do emocional, do conhecimento, o do valor, tudo [...] Eu acho que a profissão do professor deveria ser uma das profissões mais valorizadas porque quem faz o médico, quem faz o advogado, quem faz o jornalista, quem faz o psicólogo, é o professor.”

(Camila, escola particular, Fortaleza)

“Então, eu acho que ser um professor é ter a possibilidade de moldar cabeças, é formar opiniões, formar pessoas. Eu acho que se eu fosse escolher isso pra minha vida seria por causa disso, que é [...] Acho que

a realização de um professor é formar uma pessoa com uma cabeça boa, e acho que boa parte do que eu penso, do que eu faço, é pelo que eu aprendi com os meus professores. Acho que eles e os meus pais me fizeram ser o que eu sou.”

(André, escola particular, São Paulo)

Porém, diante de todas as dificuldades expostas anteriormente – tanto intrínsecas, ligadas à complexidade da profissão, quanto extrínsecas, relacionadas aos baixos salários e à desvalorização social –, os alunos pesquisados concluem que, para ser professor, é preciso “gostar muito do que faz, amar muito o que faz, ter muita paciência” e – uma constante em todos os grupos de discussão – “ter vocação, ter o dom.”

“Ser professor, além de uma profissão assim... é uma, é um dom assim, uma pessoa, um professor, assim, tem que ter o dom, tem que gostar, tem que ser uma pessoa iluminada mesmo, para poder estar ensinando, passando aquilo que ele gosta, e a satisfação dele é ver os outros aprendendo, por mais que tenha sempre aqueles que zoam, que não prestam atenção, eu acho que o professor deveria ser mais valorizado.”

(Ana, escola particular, Curitiba)

“Acho que pra ser professor, tem que ter a vocação e também acho que tem que ter paciência e saber lidar com as pessoas, ter a capacidade de se comunicar com as pessoas, acho que é uma coisa bem legal.”

(Roberta, escola particular, Curitiba)

“Eu acho que o professor, além de transmitir o que ele sabe pras pessoas, se ele realmente faz isso por amor, porque ele gosta, acaba deixando um pouquinho dele em cada aluno que ele tem [...] E eu acho que bons professores são aqueles que fazem com amor mesmo e são apaixonados pela profissão.”

(Camila, escola particular, Fortaleza)

Se os jovens atribuem a necessidade de “amor”, “paixão”, “paciência” e “dom” face às dificuldades da profissão, eles também parecem vê-la de forma romantizada, ou seja, sentimentos amorosos, tais como os citados, são suficientes para o exercício da docência. Em alguns casos, o amor deve ser tanto que pode abdicar da parte financeira.

“E uma profissão que você tem que gostar muito do que você faz, você tem que ir ser professor sem nenhum tipo de interesse financeiro, simplesmente amar aquilo que você faz.”

(Betina, escola particular, Campo Grande)

“E também eu acho que ser professor é um dom. Você trabalha feliz independentemente se ganha mal ou se ganha bem.”

(Anderson, escola pública, Joinville)

A partir dessas evidências, pode-se lançar a hipótese de que os alunos enxergam a docência não como profissão, mas como sacerdócio, uma missão em resposta a uma vocação, no sentido atribuído por Carol “não é uma profissão, é um dom [...] para ser professor, tem que ter uma vocação de aguentar, tipo, tudo isso que a gente está falando. E, tipo, não é só uma profissão” (escola particular, Fortaleza). Há estudantes que também veem os professores como super-heróis, responsáveis pelo desenvolvimento e salvação da humanidade/sociedade.

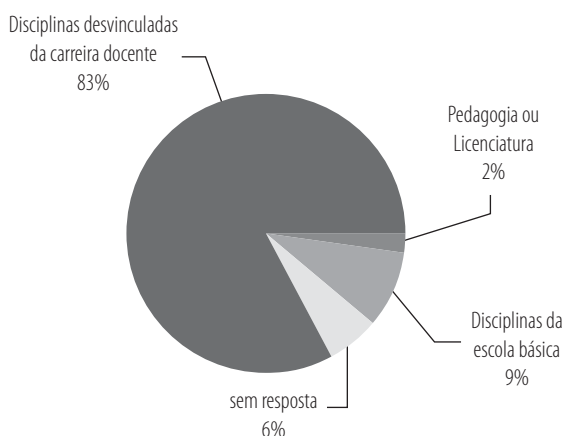
Docência como possibilidade de escolha (Pensou em ser professor?)

Apesar de toda a nobreza e de todo o valor atribuído pelos estudantes à carreira docente – ressalte-se: “pelos estudantes”, pois eles dizem que a sociedade não reconhece a importância do professor para si própria –, ela não representa uma possibilidade profissional para esses alunos. Em geral, a rejeição à carreira docente é recorrente entre os jovens pesquisados.

A indicação do curso escolhido para prestar vestibular neste ano, no questionário aplicado, explicita o distanciamento da carreira docente: apenas 2% (31 de 1.501 dos alunos) indicaram, como primeira opção de

ingresso à faculdade, o curso de Pedagogia ou alguma outra licenciatura (quando os alunos escreveram explicitamente “licenciatura” em alguma área). O Gráfico 1 apresenta também as indicações de cursos ligados às disciplinas da escola básica, sem explicitar licenciatura, como História, Física, Química, Matemática, Letras, Música, Filosofia, Sociologia, Biologia, Geografia, Artes Plásticas e Educação Física (a mais frequente), que, somadas, envolvem 9% dos jovens. É possível inferir que parte desses alunos tenha interesse em seguir a carreira docente a partir da área de conhecimento específico. No entanto, 83% optaram, claramente, por carreiras desvinculadas da atividade docente.

Gráfico 1. Primeira opção de carreira para o vestibular



Entre 31 alunos que manifestaram intenção de seguir a docência em sua primeira opção de escolha profissional, há um predomínio de mulheres (77%) e de pardos ou mulatos (48%). A escolaridade de seus pais aparece como fator de diferenciação: chama a atenção a tendência observada de que, quanto maior o nível de instrução dos pais, menor a intenção de ser professor (Tabela 2).

Tabela 2. Escolaridade dos pais em função da escolha da carreira docente

	Aluno que quer ser professor		Aluno que não quer ser professor		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ensino Fundamental incompleto (até a 4ª série)	5	16	174	12	179	12
Ensino Fundamental completo (até 8ª série)	3	10	153	10	156	10
Ensino Médio incompleto	—	—	106	7	106	7
Ensino Médio completo	10	32	354	24	364	24
Superior incompleto	1	3	92	6	93	6
Superior completo	5	16	452	31	457	30
Nunca frequentou a escola	—	—	10	1	10	1
Não sei	7	23	122	8	129	9
Sem resposta	—	—	7	1	7	1
Total geral	31	100,0	1470	100,0	1501	100,0

Um dado que os diferencia imensamente diz respeito ao tipo de escola em que estudam: dos 31 que disseram que vão prestar vestibular para serem professores, 27 (ou 87%) são provenientes da escola pública.

Foi significativamente maior o número de alunos que declararam já ter pensado em ser professor, 32%. A escolha dos cursos apresentada anteriormente, bem como as análises que seguirão a partir dos grupos de discussão, indicam que muitos desistiram dessa ideia (Tabela 3). Vale observar que dentre esses 476 alunos, 281 (59%) são do sexo feminino e 194 (41%) do sexo masculino (um dos alunos não respondeu à pergunta sobre sexo).

Tabela 3. Considerou ser professor no processo de escolha profissional

	N	%
Pensou em ser professor	476	32
Não pensou em ser professor	1.015	67
Sem resposta	10	1
Total geral	1.501	100,0

Ao cruzar o indicador de NSE dos alunos com a informação dos que pensaram ou não em ser professor, nota-se uma ligeira diferença entre os grupos, uma vez que entre os de NSE baixo 40% dos estudantes declararam já ter cogitado lecionar, ao passo que nos grupos intermediário e alto esse percentual fica abaixo de 30% (Tabela 4).

Tabela 4. Interesse em lecionar segundo grupo de NSE

	NSE baixo		NSE intermediário		NSE alto		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pensou em ser professor	167	40	193	29	115	28	475	32
Não pensou em ser professor	247	60	467	71	300	72	1.014	68

Nesse quesito, então, quando solicitados a escrever quais as suas razões para ser professor, 483 alunos (32%) responderam às questões sobre suas razões para ser ou não professor, sendo 430 dos que já pensaram em ser professor e 48 que não consideraram essa hipótese. No conjunto, o fator mais

atraente para a escolha da carreira docente foi a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimentos (40%) e essa atividade parece estar ligada ao prazer de trabalhar com a aprendizagem do outro, como exemplifica a resposta de um aluno: “Ter prazer em ajudar uma pessoa que não entende o assunto que você domina”³. Aparece em 19% das respostas a indicação de interesse por uma área específica do conhecimento, razão especialmente forte entre os estudantes que já pensaram em ser professor. Cabe ressaltar que apenas 22 alunos incluem esses dois aspectos em suas respostas, confirmando a ideia do interesse por áreas do saber que coincidem com as disciplinas da educação básica, independentemente do desejo de ensinar ou de ser professor, expresso no texto da aluna: “A história é uma área muito bonita, seus estudos, pesquisas. Acho fascinante”. Mas vale citar um exemplo de quem concilia os dois interesses: “Pois gosto da matéria, gosto tanto que gostaria de compartilhar com outros que queiram aprender”.

Note-se que a identificação profissional, ou seja, a afinidade pela profissão não é tão significativa, mesmo entre os que já se imaginaram na carreira docente (14%) e, é claro insignificante (2%) entre os que nunca a almejaram (Tabela 5).

Chama a atenção na Tabela 4 que, para os jovens que não se sentem nada atraídos pela docência, uma das razões mais citadas como aspecto positivo foi a possibilidade de influenciar e/ou transformar a sociedade na qual estão inseridos (15%). Um fator que desperta interesse dos alunos, em igual proporção entre os que pensaram ou não em ser professor, é a chance de formar e influenciar novas gerações (10%).

3. As citações que complementam as informações das Tabelas 3 e 4 foram retiradas das respostas escritas fornecidas ao questionário de aluno.

Tabela 5. Fatores positivos sobre ser professor

	Pensou em ser professor		Não pensou em ser professor		Sem resposta		Total geral	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Possibilidade de ensinar e transmitir conhecimento	171	40	18	37	2	40	191	40
Interesse por área específica do conhecimento	85	20	4	8	1	20	90	19
Identificação profissional	60	14	1	2	—	—	61	13
Possibilidade de formar e influenciar novas gerações	44	10	5	10	1	20	50	10
Possibilidade de trabalhar com crianças	45	10	2	4	1	20	48	10
Valorização das relações interpessoais	42	10	3	6	1	20	46	10
Realização pessoal (prazer, amor, desejo, gosto)	37	9	6	13	—	—	43	9
Possibilidade de influenciar/ transformar a realidade social	36	8	7	15	—	—	43	9
Identificação pessoal	23	5	2	4	—	—	25	5
Oportunidades no mercado de trabalho	15	4	1	2	—	—	16	3
Influência familiar	10	2	—	—	—	—	10	2
Influência dos professores	6	1	—	—	—	—	6	1

A pergunta inversa – quais as suas razões para não ser professor? – foi respondida por 1.168 dos alunos pesquisados sendo que, destes, 78% (908) não pensaram em ser professor e apontam como motivo de maior desinteresse a falta de identificação pessoal com a atividade docente. Assim como 56% deles alegam “Não sei ensinar, não tenho paciência”, “Eu não tenho vocação”, “incapacidade de falar em público”. Dentre os 22% (253) que já

pensaram em ser professor, 19% acreditam que suas características pessoais não são compatíveis com a profissão (Tabela 6).

A questão salarial aparece como segundo fator mais citado para não escolher o magistério (25%). Como fator social é o primeiro. Para alunos que já pensaram em ser professor, a baixa remuneração (40%) aliada à desvalorização social que a imagem do professor carrega (17%) e ao possível desrespeito e desinteresse dos alunos (17%) parecem ser os fatores de maior desestímulo na opção pela docência (Tabela 6). Encontra-se no texto dos alunos a percepção de um custo-benefício que não vale a pena: “Salários baixos e principalmente a falta de reconhecimento”, “Na maioria das vezes não é respeitada pelos alunos e só tem dor de cabeça”, “Ganha pouco e trabalha muito”. São aspectos relevantes que devem contribuir para que esses jovens desistam de seguir a carreira docente, mesmo tendo, em algum momento, encontrado motivação e tido o desejo de abraçá-la.

A falta de identificação profissional é citada, principalmente, por alunos que não pensaram em ser professor (20%) que justificam sua pouca atração pela docência por “gostar de outras profissões” ou considerar que existem “atividades mais interessantes em outra área” ou ainda que “não quer permanecer em ambiente escolar”, que a “carreira não agrada”, e que “é impossível ser promovido como em uma empresa”.

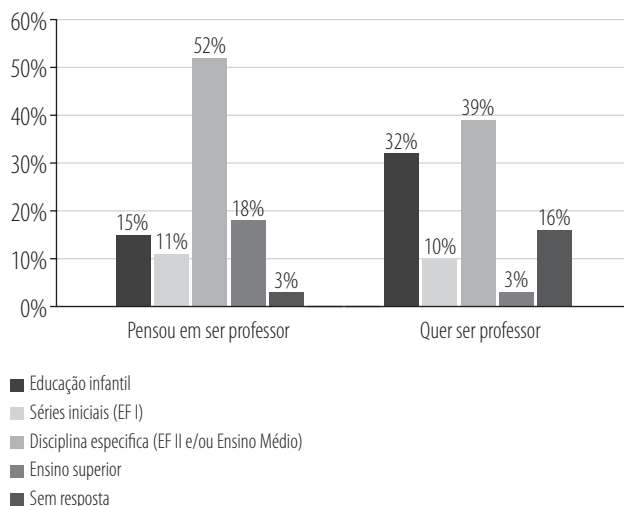
Outro ponto que mereceu algum destaque entre as opiniões dos alunos foi a exigência excessiva de envolvimento pessoal no trabalho, entendido como desgastante (10% do total das respostas): “O professor trabalha muito e deve ser muito difícil”, “É uma profissão difícil e muito desgastante”. As condições de trabalho precárias foram lembradas por 6% do grupo de respondentes e esse percentual dobra ao se considerar apenas os que já pensaram em ser professor (12%).

Tabela 6. Fatores negativos sobre ser professor

	Pensou em ser professor		Não pensou em ser professor		Sem resposta		Total geral	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Falta de identificação pessoal	49	19	505	56	1	14	555	48
Baixa remuneração	102	40	188	21	2	29	292	25
Falta de identificação profissional	33	13	183	20	1	14	217	19
Desvalorização social da profissão	43	17	113	12	—	—	156	13
Exigência de envolvimento pessoal na profissão	38	15	83	9	—	—	121	10
Desinteresse e desrespeito dos alunos	42	17	67	7	4	57	113	10
Condições de trabalho	29	12	43	5	2	29	74	6

No que se refere ao nível de ensino em que ensinariam, nota-se diferença interessante entre o grupo que já pensou em ser professor e o que efetivamente optou por isso. Em ambos os casos, a preferência é pela docência em uma disciplina específica, que habilita para a docência no Ensino Fundamental II e no Médio. Provavelmente, a proximidade com os professores do Ensino Médio nesse momento faz desse professor a principal referência da profissão para boa parte desses alunos. O Gráfico 2 também revela que trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental não motiva mais do que 11% dos alunos, seja num caso ou em outro. Por outro lado, entre os que escolheram ser professor, a Educação Infantil mostra-se bastante atraente (32%). Já para os que pensaram em algum momento ser professor, é o ensino superior que aparece como a segunda alternativa mais interessante (18%), que se torna a última opção para aqueles que de fato pretendem lecionar.

Gráfico 2. Interesse em lecionar por níveis de ensino



A opção pela Educação Infantil ou pelo ensino superior é bem diversa quando se compara as instituições públicas e particulares: enquanto nas primeiras 18% dos que pensaram em ser professor disseram que atuariam na Educação Infantil, apenas 8% fariam o mesmo dentre os alunos das particulares. Nota-se o movimento inverso em relação ao ensino superior: 13% dos que pensaram em ser professor citam esse nível de ensino na escola pública e 29% na particular.

Os dados provenientes da análise dos grupos de discussão ratificam e complementam essas tendências.

Nas escolas particulares, os estudantes, na sua maioria, não têm a intenção em ser professor. Vários alunos até admitem que pensaram na docência em algum momento, mas não como uma profissão, e sim *hobby*. Ao ouvirem a pergunta, o “não” foi uma resposta até automática de alguns, com expressões de rejeição. Passados alguns segundos, vieram as respostas sistematizadas, mais “politicamente corretas”, ainda assim, sempre acompanhadas de uma negativa. A rejeição à profissão é ainda mais gritante quando se referem ao pedagogo.

Nas escolas públicas, a pergunta: “Algum de vocês pensa ou pensou recentemente em ser professor?” também gerou certa surpresa ou desconforto [silêncio, risadas] e alguns mencionaram já terem pensado em ser professor algum dia, mas a maioria desistiu rápido. “Já pensei em ser professor de Inglês, mas foi só por um momento”, afirma Carlos (escola pública, Fortaleza). Poucos transformaram esse pensamento em intenção de fato. E, quando o fazem, pensam na docência de alguma disciplina específica, para dar aula no Ensino Médio ou superior.

“Eu digo que já pensei em ser professor, já, porque já me falaram que eu tinha facilidade em passar algumas coisas na área de exatas, só que acabei desistindo porque é uma profissão, como já falaram aqui, mal remunerada. Não vale a pena, além de um pouco desgastante.”
(Paulo, escola pública, Feira de Santana)

“Bom, eu só pensei mesmo. Eu não sei por quê, mas eu pensei. Eu acho que é uma carreira interessante, e porque tem poucos professores, não tem tantos professores qualificados e especializados. Existem muitos professores que dão aula de outras matérias que eles não foram formados realmente.”
(Sandro, escola particular, Joinville, pensou em Geografia)

Pouquíssimos alunos, nos grupos de discussão, manifestaram a intenção de escolher a docência como carreira profissional. Em Manaus, por exemplo, apenas uma aluna da escola pública que trabalha numa organização não-governamental (ONG) pensa em cursar Pedagogia e acrescenta: “depois vou me especializar em Psicopedagogia e futuramente eu pretendo trabalhar no Estado ou pelo Município”. Já a única aluna, dos grupos de Fortaleza que pensa em cursar Pedagogia não tem a intenção de lecionar:

“Eu vou fazer, mas não vou ensinar de 1ª a 5ª. Eu pretendo me formar em Pedagogia Hospitalar que é, no caso da brinquedoteca, brincar com as crianças porque eu gosto de crianças [...] Mas não transmitir

conhecimento, assim de matéria, educativo [...] Não vou ficar nessa área de lousa...”

(Rebeca, escola pública, Fortaleza)

Rebeca ainda pensa em cursar Pedagogia, apesar do comentário desestimulante vindo de um docente: “Quando eu falei que queria Pedagogia, um professor meu [...] falou assim: ‘Olhe vou te dar um conselho: quando uma profissão entra muito em greve, é porque não vale a pena você investir.’” A fala de outra estudante também deixa antever que a falta de valorização dos próprios docentes em relação à sua profissão pode ser um desestímulo a segui-la. Além disso, Vitória também remete sua passageira vontade/pensamento em ser professora, na infância, a algo “bobo.”

“Bom, quando eu era pequeninha eu pensava seriamente em ser professora. Mas eu acho que era aquele pensamento meio bobo assim, que você pedia um quadrinho de presente para a mãe, giz para a mãe comprar, nós íamos na casa de primos e brincávamos com os primos, nós tentávamos mesmo nos espelhar nos nossos professores de Pedagogia. Mas eu fui crescendo e desisti, eu vi que não era isso que eu queria. Mas eu vejo que o professor tem que ser muito [...] ele tem que passar uma imagem para a gente para que nós queiramos nos espelhar nele.”

(Vitória, escola particular, Joinville)

O que será que fez com que ela desistisse de ser professora? Será que, tentando se espelhar em seus professores formados em Pedagogia, como ela mesma identifica-os, não houve motivação suficiente para continuar com sua vontade inicial? Ou, ainda, quando fala da imagem que um professor precisa passar aos seus alunos, como um modelo/referencial para seus estudantes, será que pesa para os jovens o medo de não conseguir desempenhar função tão nobre, que chega a ser inatingível? É uma representação que ocasiona certo desconforto em assumir a profissão? De fato, uns dizem que não se sentem capazes de dar conta dessa tarefa, atribuindo

a si próprios a impossibilidade em assumir a carreira docente: são tímidos e/ou não têm paciência.

“Eu nunca pensei em ser professora, até porque sou tímida, não conseguiria falar na frente.”

(Lara, escola particular, Campo Grande)

“Sim [pensou em ser professora], mas talvez, eu acho que eu não teria paciência para fazer o que os mestres fazem, de ouvir o que os outros falam de mim, ou me criticar, ou elogiar e ficar assim, com a minha estima estável. Eu não teria talvez motivação. Eu pensei em ser, mas eu vi que não me daria bem nessa área.”

(Tatiana, escola pública, Joinville)

“Eu, apesar de achar muito legal, de ser uma profissão muito bacana, eu nunca seria professora, acho que mais por inabilidade mesmo, porque a pouca experiência que eu já tive de dar aula particular pra gente com dificuldade, mais novos tal... e eu sou uma péssima professora, não consigo passar direito o que eu tenho. Eu acharia muito legal, mas eu realmente não acho que eu tenho essa capacidade de transmitir conhecimento.”

(Carol, escola particular, São Paulo)

Os estudantes também associam a possibilidade – ou não – de ser professor a qualidades pessoais e inatas como “amor”, “dom” e “vocação”, anteriormente descritas. Essa ideia de que a docência é uma atividade quase que filantrópica – você tem que ter o dom e amar a profissão –, ao que se percebe, faz com que a maioria admita a docência não como uma escolha profissional, mas como atividade complementar, secundária, que pode acontecer concomitante a outra atividade profissional (como um *hobby*, ou trabalho voluntário, ou um “bico”) ou em uma idade mais avançada, quando já tiver estabilidade financeira.

“Ah, faz uns dois anos, que eu pensei isso aí [em ser professor], mas já desisti já. É muito difícil, né? Eu quero mesmo é a área de Engenharia. Só se for de vez em quando, como trabalho voluntário.”

(Danilo, escola particular, Campo Grande)

“Eu penso da seguinte forma: quando eu alcançar a minha realização profissional, quando eu tiver certeza de que eu sou bom naquilo que eu faço. E que... Lá para os 40, os 45, sabe? Eu pretendo ensinar. Eu acho legal você passar o seu conhecimento para outras pessoas, e eu acho uma profissão muito nobre.”

(Daniel, escola particular, Fortaleza)

Aqui entra a dimensão de realização do sonho. Larissa levanta a questão de que pessoas em fim de carreira, já com uma situação estável, podem assumir a profissão. Assim, diz ela: o sujeito primeiro “...vai fazer o que ganha dinheiro, aí termina, aposenta, ou então, tá trabalhando, mas tem uma época que a pessoa já tá ficando assim, né? Aí, pega e trabalha pouco, aí pega aquele tempo livre e vai ser professor”. Para essa aluna, a escolha pela docência está relacionada à realização de um sonho e não a uma escolha profissional, ao ganho suficiente para sustentar a vida diária. Como ela mesma ressalta na sequência da discussão, “...tem muita gente que tem o sonho de ser professor, mas que pensa na remuneração e não é professor, é outra coisa [...] Mas depois, quando pode, vai ser professor porque vai concluir o sonho.” (Larissa, escola particular, Fortaleza)

Assim, parte da rejeição à profissão docente está, por um lado, diretamente relacionada à visão romantizada e idealizada anteriormente descrita: a escolha em ser professor é motivada pelo amor e pelo dom, e não deve ou não pode estar associada ao aspecto financeiro, do qual os jovens não querem ou não podem abdicar. Os alunos dos grupos de discussão das escolas particulares, com maior frequência, atribuem às outras profissões uma situação financeira e de qualidade de vida profissional melhor que a do professor. Nelas, como dito, os jovens são influenciados por seus pais, que, em geral, não veem com bons olhos a escolha da docência como projeto de vida, embora a grande maioria parece respeitar a decisão de seus filhos na opinião destes.

“Eu já pensei em ser professora, sim, até já dei aula particular por pouco tempo. Tenho vontade, até hoje bastante vontade. Só que eu não sigo mesmo por causa da questão financeira, eu acho que é difícil se manter com salário de professor mesmo. Eu acho que deve ser uma profissão bastante gratificante, eu me identifico porque eu tenho bastante facilidade para me comunicar com pessoas.”

(Tânia, escola particular, Curitiba)

“Mas o incentivo do professor não existe mais em sala de aula. Como tinha antes no primário: ‘Ah, você vai ser professora!’ Como a Vitória falou, que tinha um quadrinho, na verdade ela teve um sonho, mas hoje em dia não; hoje nós pensamos grande, e pensar grande muitas vezes remete a uma empresa, ou algo grande nesse sentido. Então eu acho que é por isso que hoje em dia o jovem não pensa muito nisso.”

(Maria Clara, escola particular, Joinville)

Por outro lado, os estudantes atribuem às condições financeiras e sociais da profissão docente a recusa em ser professor. Entre as principais ideias discutidas, é patente a concepção de que esse profissional é, em geral, mal remunerado e desprestigiado, e daí advém boa parte dos problemas enfrentados na contemporaneidade pela profissão, como a insatisfação dos que já estão inseridos no campo da docência e a rejeição daqueles que ainda estão na iminência de se inserir no mercado de trabalho. Os relatos revelam que a docência não é uma profissão fácil: há um nível de exigência de formação e envolvimento pessoal que não justifica a desvalorização a que está sujeita no momento. Resumidamente, as justificativas para essa rejeição podem estar associadas às seguintes ideias: 1. o professor é mal remunerado; 2. as condições de trabalho do professor são ruins; 3. o enfrentamento de situação com os alunos está cada vez mais difícil; 4. a profissão de professor não tem reconhecimento social.

“A questão do professor é uma profissão complicada. Só consegue dar certo na carreira de professor quem tem vocação suficiente para isso, uma profissão de amor maior no seu coração, conseguir ser professor.

Então, você vai em frente, mas caso contrário é uma carreira que não te dá futuro para um profissional. São poucos que conseguem chegar ao cargo de diretor do colégio ou no máximo da situação como secretário da educação. Conheço professores que dão aula há 20 anos e nunca saíram do mesmo lugar e da mesma carga horária.”

(Breno, escola particular, Campo Grande)

“Os professores não têm condições de trabalho, as escolas não são organizadas, não têm material para trabalhar, isso já estressa: o professor não consegue fazer seu trabalho direito, e também eles não são remunerados como deveriam, porque é uma profissão muito importante porque a base dos jovens são os estudos, e eu concordo com tudo.”

(Ana, escola pública, Feira de Santana)

“Eu acredito que nós jovens pensamos na nossa vida, planejamos ter nossa casa, nosso carro, só que... e por que não ser professor? Porque ser professor nos deixa distante desses sonhos por causa da remuneração, enquanto tem outras profissões que você faz um curso rápido e ingressa logo no mercado de trabalho. E, além disso, tem os nossos pais que tem um pouco de medo do que as pessoas vão dizer.”

(Vivian, escola pública, Manaus)

“...mas também acho que eles pensam do lado que a profissão de professor não vai trazer a qualidade de vida, por exemplo, que hoje os meus pais me proporcionam. Se um dia eu me tornar professora, eu não vou ter a qualidade de vida que eu tenho hoje, se eu vivo num padrão A, se eu me tornar professora, eu posso vir a viver num padrão B.”

(Adriana, escola particular, Manaus)

No que diz respeito ao reconhecimento social, uma aluna sintetiza:

“Pelo que eu saiba, antigamente era uma profissão muito valorizada, muito respeitada e hoje em dia já não é bem assim. Ser professor, muitas vezes, assim, a pessoa olha assim: ‘Você vai ser professor? Ah! Que

pena! Tipo, meus pêsames!’ Porque o cara vai ser desvalorizado, não vai ter muita remuneração.”

(Thais, escola particular, Manaus)

A perda de prestígio social da profissão docente, como relatada pela estudante, é um fator desestimulante para o jovem que pensa ou já pensou em ser professor:

“Eu comecei querendo cursar História, não é? É porque eu gosto muito de estudar História, qualquer período ou aspecto. Eu já me imaginei ensinando em realidades diferentes, para pessoas de idades diferentes. Só que, é aquela coisa, não é? Eu acabei desistindo de fazer porque me disseram que não era o melhor para mim.”

(Leila, escola pública, Feira de Santana)

Além da imagem de desvalorização social e baixa remuneração, alguns alunos afirmam explicitamente que se sentem desmotivados pela docência em virtude do que veem seus próprios professores passarem no dia a dia (colocam-se no lugar deles e não desejam passar pelo mesmo processo), da sua interação com eles ou da sua própria experiência dentro da escola ou da sala de aula.

“Eu, como líder de sala, tendo que falar com a sala por cinco minutos já é muito difícil, imagina o professor que dá seis aulas por período, cada aula de 50 minutos. Falar com alunos que não querem prestar atenção no que você está falando, é muito desgastante mesmo.”

(Jorge, escola particular, Campo Grande)

“Eu acho que nós não queremos mais ser professores, porque, como nós ficamos muito tempo em um colégio, dentro da sala de aula, às vezes o dia inteiro, nós não aguentamos mais a sala de aula.”

(Marta, escola particular, Joinville)

“Bom, eu acho que ninguém quer estudar durante quatro anos para depois ser desvalorizado. Eu acho que todo mundo aqui espera um retorno. E assim, como já falaram, nós convivemos diariamente com os professores, nós sabemos o que eles passam, não é fácil chegar em uma sala de aula e ministrar uma aula, fazer com que todo mundo preste atenção em você; sempre vai ter um engraçadinho que vai dispersar a aula, sempre!”

(Jussara, escola pública, Joinville)

Essas frases são ilustrativas de que no espaço da sala de aula, nas situações de interação, alunos e professores experimentam sentimentos diversos, agradáveis e desagradáveis, de prazer e frustração, de confronto e de conflito. Cabe destacar que a tarefa de mediação entre o conteúdo, objeto de ensino e o aprendente tem exigido do professor um maior investimento tanto objetivo quanto subjetivo, criando tensões diversas que são percebidas pelos alunos.

Nos grupos de discussão, também há exemplos de imagem negativa e positiva que os próprios professores passam da profissão aos seus alunos. No primeiro caso há falas de alunos que revelam que os professores usam a sala de aula para reclamar de suas condições de trabalho, o que acaba por criar uma aversão à possibilidade de ser professor.

“...porque se você se forma professor vai ser professor sua vida inteira com um salário que não oferece melhores condições e as reclamações de que não recebe pra isso, de que o salário é baixo vão diretamente para a cabeça dos jovens o que cria assim um mito que se for professor vai sofrer, vai ter uma vida ruim, perspectiva de vida nada, vai ser só aquilo.”

(João, escola pública, Manaus)

Os estudantes do grupo de discussão da escola particular de São Paulo, por exemplo, ao refletirem sobre a docência, se empolgaram e falaram com entusiasmo de seus professores do Ensino Médio. O tom das falas transmitia a sensação de que era muito bom falar de “seus” professores, generali-

zando para o que seria um bom professor. A paixão e o brilho no olhar do professor que ama seu ofício apareceram em algumas falas:

“Mas eu acho que a função do professor é ensinar, basicamente, mas tem uma grande diferença entre um professor e um professor bom pra mim. Professor bom é aquele que, além de ensinar a matéria que ele tem pra dar, ele te abre a cabeça pra mais coisas da área que ele ensina, e pra mim, no colegial, isso puxou muito mais pra Humanas. [...] Eu não gostava de ler, assim, eu não me interessava tanto, eu lia o que a escola me pedia, mas eu tive uns professores tão bons esse ano e o ano passado, de Literatura, que eles meio que mudam... aliás, eu odiava Português, então, sei lá, eles são meus dois ídolos porque eu amo eles, e eu tenho prazer de assistir à aula deles.”

(Marina, escola particular, São Paulo)

No contexto dessa discussão, André faz referência a uma frase de George Bernard Shaw que ficou conhecida no meio acadêmico e que reflete o pouco prestígio em relação às questões relacionadas ao ensino nos cursos de graduação, mas que ele retoma dando um outro significado:

“Tem gente que fala... todo mundo aqui já ouviu uma frase que é: ‘Quem pode faz, quem não pode ensina’, e eu discordo dessa frase porque eu mudaria para: ‘Quem é egoísta faz, quem é generoso ensina’, porque um professor, no fundo, ele divide o conhecimento dele com os alunos [...] eu acho que o professor não deveria ser julgado daquela outra maneira.”

(André, escola particular, São Paulo)

Para esses alunos, os professores passaram uma imagem positiva da profissão, despertando em alguns o desejo de “ser professor”:

“Então, também já pensei, ainda penso, acho muito legal e acho que principalmente pela passagem que eu fiz na escola, que não foi nada traumatizante, não aconteceu nada demais comigo. Eu tive uma pas-

sagem boa, e acho que isso que mais me dá vontade, entendeu? Por gostar desse ambiente e por ter aproveitado muito.”

(Sara, escola particular, São Paulo)

Os estudantes destacam, inclusive, que seria interessante ser professor da escola que eles conhecem tão bem; no entanto, a maioria que diz pensar em “ser professor” tem receios em comprometer-se exclusivamente com essa atividade profissional, falam da dificuldade de atuar e o medo de não serem devidamente reconhecidos social e financeiramente, pelo exigente trabalho docente.

Há também aqueles que citam exemplos de alguém da família para justificar a recusa pela profissão:

“Eu já pensei em ser professora, quando eu era bem menor, assim, eu pensei como professora de criança assim do primário mesmo. Eu acho que deve ser uma coisa muito gostosa, assim, você olhar uma pessoa e dizer ‘ela sabe tal coisa porque eu ensinei?... Você participar de uma formação de uma criança, principalmente com criança, por mais que a matéria seja mais fácil, são as coisas básicas que ela vai usar pro resto da vida... No dia a dia da minha mãe, vendo ela dar aula, eu descobri que não é aquilo que eu quero pra mim.”

(Betina, escola particular, Campo Grande)

“Bom, como eu tenho pais que são professores, eu sei que é uma profissão muito cansativa. Às vezes, eles mexem com alunos que não respeitam, que faltam um pouco com a verdade, têm pais que culpam o professor se o filho não tira nota boa... E também tem que ser mais remunerada essa profissão. Então, eu não penso em ser professora.”

(Silvana, escola particular, Campo Grande)

Daniel, aluno de escola particular em Fortaleza, levanta outra discussão pertinente, a de que as escolhas profissionais são fruto de uma construção social da imagem que se tem da profissão. A rejeição à profissão docente estaria relacionada, em sua opinião, à falta de um referencial positivo do

professor. Não só a sociedade atribui menos *status* e valor a essa carreira como também, e por isso mesmo, os próprios professores vão construindo uma imagem de si próprios que não favorece que seus alunos os sigam. Socialmente, a imagem de professores concorre com outras carreiras, estas, sim, valorizadas:

“Ninguém sonha desde pequeno em ser professor de Ensino Médio [...] e ‘vou ser que nem ele’. Ninguém nasce pensando: ‘Ah, eu quero ser analista de sistema, sei lá, ah, eu quero trabalhar com *telemarketing*’. Ninguém nasce assim. O seu sonho você constrói. Você não nasce com o seu sonho, você constrói. Você constrói com... com seus exemplos, com seu referencial. O seu referencial hoje é o quê? É ser médico? É ser advogado? É ser um cientista? É ser um engenheiro?”
(Daniel, escola particular, Fortaleza).

Mais frequentemente, nessa “construção social”, a recusa em ser professor está associada mais especificamente à desvalorização do docente das séries iniciais do Ensino Fundamental, considerada, pela maioria, muito mais grave que a desvalorização dos professores em geral. Como dito anteriormente, vários alunos reconhecem a relevância social do trabalho dos professores dos primeiros anos de escolarização, mas não se sentem atraídos por esse trabalho. Aqui, remetem mais fortemente a rejeição às suas qualidades pessoais e “inatas”: associam a profissão com o lidar com as crianças e dizem não ter paciência para tal atribuição.

“Eu também já pensei, mas como eu já falei, eu já dei aula e é uma coisa bem insuportável. Você está ali no meio, com um monte de criança e acontece alguma coisa com alguma, você tem que ir lá e resolver. Uma está discutindo, uma pegou o brinquedo da outra; enquanto você está resolvendo tem outra lá atrás sem as calças e você tem que correr ver ela; chegando lá, já tem outra chorando porque caiu no chão. Então, é uma coisa bem estressante, e eu não gostei muito.”
(Antonio, escola particular, Joinville)

O trabalho nas séries iniciais do Ensino Fundamental é menos atraente na opinião da maioria dos jovens. Há várias falas que evidenciam a valorização da docência no ensino superior:

“Tem professor que ganha muito bem, amam ser, mas também, ó, o nome: Onde ensinam, universidade, cursinho particular...”

(Gabi, escola pública, Feira de Santana)

“Um dia, assim, quem sabe, me tornar uma professora, mas não da escola pública, e, sim, uma professora universitária, porque eu acho que é um nível a mais...”

(Marta, escola particular, Feira de Santana)

No entanto, há visões discordantes sobre a valorização e desvalorização de professores dos anos iniciais se comparados ao professor da universidade.

“Eu acho engraçado que os professores de 1ª a 5ª ganham um salário muito baixo, e os professores de ensino superior, exemplo minha mãe, ganham muito bem. Só que eu acho que deveria ser ao contrário, porque quem tá formando o cidadão são os professores de 1ª a 5ª série, os superiores já estão formados, já têm a cabeça feita, já têm seus valores, já têm seu caráter, então aí tem uma contradição que deveria ser questionada.”

(Breno, escola pública, Curitiba)

“...aqui no Brasil se investe bem mais no Ensino Médio, Ensino Superior do que no Ensino Fundamental que seria muito mais importante [...]. Além disso, as pessoas valorizam menos que no Ensino Médio, professor de cursinho e ensino superior, apesar de ser na minha visão mais importante o Ensino Fundamental.”

(Fernando, escola particular, Curitiba)

Nesses depoimentos, os alunos expõem as diferenças de *status* e valorização social nos diferentes níveis de ensino, destacando, inclusive, a inconsistência dessa lógica. A imagem da profissão docente também é associada

à instituição onde o professor trabalha. Observa-se uma clivagem quanto às expectativas de se trabalhar em escola pública ou particular:

“E é assim: você vai fazer faculdade e dependendo do seu empenho, você ou vai dar aulas em uma escola particular, ou em uma escola pública. Eu, por exemplo, eu quero dar aulas em uma escola particular. Mas não é fácil, porque tem outras pessoas disputando a mesma vaga.”
(Cleber, escola pública, Joinville)

Esse relato passa a ideia de que quem vai para as escolas públicas já entra desmotivado porque o seu desejo primeiro era trabalhar em uma instituição particular.

Outro enfoque que apareceu nas falas foram as vivências que alguns estudantes estão tendo com cursos pré-vestibulares e com professores de perfil diferente dos encontrados em cursos regulares. A partir daí, mudam a sua visão sobre o ser professor, dando a entender que, caso escolhessem essa profissão, dar aula em cursinho seria uma melhor opção, pois os alunos são mais interessados.

“Eu pensei já em ser professor, sim, mas eu queria na época... Eu queria ser professor de cursinho, né, porque além de ser professor melhor remunerado, ele trabalha com uma outra classe de aluno. É uma classe de alunos interessados. Tem coisas que a gente estuda que são detalhes em cada parte da matéria que faz a diferença na hora do vestibular. Então, a minha vontade era de levar esses detalhes para cada aluno que está interessado.”
(Marcos, escola particular, Campo Grande)

“Como nós vivemos na escola e nós vemos o estresse do professor, porque nós também bagunçamos, não vamos falar que não, então nós nos colocamos no lugar deles, e nós pensamos: ‘Pô, se essa criança está bagunçando, o que eu vou fazer?’ Então bate essa dúvida, né? Também tem a questão do salário. E a questão do nível dos cursinhos pré-vestibulares: é que na escola, você vai pegar qualquer tipo de pes-

soa, já no cursinho é uma pessoa mais focada, é uma pessoa que já sabe, ‘eu vou fazer isso, e é isso que eu quero’, e vai lá para aprender. Já na escola, tem gente que vai para brincar, na verdade. Então é por isso que eu acho que tem essa diferença de nível.”

(Anderson, escola pública, Joinville)

Reação da família e amigos

Na maioria dos grupos de discussão, sejam de alunos de escolas públicas ou de privadas, encontra-se a opinião de que eles poderiam encontrar apoio familiar se se decidissem por ser professor, mas com grandes reticências. Os amigos, por outro lado, “zombariam” da decisão em boa parte dos casos.

“Eu acho que algumas pessoas da família iam apoiar, mas meu pai acho que ia falar assim para mim: ‘para, pensa um pouco, e a vontade passa.’”

(Roberto, escola particular, Curitiba)

“Reação dos amigos, primeira coisa: iam perguntar se tava louco: ‘Você tá louco?’”

(Alberto, escola pública, Taubaté)

Considerando os alunos das escolas particulares, em geral, percebe-se pelas falas que as famílias têm uma expectativa maior de que seus filhos escolham profissões que deem um bom retorno financeiro e que possuam certo *status* social. E é somente nas instituições privadas que houve menção explícita de rejeição por parte dos pais caso seus filhos escolhessem ser professores:

“Eu acho que meus amigos iam pensar que eu tava fumando. Eu acho que minha família também ia pensar que eu tava fumando. Eu acho que eles não iam aceitar, porque, depois de tantos anos investindo em mim, eu resolver ser professor, é uma profissão que não dá tanto futuro quanto eles esperam em mim.”

(André, escola particular, Campo Grande)

“Quando eu falei que ia ser professor minha mãe disse: ‘Vixi, como você abaixou o nível!’”

(João, escola particular, Manaus)

“Se eu falo pro meu pai isso, provavelmente ele ia me zoar na hora. Assim, ia rir muito de mim, e se ele visse que era sério, ele ia ficar bravo, conversar. Ele pagou não sei quantos mil reais de colégio aqui pra eu ter uma profissão que ele vai ficar precisando me ajudar financeiramente e tudo...”

(Gustavo, escola particular, Campo Grande)

“Mainha [risos], mainha falou comigo que o mal d’eu fazer História ou qualquer coisa, assim, que eu realmente goste [...] Ela quer que eu ganhe logo dinheiro, ela quer que eu ganhe dinheiro rápido. [risos] Por causa disso, eu vou cursar primeiro Direito, que é também uma área que eu gosto, para depois fazer todas as coisas que eu gosto.”

(Beth, escola particular, Feira de Santana)

Outro aspecto que emergiu apenas no grupo de discussão dos alunos de escola particular de Fortaleza, mas que se destaca no conjunto dos resultados, é a clivagem entre tipos de escola e entre níveis de ensino quando se discutiu a ideia de que a docência – especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental – é uma profissão para as classes de menor poder aquisitivo. Um destaque nessa discussão foi a menção que fizeram à situação das famílias de alunos da escola pública. Na opinião do grupo, se para as famílias de alunos de escola particular, há rejeição em relação à ideia do filho ser pedagogo e, se quando há apoio da família, esse sempre vem acompanhado de um alerta acerca das dificuldades que irá enfrentar, para as famílias de alunos da escola pública, segundo eles, não haveria esse sentimento. O baixo poder aquisitivo e o baixo capital intelectual dessas famílias seria o responsável pela aceitação e até mesmo pelo desejo dos pais de que seus filhos se tornassem professores como forma de ascensão social. É o que se infere da fala de alguns alunos, a exemplo da aluna que diz:

“É diferente de você fazer essa pesquisa... Eu acho que talvez vocês não vão escutar exatamente isso nos alunos de escola pública, porque às vezes pra uma mãe que, digamos, que é empregada doméstica e o pai, não sei, é motorista de ônibus, pro filho ser professor, é uma coisa assim... isso já é maravilhoso, entendeu? Então assim, é muito comparativo, os nossos pais querem que a gente tenha mais dinheiro do que eles, assim como os pais dos alunos de escola pública querem que eles ganhem mais dinheiro do que eles, mas talvez o fato de ser professor já supra isso.”

(Camila, escola particular, Fortaleza)

Outro aluno adverte que em breve não haverá mais quem queira ser professor: “Na escola pública vai ter mais gente, claro, mas na escola particular com certeza não vai ter mais”. (Thiago), indicando novamente a ideia de que essa é uma profissão para as classes desfavorecidas economicamente:

“Eu acho que o que a gente acaba gerando é um ciclo vicioso, porque quem acaba sendo professor é de nível mais baixo. São as pessoas que vieram de lugares mais baixos e isso acaba como um ciclo porque essas pessoas nunca vão... nunca vão assim... é, no geral nunca vão ter mais dinheiro pra poder passar uma mentalidade diferente pros seus filhos, então se acaba num ciclo. Não muda.”

(Camila, escola particular, Fortaleza)

Em síntese, seu alerta é para o fato de que, se os que vão ser professores são sempre os alunos da escola pública, a qualidade da educação dificilmente melhoraria. O que sustenta essa compreensão é a percepção de que o ensino privado é de melhor qualidade, o que significa que os alunos da escola pública não têm uma formação escolar tão boa quanto a dos estudantes das escolas privadas, o que dificulta a melhoria da educação pública.

Nos grupos de discussão das escolas públicas, não apareceu essa visão de que, para os alunos nelas inseridos e para seus pais, a docência se apresenta como uma profissão de ascensão social, tal como a representação colocada pelos alunos das escolas particulares de Fortaleza.

Independentemente do apoio da família e dos amigos, os estudantes também ponderaram que os jovens hoje em dia se deparam com outras possibilidades e que nem sempre se trata, necessariamente, de uma rejeição à carreira docente. No entanto, ficou muito evidenciado nos resultados que, no atual cenário da sociedade capitalista, existe uma forte preocupação com a estabilidade financeira.

Discussão final

Como anunciado na introdução, na terceira fase desta pesquisa os resultados preliminares foram submetidos à apreciação de especialistas⁴ para a realização de um painel realizado em novembro de 2009.

O encontro teve por objetivo problematizar algumas hipóteses exploratórias decorrentes dos dados e sinalizar encaminhamentos que possam colaborar com os estudos na área, bem como sugerir propostas para as políticas públicas em relação à atratividade da carreira docente.

As considerações que seguem foram inspiradas nos resultados da pesquisa e na discussão decorrente do painel, agregando, também, experiências e conhecimentos dos participantes. Deve-se ressaltar que muitas reflexões elaboradas no decorrer do encontro extrapolam os resultados da pesquisa.

-
4. Profa. Dra. Alda Judith Alves Mazzotti (Universidade Estácio de Sá/UFRJ); Ana Inoue (Itaú BBA); Angela Cristina Dannemann (Diretora-Executiva FVC); Profa. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (UFMG); Bernardete Gatti (Superintendente Educacional da FCC e Supervisora da Pesquisa); David Saad (Diretor-Executivo FVC); Prof. Dr. Dario Fiorentini (Unicamp); Dra. Denise Vaillant (Preal); Marco Antonio Ferraz (Diretor Núcleo Sistemas Ensino Abril Educação); Maria Auxiliadora Seabra Rezende (Especialista em Educação e ex-Secretária Consed); Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz (MEC); Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (PUC/SP); Profa. Dra. Menga Lüdke (PUC/RJ e UCP); Prof. Dr. Naércio Aquino Menezes Filho (USP/SP); Prof. Dr. Silvio Bock (Especialista em Orientação Vocacional); Regina Scarpa (Assessora Técnico-Educacional FVC).

Principais achados

Os objetivos traçados nesta pesquisa foram o de investigar os aspectos que os jovens destacam para justificar a atração ou não pela carreira docente, bem como o de analisar suas percepções sobre o “ser professor”, buscando evidências que possam colaborar com as políticas de formação de professores no Brasil. Levando em conta a complexidade inerente à problemática, algumas questões, que ora retomamos, tornam-se relevantes: Quais são os fatores relacionados à atratividade das carreiras profissionais? E especificamente da carreira docente? Que fatores interferem para que a docência tenha deixado de ser uma opção profissional interessante para o jovem ingressar no mercado de trabalho?

Primeiramente, cabe reiterar que, na elaboração dos instrumentos e no processo de análise dos dados, houve a preocupação de considerar que o estudo da atratividade da carreira docente requer ponderar os fatores ligados à escolha profissional, que se dá num processo permeado por dilemas, conflitos e contradições, envolvendo não apenas as características pessoais, mas também o contexto histórico e o ambiente sociocultural em que o jovem vive.

Os estudantes que participaram da pesquisa têm um projeto de futuro que inclui o ingresso, em algum momento, na universidade, e a maioria demonstra vontade de trabalhar e estudar. Expuseram os fatores extrínsecos e intrínsecos que interferem no seu projeto profissional e falaram da relação entre desejo e realidade, levando em conta não só os seus próprios interesses e características pessoais, mas também suas circunstâncias de vida. Enquanto os alunos das escolas particulares estão certos de que cursarão o ensino superior, para os alunos da escola pública essa é uma possibilidade que vem acompanhada de limitações, já que, prevendo as dificuldades de seu ingresso nas universidades públicas, colocam as instituições privadas como sua única opção. Vimos, ainda, que a escolha das carreiras também tende a diferenciar os alunos das escolas públicas e privadas. Assim, quando o jovem analisa suas prioridades, a escolha profissional é limitada por uma realidade que se impõe e que envolve desde fatores econômicos até expectativas familiares nem sempre compatíveis com seus desejos.

Esses aspectos de ordem individual e contextual são essenciais para compreender a atratividade da carreira docente na percepção do jovem. Ou seja, a opção, ou não, pelo Magistério deve ser analisada considerando fatores intrínsecos e extrínsecos.

Nos resultados, as falas dos estudantes em relação à docência e ao “ser professor” foram permeadas de contradições e contrastes. Os sentidos que atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise. Ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e em que reconhecem a função social do professor, afirmam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e que o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo.

O mesmo contraste é identificado quando fazem referência ao trabalho docente. Para os alunos, é um trabalho nobre, gratificante, permeado de sentimentos de prazer e satisfação; entretanto, é recorrente nas falas os comentários sobre as dificuldades dessa atividade. Trata-se de um trabalho pesado, que requer paciência, muitas vezes frustrante e que vai além da escola. E, ainda, que consome boa dose de energia afetiva decorrente da natureza interpessoal das relações professor/alunos.

Para os estudantes que participaram da pesquisa, o trabalho do professor é considerado, portanto, com limitações e dificuldades. E diante da possibilidade de um comprometimento exclusivo com essa atividade profissional, há a preocupação quanto à disparidade entre exigência e retorno, ou seja, os jovens falam do medo de trabalharem muito e não serem devidamente reconhecidos. Mesmo valorizando o professor e seu trabalho, os alunos que participaram dos grupos de discussão mostram-se pouco desejosos de ocupar suas vidas futuras com essa atividade: ela parece árdua demais se contraposta às suas ambições, necessidades e desejos.

O sentido que os jovens atribuem ao “ser professor” está incorporado ao contexto social, político e cultural mais amplo em que vivem e, também, ao próprio processo de sua socialização escolar. A sociedade brasileira constrói uma imagem contraditória da profissão: ao mesmo tempo em que ela é louvável, o professor é desvalorizado, social e profissionalmente, e, muitas vezes, culpabilizado pelo fracasso do sistema escolar.

Cabe lembrar que, nas últimas quatro décadas, vários aspectos têm contribuído para a construção da imagem que a sociedade tem hoje da docência e é possível pôr em destaque alguns deles.

O primeiro diz respeito à expansão quantitativa da escola, visando a atender ao processo de democratização de acesso à educação. Esse fato trouxe uma série de implicações, pois os professores não estavam preparados para trabalhar num processo de expansão da escola, quando, também houve o agravamento da inadequação e o aligeiramento da formação de professores, ampliando o despreparo desses profissionais para atuar no novo contexto.

O segundo aspecto refere-se à precarização da profissão, o que envolve condições conjunturais, como salários, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, políticas públicas, dentre outros, que se agravaram com o processo de ampliação de oferta de vagas nas escolas.

Um terceiro fator diz respeito às mudanças de natureza econômica, política, social e cultural que a sociedade vive, as quais agem como elementos transformadores do trabalho docente e contribuem para o surgimento de novos problemas e desafios no cotidiano das escolas, por exemplo, mudanças nas famílias, nos meios de comunicação de massa e em outras instituições de socialização; novas demandas para as formas de produção e o mercado de trabalho; evolução das tecnologias de comunicação e informação; origem social e características sociais dos alunos; massificação da escolarização, mudanças nas relações entre as gerações e mudanças na relação com o conhecimento.

O quarto aspecto que merece destaque em relação à imagem da docência articula-se a certas noções preconcebidas de que para ensinar não é preciso ter formação específica. Apesar de os estudantes da pesquisa reconhecerem a complexidade e a exigência da carreira, a docência não é considerada por eles como uma profissão que detém um saber específico que a caracterize, que precisa ser aprendido e que a diferencie de outras profissões. Em relação às séries iniciais é ainda maior a percepção de que não é preciso preparo; basta apenas o cuidado.

Por que ainda prevalece a ideia de que qualquer um pode ser professor? O que tem favorecido o fato de a atividade docente ser exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes?

Gauthier (1998) explica que, embora o ensino seja uma atividade universal, que se realiza desde a Antiguidade, e que a formalização dos saberes necessários à realização das tarefas que lhe são próprias é uma das condições fundamentais a toda atividade profissional, ainda se sabe muito pouco sobre os conhecimentos que estão na base da profissão docente.

Quando se pensa na profissão docente, como bem explica Roldão (1998, pág. 81), há um quadro histórico e uma representação social que guarda certa ambiguidade, uma vez que o exercício da profissão docente “[...] tem aproximado, de forma variável e em contextos diferentes, ora a um estatuto mais próximo do funcionário, ora do técnico ou, pelo contrário, socialmente idealizado em termos mais próximos do artista ou do missionário”. É difícil dizer em que medida esses fatores interferem na percepção que a sociedade tem da profissão docente, mas, de qualquer modo, é frequente a referência à “vocação” e ao “jeito” para ser professor, o que não costuma ocorrer da mesma forma a respeito de outras profissões (ROLDÃO, 1998).

Essas considerações nos fazem questionar: O que permite identificar uma profissão? Quais os aspectos que nos aproximam e/ou nos afastam do que constitui a especificidade de ser professor?

Roldão (2005) ajuda a compreender essas questões ao discutir o que distingue, sociologicamente, uma profissão de outras atividades. A autora recorre ao campo teórico da sociologia das profissões para identificar um conjunto não uniforme de elementos tidos como descritores de profissionalidade. São eles: o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e autonomia em seu exercício; o pertencimento a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber necessário, o exercício da função e o acesso a ela.

A função definidora do “ser professor” em articulação com o saber que se julga necessário para exercer essa profissão é explicada por Roldão (2005) como a mediação do professor entre o saber conteudístico e o fazer aprender o aprendente. A função de ensinar, de fazer o outro aprender, incide sobre a especificidade do trabalho docente: saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, ou seja, saber fazer com que o conhecimento seja aprendido e apreendido por meio da ação docente.

Essa especificidade reforça o estatuto de profissionalidade e confirma que o trabalho docente requer um conjunto de saberes que não são aprendidos espontaneamente.

Em relação ao terceiro e quarto descritores, Roldão destaca a atual escassez de poder e limitada intervenção sobre a organização do trabalho docente, o que, segundo a autora, dificulta “a constituição de coletivos autônomos dos agentes de ensino, enquanto grupos profissionais que se auto-organizam e defendem o seu saber próprio” (pág. 111). A autora adverte que as dimensões de poder e controle dos professores sobre a ação docente, quando restritas ao próprio grupo e ao “poder” de que o professor é detentor dentro da sala de aula, “constitui uma das limitações sérias ao estabelecimento social do seu estatuto como profissionais plenos” (pág. 111).

Roldão também ressalta que escassos são os mecanismos de controle que vêm do interior da classe. As limitações do poder dos professores sobre sua ação e os escassos mecanismos de regulação sobre ela são decorrentes, segundo Roldão, do “individualismo sacralizado” do exercício docente, que contribui para o esvaziamento de um corpo coletivo entendido como comunidade de pares que assegure o saber próprio do grupo, o controle sustentado sobre a ação profissional, as condições de acesso etc. Isso quer dizer que a qualidade de um profissional pleno só pode ser construída e regulada pelos próprios profissionais, embora, a qualidade desse profissional seja necessariamente analisada e avaliada pela sociedade.

Como não são poucos os indicadores de não profissionalidade construídos historicamente, e como o significado profissional da ação docente está associado à credibilidade do trabalho, torna-se cada vez mais necessário “apelar à necessidade de compreender que estas formas de estar na docência são as que existem, e questionar por que é que existem, como se construíram e que consequências têm tido – e continuam a ter – na não afirmação da docência como profissão plena” (ROLDÃO, 2005, págs. 112-113).

A imagem que os estudantes pesquisados têm sobre a docência, por exemplo, aproxima-se muito da ideia de dom, de uma atividade exercida de forma sacrificada. Para compreendê-la, pode-se aventar a hipótese de que os alunos se apoiam na percepção negativa das condições de trabalho do professor; eles percebem as dificuldades dele, sua desvalorização social

e financeira, e se perguntam: “O que justifica ele estar na escola? O dom, a vocação”.

Nesse quesito também não se pode desconsiderar a dimensão do gênero, especialmente quando se analisa a profissão docente. Sabe-se que a carreira do Magistério está muito associada às mulheres e ao cuidado, visto como não produtor de riqueza. A literatura aponta que características desse tipo são consideradas qualidades naturais, inatas, aprendidas no espaço do privado e da reprodução e linearmente, associadas ao sexo feminino. Neste sentido, muitos dos atributos relacionados à docência não são valorizados como profissão. Como afirma Unbehaum (2009, pág. 19), porém, “o ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, precisa ser desessencializado e deve ser visto como uma atividade que envolve compromisso moral de dedicação ao outro, independentemente do sexo de quem o executa”.

Além dos fatores extrínsecos que contribuem para a baixa atratividade da carreira docente – mencionados pela literatura disponível e pelos estudantes desta investigação –, há uma série de outros aspectos que influenciam o processo de escolha profissional e a opção, ou não, pela docência.

Um bom exemplo é o processo de individualização contemporâneo, que se reflete nas escolhas profissionais dos jovens, que tomam para si toda a responsabilidade para fazer uma escolha “acertada”, conseguir um bom emprego e ter sucesso profissional. Mais ainda, a construção social de uma carreira de sucesso lhes transmite a ideia de que esse percurso deve ser totalmente individualizado (TARTUCE, 2007). Ora, se a profissão docente exige, em si mesma, a inclusão do outro, a opção por essa carreira pode ser desestimulada por esse processo de individualização. Seu sucesso depende do outro, dos alunos.

Ao mesmo tempo, os jovens pesquisados têm a percepção clara de que o trabalho do professor, justamente por incluir o outro e depender desse outro para se realizar, é extremamente complexo. Essa compreensão vai ao encontro de vários estudos que ressaltam o fato de o trabalho docente depender da relação com os alunos e de se realizar a partir dela. Adicionalmente, aparece na representação dos alunos pesquisados, em função de suas próprias vivências em sala de aula, uma imagem muito negativa desse “outro”, que, eventualmente, seria seu aluno no futuro, caso optassem pela docência.

Também, não se pode desconsiderar a imagem que os professores constroem de si mesmos – em palavras ou em atos – e que acaba influenciando seus alunos. Sendo assim, o desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola também pode induzir, ou não, o desejo pela docência.

Os dados do grupo de discussão indicam que as experiências negativas afastam os alunos da escolha pela docência. Quando, porém, essa imagem é positiva e colabora para uma experiência mais positiva na escola, há talvez, a possibilidade de que o aluno pense em se tornar professor, mesmo que desista dessa opção por diversas outras razões, como já foram mencionadas.

Embora não se possa generalizar, a vivência positiva na escola foi relatada mais fortemente nas escolas particulares. Os estudantes, de modo geral, acreditam que os docentes da escola privada são mais motivados e mais bem remunerados. Já os jovens das escolas públicas idealizam o professor da escola particular. A valorização excessiva da escola privada merece ser melhor investigada para identificar se, nesse contexto, há características específicas que – ultrapassando as questões de infraestrutura – favorecem o exercício da docência e podem, eventualmente, ser expandidas a toda a rede de ensino.

Independentemente do tipo de escola que frequentam, a grande maioria dos alunos ouvidos nesta pesquisa mostrou-se consciente dos problemas educacionais no país ao perceber a importância do professor e sua desvalorização social.

Também estão cientes de que, se a profissão docente tem se mostrado menos motivadora do que outras opções profissionais, isso acarretará falta de professores no futuro. Diante da escassez de candidatos, alguns alunos acreditam que a profissão docente está fadada ao desaparecimento.

“Hoje em dia, quase ninguém quer ser professor. Nossos pais não querem que nós sejamos professores, mas eles querem que existam bons professores. Mas como é que vai existir bons professores se meu pai não quer, o dela não quer, não quer...? Como é que vai ter professores? Aí fica difícil, não é?”

(Cláudia, escola pública, Feira de Santana)

De um modo ou de outro, em vários dos grupos surgiu a discussão sobre a importância de se construir um referencial positivo do professor – sob pena de faltar mão de obra docente no país, o que, em geral, segundo os estudantes, deve ser responsabilidade do governo. O jovem identifica que, numa sociedade em que as oportunidades no mercado de trabalho foram ampliadas, vêm diminuindo a atratividade da docência como possibilidade de estabilidade financeira e reconhecimento social.

Para finalizar, cabe destacar que, neste estudo, também se observou a tendência de mudança de perfil dos que buscam a profissão docente, como retratado anteriormente. A esse respeito questiona-se: A escolha pela docência, por jovens das classes C e D, é realmente uma opção? Ou é uma opção por descarte, quase uma desistência do que esse jovem realmente gostaria de fazer? Há uma forte tendência de considerar que a escolha se dê por descarte, pelo fato de a carreira poder ser construída por se tratar de cursos baratos, aligeirados, de fácil acesso e, portanto, viáveis não só do ponto de vista econômico, mas também das exigências de natureza acadêmica. É preciso ponderar, porém, que, para muitos jovens das classes populares, a docência se apresenta como uma escolha possível, interessante, e, desse modo, não se trata simplesmente de uma fuga, de uma opção por descarte. Para muitas pessoas que hoje ingressam nos cursos de Licenciatura, o Magistério aparece como possibilidade real e concreta, que vai além da concepção do professor “dador” de aulas. Nesse caso, leva-se em conta a perspectiva de exercer uma atividade profissional que se apresenta com possibilidades de contribuir para a transformação da realidade.

Seja como for, é urgente o desenvolvimento de políticas que tenham como prioridade não só a valorização do Magistério, visando a evitar o declínio da profissão docente, mas também a assistência efetiva aos que optam pela docência, em seu desenvolvimento profissional.

Principais proposições para políticas públicas em relação à atratividade da carreira docente

Das análises procedidas e das discussões ocorridas no painel, com os especialistas convidados, pode-se chegar a algumas proposições que poderiam

contribuir para alterar o quadro de desvalorização social dos professores da escola básica e da pouca atratividade associada a essa carreira. A sociedade brasileira valoriza, no plano discursivo, a importância da educação, mas não há ainda práticas efetivas que decorram da necessidade urgente, prioritária, atribuídas ao tema. Portanto, a educação tem de se tornar objeto de políticas incisivas por parte do poder público e de ações diretivas capitaneadas por organizações civis e sindicatos. Diante disso, sugerem-se aqui dois conjuntos de proposições, cada um deles composto de vários subtemas.

I. Este primeiro conjunto de proposições diz respeito ao que se poderia denominar *dimensão cultural* relacionada à docência, envolvendo as representações sociais presentes no imaginário brasileiro:

- Necessidade de intervenções midiáticas e outros movimentos que resgatem no imaginário social a valorização do professor e do ensino público;
- Desenvolvimento intrauniversidades de maior valorização dos cursos de Licenciatura e seu fortalecimento, bem como atribuição de maior prestígio a esses cursos, com valorização do papel do ensino e da educação básica para o país;
- Realização e valorização pública de ações e políticas que mostrem que os anos iniciais de ensino não se restringem a “cuidar”, mas constituem um processo de educar, o que requer preparo adequado do profissional que trabalha com as crianças;
- Definição urgente e mais clara a respeito do conhecimento específico da docência, de modo que se combata a ideia de que “qualquer um pode ser professor” ou de que é preciso apenas ter “dom” para exercer a profissão. Sabe-se que o conhecimento específico é de fato um dos aspectos definidores do valor de uma profissão;
- Implementação de políticas públicas e formação de opinião que incentivem a atuação masculina na profissão. Embora o cuidado também esteja presente nas características da docência, isso não significa que, por isso, ela deva ser exercida majoritariamente por mulheres.

II. O segundo conjunto de proposições refere-se a *mudanças de ordem estrutural e institucional* que poderiam concorrer para o fortalecimento da consideração do professor como um profissional com valor social ressaltado. Entre elas, destacam-se:

- Implementação de políticas que possibilitem maior participação dos professores no plano de desenvolvimento de carreira e nos processos decisórios. Os tomadores de decisão devem confiar nos docentes, pois estes precisam ser reconhecidos como autores do seu fazer;
- Necessidade de a carreira docente deixar de ser burocrática, para tornar-se profissionalizante desde o início. Trata-se de contemplar o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e autonomia em seu exercício; e o pertencimento a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber necessário, o exercício da função e o acesso a ela;
- Novas reflexões e ações sobre a carreira docente. Quando um professor progride na carreira, ele sai da sala de aula. Ou seja, a desvalorização do professor também se manifesta no fato de que, para ser reconhecido, ele deixa de ensinar para se tornar coordenador, diretor, formador de professor etc. É preciso, portanto, criar um plano de progressão de carreira que não tire o professor da sala de aula e que valorize, muito, sua permanência nela;
- Melhorias no ambiente escolar, incluídas aí as condições de trabalho dos professores e seus salários. A vivência positiva na escola, embora não garanta a atratividade do aluno pela carreira docente, pode fazer com que ele pense de modo mais efetivo nessa possibilidade. Para que os alunos tenham boas experiências no espaço escolar, é preciso desenvolver melhor o ambiente escolar;
- Ações que ajudem a propiciar ambiência cultural mais produtiva. A boa experiência na escola depende da relação do aluno com o conhecimento, com a rede social (professores e colegas) e com o lugar da escola na sociedade. O clima e a cultura de cada escola, revitalizados, poderiam resultar em atratividade para a docência;

- Implementação de políticas de formação continuada. Conhecer a escola também é importante para se pensar uma formação adequada ao futuro professor e ao professor real que nela atua. Sabe-se que a escola de hoje não tem o mesmo lugar que ocupava no início do século XX. Seu prestígio social está alterado, assim como a autoridade do professor. Existe medo de “ser” e “estar” professor na escola de hoje, especialmente nas periferias. Daí a importância de políticas de formação continuada com enfoque nas necessidades dos professores, associadas às condições e demandas das comunidades a que atendem;
- Estruturação da formação de professores em um centro, faculdade ou instituto próprio, à semelhança das faculdades de Direito, Engenharia, Medicina etc. Isto contribuiria para melhor equacionamento dos currículos formadores e maior visibilidade social do perfil profissional dos professores da educação básica;
- Novos conteúdos e estratégias de formação nos cursos de Licenciatura, implementando desenhos curriculares capazes de possibilitar outras formas de organizar as situações de ensino, promovendo a intersecção entre as disciplinas, e das disciplinas com a prática, e maior interação entre os docentes formadores de professores;
- Atuação junto aos professores formadores de professores para desenvolver consciência mais efetiva relativa a seu papel nessa formação e ao impacto disso na educação das novas gerações;
- Implementação de parcerias entre universidades e escolas, para que as práticas profissionais sejam privilegiadas na formação. Os estudos que investigam a prática podem também contribuir para o desenvolvimento de formas de atuar que valorizem o professor e, por consequência, a carreira. A universidade tem, pois, o papel de ajudar as escolas no processo de mudança;
- Formas de inclusão de universidades, e outras instituições formadoras de professores, na responsabilização pela ampliação do universo cultural do aluno que busca a carreira docente. Sabe-se que o perfil desse aluno tem lacunas de todos os tipos. A carreira docente mostrou-se mais atraente para jovens de um segmento social desfavorecido, o

que, muitas vezes, implica escolarização precária. Esse é um aspecto que deve ser enfrentado pelos cursos de formação inicial de professores, e pelas políticas que os orientam. Ou seja, temos de trilhar o caminho inverso ao que está sendo realizado: fortalecimento dos currículos formativos, e não aligeiramento e encurtamento da formação. Iniciativa proveitosa seria investir em bolsas para licenciandos (com monitoramento adequado) em licenciaturas cujos projetos de formação foram avaliados como bons ou ótimos;

- Investigação das reais características da escola privada, excessivamente valorizada pelos alunos. A análise do ensino particular pode oferecer indícios sobre quais características geram fatores capazes de aumentar a atratividade pela carreira docente.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. (coord.). *Relatório final de pesquisa do projeto, o trabalho docente do professor formador*. 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *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 (CNE/CEB), 2007.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Básica. Enem – 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Microdados Enade – 2005 – CD-Rom.
- CHANLAT, J. F. “Quais carreiras e para qual sociedade? (I)”. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, nº 6, págs. 67-75, 1995.
- DUBAR, C. *A Crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Portugal: Afrontamento, 2006.
- FANFANI, E. T. *La Condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- _____. “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente”. *Educación & Sociedad*, v. 28, nº 99, págs. 335-354, maio/ago. 2007a.
- GATTI, B. A. et al. *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2008. 2 v. [Relatório de Pesquisa].

- GATTI, B. A. & BARRETTO, E. S. S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília: Unesco, 2009. [Relatório de Pesquisa].
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GERTEL, H. R. & SANTIS, M. de. "Who chooses to become a teacher in Argentina?". In: *Reunión Anual de la AAEP*, Tucumán, págs. 12-15, ago. 2002. Disponível em: www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Grupos%20de%20Trabajo\Profesi%F3n%20Docente\Remuneraciones%20docentes&Archivo=gertel_desantis_cristina.pdf.
- JESUS, S. N. de. "Desmotivação e crise de identidade na profissão docente". *Revista Katálysis*, v. 7, nº 2, págs. 192-202, 2004.
- LANG, V. "La construcción social de las identidades profesionales de los docentes em Francia. Enfoques históricos y sociológicos". In: DUSSEL, I. *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- LAPO, F. R. & BUENO, B. O. "Professores, desencanto com a profissão e abandono do Magistério". *Cadernos de Pesquisa*, nº 118, págs. 65-88, mar. 2003.
- LEVENFUS, R. S. & NUNES, M. L. T. "Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional". In: LEVENFUS, R. S. & SOARES, D. H. P. (org.). *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LISBOA, M. D. "Orientação profissional e mundo do trabalho: reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário". In: LEVENFUS, R. S. & SOARES, D. H. P. (org.). *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARIN, A. J. & GIOVANNI, L. M. "Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores". *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, págs. 15-41, 2007.
- _____. "A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos

- modelos”. In: LAZZARI, R. L. B. (org.). *Formação de educadores*. Editora Unesp, págs. 131-149, 2006.
- MELLO, G. N. “Representações e expectativas de professores de 1º grau sobre o aluno pobre, a escola e sua prática docente”. *Educação e Desenvolvimento Social*. São Paulo, 1981.
- OCDE. Organisation For Economic Cooperation And Development. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers; synthesis report*. Paris: OCDE, 2005.
- OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006.
- POPKEWITZ, Thomas S. “Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial”. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ROLDÃO, M. do C. “Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior”. *Nuances: estudos sobre educação*, v. 12, nº 13, jan.-dez. 2005.
- _____. “Que é ser professor hoje? – A profissionalidade docente revisitada”. *Revista da ESES*, nº 9, págs. 79-87, 1998.
- SILVA, R. N.; ESPÓSITO, Y. L. & GATTI, B. A. *Características de los profesores de primergrado en Brasil: perfil e expectativas*. Santiago, Chile, 1994, págs. 36-53. (Proyecto Principal en Educación en América Latina y el Caribe, Boletín nº 34).
- SCHWARTZ, R. B. “Attracting and retaining teachers”. *OECD Observer*, nº 261, May, 2007. Disponível em: <http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/2235/>.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARTUCE, G. L. B. P. *Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo*. São Paulo, 2007. Tese. (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.

- TEDESCO, J. C. “A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente”. In: DUSSEL, I. *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- UNBEHAUM, S. *O fantasma da igualdade de gênero no cotidiano escolar da educação infantil*. [Pré-projeto de pesquisa para Doutorado. PUC/SP], São Paulo, 2009.
- VALLE, I. R. “Carreira do Magistério: uma escolha profissional deliberada?” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília*. v. 87, nº 216, págs. 178-187, ago. 2006.

Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista¹

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO

Introdução

Quando se pensa em escola, é mais comum que o professor seja o primeiro personagem que vem em mente. Há, no entanto, outro profissional cuja atuação é determinante para o cotidiano escolar: o gestor escolar, denominado em algumas regiões do país como diretor ou coordenador-geral. Ouvi-lo é essencial para todos aqueles que pensam no ambiente escolar e no processo educativo no Brasil.

O estudo aqui apresentado se desenvolve a partir da pesquisa **Perfil dos diretores de escola da rede pública**, realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC). A pesquisa ouviu 400 gestores escolares de 14 capitais brasileiras e delineou seu perfil demográfico, sua formação, o que pensam sobre sua profissão e carreira.

O estudo revela também as atividades do dia a dia dos gestores nas escolas públicas destas grandes cidades, levantando o tempo despendido em cada

-
1. Esta pesquisa foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC) como parte de sua agenda de estudos de 2009. O artigo que segue foi elaborado pela equipe técnica do Instituto Paulo Montenegro, organização sem fins lucrativos vinculada ao Grupo Ibope.

uma delas e a avaliação do próprio gestor sobre as atividades sob sua responsabilidade. Além disso, explora o grau de concordância do gestor com uma série de afirmações de natureza atitudinal, a maioria delas ligada à educação, e sua percepção sobre a situação educacional do país hoje e no futuro.

Com a síntese dos resultados deste estudo, evidenciamos, com base na escuta dos gestores escolares, as principais questões que configuram a atuação destes profissionais e apontamos alguns aspectos relevantes para a compreensão dos fatores que a determinam.

Metodologia

Realizada junto a uma amostra de 400 entrevistas telefônicas, a pesquisa teve como público-alvo gestores escolares das redes de ensino municipais e estaduais das principais capitais brasileiras, em todas as regiões do país: Belém, Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Fortaleza, Goiânia, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luís e São Paulo.

O desenho da amostra foi desproporcional por região e por nível de ensino, de forma a garantir um número suficiente de respondentes que permitisse a análise dos dados para cada subgrupo. Para compor os resultados totais, as entrevistas foram ponderadas de forma a restabelecer a proporcionalidade do universo de referência. Na Tabela 1 da página seguinte encontra-se o detalhamento da distribuição da amostra e dos fatores de ponderação utilizados.

Tabela 1. Distribuição da amostra por região e nível de ensino

Nível de ensino	Região	Amostra do estudo (desproporcional por região e Nível de Ensino)		Universo (distribuição das escolas segundo Censo Escolar de 2006)	Fator de ponderação (para ajuste da distribuição da amostra × distribuição no universo)
		Número de entrevistas	%	%	
Educação Infantil	Norte	17	4,30	0,80	0,18
	Nordeste	20	5,00	1,30	0,25
	Sudeste	22	5,50	6,00	1,09
	Sul	14	3,50	0,50	0,14
	Centro-Oeste	7	1,80	0,80	0,43
Fundamental I	Norte	30	7,50	4,30	0,57
	Nordeste	19	4,80	6,80	1,42
	Sudeste	43	10,80	18,00	1,67
	Sul	29	7,30	2,80	0,38
	Centro-Oeste	9	2,30	3,50	1,56
Fundamental II	Norte	20	5,00	3,50	0,70
	Nordeste	27	6,80	7,30	1,07
	Sudeste	38	9,50	15,80	1,66
	Sul	26	6,50	2,50	0,38
	Centro-Oeste	9	2,30	3,30	1,44
Ensino Médio	Norte	13	3,30	2,80	0,85
	Nordeste	14	3,50	5,50	1,57
	Sudeste	27	6,80	11,30	1,67
	Sul	11	2,80	1,80	0,64
	Centro-Oeste	5	1,30	2,00	1,60
Total	Norte	80	20,00	11,30	—
	Nordeste	80	20,00	20,80	—
	Sudeste	130	32,50	51,00	—
	Sul	80	20,00	7,50	—
	Centro-Oeste	30	7,50	9,50	—

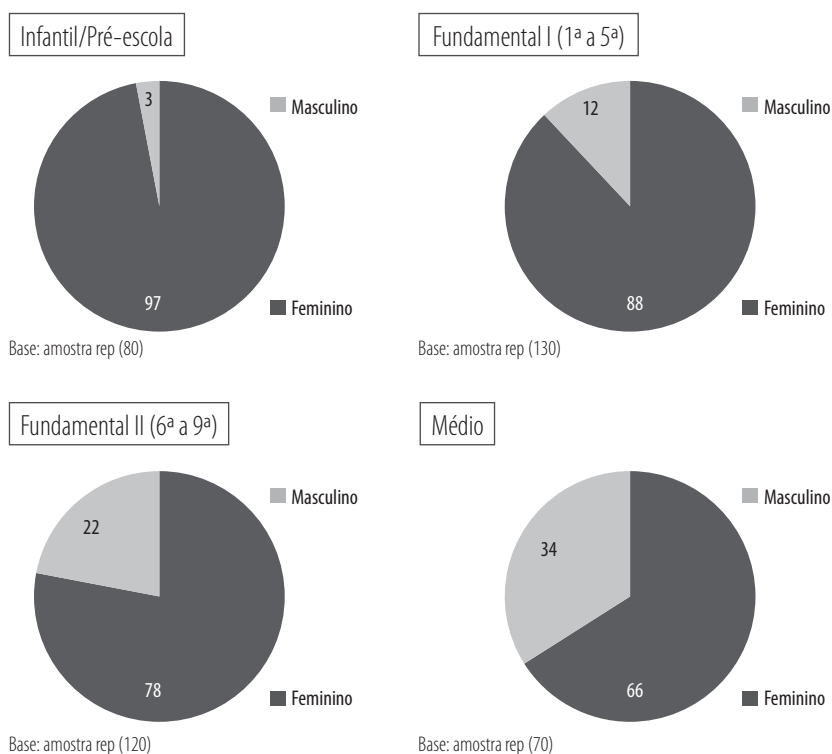
Foi utilizado um questionário estruturado, desenhado com o objetivo de levantar características, práticas cotidianas, percepções e opiniões dos gestores escolares das redes públicas das capitais brasileiras, bem como sua visão sobre a Educação no país. O questionário utilizado para a coleta dos dados está disponível no site da Fundação Victor Civita (www.fvc.org.br/estudos).

Perfil dos gestores entrevistados

Refletindo a realidade do espaço de gestão escolar das redes públicas de ensino das principais capitais brasileiras, o grupo de gestores consultados é predominantemente feminino: 80% dos entrevistados são mulheres. Embora a presença feminina tenha sido majoritária em todas as regiões brasileiras, é interessante notar que nas capitais da Região Sudeste essa proporção foi ligeiramente maior do que nas demais regiões, enquanto na Região Nordeste gestores do sexo masculino chegaram a representar aproximadamente um quarto do total dos entrevistados.

O estudo confirma a figura feminina como principal protagonista da gestão em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Observa-se, no entanto, um crescimento da presença masculina à medida que se avança em direção ao fim do ciclo básico, tanto no Ensino Fundamental II como, ainda mais acentuadamente, no Ensino Médio (Gráfico 1).

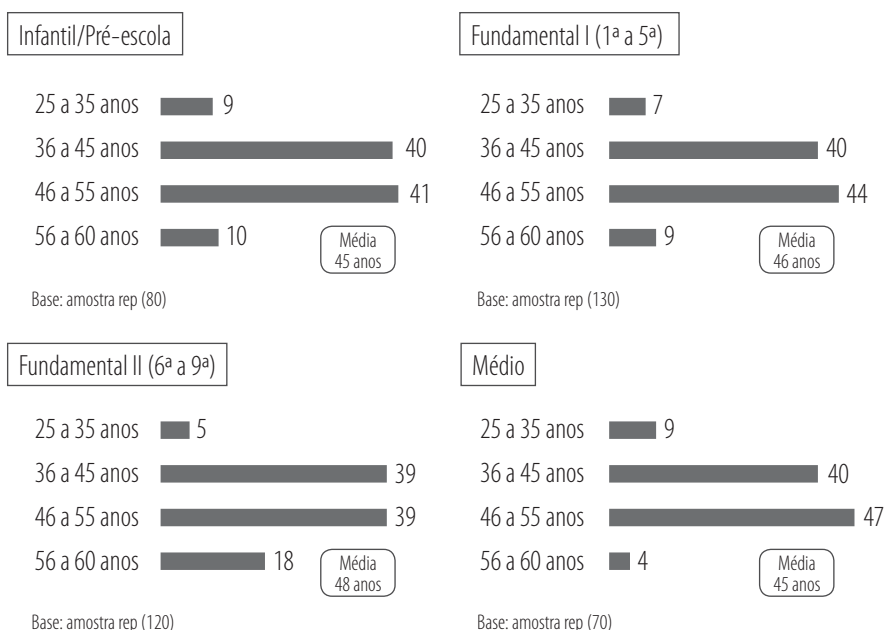
Gráfico 1. Perfil dos gestores: gênero por nível de ensino (%)



A grande maioria dos gestores entrevistados (83%) situa-se na faixa entre 36 e 55 anos, com uma idade média de 46 anos. A concentração nessa faixa de idade é ainda mais acentuada nas regiões Norte e Centro-Oeste, que apresenta menor proporção de profissionais acima dos 55 anos. Já na Região Sul, é significativamente baixa a porcentagem de profissionais entre 25 e 35 anos em relação às demais regiões brasileiras.

A distribuição por faixas etárias é bastante equivalente por níveis de ensino, com uma incidência ligeiramente maior de gestores mais jovens na Educação Infantil e no Ensino Médio; ao passo que no Ensino Fundamental II concentram-se os gestores mais velhos (Gráfico 2).

Gráfico 2. Perfil dos gestores: faixa etária por nível de ensino (%)

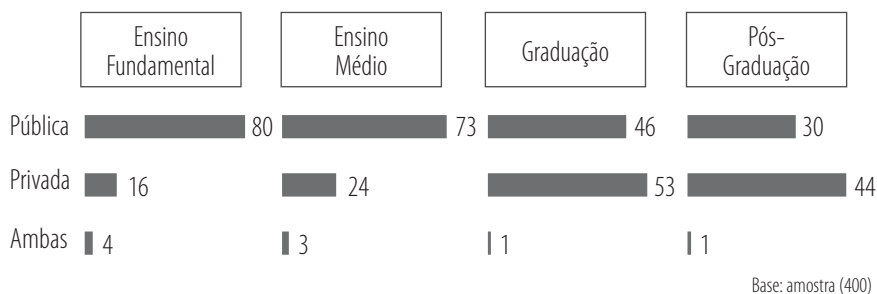


Há uma relação direta entre idade e tempo de experiência no cargo de gestão escolar: quanto mais tempo de gestão, maior a média de idade. Gestores com até cinco anos de atuação no cargo têm em média 44 anos, enquanto aqueles com mais de dez anos de experiência têm, em média, 50 anos.

A formação dos gestores escolares

A grande maioria dos gestores das redes públicas que atuam nas principais capitais brasileiras concluiu o Ensino Fundamental e o Médio em escola pública. Já na graduação no Ensino Superior e na pós-graduação a situação se inverte: a maior parte dos gestores escolares fez sua formação nas instituições privadas (Gráfico 3).

**Gráfico 3. Formação dos gestores: tipo de ensino (público ou privado)
por nível de ensino (%)**

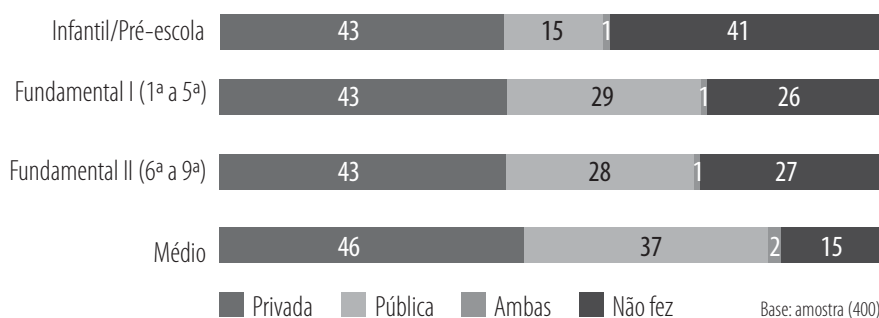


Esta distribuição é significativamente diferente de acordo com as regiões do país: nas regiões Sudeste e Sul prevalecem os gestores que concluíram sua graduação em instituições privadas (66% e 58% respectivamente). Esta proporção cai para 43% no Nordeste e para 28% nas regiões Norte e Centro-Oeste.

É alta a proporção de gestores que fizeram algum curso de pós-graduação: 72%, sendo a grande maioria composta por cursos de especialização. Apenas 5% fizeram mestrado e 1% fez doutorado. Mais de um quarto (27%) dos que fizeram uma pós-graduação optaram pela área de gestão escolar.

É significativa a diferença na incidência de gestores pós-graduados de acordo com os níveis de ensino: dentre os diretores de Educação Infantil, 41% não são pós-graduados, contra apenas 15% dentre os que atuam no Ensino Médio (Gráfico 4).

Gráfico 4. Formação dos gestores: pós-graduação por nível de ensino (%)



A respeito da formação acadêmica dos gestores participantes do estudo, pode-se verificar que dentre os cursos de graduação, Pedagogia é o mais recorrente (43%), seguido por Letras (16%) (Tabela 2).

Além da graduação inicial e dos cursos de especialização e pós-graduação *stricto sensu*, é significativa a parcela de gestores que cursaram uma segunda graduação: 36%. O curso de Pedagogia também prevalece neste caso.

Tabela 2. Formação dos gestores: graduação por nível de ensino (%)

	Nível de ensino			
	Infantil/ Pré-escola	Fundamental I (1ª a 5ª)	Fundamental II (6ª a 9ª)	Médio
Base amostra:	80	130	120	70
Pedagogia	53	53	40	24
Letras	2	14	19	19
História	3	7	9	6
Ciências Físicas e Biológicas	3	4	5	9
Geografia	6	5	6	5
Educação Física	1	3	4	11
Matemática	6	3	3	10
Filosofia	5	—	3	4
Educação Artística e Belas Artes	6	2	1	4
Administração de Empresas	4	2	—	3

Levando-se em conta a primeira opção de graduação dos gestores, nota-se uma grande variação conforme o nível de ensino em que o gestor atua: os pedagogos estão concentrados principalmente na Educação Infantil e no Fundamental I, em oposição ao Ensino Médio, que apresenta maior diversidade de formações entre os gestores.

Convidados a avaliar sua própria formação inicial, 93% dos gestores escolares a consideraram “excelente” ou “boa”, porém apenas 36% acham que esta graduação inicial os preparou para a gestão da escola. Para 40%, a graduação inicial não foi satisfatória ou suficiente para o exercício do cargo.

O estudo reflete o impacto de políticas públicas que têm possibilitado a complementação da formação dos gestores escolares: 80% deles fizeram cursos de formação continuada em gestão escolar, com uma média de 5,6 cursos. Quase a metade (45%) dos cursos tinha como tema a gestão de aprendizagem. Em 80% dos casos os cursos foram feitos há menos de três anos. O estudo mostra que esta prática é menos frequente junto aos profissionais que atuam na Educação Infantil, na qual 29% dos gestores não recebeu formação continuada na área de gestão.

O tempo de exercício no cargo é um fator determinante para a realização de cursos de gestão: enquanto 95% daqueles que tem mais de dez anos de experiência tiveram acesso a este tipo de formação, esta proporção cai para 66% dentre os que estão no cargo há menos de dois anos.

Trajetória profissional dos gestores

Dadas as modalidades de acesso ao cargo de gestor escolar adotadas nas diferentes redes estaduais e municipais, são distintas as trajetórias percorridas pelos entrevistados para assumir o cargo: a maior proporção dos entrevistados foi diretamente eleita (45%), seguida por aqueles aprovados em concurso público (25%) e, finalmente, por indicação ou nomeação (21%).

Ao dar sua opinião espontânea sobre qual a melhor maneira para se chegar ao cargo, os gestores entrevistados declaram preferir a eleição direta, afirmando que esta forma assegura maior respeito por parte da co-

munidade. O concurso público foi considerado como segundo melhor mecanismo. Apenas na Região Sudeste esta sequência se inverte, sendo o concurso público considerado como o melhor mecanismo de acesso ao cargo (Tabela 3).

Tabela 3. Acesso ao cargo de gestão: Qual a melhor maneira, segundo os próprios diretores ou coordenadores gerais de escola, de chegar ao cargo? (%)

	Eleição	Concurso
Base amostra:	226	104
Porque assim tem mais respeito por parte da comunidade	65	15
Porque dessa forma existe legitimidade na ocupação do cargo	34	39
Porque assim tem mais respeito por parte de professores	17	5
Porque assim é assegurado o preparo técnico para posição	16	38
Porque dessa forma há autonomia em relação às políticas públicas	13	22
Porque assim existe continuidade na gestão do diretor mesmo quando há mudanças de governo	8	14
Porque assim o diretor tem autonomia em relação aos políticos	5	13
Porque assim existe a estabilidade no cargo	1	13

As razões elencadas pelos entrevistados divergem pouco quando analisadas por modalidade de ensino ou por região.

Os gestores escolares entrevistados para o estudo têm, em média, 7,9 anos de experiência no cargo. No entanto, na escola em que hoje atuam, ocupam o cargo há menos tempo: em média 4,8 anos sendo que 45% deles gere esta escola há menos de dois anos. Os gestores da Região Nordeste são os que têm mais anos de experiência como gestores, mas é na Região Sul que os gestores estão há mais tempo na escola atual.

O cotidiano do diretor das escolas

O estudo enfocou as atividades do dia a dia dos gestores nas escolas públicas destas grandes cidades, levantando o tempo despendido e a percepção do próprio gestor sobre as atividades sob sua responsabilidade.

Os gestores dedicam, em média, quase 50 horas semanais a seu trabalho, sendo que 29% deles trabalham 60 horas ou mais por semana; 60% declara atuar também aos fins de semana, numa média de 2,5 fim de semana por mês.

Na distribuição de seu tempo, os gestores escolares devem atender ao relacionamento com as Secretarias de Educação, em reuniões periódicas com a equipe técnica, reuniões sobre questões administrativas e burocráticas (em média 15 por ano), para a prestação de contas (em média 10,5 por ano), acompanhamento de programas promovidos pela Secretaria (em média 11 por ano) e atividades vinculadas a sua própria formação (em média 12 reuniões anuais).

As atividades de formação do gestor e reuniões administrativas são mais constantes no Ensino Médio do que em outros níveis de ensino. Já reuniões para prestação de contas são mais raras neste nível.

Na alocação de seu tempo os gestores escolares se declaram bastante envolvidos com questões do dia a dia: merenda, saída de alunos da classe, acompanhamento do atendimento dos pais, organização e limpeza das classes. Também priorizam recepção de alunos e a garantia de material escolar.

A tabela a seguir resume a frequência com que os gestores escolares se envolvem em uma série de atividades, avaliando ainda sua percepção quanto à adequação destas frequências ao desempenho de suas funções (Tabela 4).

Tabela 4. Atividades dos diretores – frequência e adequação

Base: amostra (400)	Todo dia (%)	Uma ou algumas vezes por semana (%)	Uma ou algumas vezes por mês (%)	Uma ou algumas vezes por semestre (%)	Uma ou algumas vezes por ano (%)	Não faz (%)	I	A	E
Gestão da aprendizagem									
Acompanha o cronograma de reuniões periódicas dos professores com o coordenador pedagógico	10	42	38	6	1	3	19	79	—
Faz reuniões com o coordenador para discutir o ensino e a aprendizagem de alunos e professores	11	40	38	6	1	3	20	77	0
Elabora e analisa com regularidade as planilhas de acompanhamento de aprendizagem dos alunos	7	19	42	27	2	3	20	76	2
Oferece na escola atividades para apoio ao alunos com dificuldades	50	36	4	3	1	4	22	72	1
Em reuniões com a equipe técnica da Secretaria da Educação (internas e externas)	1	14	60	15	5	5	20	74	3
Elaboração/revisão do projeto político pedagógico	3	6	18	37	35	1	22	76	0
Acompanhamento e análise dos resultados de avaliações externas	5	11	23	33	22	3	17	77	1
Trata de questões administrativas, burocráticas e de orçamento da escola	45	16	28	9	1	1	3	83	12
Substituindo professores	10	9	11	13	12	42	4	44	19
Infraestrutura e material pedagógico									
Busca possibilitar que todos tenham caderno, lápis, livro e os materiais necessários para fazer as atividades	63	13	10	3	7	4	8	84	4
Possibilita que todas as salas tenham um canto de leitura com materiais e livros de qualidade	39	23	10	2	1	22	17	64	0
Providencia espaço, na escola e na sala de aula, para a divulgação das produções dos alunos	34	27	24	7	2	4	6	88	1

Tabela 4. Atividades dos diretores – frequência e adequação

Continuação

Base: amostra (400)	Todo dia (%)	Uma ou algumas vezes por semana (%)	Uma ou algumas vezes por mês (%)	Uma ou algumas vezes por semestre (%)	Uma ou algumas vezes por ano (%)	Não faz (%)	I	A	E
Infraestrutura e material pedagógico									
Preocupa-se com o mobiliário em boas condições de uso e em quantidade suficiente de todas as salas	58	11	11	10	10	1	7	88	5
Preocupa-se com a qualidade da merenda diária	90	5	3	0	0	1	3	91	6
Organização da sala e produção dos alunos									
Conversa com os estudantes sobre o que eles estão estudando, lendo e produzindo	35	35	23	3	1	3	23	75	1
Olha os cadernos das crianças e verifica se eles comunicam o que aprendem	9	29	25	9	2	25	27	56	1
Confere se as classes estão organizadas e limpas para receber alunos e professores	84	11	3	0	0	1	7	89	3
Observa se os alunos saem muito da classe	89	9	0	—	0	2	5	83	11
Observa em que momento os alunos saem da classe	90	7	1	—	—	2	5	85	9
Tem disponibilidade para atender os pais dos alunos	92	6	1	1	—	—	4	87	9
Realiza com regularidade reuniões de pais para apresentar a proposta educativa	2	2	26	58	12	—	12	88	0
Orienta os familiares no acompanhamento da vida escolar dos filhos	44	18	17	17	3	0	13	81	4
Promove reuniões com os funcionários a fim de garantir um ambiente organizado e limpo	6	20	59	13	1	0	11	88	1
Observa como os pais e a comunidade são atendidos pelos funcionários da escola	89	8	3	0	—	—	2	96	2
Recepção os alunos na entrada e na saída da escola	74	20	4	0	—	2	9	85	5

Os gestores manifestam ser excessivo o tempo dedicado a “questões administrativas”, providências para a “substituição de professores” ou mesmo observar se e quando os alunos saem da classe.

Adicionalmente, a maioria dos gestores julga que o tempo dedicado à gestão da aprendizagem e acompanhamento da produção dos alunos é insuficiente. Os diretores também são críticos consigo mesmos quanto ao tempo que dedicam acompanhando os alunos. Apesar de 70% afirmarem que conversam com os estudantes sobre assuntos ligados aos estudos pelo menos uma vez por semana, um em cada quatro considera que o faz de maneira insuficiente.

Ainda no que se refere às atividades dos diretores, percebe-se que eles acompanham de perto a disciplina dos alunos (89% observam todos os dias se os alunos saem muito da sala) e são disponíveis para os pais (92% os recebem todos os dias).

Avaliação e grau de satisfação com a profissão

Os gestores escolares consideram seu papel como muito importante para a aprendizagem dos alunos, porém não acham que são adequadamente valorizados pela sociedade: 37% deles consideram que a sociedade não os valoriza “nem um pouco”. Esta percepção é mais frequente junto aos gestores do Ensino Médio e das regiões Nordeste e Sudeste.

Apesar desse sentimento geral de pouca valorização, a maior parte dos gestores está satisfeita com seu cargo. A nota média numa escala de 1 a 10 é 8,1 na avaliação da satisfação.

Quando levados a sugerir espontaneamente as características positivas que, na opinião dos entrevistados neste estudo, determinam um bom gestor escolar, os entrevistados mencionam em média 3,4 características. As qualidades mais levadas em conta estão mais ligadas à dedicação, comprometimento e envolvimento do gestor com as diversas áreas escolares: saber ouvir, ser mediador, ter espírito de liderança, desempenhar bem o seu papel, entregar-se “de corpo e alma”, ser envolvido e comprometido, gostar do que faz e estar presente em todas as áreas são os atributos mais frequentemente citados, como detalhado a seguir na Tabela 5.

Tabela 5. Avaliação da profissão: características de um bom gestor (%)

Base: amostra (400)	Total
Dedicação/ Comprometimento/ Envolvimento	58
Comprometimento e envolvimento com a equipe escolar/ atuação em todas as áreas buscando solução	13
Ter que se entregar de cabeça, corpo e alma na execução das tarefas da administração escolar/ gestão escolar	13
Gostar muito do que faz/ amor à profissão	10
Estar próximo do aluno / professor/ família	8
Assiduidade/ presença da direção escolar no decorrer do dia	8
Buscar melhorias constantes para o ensino/ aprendizagem/ dificuldades dos alunos	7
Acompanhar as aulas visando saber se o processo de aprendizado está sendo concretizado	7
Ser prestativo/ pronto a atender toda a comunidade	4
Compartilhar a administração com todos: professores/ funcionários/ pais	4
Pontualidade/ ser o primeiro a chegar dando exemplo aos subordinados	4
Capacitação	41
Ter competência para desenvolver seu papel/ ter conhecimento prático e teórico	21
Ter conhecimento legislativo/ conhecer as leis regentes na escola	8
Buscar aperfeiçoamento constante/ atualizações	8
Ter conhecimento administrativo e financeiro	7
Ter organização no trabalho	5
Saber delegar/ distribuir tarefas	4
Dinamismo	36
Presença em todas as áreas da escola/ observar todos os ambientes/ ver se está tudo funcionando adequadamente (merenda, limpeza, secretaria)	13
Saber envolver a comunidade em favor da escola/ fazê-los presentes	7
Conhecer a comunidade em que sua escola está inserida	6
Incentivar o trabalho em equipe/ trabalhar sempre em equipe/ ter espírito de equipe	6
Motivar a equipe ajudando no que for necessário	3

Tabela 5. Avaliação da profissão: características de um bom gestor (%)

Continuação

Base: amostra (400)	Total
Dinamismo	36
Ser comunicativo com os funcionários/ pais/ professores/ alunos	3
Ter iniciativa para realizar projetos/ empreendedor	3
Determinação/ Ousadia	36
Ter um espírito de liderança/ forte	22
Tomar decisões coletivamente (tanto pedagógicas como administrativas) com a direção/ professores/ conselho da escola	6
Ser articulador do grupo	5
Austeridade para aquilo que faz no exercício do cargo	3
Perfil democrático	32
Saber ouvir na hora certa/ saber ouvir e aceitar opiniões	28
Dar abertura para que as pessoas se manifestem formando uma equipe em busca da melhoria de ensino	6
Ponderação	29
Ter bom senso para resolver os problemas sem prejudicar ninguém/ saber mediar/ equilíbrio	23
Saber identificar o potencial de cada profissional	8
Promover bons relacionamentos	27
Não ter conflitos graves com a comunidade externa e nem interna da escola/ bom nível de relacionamento	14
Ensinar a equipe a ser unida nas decisões de melhoria para o aprendizado do aluno	8
Fazer com que as relações humanas sejam pautadas no respeito às diferenças/ no respeito mútuo	5
Fazer com que o aluno se sinta à vontade no espaço escolar	4
Transparência/ honestidade/ ética	10
Transparência/ honestidade na administração das verbas públicas/ prestação de contas	5
Lealdade com os funcionários/ docentes/ comunidade	3
Equilíbrio	10
Ter tranquilidade/ calma/ paciência sem se deixar abalar	10

Tabela 5. Avaliação da profissão: características de um bom gestor (%)*Continuação*

Base: amostra (400)	Total
Idealista	3
Acreditar que a educação pode transformar e fazer a diferença	1
Índice de Multiplicidade	3,43

Questões relativas à capacitação individual são também virtudes consideradas relevantes. Já virtudes como transparência, honestidade e ética são pouco mencionadas espontaneamente.

Observam-se algumas diferenças entre níveis de ensino: para os gestores do Ensino Médio, a dedicação do gestor é mais relevante do que para os demais níveis; a ousadia é uma característica valorizada no Ensino Fundamental I, enquanto a ponderação aparece como mais importante entre os gestores da Educação Infantil.

O estudo buscou ainda identificar os principais fatores geradores de satisfação e insatisfação dos gestores escolares das redes públicas das principais capitais brasileiras (Tabela 6).

Tabela 6. Avaliação da profissão: principais fatores (%)

Base: amostra (400)	Totalmente insatisfeito		Totalmente satisfeito
	Nota 1 a 5	Nota 6 a 8	Nota 9 a 10
Aprendizado do Aluno	30	72	10
Relação com os pais de alunos	10	56	34
Participação/ interesse dos pais	36	56	8
Apoio da Secretaria de Educação	15	62	21
Número de funcionários de apoio	38	42	19
Orientação nos casos de inclusão de deficientes	30	51	21
Número de alunos por sala	18	47	34
Merenda	4	44	50
Planejamento pedagógico da escola	3	62	35
Instalações/ infraestrutura da escola	21	56	22

Tabela 6. Avaliação da profissão: principais fatores (%)*Continuação*

Base: amostra (400)	Totalmente insatisfeito		Totalmente satisfeito
	Nota 1 a 5	Nota 6 a 8	Nota 9 a 10
Materiais e recursos didáticos da escola (livros, equipamentos)	6	47	27
Sua saúde	15	44	40
Sua gestão da escola	1	64	35
O sistema de pontuação utilizado para a progressão na carreira	36	51	13
Oferta de cursos de formação	27	55	18
Estabilidade da carreira	12	34	53
Trabalhar na rede pública	14	52	34
Remuneração e benefícios da carreira	45	52	5
Reconhecimento pelo mérito na carreira do magistério	42	47	10
Nível de formação dos professores	7	40	53
Didática dos professores	8	73	19
Relação dos professores com alunos	5	69	26
Relação dos professores com pais de alunos	5	64	30
Profissionalismo do corpo docente	6	62	32
Capacidade dos professores para trabalhar em grupo	6	64	29
Existência de professores para todas as disciplinas	11	39	50
Assiduidade/ presença diária dos professores	14	54	32

Esses fatores foram separados em quatro grupos:

- Fatores relacionados aos alunos: o item mais positivamente avaliado é a sua relação com os pais de alunos (34% satisfeitos). Já o aprendizado dos alunos bem como a participação e o interesse dos pais na educação dos filhos são avaliados negativamente por respectivamente 30% e 36% dos gestores. As percepções tendem a ser mais negativas no Fundamental II e principalmente no Ensino Médio, assim como na Região Sudeste.
- Fatores relacionados aos professores: os gestores mostram-se satisfeitos com seu corpo docente, tanto no que diz respeito à assidui-

dade, formação e mesmo quantidade de professores na escola. Em todas as questões relativas aos professores os níveis de insatisfação não passaram de 15%.

- c) Fatores relacionados às atividades do dia a dia na própria escola: os principais motivos de insatisfação são relacionados ao número de funcionários de apoio (38% insatisfeitos), especialmente no Ensino Médio. O item que recebe melhor avaliação é a merenda, com 50% de aprovação. As regiões Norte e Centro-Oeste se destacam em relação às demais no nível de satisfação em relação ao apoio da Secretaria de Educação (49% satisfeitos). Já em relação à Região Sul chama atenção a insatisfação quanto à orientação nos casos de inclusão de crianças com necessidades especiais de aprendizagem.
- d) Fatores relacionados à profissão de modo geral: a estabilidade da carreira é o mais forte fator para a satisfação (52% satisfeitos) enquanto o que mais gera insatisfação é a remuneração e benefícios (45% insatisfeitos). Mais uma vez, as avaliações mais negativas surgem de forma acentuada entre gestores do Ensino Médio e da Região Sudeste.

Perguntados sobre os principais problemas que as escolas têm e poderiam ser menores ou não existirem se o gestor tivesse mais autonomia ou poder de decisão para resolvê-los, os gestores indicaram a seguinte ordem de importância (Tabela 7).

Tabela 7. Avaliação: principais problemas (%)

Base: amostra (400)	Total
Reforma do prédio	57
Contratação/ demissão de professores	53
Decisão de alocação de verbas/ As verbas que a minha escola recebe são muito restritas/ engessadas	49
Substituição de professores	19
Decidir sobre a participação em programas governamentais (por ex., Escola Aberta)	13
Decisão sobre utilização de material didático	12

Tabela 7. Avaliação: principais problemas (%)*Continuação*

Base: amostra (400)	Total
A procura de vagas é maior que a capacidade de vagas que a minha escola oferece	11
Escolher a série que cada professor deve trabalhar	8
Ausência dos pais na escola/ mais participação dos pais/ acompanhamento familiar/ falta de participação dos pais no Ensino Médio/ contato mais próximo com a família	4
Contratar/ demitir funcionários de apoio	4
Regras de disciplina para os alunos	3

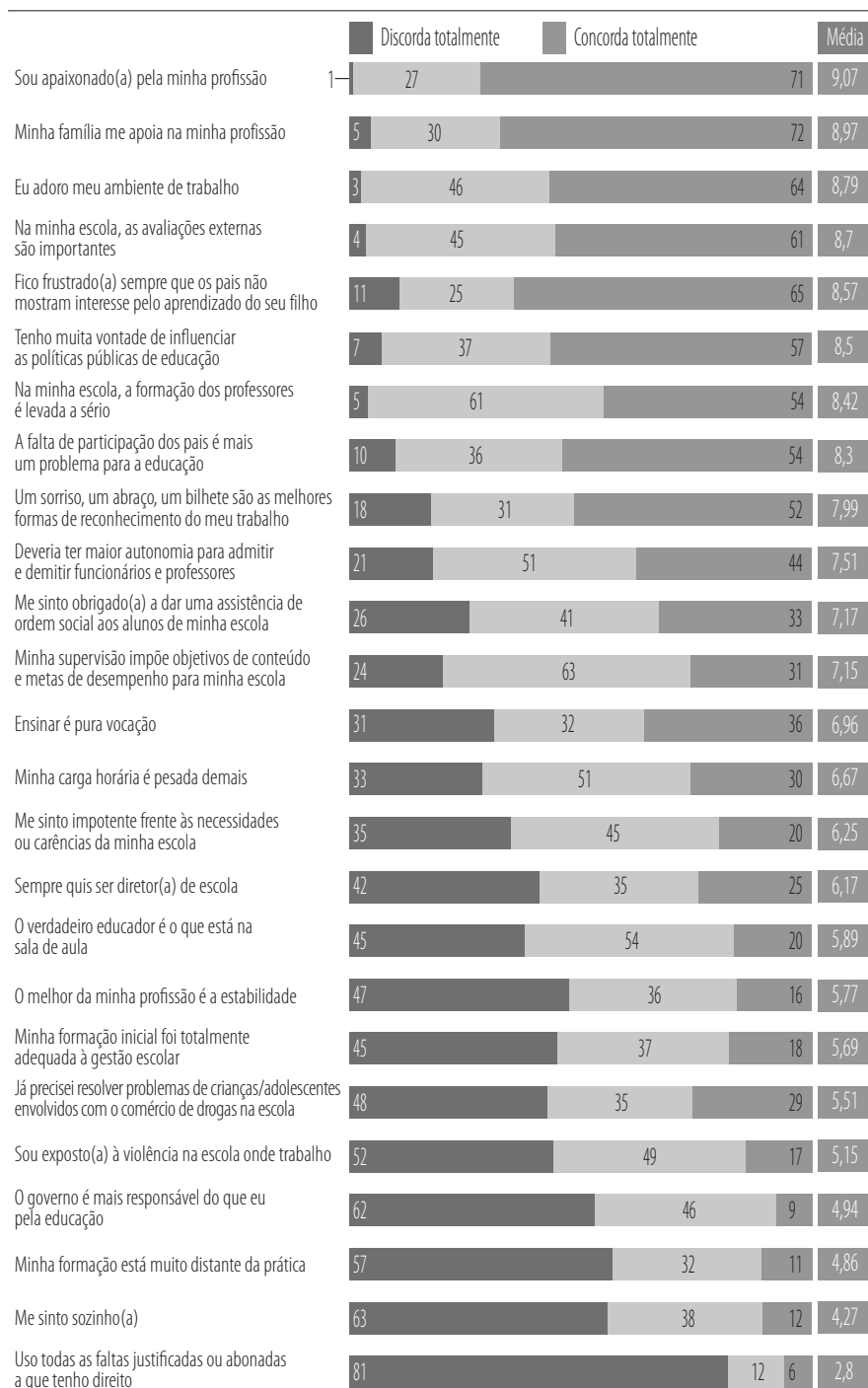
A reforma do prédio, a contratação e demissão de professores e problemas com alocação ou restrição de verbas são, no entender dos gestores escolares das redes públicas das principais capitais brasileiras, os itens nos quais sua atuação teria uma incidência mais relevante. Problemas com a infraestrutura aparecem com maior frequência no Ensino Médio e nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste: enquanto nestas regiões 64% e 68%, respectivamente, os gestores apontam, dentre os itens, a reforma do prédio, na Região Sul 55% indicam a mesma opção e na Região Sudeste, 50%. Para escolas de Ensino Infantil e Fundamental II, a contratação e demissão de professores é aquela mais frequentemente citada.

Atitudes dos gestores escolares

O estudo realizado junto aos gestores das redes públicas das principais capitais brasileiras levantou ainda o grau de concordância com uma série de afirmações de natureza atitudinal, a maioria delas ligada à própria atividade de educador.

Uma primeira análise do grau de concordância dos gestores com estas afirmações, apresentadas no gráfico da página seguinte, evidencia que, em geral, estes têm grande envolvimento com seu trabalho, gostam do que fazem e de seu ambiente de trabalho, prezam pequenos sinais de reconhecimento e contam com o apoio de suas famílias (Gráfico 5).

Gráfico 5. O que concorda e o que discorda da profissão (%) e média (escala de 1 a 10)



Base: amostra (400)

É baixo o nível de concordância com afirmações tais como: “Uso todas as faltas justificadas ou abonadas a que tenho direito” (81% discorda) e “Me sinto sozinho(a)” (63% discorda).

Gestores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio acreditam mais no poder da vocação para o ensino do que os demais. É neste último grupo que os gestores mais frequentemente veem-se impotentes frente às necessidades ou carências de suas escolas, declaram encontrar problemas com uso e comércio de drogas e consideram sua carga horária pesada demais.

Situação da educação no Brasil

Os gestores são contundentes em dizer que a educação não vai bem no Brasil. Para 33% deles, a situação é ruim ou péssima, enquanto apenas 13% a consideram boa. Diretores do Norte e Centro-Oeste são significativamente menos críticos em relação ao ensino atual.

A maioria dos diretores (72%) acha que o Brasil deveria ter uma base curricular comum na educação. Esta visão é menos compartilhada pelos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Há entre os gestores escolares um alto grau de conhecimento da Prova Brasil (83%), seguida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), (43%). Quase a totalidade destes (excluídos os gestores da Educação Infantil) afirma que sua escola participou da Prova Brasil.

Convidados a darem sua opinião sobre de quem é a culpa pelas notas baixas na Prova Brasil, os gestores imputam a principal responsabilidade ao “governo” (48%). Esta visão é recorrente em todas as modalidades de ensino e em todas as regiões do país, com variações pouco significativas. A comunidade (45%) e o professor (42%) aparecem como responsáveis secundários.

Embora a visão sobre o presente seja bastante crítica, os gestores são esperançosos quanto às perspectivas para o futuro: para 64% dos entrevistados a educação será “boa” ou “excelente” em dez anos.

Os gestores escolares das redes públicas das principais capitais brasileiras acreditam que houve avanços nos últimos anos. Os impactos positivos listados podem ser verificados na Tabela 8.

Tabela 8. Educação no Brasil: impactos positivos nos últimos dez anos (%)

Base: amostra (400)	Total
O município proporciona recursos de aprendizado/ cursos de atualização a aperfeiçoamento que são exigidos ao professor/ reciclagem dos professores	30
As avaliações externas, como Enem/ Saesp/ Prouni/ avaliações através de provas onde se dá para saber como está o nível de educação/ avaliações pelas secretarias	22
Governo está investindo em material didático que proporciona facilidade no aprendizado e interesse por parte dos alunos/ melhora na qualidade do material didático	22
Compra de equipamentos/ investimento em salas de informática/ aparelhar as escolas/ materiais tecnológicos/ sala de computadores com internet	17
Bolsa Família/ Bolsa Escola	13
Programa de transferência de recursos para a escola/ mais dinheiro nas unidades escolares/ verba em dinheiro que o governo federal está enviando	13
Democratização do ensino onde o acesso às escolas foi possibilitado/ muitas crianças passaram a frequentar as escolas/ acesso e permanência de toda a criança na escola	11
A escola tem autonomia em aplicar a verba da melhor forma/ as verbas distribuídas nas escolas possibilitam que cada escola compre os materiais	8
Criação da Lei LDB diretrizes e bases acesso permanência do aluno na escola em condições iguais sem diferença de classe social e cor/ educação	8
Traçar metas e objetivos para a melhoria do processo educacional/ PDE/ PNE/ Plano de Dez Metas para a Educação Básica	7
Escola aberta/ escola aberta nos fins de semana para a comunidade	6
Formação dos profissionais da educação/ exigência de formação superior para dar aulas/ mais estrutura nas escolas com todos os profissionais qualificados	5
Melhora na qualidade da merenda escolar/ merenda balanceada por nutricionistas	5
Projeto "Tempo Integral"/ projetos em que o aluno pode ficar mais tempo na escola	5
Programa de oferta da merenda escolar/ merenda para o curso fundamental	4
Inclusão social para todos os alunos	4
A melhoria da infraestrutura física da escola como hidráulica/ reforma das escolas	4

Tabela 8. Educação no Brasil: impactos positivos nos últimos dez anos (%)*Continuação*

Base: amostra (400)	Total
Inclusão de mais um ano no Ensino Fundamental	3
Projetos/ atividades culturais e esportivas: teatro/ música/ olimpíadas	3
Valorização do Magistério/ valorização do professor/ reconhecimento do professor no sistema de ensino	3
Plano de piso salarial/ implantação do piso de cargo de carreira	3
Fundeb/ fundo voltado a educação	3
Grade curricular uniforme/ proposta curricular única	3
Biblioteca nas escolas	3
Doação de material escolar	3
Autonomia da escola e dos professores onde podem decidir sobre o currículo pedagógico em sua escola	3

Programa Universidade para Todos (Prouni).

Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Plano Nacional de Educação (PNE).

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Merecem destaque os cursos de atualização e aperfeiçoamento dos professores, as avaliações externas e o investimento do governo em materiais didáticos e equipamentos.

Grande parte dos gestores afirma que o papel da escola é o de formar cidadãos. Apenas um em cada cinco coloca entre as principais atribuições da escola a formação para a vida profissional, e menos de 10% acreditam que a escola tem o papel de suprir as carências sociais de que as famílias não dão conta (Tabela 9).

Tabela 9. Educação no Brasil: qual o papel da escola (%)

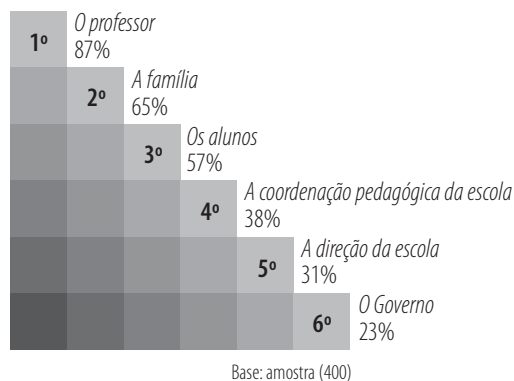
Base: amostra (400)	Total
Formar cidadãos	65
Desenvolver o espírito crítico nos alunos	62
Assegurar que todos tenham igualdade de oportunidades	59
Base: amostra (400)	Total
Assegurar que os alunos aprendam	53
Garantir acesso à cultura	43
Desenvolver a consciência social nos alunos	43
Preparar os alunos para o futuro	39
Desenvolver a criatividade	38
Transmitir conhecimentos atualizados/ relevantes	37
Integrar a comunidade	30
Formar os alunos profissionalmente	22
Suprir carências sociais não atendidas pelas famílias	9

Aos gestores entrevistados foi proposta uma questão que contrapunha duas escolas em contextos sociais semelhantes, uma bem-sucedida em termos de aprendizagem e outra não. Pediu-se que identificassem os fatores que faziam a diferença entre estas duas escolas: 76% atribuíram ao professor este mérito, seguidos por coordenadores pedagógicos, familiares do aluno, o próprio aluno e a direção da escola, todos na casa dos 60%.

A mesma situação aplicada às instituições da área da educação mostrou que os gestores não acreditam tanto na capacidade de entidades como Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Educação ou, principalmente, sindicatos fazerem a diferença para a aprendizagem dos alunos. Vale destacar que o grau de contribuição das instituições educacionais é mais positivamente avaliado nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste.

Entre outros fatores que contribuem com o aprendizado foram considerados importantes a formação continuada dos professores bem como sua assiduidade e a disponibilidade de recursos e equipamentos didáticos. Nas regiões Nordeste, Norte/Centro-Oeste elementos como merenda e Bolsa Família também são considerados importantes, bem como a questão do salário dos educadores. Para finalizar, os gestores entrevistados foram convidados a classificar, por ordem de importância, os seis principais atores envolvidos no processo de educação (Gráfico 6).

Gráfico 6. Educação no Brasil: qual agente é responsável pela aprendizagem (%)



O professor foi considerado pela maioria (87%) dos diretores entrevistados como o principal agente de educação. Esta percepção é expressa de maneira homogênea nas várias regiões do país e em todos os níveis de ensino. Vale complementar que a influência da família é considerada mais importante pelos gestores das escolas de Ensino Médio. Já a importância da coordenação pedagógica é menos valorizada pelos gestores com menos tempo de experiência na função.

Sumário e conclusões

Esta pesquisa realizada com os gestores das redes públicas das principais capitais do país tem o mérito de reunir um conjunto de informações que, se não inéditas, raramente estão disponíveis a partir de uma única fonte.

O ineditismo e o grande potencial deste estudo está, portanto, em permitir correlacionar dados factuais sobre o perfil sociodemográfico e acadêmico dos gestores escolares (hoje disponíveis com grande riqueza de detalhe nas fontes oficiais disponibilizadas pelo MEC e por muitas secretarias estaduais e municipais, até mesmo em bases censitárias) com informações de natureza perceptiva e opinativa.

Este foi o principal objetivo do estudo e para tanto foram construídas perguntas que pretendiam verificar um conjunto de hipóteses formuladas por seus organizadores. Após a análise dos resultados, podemos sintetizar suas principais constatações, agrupando-as como segue:

As certezas reconfirmadas:

- Os gestores da rede pública de ensino são predominantemente mulheres, mas a proporção de homens cresce de acordo com o nível de ensino: no Ensino Médio, um terço dos gestores é do sexo masculino;
- A idade média dos gestores escolares das redes públicas das principais capitais brasileiras é de 46 anos. Estão na profissão há oito anos em média e há cinco anos na escola atual;
- Formados na grande maioria dos casos no Ensino Fundamental e Médio pela rede pública, estes gestores tendem a migrar para a rede particular na graduação;
- Pedagogia é a principal área de graduação dos gestores, principalmente das séries iniciais. A maioria fez pós-graduação (especialização). Além de Pedagogia, Gestão Escolar é o curso mais procurado, em especial na área de Aprendizagem.

As constatações observadas ao longo do estudo, aqui reportadas na sequência em que aparecem no questionário e no presente artigo:

- A avaliação feita pelos gestores escolares das redes públicas das principais capitais brasileiras sobre os cursos de graduação é muito positiva, embora não considerem que esta os tenha preparado para a gestão escolar;

- Os cursos de especialização, além de positivamente avaliados, são também considerados como tendo colaborado de maneira efetiva com a melhoria da gestão da escola;
- Os gestores participantes do estudo consideram ter um papel importante na educação mas sentem que não são valorizados pela sociedade;
- Muito envolvidos com questões burocráticas, o papel dos gestores escolares das redes públicas dos principais centros urbanos do país está mais voltado para aspectos do dia a dia do que para o planejamento de longo prazo. Eles buscam garantir aos alunos as condições certas para a aprendizagem, mas mesmo assim consideram que o tempo voltado a algumas dessas atividades, que requerem contato mais próximo com alunos e pais ou para planejamento, é insuficiente;
- A satisfação com o cargo, no dia a dia depende primordialmente de alguns fatores: relacionamento com os pais, estabilidade da carreira, qualidade da própria gestão, nível de formação e especialização dos professores. Para alguns gestores, o fato de atuar na rede pública é mais um fator positivo, enquanto para outros este fator converte-se em insatisfação;
- A remuneração é o fator de maior impacto negativo no grau de satisfação com a profissão. Outros fatores que impactam negativamente a satisfação dos gestores com sua profissão são: a reduzida quantidade de funcionários de apoio e a falta de orientação para a inclusão de deficientes (a estrutura física e falta de treinamento para atuar junto ao segmento são consideradas inadequadas);
- Na visão dos gestores entrevistados, as questões vinculadas às condições de trabalho são consideradas como tendo um impacto direto na qualidade do ensino e nos resultados de aprendizagem. Bons salários, professores com boa formação e assíduos, material didático, estrutura física adequada, merenda e outros funcionários de suporte fazem parte de um conjunto indispensável, mas nem sempre presente nas escolas;
- Os gestores percebem que algumas iniciativas positivas vêm sendo feitas: cursos de atualização, avaliações de desempenho e investimento em material didático são as mais frequentemente mencionadas;

- O suporte da família dos alunos é considerado relevante, mas na visão dos gestores entrevistados, nem sempre acontece: mesmo que o relacionamento entre a escola e os pais seja bom, há uma expectativa de que os pais desempenhem um papel mais ativo;
- Em geral, os gestores têm um grande envolvimento com seu trabalho, gostam do que fazem e do ambiente de trabalho, são apoiados por suas famílias e contam com o apoio dos pais de seus alunos;
- Saber ouvir, ter bom senso e espírito de liderança são qualidades importantes apontadas pelos gestores como essenciais para o bom desempenho nesta função.

As revelações intrigantes:

- As avaliações de desempenho de âmbito nacional são bastante conhecidas, mas há ainda mais de um terço dos gestores escolares que desconhecem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das próprias escolas onde os gestores atuam;
- O fraco desempenho dos estudantes brasileiros na Prova Brasil é, na opinião dos diretores das escolas das principais capitais, imputado ao “governo”, enquanto a comunidade e o professor aparecem como responsáveis secundários;
- “Assegurar que os alunos aprendam” é, dentre as finalidades da escola, classificada apenas na quarta posição por ordem de importância, precedida por “formar cidadãos”, “estimular o espírito crítico” e “assegurar igualdade de oportunidades”;
- Os professores, seguidos por coordenadores pedagógicos, o aluno e sua família são, para os gestores das redes públicas das principais capitais brasileiras, os fatores que podem fazer a diferença no desempenho de alunos de escolas semelhantes. Já entidades como MEC, Secretarias de Educação ou sindicatos não são percebidos como contribuindo concretamente como fatores de diferenciação no aproveitamento dos alunos.

Referências bibliográficas

- Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras*. Organização: Instituto Paulo Montenegro. São Paulo: Fundação Victor Civita e Editora Ática, 2009.
- O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.
- Censo Escolar – Inep – edição 2006.

Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas¹

FERNANDO LUIZ ABRUCIO
FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS

Uma pergunta básica ancorou a realização deste estudo: no contexto brasileiro, gestão faz diferença no desempenho das escolas e, por conseguinte, de seus alunos? Com base neste questionamento, foram analisadas dez escolas públicas paulistas, divididas em cinco pares. A seleção dos casos foi feita por um modelo estatístico de escolha que permitia a comparação entre duas unidades escolares com alunado em situação socioeconômica similar, mas com uma performance acadêmica diferenciada, tomando como base a Prova Brasil de 2007. Os resultados da pesquisa revelam como o modelo de gestão e, sobretudo, o papel dos principais gestores têm um impacto significativo na aprendizagem e mesmo no ambiente educacional.

Quatro fatores motivaram a pesquisa. Em primeiro lugar, não há muitos estudos no Brasil sobre como a gestão das escolas afeta os resultados acadêmicos dos alunos. A literatura ainda é pequena quando comparada com a produção internacional sobre o assunto. Obviamente que o presente estudo não pretendeu resolver tal lacuna, mas seu objetivo foi acrescentar

-
1. Esta pesquisa foi realizada por pesquisadores da Fundação Getulio Vargas (FGV) de São Paulo sob encomenda Fundação Victor Civita (FVC), contando com a participação dos seguintes pesquisadores: Mário Aquino Alves, Valeriano Mendes Ferreira Costa, Hiromobu Sano, Lília Asuca Sumiya, Cristina Sydow, Sandra Santos, Maria Cecília Gomes Pereira, Silvia Craveiro, Cibele Franzese, Leandro Damásio, Catarina Ianni, Marcus Vinicius Peinado Gomes e Gabriel Vouga Chueke.

mais conhecimento, não só em termo de respostas, como também quanto às perguntas que devem orientar futuros trabalhos sobre gestão escolar.

A segunda motivação é de origem metodológica. Neste aspecto, os trabalhos existentes sobre o assunto trazem três lacunas que justificam a presente pesquisa. A primeira delas se refere à capacidade de combinar a visão micro com a macro. Neste sentido, de um lado existe um número razoável de estudos de caso que relatam bem a diversidade de fatores que atuam sobre o cotidiano escolar brasileiro, mas que não têm um referencial geral e comparativo. De outro lado, há investigações que se utilizam de abordagem estatística para entender, geralmente, a relação entre desempenho dos alunos e características das escolas². Estes textos conseguem perceber a importância e dar um sentido explicativo mais amplo à gestão, contudo, eles não observam empiricamente o funcionamento das unidades escolares, e, desse modo, não captam os mecanismos que conformam a lógica dos bons gestores educacionais.

Como resposta a estas insuficiências, partiu-se aqui de uma metodologia que combina a perspectiva quantitativa com a qualitativa, para tentar ter um sentido generalizante e, ao mesmo tempo, conhecer como se dá a formação dos mecanismos que geram as causas da eficácia escolar. Dito de outro modo: uma coisa importante é descobrir as conexões estatísticas entre gestão e desempenho escolar; outra, tão relevante quanto, é entender como **se produz** a gestão que melhora os resultados acadêmicos das escolas e de seus alunos³.

Também há outro problema metodológico nas pesquisas em gestão escolar que acontece no Brasil, mas que não é exclusividade do país. Quase a totalidade dos trabalhos qualitativos sobre este assunto, envolvendo estudos de caso com ou sem etnografia, baseia-se na busca das melhores práticas. Tais

2. Ótimos trabalhos nesta linha são os realizados por Soares e Teixeira (2006) e Soares (2005).

3. Um excelente exemplo de estudo que combina quantitativo e qualitativo, macro e micro, é o de Martin Carnoy (2009) sobre os sistemas escolares de Cuba, Brasil e Chile. O presente estudo, no entanto, não teve a mesma amplitude do trabalho citado, seja por conta do tempo bem menor de pesquisa que tivemos, seja pela maior base de comparação do trabalho feito por Carnoy.

estudos são importantes para encontrar determinadas ações ou políticas que deram certo em algum lugar, procurando depois disseminar esta prática. Porém, quando o estudo enfoca apenas as “escolas boas”, não é possível conhecer plenamente o que poderá modificar as “escolas fracas”. Particularmente, não se tem uma dimensão generalizante com esta abordagem, tampouco se descobre qual é o peso do contexto no desempenho destas instituições.

Neste sentido, a pesquisa por nós realizada procurou estudar unidades escolares que fugissem dos extremos no plano dos resultados e que fossem similares em termos contextuais. Dessa maneira, os casos poderiam ser comparados, e desta comparação se poderia descobrir o que produz a diferença no que tange aos sucessos e fracassos relativos àquela realidade. Nos termos de Paul Pierson (2000), este método permite analisar a formação dos mecanismos que geram os resultados mais amplos da Educação.

Existe, ainda, uma terceira lacuna metodológica nos estudos qualitativos realizados no Brasil. Geralmente, estes trabalhos ou fazem uma análise das instituições educacionais, daí retirando consequências para o funcionamento das escolas, ou então fazem investigações aprofundadas sobre uma ou mais unidades de ensino, mas não interligam isso com o sistema escolar. A presente pesquisa procurou sair desta dicotomia, estudando como a secretaria municipal e/ou estadual e a comunidade interagem com cada uma das escolas estudadas.

A terceira motivação para a realização deste trabalho relaciona-se com o objeto de estudo. Neste caso, duas dimensões estiveram presentes. A primeira e mais importante é a necessidade de entender melhor a figura do diretor escolar e dos gestores que trabalham com ele, tema também pouco estudado no país. Paralelamente a esta pesquisa, o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) fez sob encomenda da Fundação Victor Civita um *survey* nacional com diretores, buscando analisar suas opiniões e atitudes no que tange ao ambiente profissional e às questões relevantes da Educação. As respostas obtidas pela enquête ajudaram muito na reflexão sobre a pesquisa de campo relacionada com as dez escolas públicas paulistas.

Procurou-se, no entanto, ir além: com o acompanhamento etnográfico das unidades de ensino e de seu entorno comunitário e institucional, o objetivo foi ver “o diretor em ação” – ou, melhor, “os gestores escolares em ação”.

Desta maneira, pode-se perceber, na amplitude relativa da investigação, a complexa relação entre a fala e a prática dos principais comandantes das escolas. Pode-se perceber que o papel do diretor e de seus principais auxiliares nem sempre é o que eles desejariam que fosse, e que suas funções ainda precisam ser mais bem definidas.

Continuando no campo do objeto, a pesquisa escolheu municípios paulistas que não representassem os extremos da situação educacional. Nem os menores, cuja dimensão do problema deve ser bem menor, nem a cidade de São Paulo, cuja especificidade daria um viés à pesquisa, pois se trata de um município muito diferente dos demais. A motivação que nos levou a seguir esta linha foi a busca de casos mais próximos da maioria das municipalidades. Vale comentar que seria muito interessante estudar a capital numa outra oportunidade, utilizando o mesmo método de comparação, só que analisando dez escolas da própria cidade.

A quarta e última motivação vincula-se à realização de uma pesquisa aplicada, mas com diálogo com a produção acadêmica. A separação entre estas duas dimensões dificulta a produção de políticas públicas. Neste sentido, é interesse explícito desta pesquisa tentar intervir no debate público utilizando o ferramental científico.

Para dar conta destas motivações, foram definidos o método de seleção dos casos e os instrumentos da pesquisa, dois pontos que serão expostos mais adiante. Antes, cabe descrever a estrutura deste artigo. Depois desta introdução e da parte metodológica, serão discutidos os resultados alcançados, mostrando quais fatores comuns foram mais importantes para diferenciar a gestão entre as escolas. Também são destacadas, na sessão seguinte, questões estratégicas que pesam sobre o funcionamento das escolas. A seguir, ressalta-se o peso das redes de ensino no desempenho educacional, buscando entender o que causa esta variação. Ao final, são expostos quatro pontos: em primeiro lugar, o estudo é colocado numa perspectiva maior, revelando seu devido alcance; em segundo lugar, são retomados, resumidos e analisados os maiores problemas encontrados; em terceiro lugar, há o relato também dos avanços obtidos, no geral, pelas unidades escolares; e o artigo termina com a definição de quais seriam os pontos nevrálgicos para iniciar reformas e, assim, melhorar as políticas públicas educacionais.

Metodologia de pesquisa

Antes de explicar a metodologia da pesquisa, cabe frisar um aspecto essencial: como a gestão pode ser avaliada no que se refere à melhoria da qualidade da educação? Defende-se aqui que a principal métrica deve ser o desempenho dos alunos. Esta visão parte do pressuposto de que o sistema escolar deve garantir as condições para o aprendizado do alunado, verdadeiro portador dos direitos básicos associados à Educação (SOARES, 2009). Neste sentido, qualquer avanço na gestão escolar só será útil caso consiga produzir bons resultados do corpo discente, definidos por conteúdos legitimados socialmente e sob o escrutínio de formas de monitoramento/avaliação constantes. Dessa maneira, a definição da performance das dez escolas públicas paulistas terá como critério central, para efeito de escolha e comparação, um indicador padrão do desempenho dos alunos.

Se é verdade que o direito educacional tem nos alunos o seu portador, também é correto pensar que este metavalor só será atingido caso se consiga montar uma organização escolar adequada. Desta forma, embora a qualidade escolar tenha como critério central o desempenho acadêmico do alunado, isto não poderá ser alcançado se não houver determinado grau de motivação e satisfação no conjunto do sistema, composto por gestores escolares, professores, funcionários, os próprios alunos, a comunidade em volta da escola – principalmente as famílias dos discentes – e a sociedade de maneira geral.

É neste sentido que Francisco Soares define que “...a escola de qualidade é aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos aceitos pela comunidade escolar e pela sociedade servida. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas, que aprenderam o que deles se esperava” (SOARES, 2009, pág. 18).

Seguindo este raciocínio, a seleção, a avaliação e a comparação das escolas terão como âncora um medidor padrão do desempenho dos alunos, porém a compreensão dos mecanismos e dos resultados da gestão escolar levará em conta a qualidade do processo organizacional. Na verdade, o que

se pretende mostrar com esta pesquisa é que há, nas melhores escolas dos pares selecionados, uma maior conexão entre estes dois elementos.

Buscando combinar métodos quantitativos com qualitativos, a pesquisa escolheu casos a partir de um referencial mais geral e estatístico, além de outras dimensões qualitativas de cunho contextual e teórico. Para tanto, foram utilizados sete filtros. O primeiro utiliza um dado consagrado que mensura o desempenho dos alunos. Trata-se da Prova Brasil de 2007, referente às provas de Língua Portuguesa e Matemática. As escolas públicas paulistas foram, inicialmente, classificadas segundo as notas nesta avaliação, o que permitiria uma seleção segundo o direito de aprendizado dos alunos.

Sabe-se que o desempenho dos alunos tem uma relação importante com o que é feito na escola, mas há outros fatores que importam. Na verdade, a maior parte da performance do alunado deriva de sua condição social. Para evitar esta distorção contextual na comparação das unidades de ensino de São Paulo, foi utilizado um segundo filtro. Soares e Alves (2010) montaram um modelo estatístico específico para esta pesquisa, com o intuito de controlar os efeitos extraescolares e obter um efeito escolar “mais puro”. Daí que se chegou a um indicador que pôde ser metrificado e classificado conforme uma escala de efeitos⁴.

Por meio deste instrumento, foi possível selecionar as dez escolas públicas paulistas, sendo cinco com efeito alto/médio e cinco com efeito médio/baixo. Elas foram dispostas em pares, de modo a ter uma escola com efeito maior e outra com menor efeito, ambas em situação similar, a partir do controle dos efeitos extraescolares. Deste modo, foram comparadas duas unidades de ensino com notas diferentes, mas que teriam, em tese, condições de ter o mesmo resultado. Tendo esta base de seleção, a hipótese orientadora do trabalho foi de que a gestão poderia ser um fator decisivo – não o único, obviamente – para explicar o desempenho diferenciado das escolas.

Outro filtro, o terceiro, foi necessário para selecionar as escolas. O controle seria maior se fossem comparadas escolas que estivessem num mesmo município. Assim, fatores contextuais ligados à cidade não fariam tanta diferença como uma variável exógena – isto é, alheia ao modelo de escolha.

4. O desenvolvimento deste modelo estatístico é apresentado em Soares e Alves, 2010.

Mas foi preciso mais um filtro, o quarto, para fazer a escolha do ponto de vista territorial. Isto porque na federação brasileira existe a possibilidade, inexistente noutros países federativos, de se ter no mesmo município, quicá na mesma rua, uma escola municipal e outra estadual. Desse modo, elas seriam geridas por redes de ensino diferentes e, embora a Constituição de 1988 tenha definido um regime de colaboração, a regra geral é que não há coordenação entre estas unidades escolares – o pior é que existem situações de competição entre escolas e redes de ensino⁵.

Por causa desta situação federativa, escolhemos estudar seis escolas municipais e quatro estaduais, tendo como suposto que a descentralização no Estado de São Paulo já significou uma grande municipalização do Ensino Fundamental. Não obstante, mais um filtro, o quinto, foi necessário: embora a unidade de análise seja o Ensino Fundamental, ele é dividido em dois ciclos – os antigos primário e ginásio. Assim, foram escolhidas quatro escolas do chamado Fundamental I e seis do Fundamental II. O pressuposto analítico de que eram realidades sociais e organizacionais bem distintas ficou muito claro no decorrer da pesquisa, quando se constatou que a forma de gestão em cada uma delas depende, em boa medida, de capacidades e características singulares⁶.

Faltava ainda uma variável mais diretamente vinculada à gestão escolar. Escolheu-se então uma ligada ao diretor, a liderança mais importante numa escola. Adotou-se um sexto filtro: só seriam estudadas unidades escolares nas quais o diretor estivesse há pelo menos dois anos no cargo. Este corte não é aleatório, porque se supõe que o tempo de trabalho seja uma condição básica para que se conheça a comunidade escolar e seu entorno, podendo assim assumir a função gestora com mais efetividade. Das dez escolas estu-

5. Para uma análise da peculiar definição de competências no federalismo educacional brasileiro e das dificuldades do regime de colaboração, ver Abrucio, 2010.

6. Uma das escolas de Fundamental II, na verdade, tinha no período noturno o Ensino Médio. Mesmo não havendo muito contato entre as duas realidades do ponto de vista do público beneficiado, houve efeitos na gestão escolar, não só para que houve uma sobrecarga no sistema gerencial, mas porque também aqui há duas formas distintas de gestão. Este aspecto será comentado mais tarde no item “Outros problemas de gestão e seus efeitos”.

dadas, nove passaram por este critério. Numa delas havia um diretor com menos do que dois anos no cargo, e decidimos analisá-la como um caso de controle. De fato, foi a escola com o pior resultado em termos de capacidade de gestão. No meio da pesquisa, houve a troca de outro diretor, mas os efeitos foram menos sentidos, porque o antigo já estava lá por um bom período e não houve tempo para mudar muito o cenário.

Para finalizar o processo de escolha, só poderiam ser escolhidas escolas que permitissem um trabalho etnográfico mais aprofundado, pois os pesquisadores ficariam, no mínimo, por 15 dias em cada uma delas. Assim, uma das selecionadas originalmente teve de ser retirada da amostra, porque se percebeu que não haveria como realizar a contento a investigação por lá. Cabe frisar que para garantir a qualidade do trabalho de campo, nos comprometemos a não revelar nomes de pessoas ou das escolas estudadas. Foi a única maneira de poder adentrar profundamente na vida daquelas escolas e de suas comunidades.

Depois de construídos estes filtros e escolhidas as escolas, foram montados os instrumentos de pesquisa. Basicamente, foram usadas três técnicas qualitativas. A primeira foi a análise histórico-institucional, recurso utilizado para descrever, primeiramente, as condições contextuais mais gerais da cidade e do entorno das escolas estudadas. Além disso, por esta via buscou-se conhecer a estrutura das Secretarias e das Diretorias Regionais, bem como investigar a relação destas com as unidades de ensino.

O segundo instrumento de pesquisa⁷ utilizado foram as entrevistas em profundidade. Foram entrevistados os atores-chave da rede de ensino, da escola, da comunidade e da sociedade local. Em cada caso usou-se uma lista padrão, ressaltando-se que algumas entrevistas valeram para mais de uma escola, pois se tratava de pessoas cujos cargos e ocupações valiam, por razões de recorte territorial, para mais de uma escola. Eis a lista:

- a) Secretário(a) municipal e assessores (em média dois por município);
- b) Diretor(a) regional de ensino;

7. O roteiro de temas para as entrevistas em profundidade está disponível no site da Fundação Victor Civita (www.fvc.org.br/estudos).

- c) Diretor(a) da escola e, caso houvesse, outros gestores escolares com papel efetivo na gestão, como o vice-diretor – em quase todos os casos havia esta função;
- d) Coordenador(a) pedagógico(a);
- e) Membros relevantes da sociedade local, preferencialmente com atividades ligadas à Educação – dois por município;
- f) Pais (em média, cinco por escola);
- g) Professores (em média, sete por escola);
- h) Alunos (em média, três por escola);
- i) Três funcionários da Escola, sendo um mais próximo da direção e os outros dois mais vinculados às atividades-meio, como merendeira e vigia.

Metodologicamente, as entrevistas em profundidade propiciam uma estrutura mais dialógica de conhecimento das opiniões e atitudes dos atores. Elas permitem maior liberdade à fala do entrevistado, que não fica preso a um padrão fechado de respostas, e pode, inclusive, trazer elementos não previstos pelo roteiro de entrevistas – o que de fato aconteceu em algumas ocasiões, levando a introduzir novos temas ou ângulos na conversa com outros entrevistados.

As entrevistas em profundidade continham quatro tipos de pergunta. A primeira referente a dados pessoais e trajetória profissional. Por meio destas perguntas, procuramos traçar o perfil e a identidade dos atores, principalmente os ligados diretamente à Educação, e entender suas escolhas no plano da carreira. Um segundo tipo de questionamento buscava colher opiniões dos entrevistados no que se refere às políticas educacionais e ao funcionamento das escolas e das redes às quais elas são ligadas. As respostas relacionadas ao cotidiano escolar foram cotejadas com o que seria visto pela etnografia, técnica que comentaremos daqui a pouco.

Perguntas apresentando situações concretas constituíram outro instrumento do questionário. Por meio destas, procurava-se ver como os atores se comportariam diante de determinados problemas. Os resultados deste tipo de questionamento foram comparados depois, tanto com as respostas vinculadas à opinião como com o trabalho etnográfico.

Por fim, algumas questões foram direcionadas especificamente aos gestores escolares. Elas foram centrais para a pesquisa porque buscaram medir o conhecimento dos diretores escolares e outros dirigentes acerca de aspectos vinculados à gestão. As respostas aqui foram cotejadas com duas dimensões: com a prática efetiva, vista pela etnografia, e com aquilo que vem sendo observado e proposto pelos estudos e pesquisas feitas na área. Assim, pode-se medir com mais clareza o grau de conhecimento de gestão e a aderência entre o dito e o praticado.

Utilizou-se, ainda, a etnografia como instrumento de pesquisa. Esta técnica foi essencial, pois ela nos permitiu observar a vivência mais profunda das escolas e cotejar as opiniões com a prática efetiva. Assim, pôde-se perceber desde dissonâncias entre o discurso e a ação, até diferenças entre o organograma formal e o real no processo decisório das escolas.

O trabalho etnográfico foi realizado de duas maneiras. A primeira foi o acompanhamento formal de atividades regulares e estruturadas nas unidades escolares ou nas Secretarias. Neste campo, estão as observações etnográficas realizadas nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em encontros institucionais com diretores de várias escolas, em reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM), do Conselho Escolar e administrativas com gestores e funcionários, revisão do planejamento político pedagógico (em duas escolas) e em aulas ministradas pelos professores das unidades estudadas.

O segundo tipo de trabalho etnográfico ocorreu em circunstâncias mais informais, com observações e conversas realizadas em lugares sem uma atividade prévia. Neste aspecto, podemos relacionar a produção de um “mapa” do entorno escolar, rastreando quem eram e o que pensavam os atores fundamentais da comunidade. Além disso, foram realizadas conversas com alunos e com suas famílias, preferencialmente em ambientes nos quais eles se sentissem à vontade – alguns pesquisadores almoçaram na casa dos pais, por exemplo. Também houve acompanhamento das rotinas dos atores escolares, em particular do diretor, num dia típico de trabalho. Houve muitas conversas informais com professores, funcionários e alunos dentro da escola, com o intuito de sentir o clima escolar – este tipo de atividade foi realizada ao longo da pesquisa, com observações que variaram de dez a 15

dias de trabalho. No caso dos docentes, um lugar muito utilizado foi a sala dos professores; no caso dos discentes, o intervalo entre as aulas.

Para ficar num exemplo do papel da atividade etnográfica, numa escola houve a observação de dois comportamentos que provavelmente não seriam captados por entrevistas ou dados estatísticos. A coordenadora pedagógica, que atuava de fato como diretora, tinha um papel importante junto à comunidade, que era bastante carente, até porque ela tinha nascido e morava lá. Levava alunos acidentados ao hospital e quando algum deles faltava, ia cobrar a família. No mesmo lugar que havia esta dedicação, uma pesquisadora acompanhou uma sala de aula, do Ensino Fundamental I, em que os alunos negros não só se sentavam apartados dos brancos, como recebiam menor atenção da professora. No chamado “recreio” (intervalo), esta situação se repetia. Isto foi reportado à coordenadora e à diretora – que era ausente –, e elas disseram que nunca tinham percebido antes essa discriminação.

Tal história revela a paradoxal situação de grande envolvimento com a comunidade e baixa capacidade de monitorar e compreender o que acontece na sala de aula. Na entrevista em profundidade, ambos os temas apareciam como se tivessem o mesmo peso para os dirigentes da escola. O fato é que essa dissonância não teria sido percebida sem o trabalho etnográfico.

Fatores que explicam as diferenças entre os pares de escolas: o peso da gestão

A hipótese básica do trabalho era que a gestão e o papel dos gestores, em especial o diretor, fazem diferença nos resultados das escolas, seguindo a literatura internacional⁸. O teste desta visão teórica se mostrou efetivo em determinados aspectos da gestão que produziram diferenças entre os pares de unidades escolares. Mas antes de mostrar quais variáveis fizeram diferença, vale realçar qual é a especificidade da gestão escolar.

A escola é uma organização complexa que pode ser pensada, em parte, pelos mesmos requisitos de outras, inclusive privadas, mas ela se assemelha mais às organizações que não têm fins lucrativos e às governamentais. Neste

8. O importante trabalho de Reynolds e Teddlie (2008) resume bem a literatura que mostra o papel da gestão e da liderança no processo de eficácia escolar.

sentido, critérios de eficiência, eficácia e efetividade podem ser utilizados em unidades escolares, sem prejuízo para seus fins. O que se deve fazer é adaptar tais critérios a objetivos públicos (PRZEWORSKI, 1998). Além disso, outros balizadores como Equidade, Ética Pública e Empoderamento devem ser levados em conta, tornando os denominados “três Es” da gestão mais complexos numa atividade pública do que nas empresas.

A complexidade da organização escolar afeta o seu principal gestor, o diretor. Ele tem de aliar quatro tipos de competências: conhecimentos específicos à Educação; o relacionamento interpessoal com a comunidade interna, em especial com os professores e alunos; a capacidade de ganhar confiança e atrair a comunidade externa, principalmente os pais; e habilidades em gestão.

Desse modo, devem ser evitadas duas visões extremas: a de ignorar a necessidade de os gestores escolares conhecerem e desenvolverem ferramentas de gestão, e a de acreditar que basta implantar um modelo gerencial “importado” de qualquer grande empresa, trazendo junto um diretor com perfil de “gerente”, que serão resolvidos os problemas das escolas. Tais visões aparecem regularmente no debate educacional e produzem efeitos deletérios para o avanço da gestão escolar.

Tendo este parâmetro conceitual em mente, o trabalho detectou vários aspectos relacionados à gestão escolar com influência sobre os resultados das escolas. Mas somente quatro foram comuns a quatro dos cinco pares, diferenciando o desempenho dentro deles. Isto é, determinados fatores relacionados à gestão apareceram de forma mais positiva na unidade com maior efeito-escola em quatro das cinco comparações contextuais. No outro par, estes fatores não ficaram tão evidentes e não se obteve uma explicação satisfatória acerca do desempenho diferenciado entre as escolas.

Os quatro fatores explicativos comuns à quase totalidade dos pares são os seguintes:

a) O fator que primeiramente saltou à vista foi o que chamamos de *qualidade do corpo de gestores*, em particular do diretor. Esta variável teve um peso grande na diferenciação das escolas, atuando na definição de lideranças com maior capacidade de gestão. Se a literatura internacional destaca

que o bom diretor é aquele capaz de exercer o papel de líder, a presente pesquisa mostrou que, para a amostra escolhida, é o aspecto formativo que possibilita, em boa medida, o exercício da liderança. Em outras palavras, é preciso formar melhor os líderes, em vez de esperar que os diretores tenham este dom natural.

A qualidade do corpo de gestores foi medida por quatro critérios. Primeiro, a formação inicial dos diretores. Os que disseram não ter uma graduação que os preparasse para a função eram exatamente os que comandavam a maioria das piores escolas em quatro dos cinco pares. É verdade que todos reclamaram do curso de Pedagogia em relação à função diretiva, mas só uma parte (das escolas piores) disse que a faculdade que fizeram não os habilitava para o exercício do cargo.

Com mais peso do que este critério aparece a capacitação posterior. Ter feito capacitação foi um fato positivo, mais ainda se foi direcionada para um curso em gestão, algo que criou uma distinção clara em quatro das cinco duplas de escolas. Este fato não só realça a insuficiência do curso de Pedagogia para a função diretiva, mas também ressalta que, embora todos os diretores dissessem ter feito capacitação nos últimos anos, uma boa parte não o fez em gestão.

A forma como os gestores escolares, em especial o diretor, responderam às perguntas do questionário relacionadas à gestão deixou ainda mais nítidas as diferenças entre eles. Os que tinham melhor formação foram mais a fundo em tais questões, demonstrando maior domínio sobre o tema e, principalmente, interesse em tratar do assunto – fato provavelmente revelador de que produzir uma melhor formação e, em especial, dar bons cursos sobre gestão são aspectos que podem incentivar os diretores a atuar efetivamente como gestores. Inversamente, aqueles com pior formação responderam de maneira ligeira e pouco interessada ou, na melhor das hipóteses, apresentaram ideias muito gerais, verdadeiros truísmos, evitando entrar nas minúcias ou controvérsias. Este fato ficou mais claro nas situações-problema, nas quais os diretores com melhor formação buscavam debater mais o que fora colocado.

O efeito da melhor formação ficou evidenciado, ademais, na pesquisa etnográfica. Era como se o acúmulo de indícios sobre o aspecto formativo

se refletisse na prática da gestão. O mesmo interesse em discutir os temas propostos pelo questionário também apareceu em reuniões e encontros coletivos. Constatou-se que liderança precisa de uma bagagem prévia para poder ser criada e exercida.

b) O segundo fator diferenciador dos pares de escolas foi o *tipo de liderança construída pelo diretor*. Ela pode ser dividida em duas características: *uma atitude empreendedora em relação à escola e uma visão sistêmica da gestão*. Estas duas variáveis apareceram também fortemente em quatro das cinco duplas de unidades escolares.

A atitude empreendedora significa não ter um comportamento “burocratizante”, isto é, que fique preso de maneira formal às atividades administrativas definidas pela Secretaria, gastando mais tempo com “papelório” e conduzindo os processos de gestão, como reuniões e planejamento político pedagógico, como se fossem uma mera formalidade. Interessante notar que o comportamento “burocratizante” leva também a uma desresponsabilização do diretor, que ou descentraliza atividades sem acompanhar o seu funcionamento, ou culpa “outros” (principalmente a Secretaria) e deixa de enfrentar certos problemas.

Obviamente que há limites ao empreendedorismo na gestão escolar, por causa da pouca autonomia que os seus gestores têm e pela forte burocratização de suas atividades – nos casos estudados, maior nas escolas estaduais do que nas municipais. Mas exemplos de atitude empreendedora apareceram nas escolas mais bem situadas nos pares estudados. Eles puderam ser localizados em formas de atração das famílias à vida escolar, na motivação dos professores, em processos de assimilação das avaliações externas ao plano pedagógico interno, na capacidade de atrair parcerias para ajudar as escolas ou seus alunos em horário extraescolar, enfim, em diversas atividades que não precisam do “carimbo” superior.

A pesquisa observou que estas atitudes empreendedoras estavam fortemente relacionadas com a qualidade do corpo de gestores, embora outros fatores influenciassem, como a existência prévia de parcerias, a própria ação de organizações não-governamentais (ONGs) ou empresas em busca de maior atuação na Educação, a presença de algum pai ou professor – ou

mesmo, professores – com grande capacidade de liderança, entre os principais aspectos singulares detectados. Porém, a partir de uma visão mais comparativa, entre os pares e no conjunto dos casos analisados, o empreendedorismo na gestão escolar esteve mais vinculado ao perfil e às ações dos diretores e seus principais assessores.

A liderança positiva do diretor esteve igualmente ligada à capacidade de se ter uma visão sistêmica da escola, isto é, com capacidade de integrar as várias partes e atividades que envolvem o gerenciamento de uma unidade escolar. Para tanto, adaptamos a classificação feita por Heloísa Luck (2009) no que se refere às formas de gestão existentes numa unidade escolar, abordando os seguintes tópicos na nossa pesquisa:

- Gestão pedagógica ou da aprendizagem;
- Gestão administrativa;
- Gestão financeira;
- Gestão da infraestrutura;
- Gestão do relacionamento com a comunidade;
- Gestão do relacionamento interpessoal na escola;
- Gestão dos resultados escolares;
- Gestão do relacionamento com a rede de ensino.

A partir desta nova classificação, a investigação procurou observar e analisar como os gestores escolares lidavam com cada tópico e, sobretudo, com a integração entre eles. Decerto que a capacidade de integrar todos os pontos é uma tarefa muito difícil numa organização complexa como uma escola, o que se agrava com a precariedade de recursos e insuficiências na qualificação dos atores envolvidos no sistema público brasileiro. Percebeu-se, ademais, que algumas dessas formas de gestão são mais complicadas do que outras, como veremos na próxima sessão. Não obstante, foi possível constatar que determinados diretores conseguiram articular bem um número maior de atividades gerenciais da unidade escolar. Isso significava, em termos práticos, uma visão mais clara do todo e não uma concepção fragmentada de gestão – esta última predominou nas escolas com pior desempenho dentro dos pares.

Concluiu-se que, quanto mais articulada e sistêmica a visão do diretor, melhores os resultados acadêmicos das escolas em situações contextuais similares. Para conseguir isso, além de melhor formação e atitude empreendedora, os diretores precisam descentralizar algumas funções, pois é impossível executar todas elas. O processo de repasse de funções, por sua vez, depende de duas coisas: da qualidade do restante do corpo gestor e da criação de mecanismos de monitoramento.

Como tem insistido esta pesquisa, não basta analisar o desempenho do diretor para compreender a gestão escolar. Outros gestores são fundamentais, como vice-diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a) e assessoria direta, entre os principais postos. A qualidade do diretor, no geral, era melhor do que a do restante do corpo gestor, mas nas escolas piores dentro dos pares, o conjunto do grupo diretivo era inferior ao presente nas melhores escolas – mais claramente em três das cinco duplas.

Dado que o diretor tem pouquíssima capacidade de selecionar pessoal, é possível que haja uma seleção adversa inicial ou intertemporal. Se for a primeira, os próprios funcionários da Educação escolheriam aquelas que seriam as melhores e fugiriam das piores escolas. Nas entrevistas e no trabalho etnográfico, percebeu-se que, a despeito das condições contextuais similares, os atores sabiam, mesmo desconhecendo ou não citando indicadores objetivos, quais eram as melhores unidades escolares. Só que isso é um fenômeno que, do ponto de vista organizacional, começou em algum momento do tempo. E aí entra o fator intertemporal. Este processo de perpetuação do bom ou mau corpo diretivo só pode ser explicado de duas formas: a primeira tem a ver com a capacidade de a Secretaria Municipal ou Estadual mudar isso; e a segunda, com a forma como o diretor atua sobre a lógica da atração ou repulsa dos profissionais depois deles entrarem nas escolas.

A Secretaria Estadual, na amostra analisada, não tem exercido este poder de monitoramento e troca para evitar a seleção adversa. Como será visto mais adiante, isso tem a ver com as dificuldades de gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. No caso das congêneres municipais, a troca de diretores tem sido mais utilizada como mecanismo para equilibrar mais a oferta e a demanda dos gestores escolares. Todavia, percebeu-se nes-

tes casos que, mais importante do que a qualidade prévia dos gestores, é a capacidade de o diretor conseguir criar um entrosamento que o torne capaz de motivar e cobrar seus colegas de gestão. É por esta forma que o diretor exerce o monitoramento da descentralização e, assim, constrói as condições para uma gestão sistêmica bem-sucedida. Dito de outro modo: é possível que uma escola obtenha os melhores gestores, mas não os mantenha unidos, e o diretor tem um papel relevante para evitar isso.

Diante desta constatação, o estudo revela que o tipo de liderança do diretor, com atitude empreendedora e visão sistêmica, depende não só da qualidade do corpo de gestores, mas também do fator que será analisado a seguir: o clima organizacional.

c) O fator que apareceu com maior poder explicativo foi o *clima organizacional*, tendo sido importante na diferenciação das melhores escolas nos cinco pares. Trata-se de uma variável conhecida e muito citada na literatura sobre desempenho organizacional, inclusive de escolas. No que se refere à presente pesquisa, ela envolvia as seguintes características:

- Ênfase no trabalho em equipe, tanto no plano dos gestores como no âmbito dos professores e funcionários, definindo claramente formas de participação e responsabilização;
- Coesão e comprometimento da equipe gestora, e capacidade de conseguir estes resultados também no restante da comunidade interna à escola;
- Comando e princípios organizacionais bem definidos.

O clima organizacional tem como base a formação da identidade organizacional, a partir da qual podem se estruturar o planejamento político pedagógico e as metas que deverão ser perseguidas. O ponto de partida é o envolvimento de toda a comunidade interna com a escola em suas principais decisões. Isto só é possível se a proposta participativa não significar processos meramente formais, e caso ela tenha clareza quanto ao comando organizacional e a responsabilização dos agentes. Cabe reforçar que isto terá mais chances de ser atingido se o trabalho em equipe for ativado constante-

mente, de forma a fazer com que todos se sintam motivados a perseguir os objetivos organizacionais.

A maior parte das melhores escolas da amostra não pode ser classificada como um paradigma do trabalho em equipe e do envolvimento institucional. No entanto, em comparação aos seus pares, elas tinham um grau muito elevado de participação e trabalho em equipe. Conforme as entrevistas e conversas informais da etnografia, o maior efeito desse processo era tornar as pessoas mais comprometidas com a direção da escola.

Para alcançar os objetivos organizacionais foi mais importante para as escolas com boa performance ter coesão e comprometimento na equipe gestora. É claro que se isso não irradiasse para o restante da organização, de pouco adiantaria. Mas o envolvimento de toda a comunidade interna perde força quando se percebe que não existe coerência ou que há conflitos muito grandes entre o diretor e os outros gestores.

Do ponto de vista da gestão escolar, portanto, é fundamental o entrosamento do corpo diretivo. Esta variável é essencial inclusive para manter ou potencializar a ação dos gestores escolares de boa formação. Nos casos com pior desempenho, a falta de formação e do tipo de liderança encontrado são grandes impeditivos para alcançar bons resultados, e tanto pior se esta situação for acrescida da fragilidade e desunião dentro da direção da escola.

O clima organizacional tende a ser mais satisfatório se o comando e os princípios organizacionais forem bem definidos. Uma escola organizada tende a ter desempenho melhor do que a desorganizada. Cabe notar que isso não deve ser feito por um “diretor autoritário”, mas de outras três maneiras: com o cumprimento efetivo das normas organizacionais, com o exemplo sendo dado primeiramente pelos membros do corpo diretivo; com os professores, funcionários e alunos percebendo que suas opiniões sobre as regras são levadas em conta; e com a arbitragem em relação às ambiguidades e conflitos sendo sentida, pelo menos pela maioria, como justa. Este último ponto foi visto em uma das escolas: uma situação que começou com alto grau de conflitividade, teve um desfecho positivo, porque o diretor, segundo os entrevistados, além de ser respeitado porque seguia fielmente os parâmetros, ouviu todos os lados e tomou uma decisão que criou um padrão de comando claro dali para diante.

d) O último fator que apareceu como um elemento diferenciador comum foi a *capacidade de dar importância e de utilizar as avaliações externas como parâmetro para a escola*. Este aspecto esteve presente claramente em três dos cinco pares, e num outro revelou um contraste um pouco favorável à melhor escola, embora de um jeito menos nítido. Neste sentido, foi a causalidade comum com menor peso na amostra estudada.

A existência deste fator dependeu de três pontos. O primeiro diz respeito ao convencimento dos professores quanto à relevância da avaliação externa. Na maioria dos casos bem-sucedidos e mesmo em outros três do polo oposto dos pares, tal objetivo foi atingido. Pelo observado, o diretor teve um papel importante neste processo e sua tarefa tornou-se mais fácil quando foi ajudado por uma ação direta da Secretaria, o que ocorreu com maior regularidade nos municípios que estão mais próximos das unidades escolares e conseguem ter um diálogo constante. Cabe ressaltar que a resistência docente está, hoje, menos em aceitar avaliação externa como legítima e muito mais nas suas possíveis consequências, principalmente no que se refere ao salário e à carreira do professor. Sobretudo a questão do bônus nas escolas estaduais gerou um enorme “ruído na comunicação”, com muitas dúvidas e incertezas que demonstram dificuldade de o governo do Estado chegar aos professores.

Só que estas duas questões não dizem respeito à direção das escolas. Elas são definidas pelas Secretarias e o diretor não tem impacto sobre isso. Para ele, o desafio maior é como incorporar a avaliação na vida escolar, criando atividades pedagógicas extras e definindo quais metas deveriam ser alcançadas pelos alunos. Em três dos líderes dos pares, isso foi feito, sendo muito elogiado pelas comunidades interna e externa às escolas. Porém, ao mesmo tempo, há o temor, entre professores e alunos, de se criar uma lógica educacional à parte, que conviva esquizofrenicamente com as “aulas normais”.

A incorporação do modelo de avaliação e metas dependeu ainda da capacidade dos diretores de atrair a comunidade, notadamente os pais, para este processo. Novamente, em três líderes dos pares isso foi feito. Neste item apareceram as inovações mais interessantes detectadas pela pesquisa, como parcerias com ONGs e empresas, gincanas e competições envolvendo a comunidade, murais criativos, entre os principais exemplos.

A maior dificuldade para utilizar as metas e avaliações como referência está na sala de aula, ou mais especificamente, na fragilidade da gestão da aprendizagem. Trata-se do ponto mais frágil da gestão escolar encontrado nos estudos de caso, como veremos mais adiante. A corrida pela melhoria da performance dos alunos ocorre paralelamente ao modelo pedagógico vigente, modificando-o muito pouco. A mudança de currículo, o melhor uso do planejamento político pedagógico, a formação mais adequada em termos de conteúdo e didática dos professores e, especialmente, a inclusão de competências de gestão da aprendizagem na capacitação dos diretores seriam os remédios para este problema.

A combinação razoavelmente equilibrada destes quatro fatores – qualidade do corpo diretivo, liderança empreendedora e visão sistêmica do diretor, clima organizacional, e capacidade de incorporar as avaliações à vida escolar – explica em grande medida a diferença de desempenho de quatro dos cinco pares estudados. Mas estes não foram os únicos aspectos captados pela pesquisa como relevantes para o funcionamento das escolas pesquisadas. A seguir, serão abordados temas que, embora não consigam explicar comparativamente os resultados das duplas de unidades escolares, têm um efeito importante sobre o conjunto delas e as diferenciam em certos aspectos.

Outros problemas de gestão e seus efeitos

A pesquisa também observou outro conjunto de questões relacionadas à gestão que, em maior ou menor medida, afetam o desempenho das escolas. Oito temas foram elencados aqui e serão sinteticamente abordados, com exceção do último – relação entre as redes de ensino e as escolas –, que merecerá uma sessão à parte.

O primeiro tema é o da continuidade das políticas públicas. Houve uma reclamação em várias das escolas quanto à constante mudança de rumos e de pessoas – neste último caso, tanto no plano das Secretarias como nas próprias escolas. Cabe lembrar que a escola com pior desempenho entre as estudadas foi aquela que teve maior rotatividade de diretores. Ficará muito difícil fazer uma reforma educacional sustentável a longo prazo se os atores do sistema sentirem uma grande incerteza em relação à vigência das regras.

Interessante notar que ao mesmo tempo em que há um sentimento contrário ao que é percebido como “constante mudança das políticas e pessoas”, a pesquisa detectou a existência, em boa parte das escolas, de poderes informais que permanecem governo após governo. Normalmente, são auxiliares do diretor, que se escondem em suas funções e, assim, não são responsabilizados por suas ações. Numa das unidades analisadas havia um vice-diretor que estava há muitos anos na função e conhecia como ninguém a organização, além de ter uma enorme influência sobre os professores. O órgão central não tinha como monitorar o desempenho do processo escolar apenas avaliando ou trocando o diretor. Neste sentido, é preciso conciliar um projeto de longo prazo para a Educação com a capacidade de avaliar e responsabilizar constantemente e de forma transparente os atores educacionais relevantes.

Uma segunda questão já estava posta pelos pressupostos da pesquisa, mas ficou mais clara com sua execução. A gestão do Fundamental I tem de ser diferente da Fundamental II, porque cada uma delas envolve objetivos pedagógicos distintos, mudança no perfil dos professores e demandas diferentes da comunidade de pais e dos alunos. Isso parece óbvio, mas a formação dos gestores educacionais, as metas que têm de cumprir e o organograma de algumas das escolas estudadas revelam que a “obviedade” não esteve no momento da formulação da política.

Se o Fundamental I envolve um momento estratégico da escolarização, que é a alfabetização, o Fundamental II enfrenta um desafio organizacional maior, pois fica mais difícil a gestão de professores – num maior número e de várias disciplinas –, dos pais – que ficam mais distantes – e dos alunos, que começam a achar, a partir deste momento, a escola menos interessante que “o mundo lá fora”, como disse um dos entrevistados. Um corpo diretivo com mais especialistas, além do maior envolvimento dos professores com a direção, seriam necessários. A formação dos diretores também teria de ser mais específica aos ciclos, algo que, segundo os próprios, hoje não acontece. A escolha dos dirigentes pela Secretaria também deveria levar em conta esta questão. Dois diretores, um que estava no Fundamental I e outro no Fundamental II, disseram que estavam mais aptos para trabalhar no outro ciclo.

Situação pior ocorre em escolas com dois ciclos. Uma delas foi estudada pela pesquisa, na qual havia turmas do Fundamental II e do Ensino Médio. Os alunos até apontaram um aspecto positivo nesta experiência: a junção dos ciclos permite dar maior horizonte escolar – ou seja, o alunado do Fundamental II já vislumbra ir ao Ensino Médio para acompanhar seus amigos. Isto é verdadeiro, mas a gestão de uma organização como esta é muito complicada. O corpo docente fica mais complexo, torna-se difícil a gestão das comunidades e a atração dos pais, e a direção da escola não tem gente suficiente – e com a especialização requerida – para dar conta de uma escola que realiza, no fundo, duas tarefas que são diferentes.

A gestão da comunidade é outra questão que apareceu muito na pesquisa. Ela pode ser vista sob dois ângulos. O primeiro diz respeito à capacidade de atrair e manter o interesse dos pais em relação à escola. Esta é uma habilidade que, apesar de alguns diretores fazerem bem, não é desenvolvida pelos cursos de Pedagogia e nem pelas capacitações posteriores. Trata-se de um ponto fundamental para os resultados acadêmicos das unidades escolares. Eis uma lacuna que pode estar reduzindo a possibilidade de formar líderes educacionais mais completos.

Mas também vem crescendo a importância de obter parcerias com empresas e ONGs para ajudar às escolas. E os gestores escolares estudados admitiram que não têm preparo para isso. Observou-se, na verdade, que nem a maioria das Secretarias municipais analisadas estava apta para esta nova realidade. A formação dessa competência nos governos e nos diretores poderia ser uma questão importante para a atuação das organizações e fundações que trabalham com Educação, pois isto potencializaria as parcerias.

Detectou-se na pesquisa que a gestão da infraestrutura é uma questão que incomoda muitos gestores, tomando grande parte do seu tempo. Na sondagem de opinião realizada pelo Ibope sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC) já tinha aparecido este tema, uma vez que a reforma do prédio era colocado no topo dos problemas. O fato é que há um clamor da comunidade para se ter um espaço melhor. E tem aumentado os recursos para esta área. Só que os gestores escolares não têm formação para lidar com isso e não existe, dentro do organograma das escolas, alguém que tenha capacidade de gerenciar este assunto.

Claro que fica o questionamento de qual seria o impacto da infraestrutura sobre o desempenho escolar. O estudo de Soares e Satiro (2008) mostra que no Brasil há, sim, efeitos sobre os resultados acadêmicos dos alunos, ao contrário do que ocorre nos países desenvolvidos, conforme revela Hanushek (2003) para o caso norte-americano. Mas o problema aqui é se os gestores não sabem como lidar com esta questão e, talvez até por isso, gastam um enorme tempo que poderia ser utilizado em atividades intrinsecamente pedagógicas.

Constatamos, *in loco*, a situação de um diretor que teve de refazer uma quadra malfeita, gastando meses nesse processo. Observamos uma diretora que não sabia o que fazer com tantos recursos para obras e inventava, sem conhecimento de causa, pequenas reformas a todo instante, atrapalhando inclusive o ritmo das aulas. Presenciamos uma história pior: uma secretaria municipal pegou o dinheiro da APM destinado às reformas de uma escola, como uma forma de mostrar que era melhor a rede fazer aquilo que a direção escolar não era capaz. Realce-se que foi uma intervenção num dos poucos espaços de autonomia financeira dos diretores escolares brasileiros.

Neste sentido, tão importante quanto mensurar os resultados estatísticos da relação entre infraestrutura e desempenho do alunado, é constatar como esta atividade mexe com o processo organizacional nas escolas, normalmente com efeitos negativos para a definição do tempo gasto com as atividades de gestão, numa organização cujos dirigentes, no geral, não foram preparados para este assunto. O estudo do nível micro permite aqui entender os mecanismos que formam a “gestão como ela é” nas escolas.

Outro tema que apareceu em várias das escolas pesquisadas refere-se aos principais conflitos internos às escolas num momento de transição institucional. Esta transição tem a ver com três questões: o envelhecimento do corpo docente ao mesmo tempo em que há uma demanda por novas formas pedagógicas; o apoio às reformas vinculadas às avaliações; e o embate trazido pela descentralização entre os quadros pertencentes ao Estado e os ligados aos municípios, isto é, os professores estaduais não querem ou não permitem, por causa do que ganhavam com o contrato de trabalho anterior, serem municipalizados.

Estes três conflitos demandariam estudos específicos, dada a dimensão estratégica de tais problemas. O que importa no limite deste trabalho é ressaltar que eles afetam o dia a dia dos diretores das escolas estudadas e, provavelmente, de milhares de colégios públicos pelo país afora. Só que os gestores escolares têm pouquíssimas condições de atuar sobre estas questões, até porque quase a totalidade da área de recursos humanos cabe, no Brasil, às redes de ensino e não às unidades escolares. Desse modo, os diretores dependem da forma como os órgãos superiores do governo lidam com estes três assuntos. Uma melhor articulação rede-escola é das principais saídas para dificuldades como estas.

A estrutura administrativa das escolas é mais um tema que chamou a atenção na pesquisa. Primeiro por causa do excesso de burocratização que ainda rege as escolas – mais na rede estadual do que na municipal. Sabe-se que este problema vai além do sistema escolar; ele tem a ver com características da administração pública brasileira, e poderia ser visto igualmente num hospital. De todo modo, mesmo os melhores diretores, empreendedores e com visão sistêmica, reclamam do enorme tempo gasto com questões administrativas – algo que fora também detectado pela pesquisa de maior abrangência feita pelo Ibope sob encomenda da Fundação Victor Civita.

O excessivo tempo gasto com atividades burocratizantes, ademais, pode criar uma perversão. A direção da escola pode começar a achar que isso é mais importante que todo o trabalho pedagógico e de gestão da aprendizagem. Um dos diretores vestiu na pele esta interpretação kafkiana da gestão escolar: “tenho tanto trabalho administrativo para fazer [no caso, trabalho burocrático], que me irrita quando tenho que gastar meu tempo com professores, alunos e pais. Se todos fizessem a sua parte, não precisaria ficar cuidando dos outros”. Esta espantosa frase do diretor poderia ser acompanhada da seguinte pergunta: para que serve mesmo o diretor?

Além disso, o organograma escolar revela que não há uma definição clara das funções de cada gestor e, principalmente, do relacionamento entre eles. Uma das coisas mais obscuras nas escolas estudadas é a relação entre o diretor e a coordenação pedagógica. Na maioria dos casos, predominava a delegação completa do poder à coordenadora (em todos os casos eram mulheres) sem formas de cobrá-la. Nesta situação, a coordenação teria o papel

de atuar junto aos professores, eximindo o diretor de qualquer controle sobre o que acontece, do ponto de vista pedagógico, na sala de aula. Esta falta de comunicação e responsabilização dificulta colocar em prática qualquer modelo de planejamento estratégico para a escola. Isto porque a autonomia da coordenação não redundava na alteração da estrutura mais geral do projeto daquela unidade escolar com vistas à melhoria do desempenho dos alunos.

Ainda havia, na minoria dos casos, lugares em que a coordenação era completamente ausente. Mas mesmo nas melhores escolas, o comportamento mediano da coordenadora pedagógica pautava-se, basicamente, pela resolução de problemas pontuais dos docentes ou pela atuação quase como uma psicóloga deles. Cabe frisar que somente em três das dez escolas as coordenadoras participavam do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), e somente em duas das unidades escolares elas assistiam regularmente às aulas.

Para mudar este quadro, não apenas é preciso reformular o sentido da coordenação pedagógica, mas também é essencial que o diretor se envolva neste processo – algo que raramente ocorre em todo o país, conforme revelou a pesquisa Ibope encomendada pela Fundação Victor Civita, segundo a qual somente 8% dos diretores declaram sugerir ações pedagógicas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

E aqui aparece, então, o maior problema de gestão das escolas: a gestão da aprendizagem. Eis a questão da qual, em primeiro lugar, a estrutura pedagógica das escolas não dá conta. Além de problemas de currículo e formação de professores, que são fundamentais mas que não estão no escopo deste trabalho, o que mais chamou a atenção foi o mau uso do HTPC. Em todas as unidades escolares estudadas havia este tempo de discussão e aprimoramento dos docentes, porém, dos catorze HTPCs acompanhados, somente quatro tinham pautas relacionadas efetivamente com o que acontecia no ensino daquela instituição. De fato, apenas duas das dez escolas aproveitavam bem este processo, tornando-o um espaço de reflexão sobre a sala de aula.

Esta situação deriva da falta de gestão da aprendizagem, de modo que os gestores, mais do que os professores, teriam de monitorar e mudar o que ocorria no HTPC. O problema é que os diretores estudados, a despeito da maioria ser formada em pedagogia, não estavam preparados para atuar e,

pior, procuravam até não se responsabilizar pela prática pedagógica. Percebeu-se no estudo das dez escolas públicas paulistas o que a pesquisa feita pelo Ibope sob encomenda da Fundação Victor Civita constatou para o universo brasileiro: a maioria dos diretores julga que o tempo dedicado à gestão da aprendizagem e o acompanhamento da produção dos alunos é insuficiente.

Os gestores escolares estão cientes da precariedade da gestão da aprendizagem e da sua própria formação para lidar com esta questão. Porém, voltando à sondagem de opinião feita pelo Ibope/Fundação Victor Civita, os diretores não se consideram culpados pelas notas baixas na Prova Brasil. Imputam em maior escala esta responsabilidade ao governo, à comunidade e aos professores e somente 2% deles reconhecem que podem ser os responsáveis pela má avaliação dos alunos.

O estudo das dez escolas públicas paulistas mostra, em sua escala relativa, que houve avanços na Educação brasileira em termos de democratização escolar e aceitação das avaliações externas, além de existirem diretores empreendedores e com visão sistêmica – embora estes sejam minoria (quatro de dez) na amostra estudada. Não obstante, há uma enorme dificuldade de os gestores escolares mudarem a prática da sala de aula. Esta questão é complexa e estratégica para o país, de modo que sua compreensão deveria demandar pesquisas mais aprofundadas. O que se pode afirmar, dentro dos limites da investigação realizada, é que a estrutura e o funcionamento da gestão e a formação acadêmica e experiencial dos gestores estão mais centradas nas atividades intrinsecamente administrativas ou na resposta à cobrança das secretarias por melhor desempenho pela lógica da “Educação paralela” – ou seja, criando atividades, com alunos, professores e comunidades, que convivem paralelamente com a manutenção da maior parte da prática de ensino padrão.

Colabora também para isso a dificuldade de mexer com o espaço mais sagrado do professor: a sala de aula. Isto por vezes tem raízes corporativistas, mas a pesquisa mostrou que isto pode estar vinculado, mais do que se pensava, à incapacidade para montar uma gestão pedagógica. De qualquer modo, na complexa e intrincada organização chamada escola, a gestão terá sempre um grau indesejável de insucesso se não chegar à sala de aula, pois é lá que realiza seu principal objetivo.

A estrutura da Educação brasileira, para o bem e para o mal, dá menor autonomia à escola vis-à-vis às redes de ensino. Neste sentido, é preciso entender o sistema e suas conexões com a realidade escolar para mudar os padrões atuais de aprendizado dos alunos. A pesquisa mostrou claramente que as unidades municipais são mais bem geridas do que a estadual no caso paulista. Por esta discussão não ser devidamente debatida no Brasil vale a pena dedicar a este tema uma sessão à parte.

A dinâmica das redes de ensino

Observando os resultados da Prova Brasil de 2007, não há uma vantagem muito nítida na avaliação das escolas municipais e estaduais paulistas. A própria heterogeneidade de situações, num estado mais desigual do que sua elite admite (basta citar o Vale do Ribeira e da região do Pontal), torna muito difícil para algumas cidades assumirem de forma adequada a municipalização. Em certa medida, isto justifica um maior papel da rede estadual ou de mecanismos de parceria e indução do governo estadual junto aos municípios.

O que se pôde perceber na pesquisa é que, nas cidades selecionadas, a rede municipal tinha um desempenho um pouco melhor do que a estadual. Mas a constatação mais importante ultrapassa a leitura dos dados estatísticos. Mantida a tendência vista nos lugares analisados, aumentará a distância entre as escolas estaduais e municipais, em favor destas últimas, nos próximos anos. Sabe-se que a amostragem aqui utilizada não tem poder de inferência sobre o conjunto do universo, mas o estudo nos levou a conversar, informalmente, com outros governos municipais e, sobretudo, com diretores de escolas estaduais e funcionários de outras Diretorias Regionais. Percebeu-se um fenômeno que seguia a mesma linha detectada aqui: a gestão da rede estadual é mais descoordenada, mais distante das escolas e mais burocratizada.

O fator proximidade poderia levar naturalmente a este resultado. Afinal, os municípios estão mais próximos das suas escolas. Soma-se a isto a gigantesca rede sob o comando do governo estadual, a maior do país, algo que em si já aumenta os custos de transação. Porém, outros aspectos atuam contrariamente à gestão local. Menor experiência e equipes menos preparadas em

algumas secretarias, dificuldades de infraestrutura nas escolas e, sobretudo, uma carreira menos atrativa – não por causa dos salários, mas em razão dos outros benefícios, como uma maior estabilidade funcional – poderiam reverter ou pelo menos reequilibrar a tendência inicialmente mais favorável aos municípios.

A análise empírica constatou que, na amostra estudada, houve maior acompanhamento e avaliação das escolas e dos alunos na rede municipal em comparação ao que ocorria na estadual. Também no plano local percebeu-se maior criatividade na busca de soluções, com maior empreendedorismo e menos burocratismo. O comprometimento dos gestores escolares e sua responsabilização pelas secretarias eram igualmente maiores nos colégios públicos municipais.

Como descentralizar envolve conflitos de competência e, ressalte-se, muitas cidades paulistas teriam hoje incapacidade financeira e (especialmente) administrativa para assumir este encargo, a redução da máquina estadual deverá ser incremental. Se este pressuposto for verdadeiro, é preciso encontrar soluções que reduzam os problemas da estadualização. Do ponto de vista da rede, o estudo constatou dois pontos nevrálgicos. O primeiro é a extrema burocratização e centralização do sistema de gestão. A reclamação dos gestores e a observação etnográfica demonstraram isso. Muitos reclamaram do grande número de normas e procedimentos que têm de cumprir. Outros, da distância em relação ao “poder real”. Como disse um diretor, “todas as minhas reclamações mais importantes vão parar lá na capital. As minhas e mais outras centenas. Você acha que vão dar bola para os meus problemas?”

A solução poderia ser, à primeira vista, dar maior autonomia aos diretores. O medo da delegação de funções impede que o governo estadual faça isso. Numa hipótese benigna, o temor se baseia na incerteza quanto aos resultados. Seria preciso ter bons mecanismos contratuais com as escolas, por exemplo, há hoje em Minas Gerais, onde existe contratualização com todos os equipamentos estaduais de ensino. Tomando como base as instituições vigentes, a chave para este problema em São Paulo estaria nas Diretorias Regionais de Ensino, que fariam uma supervisão capaz de garantir, ao mesmo tempo, uma descentralização da execução com controle central do processo.

Só que as Delegacias Regionais de Ensino não funcionam como deveriam. Esse foi um dos temas que mais apareceu no rol das preocupações das escolas estaduais. Três razões explicam este resultado aferido pela pesquisa. A primeira tem a ver com a própria escolha do diretor regional. Não há clareza sobre o critério de seleção, tampouco sobre como o diretor regional deve responder ao governo estadual ou mesmo à região em que trabalha. Em poucas palavras, falta *accountability* neste processo.

As entrevistas e conversas realizadas pelo estudo recolheram várias reclamações quanto à existência ainda de critérios chamados de políticos na seleção de parcela dos diretores regionais – nas entrevistas, vários disseram que “os deputados estaduais e federais continuam escolhendo diretor regional”. Havia queixas também em relação ao despreparo quanto a alguns dos dirigentes escolhidos, assim como se criticava a falta de uma consulta aos atores escolares.

É possível matizar estas falas, uma vez que, em muitos casos, há conflitos políticos regionais ou de cunho corporativo que podem estar por trás destas argumentações. O ponto importante a assinalar é que não há uma definição mais clara de como deve ser a forma de escolha comandada pelo governo estadual. Mecanismos de consulta à comunidade escolar, certificação de profissionais que poderiam ocupar esta função, a constituição de bancas externas para avaliar currículos e competências dos candidatos, entre outras alternativas, precisam ser pensadas para dar maior legitimidade às Delegacias Regionais.

Mas não basta melhorar o processo de seleção do dirigente. Igualmente necessária é a melhoria da equipe que trabalha nas Diretorias Regionais. Num dos casos, constatou-se que o número de funcionários não era adequado para supervisionar uma área muito grande de municípios, dentro da qual estavam duas das escolas. Por esta razão, um dos entrevistados afirmou que “boa supervisão depende de gente, e com qualificação, e não adianta então ter só um bom dirigente regional”. A capacitação dos funcionários das Regionais apareceu na pesquisa como um reclamo importante, tanto da sua burocracia como dos controlados, ou seja, dos atores escolares.

A situação das Delegacias Regionais é um contrassenso, uma vez que se, por um lado, o governo paulista está aprimorando e complexificando

os seus instrumentos de avaliação e controle dos resultados das escolas, por outro, ele precisa de unidades intermediárias que ajudem na indução deste modelo.

A Diretoria Regional que foi mais elogiada por causa da qualidade do seu dirigente – que fora secretário municipal – e do corpo de funcionários, recebeu críticas pela falta de empoderamento. Para os entrevistados, ela não tinha obtido delegação de poder suficiente para exercer suas funções. Funcionários desta Regional e o próprio dirigente admitiram que isto era verdadeiro. É paradigmático o diagnóstico feito pelo diretor regional: “Nós não temos força para mexer na questão dos recursos humanos, não demitimos ou admitimos ninguém, não temos muitos recursos, não temos como definir instrumentos para cooperação com as escolas municipais da região. Em suma, temos mais um poder de aconselhamento do ponto de vista pedagógico, e de aproximação e facilitação da vida das escolas em relação à Secretaria estadual”.

Acima de tudo, estes dirigentes hoje procuram reduzir a distância burocrática entre as escolas e a Secretaria Estadual. Diante do tamanho e da complexidade da rede paulista, bem como dos desafios que tem de enfrentar, a Diretoria Regional poderia ter um papel mais importante na supervisão, indução e controle da qualidade da execução descentralizada feita pelas escolas. Poderia ainda adotar um modelo cooperativo de ajuda e atuação conjunta com os municípios, pois, embora eles tenham tido um desempenho melhor nos casos estudados, há ainda muitas fragilidades no plano local no que se refere à capacidade administrativa e de formulação de políticas públicas. Cabe recordar aqui que os entrevistados de escolas municipais reclamaram muito mais do que os das estaduais em relação tanto à instabilidade das políticas quanto à rotatividade de pessoal.

Considerações finais

A presente pesquisa trouxe uma série de questões sobre a gestão escolar. Antes de avaliar o desdobramento mais amplo destes achados, vale ressaltar os limites do trabalho.

Em primeiro lugar, não é possível generalizar todos estes resultados para o universo paulista, muito menos para o brasileiro. Valeria a pena, portanto, repetir esta metodologia num número maior de casos. Além disso, o enfoque do estudo foi a gestão e em nenhum momento partiu-se da hipótese de que ela resolveria todos os problemas das escolas – ao contrário, mostrou-se que a gestão escolar é limitada pela qualidade da gestão da rede. O papel dos professores, em termos de capacitação e estrutura de incentivos, continua sendo uma peça-chave para melhoria do desempenho dos alunos.

Mas os resultados alcançados não são triviais. Foi a primeira pesquisa quanti-qualitativa no Brasil a fazer duas coisas essenciais do ponto de vista teórico-metodológico: comparar escolas em situação contextual similar e notas diferenciadas, além de ter separado a variável gestão para medir o seu efeito. Os achados dialogam com a literatura nacional e internacional, por meio de boas evidências empíricas, aprofundadas em pesquisa de campo que procurou rastrear mais profundamente a vida escolar. As descobertas para as dez escolas paulistas não devem simplesmente ser generalizadas, mas elas trazem fortes evidências de que isso pode estar acontecendo em outras partes do Estado de São Paulo. Ademais, o mais importante do trabalho é aperfeiçoar as perguntas colocadas hoje pela pesquisa educacional, que focam muito pouco o tema da gestão, e quando o fazem, não tratam dos mecanismos que produzem as causas relacionadas ao desempenho escolar.

Dá ser fundamental lembrar os principais fatores encontrados como produtores de uma melhor gestão escolar. Em primeiro lugar, a qualidade do corpo de gestores, em especial do diretor, faz diferença. Desse modo, não será possível aperfeiçoar o gerenciamento escolar pela mera repetição de técnicas adotadas em casos bem-sucedidos, visto que a formação e a capacitação da direção escolar podem potencializar ou neutralizar tais instrumentos.

A formação e a capacitação devem ser voltadas para a construção de um tipo de liderança, que nas escolas estudadas mostrou-se mais adequado quando tinha as características do empreendedorismo e da visão sistêmica da gestão escolar. A estas qualificações devem ser adicionadas duas outras: a capacidade de atuar em prol de um bom clima escolar e a absorção das avaliações externas pelo processo educacional das escolas.

Tais fatores positivos demarcaram bem as diferenças entre os pares selecionados e o mesmo ocorreria se fosse feita uma classificação entre as dez escolas. Outros aspectos, no entanto, também afetaram os resultados dessas unidades escolares em geral. Entre os que mais chamaram a atenção, podem ser citados a descontinuidade das políticas e pessoas; a falta de uma diferenciação do tipo de gestor e administração conforme o ciclo; os problemas de gestão de infraestrutura, da comunidade e do relacionamento com professores num momento de transição institucional; as falhas de organograma e de definição das funções; e o excesso de burocratização da gestão escolar.

Mas os dois pontos mais preocupantes foram o relacionamento entre as redes e as escolas e a gestão da aprendizagem. No que se refere ao primeiro ponto, o maior problema está no sistema estadual de ensino. Porém, para ambas, a estadualização e a municipalização, é válida a seguinte conclusão: a grande questão no federalismo educacional brasileiro é como combinar a autonomia das escolas, cujo corpo gestor deve estar qualificado e organizado para esta delegação, com supervisão e coordenação feita pela rede de ensino, que também precisa se preparar em termos de capacidade administrativa.

Se fosse especificar qual é o ponto mais frágil das escolas estudadas, seria a gestão da aprendizagem. Os diretores analisados tiveram pouca capacidade para mudar a prática de ensino na sala de aula. Talvez seja este o tema que mais tenha de ser desenvolvido nas políticas públicas educacionais. Isso porque o Brasil passou, nas últimas duas décadas, por duas ondas reformistas. Fruto dos resultados da Constituição de 1988, a primeira produziu maior democratização do ensino, seja do ponto de vista do acesso, seja do ponto de vista das relações internas às escolas. A segunda onda começou em meados da década de 1990 e diz respeito à introdução da avaliação e dos indicadores como parâmetros do desempenho escolar. Ela está num processo menos avançado, mas já tomou conta da agenda pública.

Falta agora iniciar uma terceira onda de reformas, destinada a produzir transformações na gestão da aprendizagem. As duas primeiras ondas favoreceram a ampliação dos direitos educacionais, a primeira pela ampliação da oferta e da aproximação da escola dos ditames democráticos, ao passo que a segunda o fez colocando o tema da qualidade da Educação no centro

da discussão. Os avanços no campo da avaliação mostraram o quanto falta para caminharmos para um cenário desejável, porém, não se sabe ainda como chegar a esta nova situação, a não ser pressionando os gestores e atores educacionais para alcançar determinados índices. *Em outras palavras, a reflexão dos pesquisadores e formuladores de políticas públicas deveria se concentrar, cada vez mais, nos meios e métodos que efetivamente mudam os resultados do trabalho pedagógico.*

Os resultados da pesquisa permitem, por fim, apontar alguns pontos que deverão ser desenvolvidos em termos de políticas públicas. O primeiro é a melhoria do processo de formação, capacitação e profissionalização do gestor escolar. Trata-se do alicerce a partir do qual se poderá mudar a gestão das escolas. Na mesma toada, é preciso transformar positivamente as organizações e a burocracia das redes de ensino. Mas o maior desafio, como dito acima, é como estruturar o processo pedagógico para que ele tenha os efeitos desejados na sala de aula e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos.

Se pudéssemos sintetizar o modelo de diretor almejado, ele seria baseado na construção de um contrato com um gestor profissionalizado, o que demandaria melhor formação e capacitação destes dirigentes, a montagem de uma forte e entrosada equipe de apoio e a criação de um horizonte temporal estável para aferição dos resultados propostos pela direção. Este diretor lideraria a produção e a execução de um projeto político pedagógico que pudesse ser acompanhado e medido, por métricas objetivas e pela discussão com a comunidade e com a rede de ensino.

Referências bibliográficas

- ABRUCIO, Fernando Luiz. *A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento*. Mimeo. Brasília: Unesco, 2010.
- ALVES, Maria Teresa Gonçalves & FRANCO, Creso. “A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeitos das escolas e fatores associados à eficácia escolar”. In: BROOKE, Nagel & SOARES, José Francisco. *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

- CARNOY, Martin. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediuouro, 2009.
- HANUSHEK, E. “The failure of input-based school policy”. *The Economic Journal*, 113 (February), 2003.
- LOUZANO, Paula. *Do schools matter in Brazil? Excellence and equity in Brazilian primary education*. PhD Thesis, Harvard University, 2007.
- LUCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. São Paulo: Fundação Lemann/Editora Positivo, 2009.
- PIERSON, Paul. “Not just what, but when: timing and sequence in political processes”. *Studies in American Political Development*, 14, 2000.
- PRZEWORSKI, Adam. “Sobre o desenho do Estado: uma perspectiva agente x principal”. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos & SPINK, Peter (orgs.). *Reforma do estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- REYNOLDS, David & TEDDLIE, Charles. “Os processos da eficácia escolar”. In: BROOKE, Nigel & SOARES, Francisco (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- SOARES, José Francisco. “O efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos”. In: SOUSA, Alberto Mello (org.). *Dimensões da Avaliação Educacional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- _____. *Qualidade da educação: monitoramento de escolas*. Mimeo. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- _____. & ALVES, Maria Teresa Alves. *Escolha de escolas para estudo do efeito da gestão escolar no desempenho dos alunos de Ensino Fundamental*. Mimeo. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010.
- SOARES, Sergei & SATIRO, Natália. “O impacto da infraestrutura escolar na taxa na distorção idade-série das escolas brasileiras de Ensino Fundamental – 1998 a 2005”. *Textos para Discussão*. Brasília: Ipea, 2008.
- SOARES, Tufi Machado & TEIXEIRA, Lucia Helena. “Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno”. *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 17, nº 34, maio/agosto 2006.

O uso dos computadores e da internet em escolas públicas de capitais brasileiras¹

ROSELI DE DEUS LOPES | IRENE KARAGUILLA FICHEMAN | ALEXANDRE
ANTONINO GONÇALVES MARTINAZZO | ANA GRASIELLE DIONISIO CORREA |
VALKÍRIA VENÂNCIO | HO TSUNG YIN | LEANDRO COLETTI BIAZON

LABORATÓRIO DE SISTEMAS INTEGRÁVEIS (LSI) DO DEPARTAMENTO
DE ENGENHARIA DE SISTEMAS ELETRÔNICOS DA ESCOLA POLITÉCNICA
DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Introdução

Diversos programas de Secretarias Estaduais e Municipais da Educação e do Ministério da Educação (MEC), estão levando computadores e internet para as escolas públicas brasileiras entretanto, a simples introdução destas tecnologias não é suficiente para a melhoria da qualidade da educação. Na maioria dos casos, os computadores chegaram às escolas sem o respaldo de uma proposta pedagógica (GIMENEZ, 2001). Muitos projetos envolvendo Educação e Informática têm sido desenvolvidos por agentes externos à comunidade escolar envolvendo os professores apenas como receptores de informação. Nos casos em que não há o envolvimento dos professores ou não lhes são fornecidos formação específica e tempo para inserção no processo de informatização da escola, observa-se como resultado que os professores da escola não aprendem como lidar com tais tecnologias e muito menos como fazer bom uso delas em suas aulas (UNESCO, 2008b, 2008c).

-
1. Este estudo foi realizado pelo Laboratório de Sistemas Integráveis (LSI) e pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC).

É preciso avançar além da simples implementação técnica de computadores e internet nas escolas, entendendo como as relações didático-pedagógicas (que envolvem os alunos, professores e gestores) acontecem com as novas tecnologias e que dificuldades há nessas relações (MAZZILLI, 2005). Faz-se necessário o aprofundamento nas formas de observação e análise de como acontecem as interações, as práticas, as novas possibilidades e as relações didático-pedagógicas com a presença das novas tecnologias.

Um passo importante nesta direção é o diagnóstico da situação atual de uso dos computadores e da internet nas escolas para identificar acertos e problemas, bem como para apontar caminhos.

Este artigo apresenta e discute os principais resultados de uma pesquisa quantitativa realizada pelo Laboratório de Sistemas Integráveis (LSI), com a participação do Ibope Inteligência, sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), e investiga o uso do computador e da internet em 400 escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio das capitais brasileiras.

O artigo apresenta um breve referencial teórico que embasou a investigação e as análises, a metodologia para elaboração e aplicação do instrumento de coleta de dados, e, a partir da análise dos dados coletados, aponta alguns indícios e problemas, bem como apresenta sugestões de possíveis ações.

Referencial teórico

A informática educativa no Brasil

Segundo Moraes (1993), a informática educativa no Brasil tem suas raízes históricas plantadas na década de 1970, quando, pela primeira vez, em 1971, se discutiu o uso de computadores para o ensino de Física, em seminário promovido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com a participação de um especialista da Universidade de Dartmouth dos EUA. Em 1973, algumas experiências com uso dos computadores começaram a ser desenvolvidas em outras universidades. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) os computadores passaram a ser utilizados como recurso auxiliar do professor para ensino e avaliação de simulações em Química, e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) os computadores tornaram-se ferramenta para o desenvolvimento de *software* educativo.

Ainda na década de 1970, destacam-se as experiências do Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia (LEC) da UFRGS, apoiadas nas teorias de Piaget e Papert, com crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e cálculo (Moraes, 1993; Fagundes e Basso, 2005; Fagundes, 2006).

Em 1975, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) iniciou uma cooperação técnica com o Media Lab do Massachusetts Institute of Technology (MIT) para investigar o uso de computadores com linguagem LOGO na Educação Infantil (Valente, 1999).

Moraes (1993) comenta que no início da década de 1980, foram realizados seminários para debater ideias de como implantar projetos-piloto sobre uso dos computadores para ensino e aprendizagem nas universidades que dão origem em 1984, ao Projeto Educom, uma iniciativa conjunta do MEC, Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e Secretaria Especial de Informática da Presidência da República (SEI/PR), voltada para a criação de núcleos interdisciplinares de pesquisa e formação de Recursos Humanos nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS), do Rio de Janeiro (UFRJ), Pernambuco (UFPE), Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Apesar de dificuldades financeiras, este projeto foi o marco principal do processo de geração de base científica e formulação da política nacional de informática educativa. Os resultados do Projeto Educom fizeram com que o MEC criasse em 1986, o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º graus, destinado a capacitar professores (Projeto Formar) e a implantar infraestruturas de suporte nas secretarias estaduais de educação (Centros de Informática Aplicada à Educação de 1º e 2º graus – Cied), nas escolas técnicas federais (Centros de Informática na Educação Tecnológica – Ciet) e nas universidades (Centro de Informática na Educação Superior – Cies).

Moraes (1993) comenta ainda que, em 1988, a Organização dos Estados Americanos (OEA) convidou o MEC para avaliar o projeto de Informática Aplicada à Educação Básica do México, o que acabou resultando na formulação pelo MEC junto à OEA de um projeto multinacional de cooperação técnica e financeira, integrado por oito países americanos, que vigorou de 1990 a 1995.

Em 1989, o MEC institui o Programa Nacional de Informática na Educação (Proninfe) com o objetivo de promover o desenvolvimento da informática educativa e seu uso nos sistemas públicos de ensino (1º, 2º, 3º graus e Educação Especial). A partir do fim da década de 1980, diversas ações municipais e estaduais em todo o país se somam às iniciativas federais quanto a investimentos em informática educativa.

Em 1997, o MEC criou o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informação e Comunicações (TICs) na rede pública de ensinos Fundamental e Médio.

Neri (2003) comenta que, com base nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Censo Escolar, em 1997, apenas 10,8% do total de alunos matriculados no Ensino Fundamental regular estavam matriculados em escolas com laboratório de informática e já em 2001 esse número aumentou para 23,9%. No caso do Ensino Médio regular, em 1997, 29,1% estavam matriculados em escolas com laboratório de informática e em 2001 esse número aumentou para 55,9%. Em 2001, 25,4% dos alunos do Ensino Fundamental regular estavam matriculados em escolas com acesso à internet e para o Ensino Médio regular 45,6% dos alunos estavam matriculados em escolas com acesso à internet. Em 2001, o Estado que apresenta o maior grau de inclusão digital nas escolas é São Paulo e o menos incluído é o Tocantins.

Nos últimos anos, o ProInfo deu ênfase à implementação de laboratórios de informática nas escolas de Ensino Médio e, atualmente, concentra seus esforços para implementação de laboratórios de informática em escolas de Ensino Fundamental de áreas rurais e urbanas que ainda não dispõem deste tipo de infraestrutura. Compreende também ações de apoio à formação a distância de professores por meio do e-ProInfo.

Tecnologias móveis na Educação

Com o barateamento de tecnologias móveis surgem no mercado novas plataformas móveis de baixo custo tais como o XO da *One Laptop per Child* (OLPC), o Classmate da Intel e o Móbilis da Encore. Essas plataformas introduzem o conceito de aprendizagem móvel. As tecnologias móveis de baixo custo quebraram paradigmas ao buscar caminhos para a fabricação de

computadores portáteis a um preço acessível, de tal forma que fosse possível fornecer um computador por aluno.

O governo brasileiro criou, em 2007, um projeto denominado Um Computador por Aluno (UCA), cujo objetivo é distribuir um computador móvel para estudantes das escolas públicas. Na primeira fase do projeto foram conduzidos cinco experimentos com os diferentes modelos de *laptops*. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008)

A Escola Estadual Luciana de Abreu, em Porto Alegre (RS), e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernani Silva Bruno, São Paulo (SP), foram as duas primeiras instituições de ensino da rede pública a incorporar os equipamentos do projeto UCA. No caso de São Paulo, como a escola era de grande porte e o número de máquinas inferior ao total de alunos e professores (1.250), os *laptops* foram compartilhados entre os turnos (FRANCO *et al.*, 2009). Já em Porto Alegre, com um número menor de alunos, foi possível distribuir um *laptop* para cada aluno e professor no modelo 1-para-1 (BITTENCOURT, 2008; SCHAFER e FAGUNDES, 2008; 2009).

As demais cidades escolhidas para utilizar os *laptops* de baixo custo foram Palmas (TO), Pirai (RJ) e Brasília (DF). As escolas de Palmas e Pirai utilizaram *laptops* do modelo *Classmate*. A escola de Palmas por ter um número maior de alunos fez uso compartilhado dos equipamentos (ALMEIDA E PRADO, 2008). Já a escola de Pirai pôde adotar o modelo 1-para-1. Em Brasília, foi utilizado um conjunto de *laptops* do modelo *mobile* suficiente para atender apenas uma sala de aula por vez.

As cinco iniciativas incluíram formação de professores, suporte técnico e acompanhamento do uso dos *laptops* nas escolas. Tais tecnologias têm demonstrado um aumento da motivação dos alunos e dos professores, e uma diversificação das possibilidades das experiências educacionais dentro e fora do ambiente escolar (CORRÊA *et al.*, 2006; FRANCO *et al.*, 2008; 2009).

Formação dos professores

O novo paradigma educacional Um Computador por Aluno traz à tona a necessidade de aprofundar a discussão sobre a formação do professor, condição necessária e primordial para construção de um modelo educacional

com o professor como mediador do processo de aprendizagem e não apenas como transmissor de informações. Esta nova situação é uma importante oportunidade para que o professor possa refletir sobre a realidade histórica e tecnológica, repensar sua prática e construir novas formas de ação que permitam não só lidar com essa nova realidade, como também construí-la (UNESCO, 2008b; 2008c).

De acordo com Valente (1997b; 1998), o computador é uma ferramenta que pode auxiliar o professor a promover aprendizagem, autonomia e criatividade do aluno. Mas, para que isto aconteça, é necessário que o professor assuma o papel de mediador da interação entre aluno, conhecimento e computador, o que supõe formação para exercício deste papel. Entretanto, nem sempre é isto que se observa na prática escolar. Estudos sobre o tema apontam que a formação do professor para a utilização da informática nas práticas educativas não tem sido priorizada tanto quanto a compra de computadores de última geração e de programas educativos pelas escolas (UNESCO, 2008b; 2008c).

Segundo Valente (1997b), “a formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba contextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir”.

Rosalen e Mazzilli (2005) fizeram uma pesquisa qualitativa (do tipo etnográfico) buscando investigar o processo de educação continuada dos professores de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental para a utilização da informática nas escolas. As técnicas utilizadas para coletar dados foram entrevistas, observações de campo e análise documental. O levantamento das escolas de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental das redes municipal, estadual e particular de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo, foi feito através do site da

Secretaria de Educação do Município e da Diretoria de Ensino da região, e a identificação das escolas que utilizam informática foi feita através de contato telefônico com cada escola listada. Os resultados dessa pesquisa mostraram que nos casos em que o professor da classe é o responsável pelas aulas de Informática (50% das escolas pesquisadas) evidencia-se a integração destas com o conjunto das atividades educativas, uma vez que os professores conhecem e vivenciam o projeto pedagógico da escola. Os professores especialistas contratados pelas escolas (de empresas terceirizadas) procuram propor atividades em conjunto com o planejamento pedagógico, apesar de não vivenciarem a rotina educativa da escola. Pesquisa realizada na mesma cidade, por Rosalen (2001), mostrou que 50% das escolas de Educação Infantil tinham professores de informática contratados de empresas terceirizadas e que estes desconheciam o projeto pedagógico e a rotina da escola, o que os levava a propor atividades desvinculadas da realidade escolar.

Prado e Valente (2003) destacam que a formação de professores capazes de utilizar tecnologias (em especial, o computador) na educação, exige não apenas o domínio dos recursos, mas também uma prática pedagógica reflexiva que contemple o contexto de trabalho do professor.

Estudos de impacto do uso dos computadores na Educação Básica

No Brasil, alguns estudos realizados a partir de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) permitem vislumbrar horizontes diversos. O Saeb e o Censo Escolar, ambos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do MEC, contém algumas informações sobre o acesso na escola a laboratórios de informática, internet, aulas particulares de computação e inglês, entre outros. A manipulação de microdados complementada por algumas fontes secundárias possibilitam mapear o acesso a Inclusão Digital através das escolas por unidade da federação e em alguns casos por município. Destacam-se dois trabalhos que causaram grande discussão na comunidade científica, ambos utilizando dados do Saeb 2001: pesquisa publicada pela Fundação Getulio Vargas (FGV) em 2003, e pesquisa realizada pelo Centro de Estudos Educação & Sociedade da Unicamp (Cedes Unicamp) em 2007.

A pesquisa *Mapa da exclusão digital* publicada pela FGV (NERI, 2003) traça perfis nos diversos segmentos da sociedade incluindo elementos como acesso ao capital físico (computadores, periféricos etc.), capital humano (aulas de informática, educação básica etc.) e capital social (internet e outras formas de associativismo). O estudo concluiu que alunos que têm acesso à internet têm melhor desempenho escolar: “*A correlação entre desempenho escolar e acesso a computador é positiva em todas as faixas etárias sendo maior nas faixas que compreendem alunos de 13 a 18 anos que frequentam a 8ª série*”. Tanto na prova de Português quanto na prova de Matemática essa foi a faixa que mostrou mais impacto. O fato de ter computador na prova de Matemática se relaciona com um desempenho escolar 17,7% maior do que quando o aluno não possui computador para a 8ª série. O estudo teve por objetivo apoiar políticas governamentais de investimento em computadores e acesso à internet com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

Já o Cedes Unicamp (DWYER *et al.*, 2007) publicou um estudo que fala de uma exclusão educacional criada pelas políticas públicas de educação. Neste estudo, os pesquisadores também se baseiam em dados do Saeb 2001 (utilizados na pesquisa da FGV) para verificar qual o resultado do uso do computador por alunos de 4ª, 8ª e 11ª séries da Educação Básica. Os autores identificaram para as diferentes séries e para agrupamentos de diferentes classes sociais a resposta à pergunta: “*Você usa computador para fazer a lição de casa ou o trabalho que o(a) professor(a) de Matemática passa?*”, para o exame de Matemática, e pergunta análoga para o caso do exame de Português. A partir das respostas a esta única pergunta, os autores concluem que para os alunos de todas as séries e para todas as classes sociais o uso intenso do computador diminui o desempenho nos exames de Português e Matemática, e que para alunos da 4ª série, das classes sociais mais pobres, mesmo o uso moderado do computador piora o desempenho nos exames de Português e Matemática.

Dwyer *et al.* (2007) criticam a pesquisa da FGV, sob o argumento de que a análise não leva em consideração a classe socioeconômica do aluno. Comentam que a renda média das famílias incluídas (que possuem computador em domicílio) é de R\$ 1.677,00, enquanto a renda familiar média das famílias excluídas é de R\$ 452,00, e que a pesquisa não investiga se o

melhor desempenho dos incluídos é devido à posse do computador ou a uma renda maior.

Por outro lado, devemos questionar as conclusões de Dwyer *et al.* pois sua análise baseia-se na resposta a uma única questão, que pode significar simplesmente que os alunos que têm maior dificuldade em Português e Matemática e que têm acesso ao computador, recorrem com maior frequência a esta tecnologia na esperança de encontrarem um caminho mais fácil para fazer as lições e trabalhos de casa. Esta questão, respondida pelos alunos, provavelmente não traz informação sobre a frequência de uso do computador e da internet para atividades que não estejam explicitamente rotuladas como lições de casa ou trabalhos de Matemática ou Português.

O Inep/MEC publicou, em 2007, um estudo sobre quais fatores estariam relacionados à escola e sujeitos à intervenção de políticas públicas que causariam efeito positivo sobre o desempenho das crianças de quarta série do Ensino Fundamental da rede pública na disciplina de Matemática (BIONDI e FELÍCIO, 2007). A pesquisa foi baseada em uma análise em painel de dados do Saeb e do Censo Escolar. Segundo o Inep, identificar variáveis escolares que elevem o desempenho escolar é fundamental para subsidiar a elaboração de políticas educacionais para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Entre os efeitos significativos encontrados neste estudo, tem-se que a ausência de rotatividade dos professores ao longo do ano letivo, a experiência média dos professores superior a dois anos em sala de aula e a existência na escola de conexão com a internet afetou positivamente o resultado médio. Outros resultados mostraram que a forma de escolha do diretor teve efeito sobre o desempenho médio e a existência na escola de laboratório de informática estava negativamente relacionada com o desempenho, porém houve evidências de que o uso de computadores para fins pedagógicos teve efeitos positivos sobre a proficiência (BIONDI e FELÍCIO, 2007). Uma interpretação possível para esses resultados é que as escolas com acesso à internet apresentam maior eficiência em geral, refletindo também sobre o desempenho escolar. Por outro lado, há a sinalização de que laboratórios de informática podem ser mal utilizados, levando a um pior desempenho em Matemática talvez por alocar equivocadamente o tempo dos estudantes. O estudo do Inep menciona que

esse resultado foi obtido da mesma estimativa em que estavam incluídas as variáveis referentes ao uso de computador com fins pedagógicos pelo professor e a existência de internet na escola, e nestes dois últimos casos o impacto sobre o desempenho foi positivo.

Uma pesquisa feita por Giordan (2005) relata uma discussão em torno das formas como ocorrem o domínio e a apropriação de ferramentas culturais pelos professores e alunos e pela escola no curso de um programa de formação continuada. O autor faz uma análise das situações de estudo dirigido e discussão em grupo, ou seja, uma análise das falas professor-aluno durante o curso. Foram extraídos trechos de diálogos durante um curso de apropriação de correio eletrônico. O objetivo era avaliar a reação do professor-aluno ao interagir com o computador. Semanalmente, foram aplicadas entrevistas informais (questionário não estruturado) e mensalmente entrevistas formais (questionário semiestruturado) com base na pauta estabelecida em reuniões anteriores. O trabalho foi dividido em três fases: na primeira fase, os pesquisadores-tutores formaram cinco professores selecionados de áreas diferentes (Matemática, Biologia e Química). Foram criados fóruns de discussão para dúvidas e troca de informações e experiências de utilização da rede. Na segunda fase, cada professor-tutor, formado na primeira fase, passou a orientar dois professores e os pesquisadores se retiraram do papel de tutores. Ainda nessa fase, os professores-tutores e os pesquisadores se reuniam duas vezes por mês para discutir o processo de tutoria. Na terceira fase, havendo um total de 17 professores habilitados a orientar, foi possível estender o programa para todos os professores e demais profissionais interessados. O critério de análise adotado neste estudo foi o de representatividade das situações de estudo dirigido por meio da segmentação das sessões em episódios e esses em sequências. Observou-se que, mesmo com a troca de papéis entre professor e tutor no controle do fluxo do diálogo, as tríades invertidas serviram adequadamente para transmitir significados, ou seja, o fluxo dos diálogos não é determinado exclusivamente por quem já domina a ferramenta cultural, ao contrário do que tem sido observado nas salas de aula.

Existem na literatura diversas outras pesquisas, mais comumente estudos de casos, que nortearam e norteiam a implementação e uso dos computadores em escolas de diferentes cidades e regiões brasileiras (CASTRO, 2005;

MARCOS, 2008). Dentre elas cabe destacar a pesquisa realizada na cidade de Niterói (CASTRO, 2005), no Estado do Rio de Janeiro, que foi apontada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1998, como a melhor cidade em qualidade educacional no país, e por ter sido a primeira em inclusão digital no Estado do Rio de Janeiro (IBGE, Censo 2000), o que é bastante significativo e representa um parâmetro importante de comparação qualitativa e quantitativa com relação à experiência de outros municípios brasileiros, e até mesmo de outros países. O trabalho descreve a pesquisa realizada sobre a implementação e o uso dos computadores, assim como a capacitação e formação continuada dos professores de Ciências para utilização dessa ferramenta nas escolas públicas municipais e estaduais de Niterói. O estudo constatou que na ocasião possuíam laboratórios de informática, 83% das escolas municipais de 1º ao 4º ciclo do Ensino Fundamental e 32% das escolas estaduais, incluindo as de Ensino Médio. Este estudo relata algumas dificuldades que foram detectadas na capacitação e formação continuada de professores, no estabelecimento dos horários para utilização do laboratório, no número de computadores, assim como na manutenção dos equipamentos. As unidades escolares municipais, até a data da publicação da pesquisa, buscavam estratégias para solucionar as dificuldades no uso dos computadores, por exemplo: o agendamento da sala de informática (pelos diferentes professores) na última semana de cada mês; a ajuda do Professor Orientador de Informática Educativa (Poie) para otimizar a aula, separação do material a ser utilizado e assessoria durante a aula; divisão das turmas em grupos (enquanto um grupo estava na sala de informática, o outro grupo desenvolvia atividades diversificadas na sala de leitura ou com o professor de Matemática). A iniciativa de implantação e uso dos computadores nas escolas municipais de Niterói, incluindo questões relativas à formação dos professores, trouxe subsídios e abriu canais para reflexão e discussão dos problemas e dificuldades, contribuindo para a elaboração de novas estratégias de ensino e para a formação dos professores de Niterói e para outras cidades e regiões brasileiras.

Em 2002, o Estado americano de Maine iniciou um programa de uso de *laptops* no modelo 1-para-1 nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Nesse mesmo ano, o Estado forneceu um *laptop* convencional para cada aluno e professor do Ensino Fundamental II, assim como assistência técnica e

formação de professores (SILVERNAIL, 2005). O principal objetivo do programa era auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades e competências relacionadas ao século XXI usando as TICs. Professores participantes do programa afirmaram que, com os *laptops*, seus alunos participaram mais ativamente das aulas, estudaram mais e prepararam trabalhos com maior qualidade. Após um ano de uso dos *laptops* nas escolas, os alunos tiveram uma melhora nas avaliações de 3% a 17% em todas as matérias lecionadas (SILVERNAIL, 2005).

Uma pesquisa publicada no *American Educational Research Journal* (WINDSCHITL e SAHL, 2002) apresenta um estudo de dois anos sobre práticas pedagógicas de três professores do Ensino Médio que aprenderam a utilizar tecnologias móveis (*laptops*). O documento relata que os professores mudaram constantemente suas práticas de ensino ao longo do tempo quando estavam usando tecnologias móveis com seus alunos. Os autores afirmam que a utilização de tais tecnologias pelos professores desempenha um papel importante em direção à pedagogia construtivista e que a forma como os professores eventualmente integram os computadores em sala de aula é mediada pela crença da importância da tecnologia na vida dos alunos. Durante os dois anos deste estudo, os autores relatam que foi possível observar que os *laptops* possibilitaram a realização de trabalhos colaborativos entre alunos e professores e ainda o desenvolvimento de aprendizagem baseada em projetos.

Hourcade *et al.* (2008) relatam as primeiras experiências do Proyecto Ceibal no Uruguai. Este projeto visa a distribuição de *laptops* para todas as crianças matriculadas no Ensino Básico do país. As observações foram feitas em uma escola rural com cerca de 150 estudantes na cidade de Villa Cardal. A escola abriga estudantes de 4^a, 5^a e 6^a séries durante as tardes e 1^a, 2^a e 3^a séries de manhã. Neste piloto, cada aluno recebeu um *laptop* XO-B2 doado pela OLPC. Os autores relatam que, mesmo com diversos problemas de infraestrutura, *hardware* e *software*, as experiências têm tido efeitos positivos para o aprendizado das crianças, para a escola e para a cidade. A introdução destes *laptops* mudou significativamente a rotina da escola, já que muitos nunca haviam acessado a internet ou tido contato com computadores. Além disso, os professores tinham pouca ideia de como encaixar os *laptops* em atividades educacionais. O fato de cada criança ter seu próprio computador também parece ter incentivado a interação entre os alunos. Os

autores relatam que as crianças frequentemente se ajudavam, buscando interagir com colegas assim que acabavam sua tarefa ou quando havia dúvida. Há destaque para o fato do tamanho, o peso e a conectividade do XO serem favoráveis para que as crianças se movessem pela sala de aula carregando suas máquinas. Isso possibilita que o conhecimento gerado sobre como acessar um conteúdo ou executar uma ação seja rapidamente espalhado pela turma. De maneira geral, os autores enfatizam como as possibilidades de exploração pedagógica dos *laptops* podem ter sucesso mesmo com sérios problemas de infraestrutura.

Analizando os diversos estudos publicados, fica evidente que o tema é complexo e que precisa ser aprofundado para não levar a conclusões contraditórias e muitas vezes equivocadas. É necessário aprimorar os processos de formação inicial e continuada de professores, bem como os processos de avaliação da aprendizagem dos alunos e de desempenho das escolas, à luz do momento histórico e recursos tecnológicos atuais, identificando não apenas os conhecimentos, habilidades e competências específicos de determinadas disciplinas como Matemática e Português, mas também as habilidades e competências estratégicas da era da informação (CASTELLS, 2009; ZUFFO, 1997; 2003).

Ferramentas e usos avançados de computadores na Educação Básica

Existem diversos trabalhos na literatura internacional e nacional, tanto em congressos como em periódicos especializados, relatando estudos, experiências e avaliação de uso de tecnologias da informação e comunicação na Educação, incluindo Educação Básica. Estes estudos incluem uma infinidade de ferramentas e de estratégias de uso pedagógico de diferentes ferramentas.

No Brasil, merece destaque o Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (Sbie), que é um evento anual promovido pela Comissão Especial de Informática na Educação (Ceie) da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), cuja primeira edição aconteceu em 1990 no Rio de Janeiro. O Sbie tem como objetivos divulgar a produção científica nacional nesta área e proporcionar um ambiente para a troca de experiências e ideias com profissionais, professores, estudantes e pesquisadores nacionais e estrangeiros das áreas de Informática na Educação, Educação, Computação e Engenharia.

O uso de ferramentas tecnologicamente mais modernas e/ou sofisticadas indica uma maior fluência em tecnologias e, apesar de potencializar a aprendizagem, não garante um uso pedagógico efetivo. Por outro lado, ferramentas tecnologicamente simples podem apresentar resultados positivos quando boas estratégias pedagógicas são aplicadas. Nesta seção, apresentamos algumas ferramentas e estratégias de uso de tecnologias da informação e comunicação na Educação Básica para exemplificar usos pedagógicos que consideramos mais avançados no sentido de criar novas possibilidades e/ou ampliar possibilidades enriquecendo o ambiente de aprendizagem.

Ambientes virtuais, incluindo simuladores, para a educação musical

Há várias pesquisas na literatura que investigam e discutem como se articula a educação musical neste novo ambiente de prática educacional mediado pelas tecnologias de informação e comunicação e de simulação eletrônico-computacional (FICHEMAN *et al.*, 2004; PINTO, 2007). Ambientes virtuais para educação musical são exemplos de ferramentas poderosas de simulação que permitem produzir sons semelhantes a diversos instrumentos reais, bem como criar novos instrumentos virtuais, permitindo que atividades de aprendizagem aconteçam mesmo em situações em que instrumentos musicais reais não estão disponíveis. São também exemplos de ferramentas que, associadas a boas estratégias pedagógicas, permitem que mesmo professores não especialistas em Música possam atuar como mediadores e proporcionar a seus alunos a aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento de competências e habilidades musicais.

De acordo com Pinto (2007), as modalidades de *softwares* para a educação musical se dividem em: acompanhamento, edição de partituras, gravação de áudio, instrução musical, sequenciamento e síntese sonora. Através destes recursos, é possível obter noções de teoria musical, compor, fazer arranjos, editar partituras, gravar CDs e outras atividades afins.

Um exemplo de programa de computador projetado para estudantes de música é o Tomplay (2009), que dentre outras ferramentas de trabalho oferece: tutores de flauta, violão e teclado, que mostram na tela as posições de notas e acordes; ouvido digital, que possibilita assobiar no microfone

e observar a escrita da partitura na tela do computador; edição de cifras, convertendo-as para partituras; execução em modo *Karaoke* que permite repetir o exercício e tocar com ou sem batida de metrônomo; permite mudar o tom, a escala, o ritmo, o tempo, a duração e a altura de notas e acordes com um clique no mouse. A ferramenta possibilita trabalhar usando cores para identificação das notas musicais, o que segundo o autor, facilita o processo de aprendizagem como ferramenta de motivação para a aprendizagem das noções básicas da escrita musical (TOMPLAY, 2009).

O Sistema de Treinamento Rítmico (STR), desenvolvido pelo Laboratório de Computação & Música da UFRGS (KRÜGER, 2003), apresenta uma enorme diversidade de atividades rítmicas e permite que o estudante possa se desenvolver musicalmente em diferentes áreas.

O Portal EduMusical (www.edumusical.org.br) desenvolvido pelo LSI/EP-USP em parceria com a Coordenadoria de Programas Educacionais da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo e apoio do CNPq é um ambiente multimídia interativo, no qual usuários, sejam eles alunos, professores ou visitantes, encontram aplicativos para a aprendizagem musical, tais como jogos de apreciação musical, reconhecimento de timbres, reconhecimento de notas musicais, ferramenta de composição musical individual e colaborativa, entre outros (FICHEMAN *et al.*, 2004). Oferece diversas formas de comunicação entre os alunos, os professores, os especialistas em educação musical e a equipe de desenvolvimento, criando uma comunidade de usuários que acessam informações, se comunicam, aprendem, criam e compartilham suas criações por meio das interfaces síncronas e assíncronas do Portal.

Ambientes virtuais, incluindo simuladores, nas mais diversas áreas de conhecimento, assim como o exemplo em Educação Musical apresentado, se constituem hoje como poderosas ferramentas que podem ser utilizadas pelo professor para proporcionar a seus alunos situações de aprendizagem diferenciadas (individuais, coletivas, dentro e fora da sala de aula).

Robótica educacional

A introdução da robótica nas escolas da Educação Básica possibilita levar, de forma lúdica, os alunos a descobrir conceitos básicos de Matemática,

Física, Eletrônica, Computação e Engenharia; compreender os princípios de funcionamento de tecnologias robóticas e desenvolver criatividade, competências e habilidades para projetar, implementar e avaliar novos mecanismos a fim de solucionar problemas. Há diversas soluções comerciais de robótica educacional disponíveis, incluindo versões recentes de aplicativos interativos e materiais estruturados que podem ser utilizados de forma segura e lúdica a partir da Educação Infantil (VENÂNCIO *et al.*, 2008).

“A Cidade que a Gente Quer” (CAVALLO *et al.*, 2004), é um exemplo de projeto em que são utilizadas estratégias baseadas em pedagogia de projetos e ampliação de linguagens utilizando, além do computador, outras tecnologias eletrônicas (kits comerciais de robótica e/ou partes e peças avulsas e sucata eletrônica contendo sensores, atuadores, portas lógicas e microcontroladores), materiais estruturados (blocos com encaixes) e não estruturados (sucata mecânica). De maneira geral, o professor incentiva e provoca os alunos a: identificar problemas em sua cidade ou comunidade, propor soluções, implementar protótipos funcionais que permitam investigar a viabilidade técnica das soluções propostas. Dessa forma, a apropriação dessas tecnologias ocorre na forma de uma atuação cidadã para a resolução de problemas da comunidade, e não somente do aprendizado de como operar programas de computador ou navegar na internet.

Camargo *et al.* (2005) apresenta e discute a experiência de implementação do “A Cidade que a Gente Quer” em 150 escolas públicas municipais na cidade de São Paulo. Foram realizadas atividades de formação para 300 professores, abordando a pedagogia de projetos integrada ao uso de tecnologias tradicionais e novas tecnologias (computador; outras tecnologias eletrônicas e computacionais; kits de robótica; linguagens de programação; ferramentas para produção e editoração de vídeo e criação de animações; ferramentas para fotografia digital e para elaboração; e construção de mecanismos eletromecânicos) para construir um ambiente rico em possibilidades e estímulos à criatividade.

Mundos virtuais tridimensionais

Por meio da representação, visualização, interação e análise da evolução de simulações computacionais, pode-se estudar um determinado fenôme-

no. Este recurso pode tanto ser utilizado quando não é possível realizar a experimentação no mundo real (fenômenos muito demorados no mundo real, ou que exigem aparatos experimentais complexos ou caros, ou ainda, que envolvem risco para os operadores), quanto para aprofundar as observações e reforçar conceitos trabalhados em situações experimentais reais. A utilização de recursos gráficos tridimensionais (3D) para a apresentação de temas pelo professor em sala de aula pode também estimular o interesse dos alunos sobre um dado fenômeno estudado, e pode contribuir para o processo de aprendizagem.

Há na literatura diversos exemplos de ferramentas, bem como de estratégias de uso, que envolvem recursos 3D virtuais para apoiar a aprendizagem de conceitos importantes de Física, Química (SILVA *et al.*, 2008a), Matemática (VENÂNCIO, 2009; DIHL *et al.*, 2004), Geometria (MALFATTI, 2004), Biologia, Anatomia (MALFATTI, 2008), História (ARRUDA *et al.*, 2008), Educação Física (SILVA *et al.*, 2008b), Saúde (HOUNSELL *et al.*, 2006), Meio ambiente, dentre outras.

Redes sociais

Segundo Khan e Shaikh (2006), rede social pode ser definida como um forma de representação de relacionamentos afetivos ou profissionais entre os indivíduos e seus grupos de interesse. Atualmente, na internet, as redes sociais estão presentes em sites de relacionamento online, nos quais muitas vezes é possível se construir uma rede de contatos. Os exemplos mais populares de redes sociais são Orkut, Facebook, Myspace, Twitter e LinkedIn (KHAN & SHAIKH, 2006).

Tais tecnologias têm modificado a maneira como os indivíduos se comunicam, se relacionam e aprendem provocando mudanças na dinâmica educacional e sociocultural (SANTANA, 2007). Surgem salas de bate-papo, espaços sociais virtuais que aproximam, unem e servem de socialização de experiências e conhecimentos. Segundo Santana (2007), “nasce uma linguagem híbrida de sinais e letras que 'saltam' das janelas dos serviços de mensagens instantâneas e vão para os cadernos dos adolescentes. Ou seja, existe uma alteração clara na maneira como as relações são construídas e/ou fortalecidas em virtude das potencialidades das TICs.”

As redes sociais são hoje permeadas pelos mais diversos tipos de sujeitos. No entanto, é perceptível que os adolescentes formam a população com maior presença e interação na internet. De acordo com Martino (2005), “este dado pode ser entendido a partir da noção de cultura digital que é intrínseca aos jovens nascidos a partir da década de 1980, que nasceram envolvidos em um oceano de informações, interagindo diariamente com computadores, videogames e diversas outras tecnologias”.

Esta seção apresentou um panorama sobre o uso das TICs na Educação. Na próxima seção são apresentados alguns indicadores para a avaliação de uso das TICs nas escolas.

Indicadores qualitativos de uso das TICs na Educação

Durante a investigação sobre fatores que possam influenciar direta ou indiretamente o uso de computadores e internet nas escolas, foi identificado o estudo *Indicadores qualitativos da integração das TICs na educação: proposições* (Idie, 2008) do Instituto para o Desenvolvimento e Inovação Educativa (Idie). O Idie é uma iniciativa da Fundação Telefônica da Espanha em conjunto com a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). A prioridade deste estudo do Idie é oferecer contribuições que permitam avaliar, de uma maneira próxima à escola, caminhos que conduzam ao êxito de políticas públicas de uso educacional de TICs, com ênfase na gestão escolar e nas práticas docentes. A concepção central da avaliação proposta pelo Idie é informar sobre a qualidade que se tem, e induzir a implementação de mudanças. Assim, a proposta de construção de um sistema básico de indicadores de verificação e avaliação da qualidade dos usos educacionais das TICs nas escolas tem potencial para informar e mobilizar os gestores, ao passo que o instrumento de autoavaliação deve informar e mobilizar os professores.

Os indicadores propostos pelo Idie são informados a partir de uma matriz avaliativa que visa integrar um sistema básico de avaliação de uso de TICs nas escolas. A matriz proposta coloca infraestrutura, programas e planos de ação e uso das TICs em relação às seguintes dimensões (Idie, 2008):

- **Políticas Públicas da Educação:** dados e informações que permitem contextualizar os contornos que impactam os resultados da ação educativa realizada pelas escolas (programas e financiamento);
- **Escolas:** dados e informações que permitem avaliar as condições de oferta e uso das TICs por alunos e professores;
- **Egressos:** impactos das experiências escolares com TICs na vida de ex-alunos.

Segundo o Idie, essas informações combinadas podem sugerir intervenções e investimentos capazes de gerar ou apoiar iniciativas de melhoria do trabalho pedagógico nas escolas, visando alterar positivamente a potencialidade de inserção social, econômica e política de crianças, jovens e adultos.

Os indicadores desta pesquisa foram levantados partindo-se desta matriz avaliativa proposta pelo Idie (2008) com adaptações e acréscimos e são apresentados na seção a seguir.

Metodologia

Esta seção apresenta a metodologia adotada para a condução desta pesquisa. Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico que apurou resultados de pesquisas nacionais e internacionais sobre o uso de computadores e internet nas escolas de Ensino Básico. Conforme apresentado anteriormente, este levantamento permitiu identificar outras pesquisas relacionadas, além de indicar fatores considerados relevantes no uso de computadores na Educação.

A partir da pesquisa bibliográfica e da experiência da equipe executora, foram levantados possíveis fatores que poderiam influenciar o uso de computadores e de internet nas escolas. E, em função destes fatores, formularam-se os indicadores que nortearam a elaboração do instrumento de coleta de dados. O instrumento em questão, um questionário que foi aplicado por telefone, contém perguntas abertas, perguntas fechadas de múltipla escolha e perguntas com escalas. A equipe de pesquisa testou o instrumento, aplicando-o a cinco escolas por meio de entrevistas telefônicas. Os resultados deste teste permitiram ajustar a formulação de algumas questões, deixando-

as mais claras, e rever a dinâmica da entrevista. O questionário também foi testado antes de sua aplicação pelo Ibope.

A amostragem de escolas entrevistadas, a cargo do Ibope, foi elaborada de modo a representar o universo das escolas urbanas das capitais brasileiras.

A equipe responsável pela coleta de dados por telefone foi orientada a entrevistar o diretor da escola ou alguém indicado por este, capacitado a dizer como são usados os computadores na sua escola. As entrevistas foram feitas por telefone. Os dados tabulados deste levantamento são o objeto da análise da pesquisa aqui apresentada.

A análise dos dados apresentada abaixo, revela como os computadores e a internet são usados nas escolas de capitais. A equipe de pesquisa também elaborou uma classificação do uso dos computadores e da internet. A ideia é agrupar e mapear os tipos de uso feitos nas escolas públicas e, depois do mapeamento, procurar entender quais fatores mais contribuem para o uso dos computadores e da internet de forma pedagógica. Aqui, consideramos o uso administrativo dos computadores e internet nas escolas quando os mesmos são utilizados, pelos secretários ou gestores, para trabalhos burocráticos e de comunicação entre órgãos administrativos. Já por uso pedagógico entende-se o uso dos computadores e internet por professores com ou sem alunos em trabalhos relacionados à sala de aula, tais como planejamento de aula, pesquisa de conteúdos, construção de *blogs*, robótica, entre outros.

O questionário utilizado para a coleta dos dados está disponível no site da Fundação Victor Civita (www.fvc.org.br/estudos). A seguir é apresentada uma descrição detalhada de cada etapa da metodologia.

Definição dos indicadores

Os indicadores foram levantados partindo-se da matriz avaliativa proposta pelo Idie (2008) com adaptações e acréscimos para esta investigação. Os indicadores foram elaborados para identificar quais variáveis podem influir direta e indiretamente no uso de computadores e internet nas escolas públicas do Brasil. Diferentemente dos indicadores propostos pelo Idie, cujo enfoque é em gestão de políticas públicas, e do impacto das TICs no dia a dia dos ex-alunos, este conjunto de indicadores foi pensado

de maneira a mapear o tipo de uso dos computadores na escola incluindo alunos e professores.

A partir disso, propusemos uma análise do cruzamento da infraestrutura, do uso dos computadores e do seu enfoque de uso nas escolas, na visão das políticas públicas, da escola e dos professores. Os indicadores desta pesquisa estão resumidos na Tabela 1.

Tabela 1. Indicadores

	1. Infraestrutura	2. Uso dos Computadores	3. Enfoque de Uso
A. Políticas públicas	– Manutenção	– Programas para formação de professores	– Produção e/ou disponibilização de conteúdos educativos
B. Escola	– Perfil da escola – Perfil do entrevistado – Infraestrutura disponível – Manutenção técnica	– Condições objetivas para uso	– Perfil de usuário – Casos de uso
C. Professor	– Local de acesso dos computadores	– Disponibilidade – Fluência digital	– Modelo de uso – Relação uso do computador e processo de construção do conhecimento

De acordo com a tabela, a partir dos indicadores que norteiam o eixo das políticas públicas, considera-se as seguintes variáveis:

- **Manutenção:** da responsabilidade dos órgãos públicos na manutenção dos equipamentos das escolas;
- **Programas para a formação de professores:** dos programas de formação em TICs para professores dos sistemas de ensino pesquisados;
- **Produção e/ou disponibilização de conteúdos educativos:** das políticas de produção, disponibilização e distribuição de recursos e conteúdos educativos às escolas públicas.

A partir dos indicadores que norteiam o eixo da escola, tem-se as seguintes variáveis:

- **Perfil da escola:** levantamento do número de alunos, professores, número de turnos, nível de ensino que atende, a qual sistema educacional pertence;
- **Perfil do entrevistado:** conhecimento da sua formação geral, função na escola, tempo no cargo e na educação, formação em TICs, sua visão sobre o uso das TICs na educação;
- **Infraestrutura disponível:** conhecimento da infraestrutura física da escola e recursos pedagógicos que nela são disponibilizados, principalmente sobre o uso dos computadores/internet – locais de uso, quantidade de alunos por máquina, com ou sem acesso à internet e intranet, tipo de banda;
- **Manutenção técnica:** frequência e responsabilidade pela manutenção;
- **Condições objetivas para uso:** computadores utilizados para atividades administrativas e/ou pedagógicas;
- **Perfil de usuário:** quem usa os computadores da escola para fins pedagógicos – somente a coordenação pedagógica, somente professor ou professor com aluno;
- **Casos de uso:** como os computadores são utilizados pedagogicamente.

Quanto aos indicadores que norteiam o eixo do professor, tem-se as seguintes variáveis:

- **Local de acesso dos computadores:** locais da escola em que os computadores estão disponíveis para uso dos professores;
- **Disponibilidade:** com que frequência os professores utilizam os computadores da escola e quais os professores que mais usam os computadores;
- **Fluência digital:** quais programas são utilizados pelos professores da escola, quais atividades os professores executam com os computadores;

- **Modelo de uso:** como os professores utilizam pedagogicamente os computadores da escola, o que preparam para suas aulas, se usam sozinhos ou usam com alunos, se fazem pesquisa, se usam para comunicação, como auxílio de aula, para a criação de conteúdo, se faz em uso pessoal e/ou colaborativo;
- **Relação uso do computador e processo de construção do conhecimento:** inferências sobre a metodologia de trabalho no uso de computador com ou sem os alunos.

Elaboração do questionário

A partir dos indicadores apresentados na seção anterior, foi elaborado um questionário estruturado com 62 questões fechadas e duas questões abertas.

As perguntas foram organizadas em grandes blocos:

- Perfil do entrevistado;
- Perfil da escola;
- Infraestrutura disponível e manutenção;
- Uso dos computadores e da internet;
- Formação de professores e materiais digitais;
- Educação inclusiva.

Distribuídas dentro destes blocos, haviam perguntas objetivas (de múltipla escolha) e perguntas de opinião (apuradas por escala). O questionário foi estruturado com diversos condicionantes: as respostas podiam influenciar nas opções das perguntas seguintes ou até eliminar perguntas. Além disso, havia mais de uma possibilidade de encerramento da entrevista.

Coleta dos dados

O questionário elaborado foi testado e ajustado pela equipe de pesquisa e pela equipe do Ibope. Em seguida, o questionário foi codificado e novos testes foram conduzidos. O questionário foi novamente testado por telefone para ajustes finais.

A coleta de dados foi conduzida pelo Ibope, aplicando o questionário via telefone por cerca de 40 minutos a um entrevistado indicado pela direção da escola. Os entrevistadores receberam instrução e coletaram os dados digitando as respostas diretamente no sistema enquanto realizavam as entrevistas. As entrevistas foram validadas através de recontato e monitoramento.

O entrevistador foi orientado a conversar com o diretor da escola e perguntar se este poderia responder ao questionário ou indicar outra pessoa da escola para ser entrevistada. Em 56% dos casos, a entrevista foi respondida pelo diretor ou vice-diretor.

Foram tabulados tanto os dados das respostas ao questionário quanto dados de cruzamentos especificamente solicitados ao Ibope.

As escolas entrevistadas foram selecionadas das capitais brasileiras conforme Tabela 2.

Tabela 2. Capitais em que as escolas foram entrevistadas

Norte	Sul	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste
Belém	Curitiba	São Luiz	Goiânia	Belo Horizonte
Manaus	Porto Alegre	Fortaleza	Brasília	Rio de Janeiro
—	—	Recife	—	São Paulo

A Tabela 3 apresenta a distribuição das escolas entrevistadas por nível de ensino e rede (municipal ou estadual). A amostra é composta por escolas do Ensino Fundamental I, Fundamental II e Médio. Foram escolhidas 80 escolas das redes municipal e estadual em cada um dos níveis (exceto para o nível Médio, no qual as escolas municipais são um número extremamente menor e foram desconsideradas).

Para deixar a amostra proporcional ao universo de escolas públicas no país, houve o ajuste por um fator ponderado. Estas informações, bem como o erro estatístico associado ao estudo, encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3. Proporção e fator de erro das escolas que foram entrevistadas por nível e rede de ensino

Ensino	Esfera	Universo (estabelecimentos)	Amostra desproporcional	Erro (%)	Fator
Fundamental I	Estadual	9.474	80	11	0,68
Fundamental I	Municipal	23.874	80	11	1,70
Fundamental II	Estadual	14.642	80	11	1,04
Fundamental II	Municipal	9.672	80	11	0,70
Médio	Estadual	12.107	80	11	0,87
Médio	Municipal	375	—	—	—
Total			400		

Cada uma das capitais indicadas anteriormente teve pelo menos uma escola de cada nível incluída na pesquisa. Houve também divisão da amostragem por rede estadual e municipal em todos os municípios, com exceção de Brasília, onde foram pesquisadas escolas estaduais.

A seguir é apresentada uma classificação indicativa do nível de uso do computador nas escolas.

Categorizando o uso

Esta pesquisa também teve como objetivo gerar uma classificação capaz de indicar o nível de complexidade do uso feito do computador como ferramenta pedagógica ou administrativa. Organizando as escolas desta maneira, pode-se verificar quais fatores influenciam o uso pedagógico desde o mais básico ao mais avançado.

Nesta pesquisa, define-se uso pedagógico básico de computadores e da internet como aquele que não requer fluência digital como: copiar conteúdos, ler notícias ou preparar provas e apresentações. O uso pedagógico avançado envolve atividades com autoria e usos complexos, como editar áudio e vídeo, criar páginas *web*, trabalhar com robótica educacional ou participar de cursos a distância.

O uso dos computadores e da internet foram categorizados em seis grandes grupos separados por níveis. Esta categorização considera que o uso pedagógico **com** alunos é mais avançado que o uso pedagógico **sem** alunos. A seguir são apresentados os níveis de uso:

- **Nível 1:** escolas que não têm computador ou nas quais todos os computadores estão quebrados;
- **Nível 2:** escolas que usam os computadores apenas para atividades administrativas tais como fazer matrícula, preparar ofícios e receber orientações das Secretarias de Educação;
- **Nível 3:** escolas nas quais professores ou responsáveis pedagógicos, *sem* os seus alunos, usam computadores para fins pedagógicos, mas em atividades com pouca complexidade ou que usam recursos simples como ler notícias, copiar conteúdos, visualizar mapas, desenhar, usar editores de texto, calculadora ou planilha eletrônica;
- **Nível 4:** escolas nas quais professores ou responsáveis pedagógicos, *sem* os seus alunos, usam computadores para fins pedagógicos, mas em atividades com alta complexidade ou que usam recursos avançados como criar *blogs* e páginas *web*, programar ou usar programas de modelagem 3D;
- **Nível 5:** escolas nas quais professores usam computadores **com** seus alunos para fins pedagógicos, mas em atividades com pouca complexidade ou que usam recursos simples como ler notícias, copiar conteúdos, visualizar mapas, desenhar, usar editores de texto, calculadora ou planilha eletrônica;
- **Nível 6:** escolas nas quais professores usam computadores **com** seus alunos para fins pedagógicos, mas em atividades com alta complexidade ou que usam recursos avançados como criar *blogs* e páginas *web*, programar, desenvolver projetos de iniciação científica, usar robótica educacionalmente ou usar programas de modelagem 3D.

As escolas foram classificadas em um dos níveis apresentados acima, com base no número de computadores funcionando, no perfil das pessoas que utiliza os computadores e nas atividades feitas no computador. A equipe

de pesquisa elencou diversos fatores que poderiam influenciar no uso do computador. Esses fatores foram escolhidos em função dos indicadores, do levantamento bibliográfico e da experiência da equipe de pesquisa. Os fatores são apresentados a seguir:

- Presença de um Professor-Orientador em Informática Educativa (Poie);
- Atuação do Poie como formador de outros professores em informática educativa;
- Frequência de uso semanal dos computadores e da internet;
- Parcela de professores que usam os computadores;
- Presença de laboratório de informática;
- Acesso à internet;
- Número médio de computadores funcionando;
- Oferta de formação em TIC para professores e coordenadores;
- Número médio de alunos na escola;
- Número de alunos distribuídos por computador;
- Inclusão do uso de computadores no Projeto Político-Pedagógico da escola;
- Inclusão do uso de computadores no planejamento das aulas.

A seguir são apresentados os principais resultados e discussões dos dados coletados.

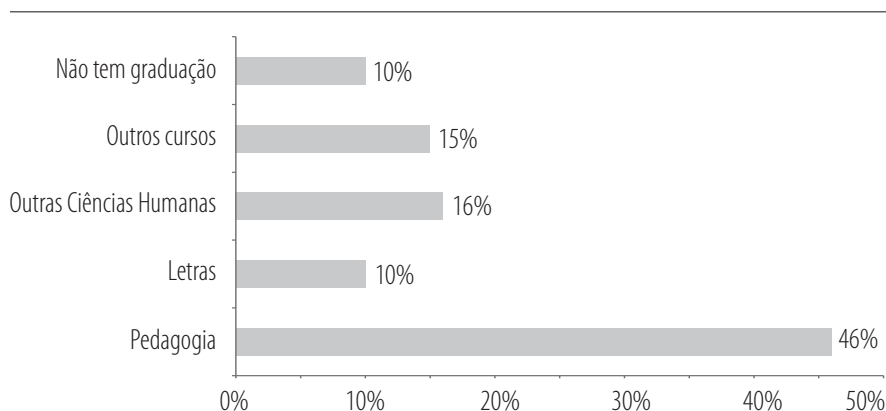
Resultados e discussões

Os dados a seguir representam uma parcela mais significativa dos resultados desta pesquisa e estão agrupados por grandes blocos: perfil do entrevistado, perfil da escola, infraestrutura disponível e manutenção, uso dos computadores e da internet, materiais digitais e formação de professores e educação inclusiva.

Perfil do entrevistado

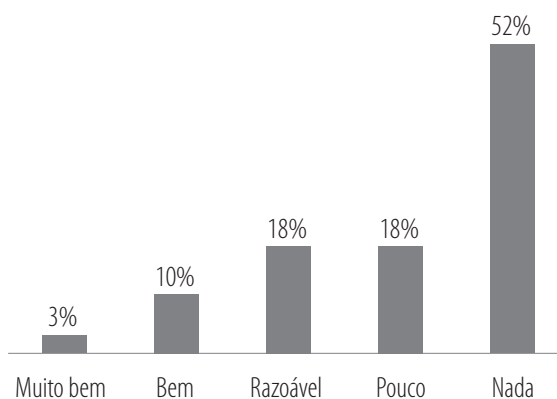
Com relação ao perfil dos entrevistados, a maior parte tem formação em Pedagogia (46%). O Gráfico 1 mostra que a presença dos cursos na área de Ciências Humanas é bastante forte (72%).

Gráfico 1. Formação do entrevistado



Aproximadamente 70% dos entrevistados dizem estar pouco ou nada preparados para uso de tecnologias na educação (Gráfico 2).

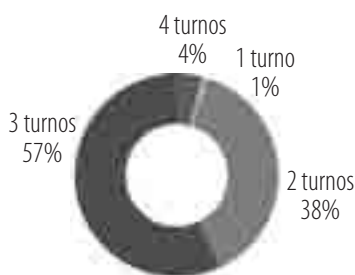
Gráfico 2. Preparação para uso das TICs na graduação



Perfil da escola

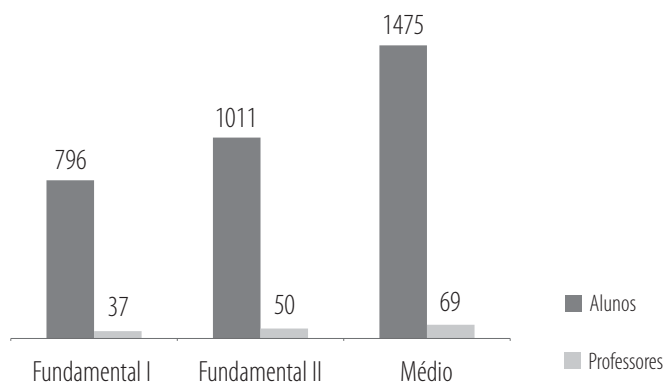
Com relação ao perfil da escola, a maioria das escolas (57%) funciona durante três turnos, e uma parcela significativa (38%) funciona por dois turnos (Gráfico 3).

Gráfico 3. Distribuição dos turnos



A média de alunos nas escolas entrevistadas é de 988 e a média de professores é de 47. Olhando separadamente os níveis de ensino (Gráfico 4), verifica-se que as escolas do Ensino Médio têm mais alunos (1.475) e professores (69).

Gráfico 4. Número de alunos e professores por nível de ensino



Há diferenças regionais, já que as escolas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste têm uma menor média de alunos (914) e professores (35), embora a proporção de alunos por professor nessas escolas seja maior (Gráfico 5). A média de alunos por professor nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste é de 26, enquanto no Sul e Sudeste essa média cai para 19 e, em São Paulo, a média é de 21 alunos por professor.

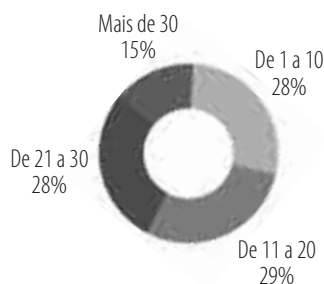
Gráfico 5. Número de alunos e professores por região



Infraestrutura disponível e manutenção

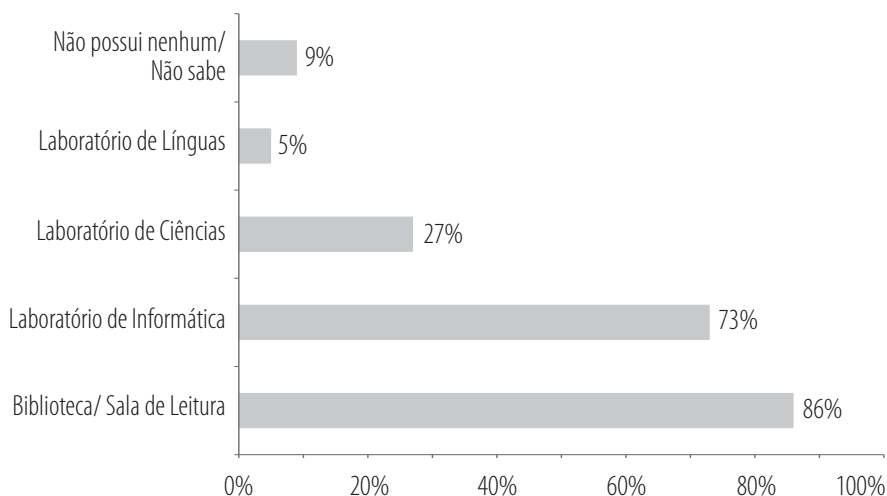
Com relação à infraestrutura disponível, observou-se que a maioria das escolas (99%) possui computadores funcionando (Gráfico 6). Em 83% das escolas há internet banda larga. 99% das escolas possuem pelo menos uma impressora.

Gráfico 6. Número de computadores na escola



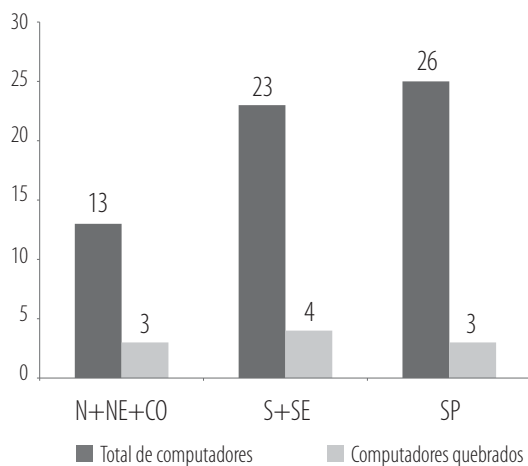
O Gráfico 7 mostra que há laboratórios de informática em 73% das escolas usados, em média, com dois alunos por computador. No entanto, chama a atenção o número de escolas (18% do total) com laboratório de informática que não trabalham com alunos.

Gráfico 7. Escolas com laboratórios de informática



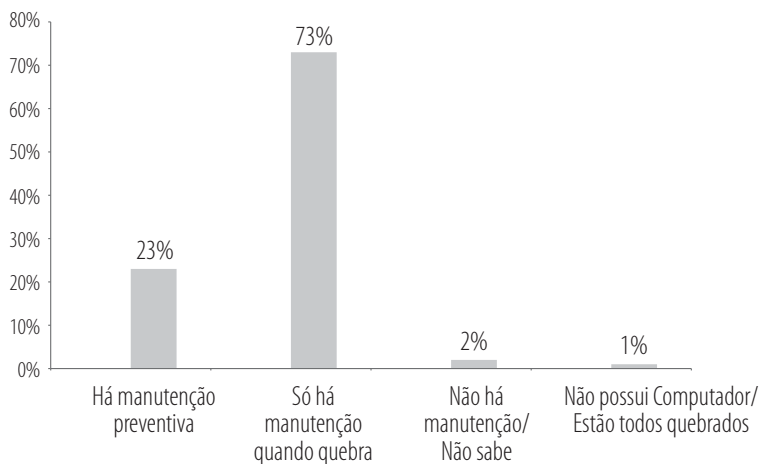
Em relação ao estado de funcionamento dos computadores, a média de computadores quebrados é proporcionalmente maior nas escolas pesquisadas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Para cada 13 computadores no Norte, Nordeste e Centro-Oeste nota-se que há três computadores quebrados. Já, para cada 23 computadores no Sul e Sudeste, há quatro computadores quebrados. O Gráfico 8 mostra a proporção de computadores quebrados por região.

Gráfico 8. Proporção de computadores quebrados



Em relação à manutenção dos equipamentos, em praticamente todas as escolas (97%) há manutenção nos computadores, embora a manutenção preventiva faça parte de 23% das escolas pesquisadas (Gráfico 9).

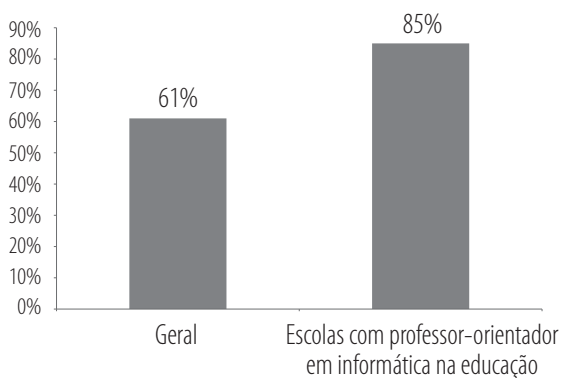
Gráfico 9. Manutenção dos computadores



Uso dos computadores e da internet

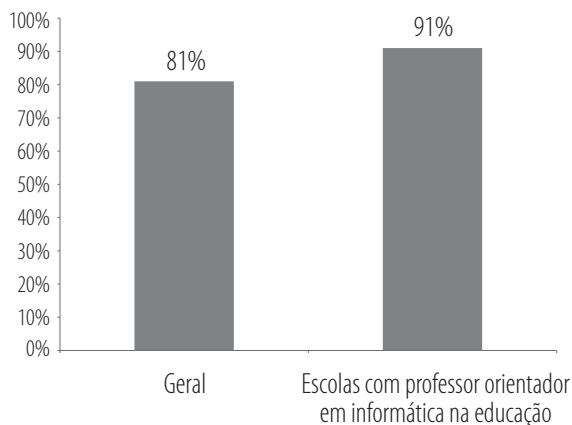
Com relação ao uso dos computadores e da internet nas escolas, tem-se que a existência de Poie aparece em 28% das escolas e esta impacta sensivelmente na quantidade de professores que fazem uso pedagógico dos computadores, com ou sem alunos. O Gráfico 10 mostra que em 61% das escolas, os professores fazem uso pedagógico **com** aluno. Já se considerarmos apenas as escolas com a presença do Poie, o uso **com** alunos sobe para 85%.

Gráfico 10. Uso pedagógico das TICs *com* alunos



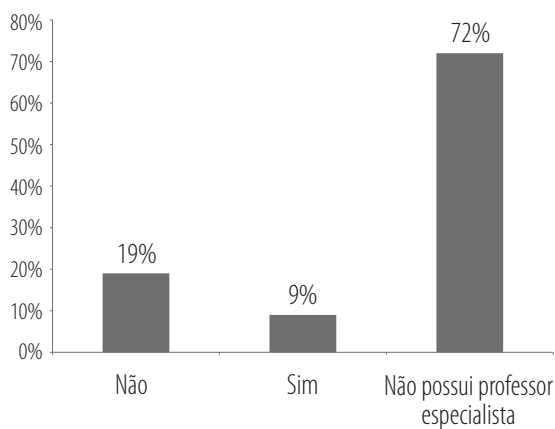
O Gráfico 11 mostra que em 81% das escolas professores fazem uso pedagógico **sem** aluno. Já se considerarmos apenas as escolas com a presença do Poie, o uso pedagógico **sem** alunos sobe para 91%.

Gráfico 11. Uso pedagógico das TICs *sem* alunos



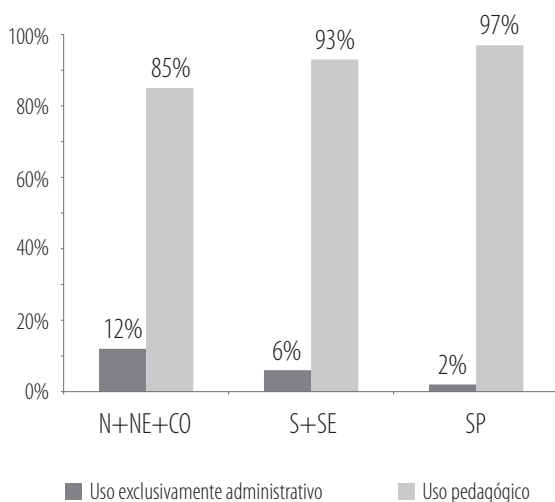
Já a atuação do Poie como agente formador dentro da escola é baixa: em apenas 9% das escolas pesquisadas, estes especialistas oferecem formação para seus colegas (Gráfico 12).

Gráfico 12. Atuação do Poie como formador



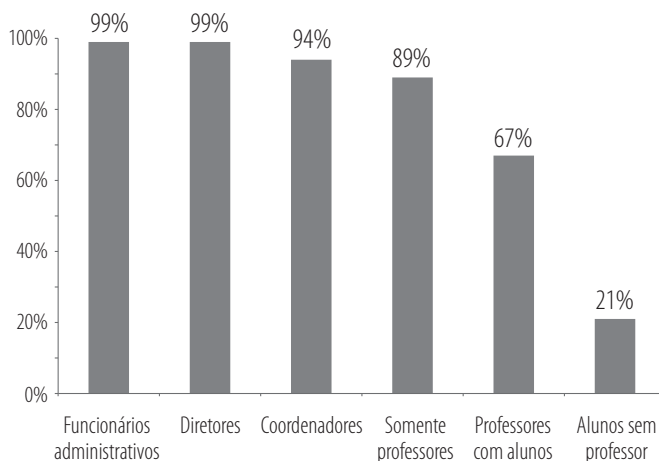
A maioria das escolas faz uso tanto administrativo quanto pedagógico dos computadores. As escolas com uso exclusivamente administrativo ainda são 8,5% do total, concentradas principalmente nas escolas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (Gráfico 13). Outro fator importante é que as escolas que fazem algum uso pedagógico têm, em média, mais computadores (20) do que aquelas cujo uso é apenas administrativo (13 computadores).

Gráfico 13. Aplicação das TICs



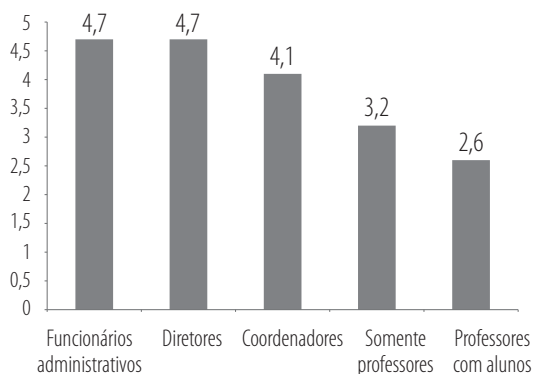
A pesquisa apurou quais são as categorias de usuários dos computadores e da internet nas escolas. Em 99% das escolas, funcionários administrativos e diretores utilizam o computador e internet. Já em 67% das escolas, professores utilizam computadores com os alunos e em 21% dos casos, os alunos utilizam os computadores sozinhos (Gráfico 14).

Gráfico 14. Usuários de computador e internet nas escolas



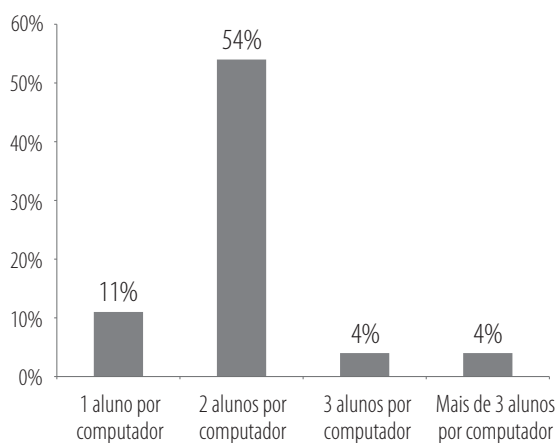
Os funcionários administrativos usam o computador 4,7 vezes por semana, enquanto professores usam 3,2 vezes por semana sozinhos e 2,6 vezes por semana com seus alunos (Gráfico 15). Neste último caso, a frequência de uso é menor por terem que rodiziar o único espaço da escola com máquinas suficientes para a classe: o laboratório de informática. Talvez a frequência de uso dos computadores aumente caso haja outros espaços em que a tecnologia esteja disponível ou caso haja *laptops* em número suficiente.

Gráfico 15. Frequência de uso dos computadores (por semana)



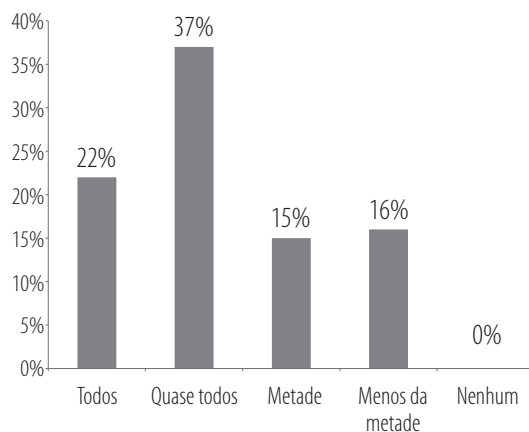
No laboratório de informática, os alunos costumam usar os computadores em duplas ou individualmente, mas 27% das escolas das capitais ainda não têm laboratório de informática (Gráfico 16).

Gráfico 16. Distribuição dos alunos no laboratório de informática



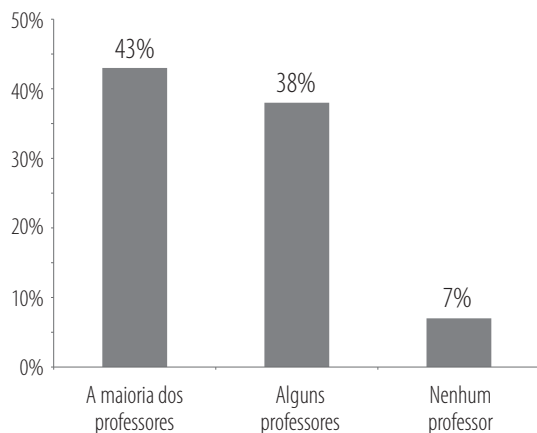
Em 59% das escolas pesquisadas, todos ou quase todos os professores usam o computador no ambiente escolar (Gráfico 17).

Gráfico 17. Parcela de professores que usam os computadores



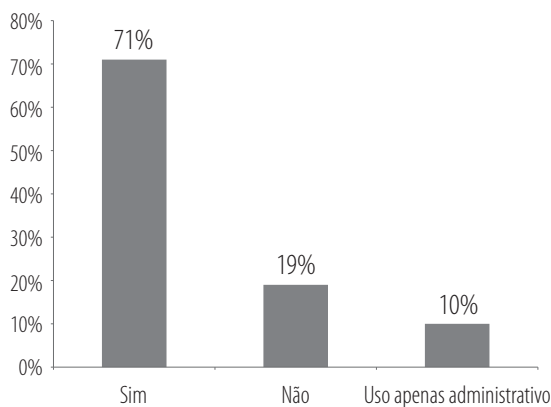
Em 43% das escolas, segundo o entrevistado, a maioria dos professores leva em consideração o uso dos computadores ao planejar suas aulas (Gráfico 18).

Gráfico 18. Parcela de professores que planejam aulas considerando o uso de computadores



O uso dos computadores está incluso no Projeto Político Pedagógico (PPP), de 71% das escolas e 10% usam apenas para fins administrativos ou não possuem computador funcionando (Gráfico 19).

Gráfico 19. Uso dos computadores no Projeto Político Pedagógico

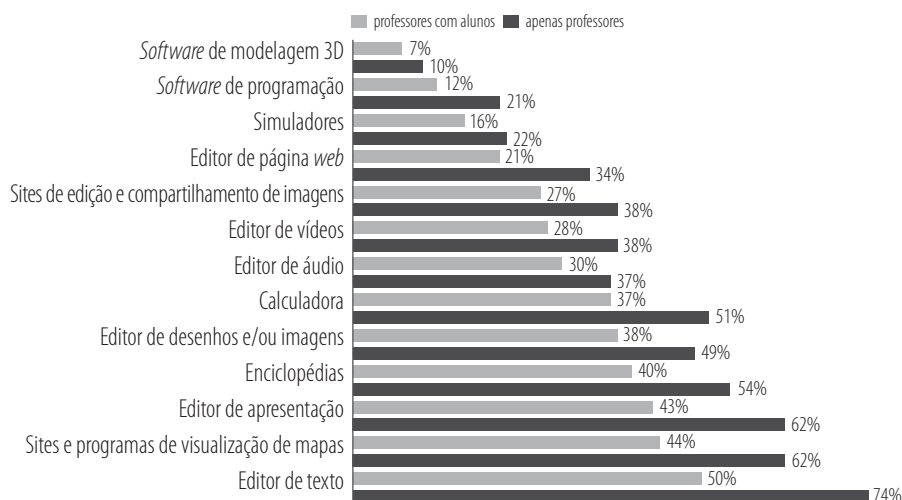


Os entrevistados foram questionados sobre a ocorrência de diversas atividades tanto administrativas quanto pedagógicas feitas na escola. Em função destas atividades, as escolas puderam ser divididas entre as que fazem uso exclusivamente administrativo (8,4%) e as que fazem algum uso pedagógico (90,3%).

São 93% das escolas que fazem uso administrativo para realizar cadastros de alunos e professores, embora o uso pedagógico seja apontado intensamente em 81% (preparar atividades para os alunos). Há diferença entre as regiões, pois há mais escolas das regiões Sul e Sudeste que fazem uso do computador.

Os programas de computador mais utilizados pelos professores, tanto sozinhos como com seus alunos são os menos complexos, por exemplo, os editores de textos e editores de apresentação (Gráfico 20). No entanto, observa-se incidência de uso de programas de computador mais complexos (como ambientes de programação e modelagem 3D).

Gráfico 20. Programas de computador mais utilizados



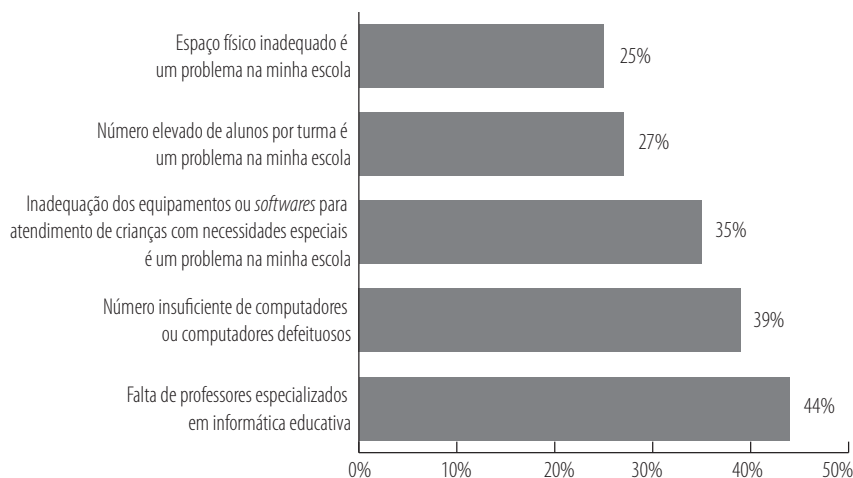
Em todos os casos de uso **com** alunos, as atividades e aplicativos têm menor incidência que as mesmas atividades e aplicativos no uso de professores **sem** alunos. As atividades mais praticadas **com** e **sem** alunos estão especificadas na Tabela 4.

Tabela 4. Atividades com alunos e sem alunos (%)

	Com aluno	Sem aluno
Editar, digitar e copiar conteúdos	48	74
Pesquisar conteúdo pedagógico	47	74
Usar portais da Secretaria da Educação	36	71
Usar portais do MEC	33	69
Produzir ou criar conteúdos diretamente no computador	44	67
Participação em redes sociais	18	36

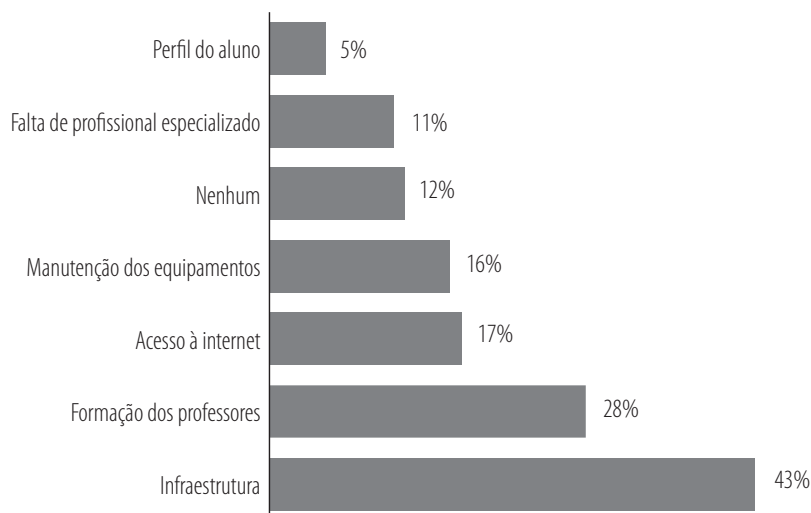
A pesquisa buscou apurar quais os principais problemas para o uso pedagógico dos computadores nas escolas. O Gráfico 21 mostra que os maiores problemas são o número insuficiente de computadores disponíveis (39%) e falta de Poies (44%).

Gráfico 21. Problemas de uso dos computadores



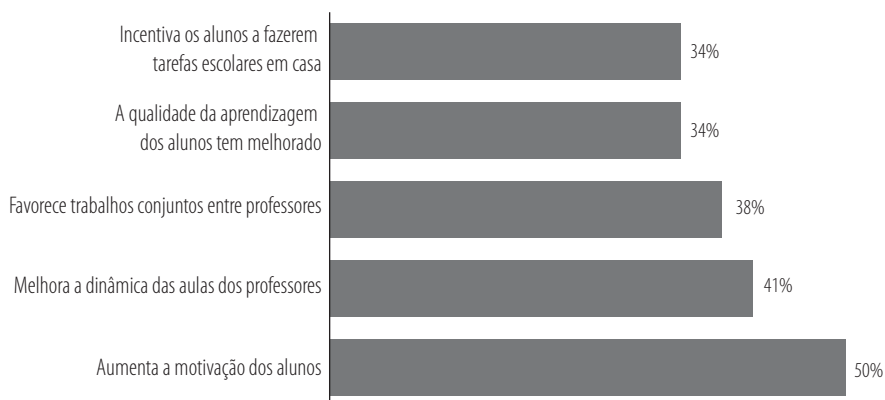
Uma questão aberta sobre os principais problemas enfrentados no uso pedagógico de computadores mostrou que fatores de infraestrutura, como número reduzido de computadores e falta de um laboratório de informática, são vistos como o principal problema no uso pedagógico (Gráfico 22). A falta de formação dos professores é também bastante importante na visão dos entrevistados. Na maior parte desses casos (11%), os entrevistados acreditam que deveria haver um Poie. O percentual de escolas que não vê problemas para uso pedagógico em sua escola é relativamente reduzido (12%).

Gráfico 22. Questão aberta sobre os principais problemas de uso dos computadores



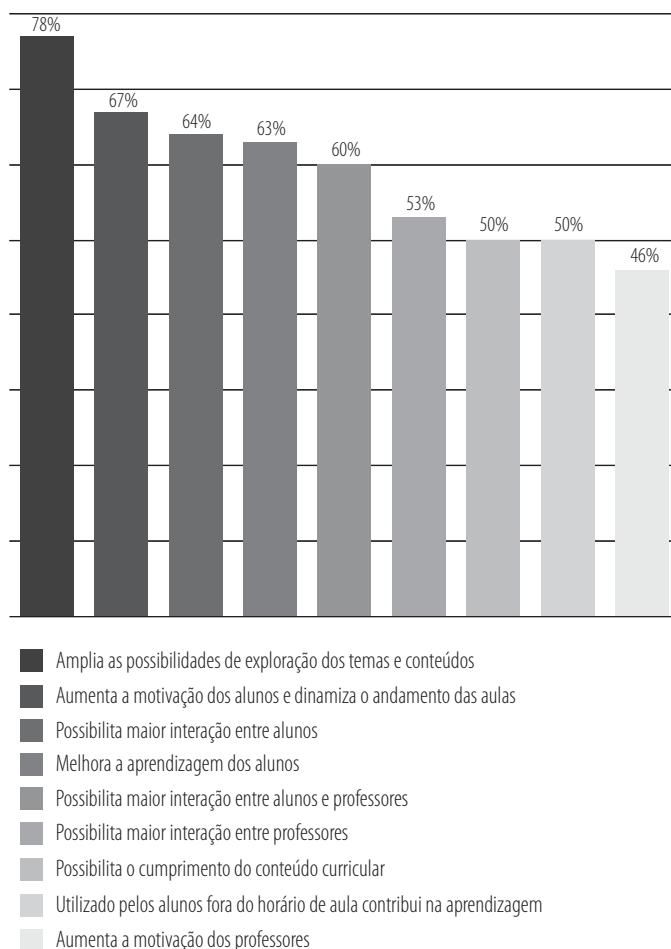
Aumento da motivação dos alunos (50%) e aumento da dinâmica das aulas (41%) foram os destaques entre as frases positivas sobre uso de computadores **com** alunos. Os entrevistados responderam o quanto concordavam ou não com as frases lidas. O Gráfico 23 aponta o resumo das respostas mais concordantes.

Gráfico 23. Aspectos positivos no uso dos computadores com alunos na escola



Além disso, a maior vantagem de uso das TICs na Educação, apontada pelos entrevistados, é a possibilidade de exploração dos temas e conteúdos (78%), seguido pelo aumento da motivação dos alunos e dinamização do andamento das aulas (67%). O Gráfico 24 mostra as vantagens do uso das TICs apontadas pelos entrevistados.

Gráfico 24. Vantagens da tecnologia na educação



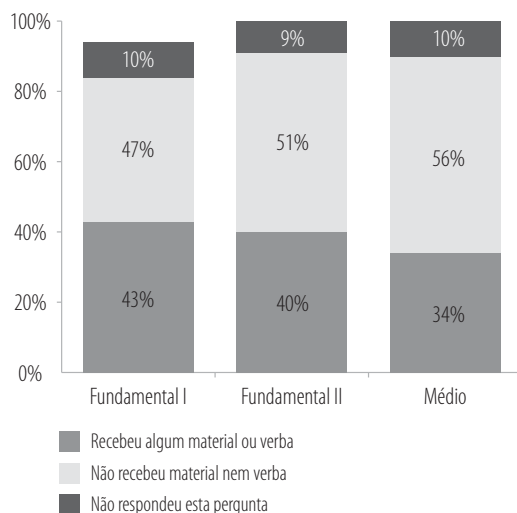
Materiais digitais e formação de professores

Com relação ao uso de materiais digitais, cerca de 40% das escolas pesquisadas afirmaram ter recebido algum material pedagógico eletrônico (ou verba para esse fim) de órgãos públicos ou privados.

A presença de materiais digitais é ligeiramente menor no Ensino Médio (34%) do que no Ensino Fundamental I (43%) e no Ensino Fundamental II

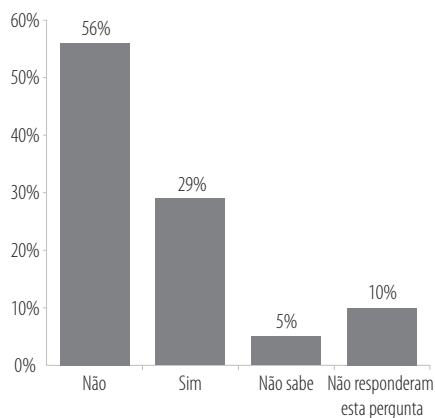
(40%), embora os diferentes níveis tenham acesso a materiais digitais distintos (Gráfico 25).

Gráfico 25. Materiais digitais nas escolas



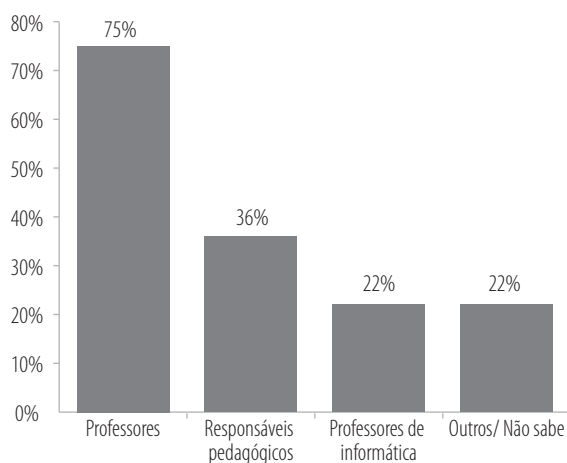
Em relação à formação dos professores, em apenas 29% das escolas foram oferecidos cursos de formação em TICs para algum profissional (Gráfico 26).

Gráfico 26. Curso de formação em TICs



A maioria destes cursos foi oferecida pelas Secretarias de Educação (85%), e em sua maioria (75%) tiveram como enfoque os professores em geral (Gráfico 27). No entanto, a avaliação em relação à qualidade destes cursos é baixa, apenas 38% consideram que prepararam bem ou muito bem para o uso de tecnologias na educação.

Gráfico 27. Público dos cursos de formação

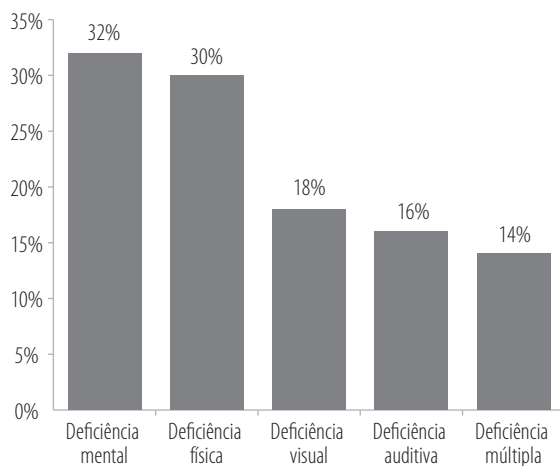


Educação inclusiva

Com o objetivo de verificar o uso das TICs de forma inclusiva foram criadas algumas perguntas para o levantamento inicial quanto à educação inclusiva nas escolas com TICs.

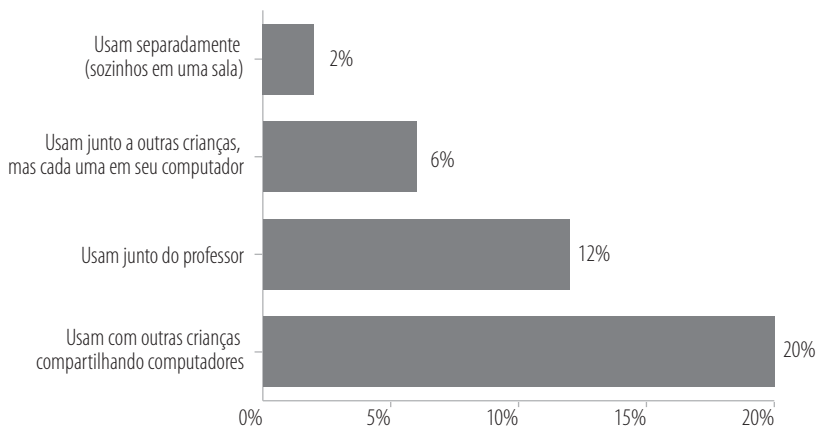
A pesquisa apurou que há casos de uso de computadores de forma inclusiva, porém é necessária uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema. Como pode ser observado no Gráfico 28, cerca de 60% das escolas pesquisadas têm alunos com alguma deficiência e boa parte delas desenvolve projetos de inclusão (43% do total).

Gráfico 28. Desenvolvimento de projetos de inclusão



Em 31% das escolas, o uso de computadores faz parte dos projetos de inclusão, sendo que os alunos com deficiência costumam compartilhar os computadores com outras crianças (20%) ou usar junto ao professor (12%). O Gráfico 29 mostra a porcentagem de alunos com deficiência que usam TICs nas escolas.

Gráfico 29. Formas de uso dos computadores por pessoas com deficiência



Considerações finais

Estes resultados mostram que existe infraestrutura na maioria das escolas que possibilita fazer uso pedagógico dos computadores com alunos. No entanto, a preparação dos professores e gestores ainda é um problema.

Na seção a seguir são apresentados o mapeamento das escolas e seu nível de uso das TICs e os fatores que influenciam positivamente no uso dos computadores e da internet nas escolas.

Níveis de uso segundo categorização

Com os resultados desta pesquisa, as escolas foram categorizadas em níveis de uso das TICs levando-se em consideração os conceitos de uso apontados na Tabela 5.

Tabela 5. % de escolas por conceito de uso

Classificação	% de escolas
Nível 1	1,3
Nível 2	8,4
Nível 3	19,9
Nível 4	9,6
Nível 5	41,4
Nível 6	19,4

A presença do Poie influi positivamente no uso pedagógico. As escolas com um profissional dedicado a orientar o uso de informática educativa tendem a ocupar posições mais elevadas na classificação (Tabela 6).

Tabela 6. Influência da presença de Poie

Classificação	Presença de Poie (%)	
	SIM	NÃO
Nível 1	0,0	100,0
Nível 2	0,0	100,0
Nível 3	6,7	93,3
Nível 4	29,1	70,9
Nível 5	37,1	62,9
Nível 6	43,1	56,9

A atuação do Poie como formador parece favorecer no uso mais avançado com alunos, mas não há dados para confirmar estatisticamente esta hipótese. Na classificação proposta, as escolas dos níveis 4 e 6 têm, comparativamente, mais escolas com Poie formadores (Tabela 7).

Tabela 7. Influência do Poie formador

Classificação	Poie formador
Nível 1	—
Nível 2	—
Nível 3	0,0%
Nível 4	15,8%
Nível 5	7,5%
Nível 6	24,1%

A frequência de uso semanal do computador **com** ou **sem** aluno não apresentou correlação com os níveis propostos.

Nos níveis 5 e 6 a participação de todos ou quase todos os professores é maior. Acredita-se que quanto maior o número de professores preparados para uso das TICs, melhor a qualidade do uso (Tabela 8). Nos níveis 1 e 2 não há uso pedagógico dos computadores.

Tabela 8. Influência da parcela de professores que usam computador

Classificação	Quantidade de professores que usam (%)			
	Menos da metade	Metade	Quase todos	Todos
Nível 1	—	—	—	—
Nível 2	—	—	—	—
Nível 3	24,7	15,2	40,5	18,8
Nível 4	16,6	33,7	29,4	20,3
Nível 5	19,3	15,7	41,0	23,5
Nível 6	8,5	12,3	45,5	32,6

A presença do laboratório de informática é alta nas categorias de uso dos computadores **com** aluno (níveis 5 e 6). Portanto, o laboratório de informática apresenta-se como um importante fator para uso pedagógico dos computadores com alunos (Tabela 9).

Tabela 9. Influência da presença de laboratório de informática

Classificação	Tem laboratório de informática (%)
Nível 1	16
Nível 2	50
Nível 3	38
Nível 4	62
Nível 5	89
Nível 6	96

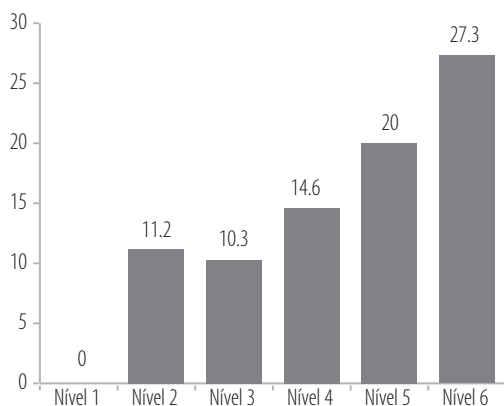
A Tabela 10 mostra que todas as escolas dos níveis 4 e 6 (100%) possuem computadores com internet (a conexão é banda larga em 84% das escolas do nível 6).

Tabela 10. Influência do acesso à internet

Classificação	Tem internet (%)	
	SIM	NÃO
Nível 1	—	—
Nível 2	13,4	86,6
Nível 3	5,8	94,2
Nível 4	0,0	100,0
Nível 5	2,5	97,5
Nível 6	0,0	100,0

O número de computadores funcionando cresce de acordo com as categorias (Gráfico 30). Escolas do nível 6 têm, em média, 27,3 computadores.

Gráfico 30. Média de computadores funcionando por nível



A oferta de formação em TICs não apresentou correlação com níveis de uso, pois a diferença entre os níveis 4, 5 e 6 é pouco acentuada (Tabela 11).

Tabela 11. Oferta de formação em TICs

Classificação	Houve formação (%)	Não houve formação (%)
Nível 1	—	—
Nível 2	—	—
Nível 3	13,1	87,0
Nível 4	34,6	65,4
Nível 5	32,0	68,0
Nível 6	30,8	69,2

O número de alunos na escola tende a aumentar conforme a classificação avança (Tabela 12).

Tabela 12. Número de alunos na escola

Classificação	Número de alunos
Nível 1	783
Nível 2	969
Nível 3	797
Nível 4	1.017
Nível 5	1.051
Nível 6	1.175

A média do número de alunos por computador não apresentou variação significativa entre os níveis 5 (1,8) e 6 (2,0).

A inclusão do uso do computador no Projeto Político Pedagógico faz muita diferença no nível de uso pedagógico, pois tende a aumentar conforme a classificação avança (Tabela 13). Cerca de 94% das escolas do nível 6 incluíram o computador no seu PPP.

Tabela 13. Uso dos computadores no PPP

Classificação	Computadores no PPP (%)	
	SIM	NÃO
Nível 1	—	—
Nível 2	—	—
Nível 3	44,7	55,3
Nível 4	18,6	81,4
Nível 5	15,7	84,3
Nível 6	5,8	94,2

Em relação ao planejamento das aulas, quanto mais os professores consideram os computadores em seu planejamento, mais avançado é o uso. Nas escolas nível 6, sempre há professores que consideram o uso de computadores no planejamento de suas disciplinas. Neste nível, em 67% dos casos, a maioria dos professores inclui os computadores em seu planejamento e em 33% dos casos, alguns professores incluem os computadores em seu planejamento (Tabela 14). Isto indica a valorização dada pelos professores às tecnologias em suas aulas.

Tabela 14. Planejamento nas aulas

Classificação	Planejamento nas aulas (%)			
	Maioria dos professores	Alguns professores	Não sabe	Nenhum professor
Nível 1	—	—	—	—
Nível 2	—	—	—	—
Nível 3	42	29	6	23
Nível 4	42	45	5	8
Nível 5	42	52	1	5
Nível 6	67	33	0	0

Os dados apresentados nesta seção indicam que a infraestrutura disponível nas escolas não basta para fazer uso avançado das TICs. É preciso planejamento tanto por parte dos gestores na inclusão do computador no PPP quanto dos professores para planejamento de suas aulas. Nota-se que a presença do Poie possui direta influência na forma de uso dos computadores.

Conclusões

Pesquisas nacionais e internacionais indicam que a simples existência de computadores nas escolas não se traduz em melhoria de desempenho escolar, embora o acesso a computadores e à internet seja muito valorizado pela sociedade e tenha alto impacto político (UNESCO, 2008b; Unesco, 2008c).

Obviamente, dotar as escolas de computadores, melhorar o acesso à internet e capacitar professores e alunos para o uso da informática são ações importantes para promover a inclusão digital e democratizar o acesso a informações indispensáveis para entender o mundo que nos cerca. Resta saber como o uso dos computadores poderá de fato fazer diferença na aprendizagem (CASTRO, 2010).

Este trabalho apresentou o resultado de uma pesquisa quantitativa sobre uso das TICs nas escolas das capitais brasileiras. A análise dos dados deste trabalho permitiu apontar acertos e problemas comuns no uso de computadores e da internet. Seguem as principais conclusões desta análise:

- a maioria das escolas têm recursos materiais para fazer algum tipo de uso pedagógico do computador;
- quanto maior o tamanho da escola e os recursos e infraestrutura disponíveis, mais proficiente é a utilização do computador e da internet no processo de aprendizagem;
- a presença do Poie influi positivamente na utilização da tecnologia como ferramenta de ensino e aprendizagem;
- a tecnologia deve ser integrada ao PPP da escola, no seu monitoramento e avaliação e ao planejamento de atividades do professor;
- apesar dos dados levantados sobre recursos e infraestrutura serem favoráveis, infraestrutura, formação de professores e problemas com

acesso à internet são apontados como os principais problemas para o uso pedagógico do computador;

- a formação oferecida não é percebida como suficiente e adequada, pois falta preparo para o uso da tecnologia centrado em ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares;
- o número de professores que usam a tecnologia com seus alunos é ainda pequeno e este uso se dá eminentemente no laboratório de informática;
- na maioria das escolas, as atividades que utilizam tecnologia e são realizadas com os alunos têm pouca complexidade ou usam de recursos simples.

A partir das conclusões, recomenda-se, em termos de política pública, disponibilizar mais recursos para a comunidade escolar, investir em conexão à internet compatível com o uso nas escolas, cuidar da manutenção preventiva dos equipamentos, redefinir o papel dos especialistas em informática nas escolas, envolver a equipe gestora nas decisões, mudar o enfoque dos programas para formação tanto na graduação quanto na continuada (ao invés de aprender a usar as TICs, aprender a aprender usando as TICs) .

Para as escolas, recomenda-se incluir a tecnologia no PPP da escola, incluir a tecnologia no planejamento das aulas e projetos, sociabilizar as boas práticas entre professores, refletir sobre os novos paradigmas educacionais com o uso das TICs e diferentes modelos de uso de disponibilização dos computadores.

Em continuidade a esta pesquisa, pretende-se agora, por meio de observações e avaliações *in loco* numa amostra de escolas, aprofundar a investigação sobre o uso pela comunidade escolar dos computadores e internet nas escolas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. & PRADO, M. E. B. “A formação de educadores em serviço com foco nas práticas escolares com o uso do *laptop* educacional em uma escola pública”. In: *XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Edu-*

- cação, 2008, Fortaleza. Sbie Tecnologia e educação para todos. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.
- ANDRADE, P. F. & LIMA, M. C. M. *Programa Nacional de Informática Educativa. A utilização da informática na escola pública brasileira (1970-2004)*. MEC: Secretaria de Educação a Distância, 1996.
- ARRUDA, R. V.; SILVA, W. A.; LAMOUNIER, E. A.; RIBEIRO, M. W.; CARDOSO, A. & FORTES, N. “Realidade virtual não-imersiva como tecnologia de apoio no desenvolvimento de protótipos para reconstituição de ambientes históricos para auxílio ao ensino”. V *Workshop de Realidade Virtual e Aumentada* – WRVA 2008, Unesp-Bauru, 2008.
- BIELEFELDT, T. “Computers and Student Learning: Interpreting the Multivariate Analysis of PISA 2000”, *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 37, nº 4, 2005.
- BIONDI, R. L. & FELÍCIO, F. “Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do Saeb”. In: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/MEC*, Brasília, ISSN: 1414-0640, 2007.
- BITTENCOURT, J. *Atividades desenvolvidas pelo LEC/UFRGS na Escola Luciana de Abreu*. Rio de Janeiro: LEC/UFRGS. slides, color, apresentação multimídia, 2008.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Um computador por aluno: a experiência brasileira*, Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.
- CAMARGO, A. C.; BLIKSTEIN, P. & Lopes, R. D. “Robótica na periferia? Uso de tecnologias digitais na rede pública de ensino de São Paulo como ferramenta de expressão e inclusão”. In: *XI Workshop de Informática em Educação* – WIE, Simpósio Brasileiro de Computação, São Leopoldo-RS, jul. 2005.
- CASTELLS, M. *The rise of the network society, volume 1: the information age: economy, society, and culture*. Wiley-Blackwell, v. 1, 2nd. edition, 2009.
- CASTRO, M. F. D & ALVES, L. A. “Avaliação da implementação, uso dos computadores e formação dos professores das escolas públicas de Niterói/RJ”. In: *III Seminário Internacional: As Redes de Conhecimento e a Tecnologia*, UFRJ, 2005

- CASTRO, M. H. G. “A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil”. *Revista Meta Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, nº 3, págs. 271-296, set.-dez. 2009.
- CAVALLO, D.; BLIKSTEIN, P.; SIPITAKIAT, A.; BASU, A.; CAMARGO, A.; LOPES, R. D. & CAVALO, A. “The city that we want: generative themes, constructionist technologies and school/social change”. In: *IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies – ICALT*, Washington-USA, 2004.
- CENTRO DE NOVAS Tecnologias para Educação (CNTE). “Divisão educacional da Lego”. Disponível em: <http://www.cnotinfor.com.br/cnotinfor/LEGO.htm>. Acesso em 27 de janeiro de 2010.
- CORRÊA, A. G. D.; ASSIS, G. A.; VENÂNCIO, V.; FICHEMAN, I. K. & LOPES, R. D. “Avaliação de aceitabilidade de um computador portátil de baixo custo por criança”. In: *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 2006, Brasília. Anais do XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (Sbie). Brasília, 2006.
- DIHL, L. L.; Malfatti, S. M. & BRANCHER, J. D. “AITEM – desenvolvimento de um jogo tridimensional para o apoio ao ensino de matemática utilizando Java3D”. In: *III Workshop Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital e I Simpósio Brasileiro de Jogos de Computador e Entretenimento Digital*, Curitiba, 2004.
- DWYER, T.; WAINE, J.; DUTRA, R. S.; COVOC, A.; MAGALHÃES, V. B.; FERREIRA, L. R.; PIMENTA, V. A. & KLEUCIO, C. “Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar”. *Educação e Sociedade*, v. 28, nº 101, págs. 1303-1328, 2007.
- FAGUNDES, L. C. “Recursos e oportunidades para o desenvolvimento da inteligência”. *Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 10, págs. 59-61, 2006.
- _____. & BASSO, M. V. “Mídias digitais, sistemas de conceitos e aprendizagem em matemática”. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 13, n. 2, p. 42-52, 2005.
- FICHEMAN, I. K.; LOPES, R. D.; KRUGER, S. E. & BASSANI, O. “Portal Edumusical: telemática aplicada à educação musical”. In: *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 2004, Manaus. Anais do XV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, v. 1. págs. 523-532, 2004.

- FRANCO, J. F.; FICHEMAN, I. K.; AQUINO, E. M. M.; MORENO, M.; MANGERONA, M. S. & LOPES, R. D. “Usando recursos digitais como suporte para convergir e construir conhecimento”. In: *Workshop de Modelos Pedagógicos em Educação a Distância: das concepções pessoais aos conceitos científicos*, 2007, São Paulo. Workshop de Modelos Pedagógicos em Educação a Distância Sbie, 2007.
- _____; VIEIRA, S. M.; ROCHA, M. E. S.; VENÂNCIO, V.; YIN, H. T.; FICHEMAN, I. K. & LOPES, R. D. “Uma experiência de aprendizagem colaborativa e interdisciplinar com suporte de *laptops* de baixo custo e kit de robótica”. In: *Workshop Projeto Um Computador por aluno (UCA) – Brasil: panorama, avaliação e perspectivas*, 2008, Fortaleza. Anais do SBIE, 2008.
- _____; FICHEMAN, I. K.; VENANCIO, V.; LOPES, R. D. & TELLES, E. O. “Comunidade escolar e os *laptops* na escola pública: o olhar dos pais”. In: *Simpósio Brasileiro de Informática em Educação*, Florianópolis – SC, ISSN: 2176-4301, 2009.
- FUCHS, T. & WOESSMANN, L. “Computers and student learning: bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school”. *Cesifo working paper n. 1321*, category 4: labour markets, nov. 2004.
- GIMENEZ, M. C. “A utilização do computador na educação”, *Revista da Educação*, vol. 1, n. 2, jul.-dez. 2001, p. 19-32.
- GIORDAN, M. “A internet vai à escola: domínio e apropriação de ferramentas culturais”. *Educação e Pesquisa (USP)*, São Paulo, v. 31, nº 1, págs. 57-78, 2005.
- GODOY, G. N. *Computadores na escola: novas tecnologias versus inovações educacionais*. Dissertação de Mestrado em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- HOUNSELL, M. S.; ROSA, R. L.; SILVA, E. L.; GASPARINI, I. & KEMCZINSKI, A. *Ambiente virtual 3D de aprendizagem sobre a doença da dengue*. In: XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – Sbie, Brasília-DF, v. 1, págs. 477-486, 2006.
- HOURLCADE, J.; BEITLER, D.; CORMENZANA, F. & FLORES, P. “Early olpc experiences in a rural uruguayan school”. In: *CHI '08 Extended Abstracts*

- on *Human Factors in Computing Systems* (Florence, Italy, April 05 – 10, 2008). CHI '08. ACM, New York, 2008.
- IDIE 2008 – Instituto para o Desenvolvimento e Inovação Educativa. *Indicadores qualitativos da integração das TICs na educação: proposições*. Documento para debate, dez. 2008.
- KHAN, J. I. & SHAIKH, S. “Relationship algebra for computing in social networks and social network based applications”. In: *Proceedings of the 2006 IEEE/WIC/ACM International Conference on Web intelligence, 2006*. Web Intelligence. IEEE Computer Society, Washington, 113-116, 2006.
- KRÜGER, S. E. “Perspectivas pedagógicas para avaliação de software educativo”. In: HENTSCHKE, L. & SOUZA, J. *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____; LOPES, R. D.; FICHEMAN, I. K.; DEL BEM, L. “Dos receios à exploração das possibilidades: formas de uso de *software* educativo-musical”. In: HENTSCHKE, L. & DEL BEM, L. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.
- LEC/UFRGS. *Projeto UCA – Um Computador por Criança*. Disponível em: http://www.lec.ufrgs.br/index.php/Piloto_UCA. Acesso em: 15 jan. 2010.
- MALFATTI, S. M.; NUNES, M. A. N.; BRANCHER, J. D. & ENGERS, E. M. “Aplicação de uma proposta pedagógica para a utilização do aplicativo Logo3D no processo de ensino aprendizagem da geometria”. In: *Simpósio Brasileiro de Informática em Educação – Sbie*, Manaus-AM, 2004.
- _____; FRAGA, L. M.; ROSA, P. F.; OLIVEIRA, J. C. & SANTOS, S. R. “Um atlas 3D háptico para o estudo de anatomia”. In: *VIII Workshop de Informática Médica (WIM 2008)*, Belém-PA, 2008.
- MARCOS, A.V. *A utilização do computador como recurso pedagógico informática educacional nas escolas estaduais de Picos – Piauí*. Monografia para Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, 2008.
- MARTINO, L. M. S. *Comunicação: troca cultural?* São Paulo: Paulus, 2005.
- MICROSOFT EDUCACIONAL. *Robótica na escola: é pra já!* Disponível em: <http://www.microsoft.com/brasil/educacao/parceiro/robotica.mspc>. Acesso em 27 jan. 2010.

- MORAES, M. C. "Informática educativa no Brasil: um pouco de história". *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 57, jan.-mar. 1993.
- NERI, M. C. (coord.). *Mapa da exclusão digital*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2003.
- OLPC BRASIL. *OLPC Brasil*. Disponível em: http://wiki.laptop.org/go/OLPC_Brazil#2005. Acesso em 15 jan. 2010.
- ONE LAPTOP PER CHILD. *Visão*. Disponível em: <http://laptop.org/pt/vision/index.shtml>. Acesso em 07 out. 2007.
- PINTO, M. C. *Tecnologia e ensino-aprendizagem musical na escola: uma abordagem construtivista interdisciplinar mediada pelo software Encore*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de música da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- PRADO, M. E. B. B. & VALENTE, J. A. A. "Formação na ação do professor: uma abordagem na e para uma prática pedagógica". In: VALENTE, J. A. *Formação de professores para o uso da informática na escola*. Campinas – SP: Unicamp/NIED, 2003.
- ROSALÉN, M. S. *Educação infantil e informática*. Piracicaba, SP [Tese (doutorado) – Unimep], 2001.
- _____. & MAZZILLI, S. "Formação de professores para o uso da informática nas escolas: evidências práticas". In: 28ª *Reunião Anual de Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped*, Caxambu-MG, 2005.
- SANTANA, C. "Redes sociais na internet: potencializando interações sociais". *Revista Hipertextus*, vol. 1, 2007.
- SCHAFER, P. B. & FAGUNDES, L. C. "Projetos de aprendizagem, escrita e compreensão na modalidade Um Computador por Aluno". In: XIX *Sbie – Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, Porto Alegre, SBC, 2008.
- _____. "Redes de conhecimento, autoria coletiva e modalidade de aprendizagem um computador por aluno: explorando possibilidades da cultura digital". In: III *Simpósio Internacional e VI Fórum Nacional de Educação da Ulbra/Torres Políticas Públicas, Gestão da Educação, Formação e Atuação do Educador*, Porto Alegre, Ulbra, p. 1-11, 2009.

- SEED. “*Integração das Tecnologias na Educação*”. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação / Seed / TV Escola/Salto para o Futuro, organizadores: M. E. B. ALMEIDA e J. MORAN, diversos autores, 2005.
- SILVA, W. A.; LAMOUNIER, E. A.; RIBEIRO, M. W. & CARDOSO, A. “Interfície para distribuição e integração de realidade aumentada com realidade virtual por meio da plataforma Corba, tendo como estudo de caso ambientes multidisciplinares de biologia e química”. In: *V Workshop de Realidade Virtual e Aumentada – WRVA 2008*, Unesp-Bauru, 2008a.
- SILVA, A. E. L.; SILVA, W. A.; LAMOUNIER, E. A.; RIBEIRO, M. W.; CARDOSO, A. & FORTES, N. “O uso da realidade virtual no desenvolvimento de ferramentas educacionais para auxílio ao estímulo da lateralidade e dos sentidos de criança em fase de aprendizagem”. In: *V Workshop de Realidade Virtual e Aumentada – WRVA 2008*, Unesp-Bauru, 2008b.
- SILVERNAIL, D. L. “Does Maine’s middle school laptop program improve learning?”. *A Review of Evidence to Date, Center for Education Policy, Applied Research & Evaluation*, jul. 2005. Disponível em: <http://www.usm.maine.edu/cepare/pdf/MLTI705.pdf>. Acesso em 1 fev. 2010.
- TOMPLAY 2009. Disponível em: <http://www.tomplay.com.br>. Acesso em 28 jan. 2010.
- UNESCO BRASIL. “Computador na escola – o futuro anunciado”, *Revista TICs nas Escolas*, vol. 3, nº 2, 2008.
- _____. “Computador na escola – a dura realidade nas escolas”, *Revista TICs nas Escolas*, vol. 3, nº 1, 2008b.
- _____. “Computador na escola – tecnologia e aprendizagem”, *Revista TICs nas Escolas*, vol. 3, nº 3, 2008c.
- VALENTE, J. A. “O uso inteligente do computador na educação”. *Pátio Revista Pedagógica*. Editora: Artes Médicas Sul, ano 1, nº 1, págs. 19-21, 1997.
- _____. “Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor”, *Revista Brasileira de Informática na Educação*. RS: Sociedade Brasileira de Computação, nº 1, set. 1997b.
- _____. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 2ª edição, 1998.

- _____. “Informática na educação do Brasil: análise e contextualização da história”. In: VALENTE, J. A. (org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Coleção Informática para Mudança na Educação, Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.
- _____. *A metodologia Logo de ensino e aprendizagem*. Projeto de Informática na Educação especial, Campinas: NIED-Unicamp, 1999.
- VENÂNCIO, V.; FICHEMAN, I. K.; BIAZON, L.; ALVES, A. C.; YIN, Ho T.; MARTINAZZO, A. G.; FRANCO, J. F.; AQUINO, E. & LOPES, R. D. “Collaborative learning supported by mini-robotics kits and low cost laptops”. In: *XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 2008, Fortaleza-CE, 2008.
- _____; FRANCO, J. F.; FICHEMAN, I. K.; TELLES, E. O. & LOPES, R. D. “Comunidade escolar e os *laptops* na escola pública: o olhar dos pais”. In: *SBIE – Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2009, Florianópolis*. SBIE – Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2009.
- WINDSCHITL, M. & SAHL, K. “Tracing teachers’ use of technology in a laptop computer school: the interplay of teacher beliefs, social dynamics, and institutional culture”. In: *American Educational Research Journal*, ed. Sprin, vol. 39, nº 1, págs. 165-205, 2002.
- ZUFFO, J. A. *A infoera: o imenso desafio do futuro*, Editora Saber, 1997.
- _____. *A sociedade e a economia no novo milênio: os empregos e as empresas no turbulento alvorecer do século XXI. Livro I – a tecnologia e a infossociedade*. São Paulo: Manole, 2003.

Sobre os autores

Alexandre Antonino Gonçalves Martinazzo

Graduado e mestrando em Engenharia Elétrica pela Escola Politécnica da USP. Atua como pesquisador no Nate-LSI Epusp. Tem experiência na área de Engenharia de Software, atuando no desenvolvimento de tecnologias interativas centradas em aprendizagem. Entre os projetos desenvolvidos está a “Fábrica de Brinquedos – Robótica Educacional” premiado como o melhor Trabalho de Conclusão de Curso no XVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (Sbie), promovido pela Sociedade Brasileira de Computação.

Ana Grasielle Dionisio Correa

Graduada em Engenharia da Computação pela Universidade Católica Dom Bosco, é mestre e doutoranda na Escola Politécnica da USP. Trabalha como pesquisadora no Nate-LSI Epusp com pesquisas em Meios Eletrônicos Interativos incluindo Computação Gráfica, Dispositivos de Interação, Realidade Virtual e Aumentada, Informática na Educação, pesquisas sobre o uso das Tecnologias em Reabilitação Motora e Cognitiva.

Bernardete A. Gatti

Doutora em Psicologia pela Université de Paris VII , realizou Pós-Doutorados na Université de Montréal e na Pennsylvania State University. Docente aposentada da USP e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP, atualmente é Superintendente Educacional da Fundação Carlos Chagas e Consultora da Unesco. Membro do Conselho Consultivo do Inep/MEC e do Conselho Administrativo do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e Coordenadora da Editoria Científica da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).

Fernando Luiz Abrucio

Doutor em Ciência Política pela USP, professor e coordenador da Pós-Graduação em Administração Pública e Governo da FGV de São Paulo. Escreveu vários livros e artigos sobre instituições, gestão e políticas públicas. Recebeu o Prêmio Moinho Santista de Melhor Jovem Cientista Político Brasileiro.

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Graduada em Ciências Sociais pela USP, mestre e doutora em Sociologia pela mesma instituição. É pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, tendo desenvolvido projetos de pesquisa com os seguintes temas: educação, relação escola-trabalho, Ensino Médio, transição escola-trabalho, jovens, juventude, qualificação profissional e mercado de trabalho.

Ho Tsung Yin

Graduado em Comunicação Social – Relações Públicas da Escola de Comunicação e Artes da USP. Atua na área de pesquisas de Meios Eletrônicos Interativos na Educação e na Organização da Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (Febrace).

Instituto Paulo Montenegro

Criado em 2000, o Instituto Paulo Montenegro é uma organização sem fins lucrativos destinada a coordenar o investimento social privado das empresas vinculadas ao Grupo Ibope, com enfoque em Educação. O objetivo do instituto é desenvolver e disseminar práticas educacionais inovadoras, que contribuam para o ensino no Brasil e nos demais países latino-americanos onde o Grupo Ibope atua.

Irene Karaguilla Ficheman

Graduada em Ciência da Computação e Matemática pela Universidade de Tel-Aviv, Israel. Trabalhou em pesquisa e desenvolvimento na National Semiconductors em Israel e nos Estados Unidos. Possui mestrado e doutorado na Escola Politécnica da USP com pesquisa nas áreas de Meios Eletrônicos Interativos Aplicados a Aprendizagem Colaborativa e Ecossistemas Digitais de Aprendizagem. É pesquisadora e gerente do Nate-LSI Epusp.

Leandro Coletto Biazon

Possui graduação em Engenharia Elétrica com ênfase em Sistemas Eletrônicos pela Epusp. É pesquisador do Nate-LSI Epusp com projetos na área de Sistemas Interativos e Colaborativos.

Marina Muniz Rossa Nunes

Graduada em Psicologia pela USP, realizou mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, membro do corpo editorial da revista *Estudos em Avaliação Educacional* e orientadora educacional do Ensino Médio do Colégio Santa Cruz.

Nelson A. S. Gimenes

Graduado em Ciências Sociais pela USP e mestre em Educação na área de Psicologia da Educação pela PUC. Atualmente é pesquisador da Fundação Carlos Chagas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional.

Nilson Vieira Oliveira

Pós-graduando em Administração Pública e Governo pela FGV de São Paulo, economista pela PUC São Paulo, e diplomado pela Escola de Governo de São Paulo. Coordenador e pesquisador do Instituto Fernand Braudel. Tem atuado em pesquisas de campo sobre educação e segurança pública e sobre os avanços das condições de vida na periferia. É organizador e coautor de *Insegurança Pública – Reflexões sobre a Criminalidade e a Violência Urbana* (Nova Alexandria, 2002).

Patrícia C. Albieri de Almeida

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté, com mestrado e doutorado em Educação pela Unicamp. Realizou o pós-doutorado pela PUC São Paulo. Leciona no Centro de Ciências e Humanidades da Universidade Presbiteriana Mackenzie e é pesquisadora bolsista da Fundação Carlos Chagas.

Patricia Mota Guedes

Mestre em Administração Pública pela Universidade de Massachusetts-Amherst e em Políticas Públicas pela Universidade Princeton. Coordenadora dos programas de Educação e do Projeto Círculos de Leitura do Instituto Fernand Braudel. Coautora, com Norman Gall, de *Qualidade na Educação – A Luta por Melhores Escolas em São Paulo e Nova York* (Moderna, 2007) e de *A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil* (Instituto Fernand Braudel e Fundação Itaú Social, 2009). Junto com Nilson V. Oliveira, publicou *A Democratização do Consumo na Periferia* (Braudel Papers, 2006).

Roseli de Deus Lopes

Professora livre-docente do Departamento de Engenharia de Sistemas Eletrônicos da Escola Politécnica da USP. Possui graduação, mestrado e doutorado em Engenharia Elétrica pela Epusp. Participa ativamente em organizações técnicas e profissionais nacionais e internacionais como a Sociedade Brasileira de Computação (SBC), The Institute of Electrical and Electronics Engineering (IEEE) e Association for Computing Machinery (ACM). É coordenadora-geral da Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (Febrace). Faz parte do Grupo de Trabalho de assessoria pedagógica do Projeto Um Computador por Aluno (UCA), promovido pela Secretaria de Educação a Distância (Seed) do MEC.

Sandra G. Unbehaum

Socióloga, graduada pela Universidade Estadual de Londrina, Paraná, e mestre em Sociologia pela USP. Pesquisadora e coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Integra o Colegiado da Organização Não-governamental Ecos – Comunicação em Sexualidade e atua em projetos relacionados às relações de gênero e sexualidade.

Valkíria Venâncio

Graduada em Matemática, é especialista em Tecnologias Interativas pela PUC-SP e mestranda na Escola Politécnica da USP. Atualmente é professora do Ensino Fundamental e pesquisadora no Nate-LSI Epusp. Possui experiência na área de Recursos Tecnológicos e Informática na Educação em cursos de Formação e Especialização de Professores.

<i>Título</i>	<i>Estudos & Pesquisas Educacionais</i>
	Fundação Victor Civita
	Nº 1, 2010
<i>Design e Editoração Eletrônica</i>	Negrito Produção Editorial
	Ricardo Assis
	Paola Nogueira
	Tainá Nunes Costa
<i>Revisão de Texto</i>	Dalva Nogueira de Lacerda
<i>Preparação de Texto</i>	Negrito Produção Editorial
<i>Revisão de Provas</i>	Alicia Toffani Magalhães
	Raíssa Nunes Costa
	Tainá Nunes Costa
<i>Tipologia</i>	Minion
<i>Formato</i>	16 x 23 cm
<i>Capa</i>	Cartão 250 g/m ² 4 x 0 cores e laminação fosca
<i>Miolo</i>	Pólen 90 g/m ² 1 x 1 cores
<i>Lombada</i>	Quadrada colada (PUR)
<i>Número de Páginas</i>	344
<i>CTP, Impressão e Acabamento</i>	Prol Editora Gráfica Ltda.