

A formação e a iniciação profissional do professor

e as implicações sobre a qualidade do ensino

COM A COLABORAÇÃO DE GISELA WAJSKOP



Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



A formação e a iniciação profissional do professor

e as implicações sobre
a qualidade do ensino

BRASIL 2009

IDEA

Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo
(Grupo SM, Espanha)

Digitação e tabulação de dados

Synovate Brasil

Consultoria

Gisela Wajskop

(Instituto Superior de Educação de São Paulo - Singularidades)

São Paulo, 22 de outubro de 2009



Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

4	Introdução
8	1. Objetivos e instrumentos de coleta de informações
13	2. A opinião dos docentes
14	2.1 A formação inicial
23	2.2 A competência profissional
30	2.3 As relações com os pares
32	2.4 As atitudes e os valores
36	2.5 A integração às escolas
43	2.6 A recordação dos primeiros anos
52	2.7 Fatores que influenciam na qualidade dos professores
56	3. Conclusões
60	3.1 A iniciação dos professores na carreira docente
62	3.2 Recomendações
64	Bibliografia

A educação é o campo de batalha sobre o qual os conflitos mais significativos ocorreram no século XX.

Clarence J. Karier, apud David Hutchon. Educação Ecológica, 2000.

As duas últimas décadas têm testemunhado enormes investimentos em reformas educacionais no Brasil e em várias partes do mundo, de maneira a fazer frente aos desafios das sociedades atuais. Constatam-se grandes avanços na expansão quantitativa em todos os níveis de ensino e na elaboração de políticas e ações públicas que visam a uma educação equitativa e com qualidade para todos.

No bojo dessas reformas, a promulgação da LDBEN¹ no Brasil trouxe, também, a legitimação legal de uma nova concepção de escola e educação, introduzindo mudanças importantes em nossos sistemas de ensino. Uma delas foi ter colocado a escola no centro do debate e das ações educativas, desmistificando teorias e práticas vigentes que vinham responsabilizando fatores extraescolares como os maiores responsáveis pelo fracasso dos estudantes, tais como a condição das famílias e a origem sociocultural dos alunos, dentre outros. Outra mudança, uma das mais importantes, foi estabelecer a exigência de formação de todos os professores do ensino básico no nível superior. Antes disso, os professores das primeiras séries (1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental eram formados em nível médio, nos cursos normais. Os professores de 5ª a 8ª séries eram formados em cursos de licenciaturas de curta duração, e nas creches, então, não havia nenhum tipo de exigência de formação qualificada.

Além disso, a LDBEN definiu a ampliação da escolaridade básica obrigatória de 8 para 9 anos e institucionalizou as creches e pré-escolas, promovendo a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Com todas essas reformas, podem-se constatar, por meio de diversos balanços deste processo, mudanças:

- Nas estruturas de organização dos sistemas de ensino que propiciam estilos diversificados de administração;

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996.

- Na gestão escolar, que garanta maior autonomia para as escolas;
- Na elaboração dos currículos, criando parâmetros nacionais para os diferentes níveis de ensino;
- No acompanhamento das aprendizagens estudantis, por meio da elaboração de critérios e instrumentos de avaliação externos à escola;
- No controle de qualidade dos materiais e livros didáticos distribuídos aos alunos;
- No registro, controle e acompanhamento das matrículas por meio da criação dos Censos Escolares constantes e específicos;
- Na melhoria dos prédios, da merenda e do transporte escolar;
- Nos critérios e instrumentos para o financiamento público da educação.

A maior parte desses avanços tem impactado no funcionamento das escolas, por meio da entrada e permanência de maior número de crianças, adolescentes e jovens nos espaços educacionais. **Assim, a escola como instituição democrática, plural e não excludente vem ganhando, gradativamente, espaço na agenda nacional, e vem se constituindo no foco das reformas.**

Ocorre, porém, que apesar de todos esses esforços, os resultados das aprendizagens estudantis, objetivo maior da escola, não têm sido satisfatórios e avançam muito lentamente! Vale ressaltar que o processo de democratização trouxe para a escola parcelas da população de menor renda, com bagagem cultural e valores diferentes daqueles transmitidos pelo currículo escolar, que colocam desafios extremamente difíceis para o ensino. Da mesma forma, democratizou-se o acesso à carreira do magistério, ampliando a gama social e cultural dos que buscam esse trabalho e cuja formação pregressa antes de se tornar professor é também precária.

Além disso, os professores têm se defrontado com uma realidade ainda incompreendida, fruto das mudanças científicas, tecnológicas, sociais e éticas, que não têm equivalência na história da humanidade. As novas formas de acesso à informação e ao conhecimento, as mudanças nas famílias e nos próprios alunos, a modificação do mercado de trabalho, os valores so-

ciais emergentes, são algumas características da sociedade do século XXI que afetam, sem dúvida, a atividade docente, tornando-a cada vez mais complexa e exigente!

Como consequência, questiona-se mais e mais o papel e a função docente, buscando-se nos professores, diretores e especialistas da educação um apoio efetivo para a realização das reformas em sala de aula. Contraditoriamente, porém, os professores, que são personagens fundamentais desse cenário, têm sido pouco ouvidos, sobretudo quanto às suas opiniões sobre as condições de formação – inicial e continuada – que eles recebem de maneira a poder virar o jogo. Menos ainda se tem ouvido os novos ingressantes na carreira, cujas impressões sobre sua formação e sobre as primeiras experiências docentes podem ser extremamente importantes na definição de políticas de mudanças.

Os comentários elaborados a partir da consulta de opinião realizada pela Fundação SM em colaboração com a OEI são mais uma contribuição para esse debate. A Fundação SM consultou diversos professores ingressantes a respeito de sua própria formação, sobre como valorizam seus primeiros anos de ensino, como foram formados, o que evocam e necessitam. Ao mesmo tempo, se tratou de completar esse quadro mediante a consulta da opinião dos professores com mais tempo de docência: como valorizam as novas gerações de colegas e as lembranças deles próprios quando começaram a dar aula.

O foco na opinião sobre os ingressantes é uma aposta de que suas ideias sobre a escola e sua própria formação estão menos contaminadas pela resistência construída ao longo de vários anos pelos veteranos. A consulta buscou, também, coletar opiniões sobre as condições institucionais e nas universidades, responsáveis em grande medida pela formação inicial e pelo apoio aos professores durante seus primeiros anos de vida profissional.

Por fim, o presente relatório pretende estimular, com os comentários sobre seus resultados, o conjunto dos professores a refletirem e tomarem consciência da importância das novas gerações docentes como esperança para o futuro de sua própria profissão.

OBJETIVOS E INSTRUMENTOS DE
COLETA DE INFORMAÇÕES



Este relatório constitui-se de uma **consulta de opinião**, cuja amostra foi definida aleatoriamente e não respondeu a critérios estatísticos. Nessa medida, não visa à representatividade de seus informantes, mas trazer à tona questões relevantes da formação inicial e continuada dos professores ingressantes, as quais possam auxiliar na indicação de caminhos para o debate sobre essa formação, assim como das condições de adaptação dos professores ingressantes ao cotidiano escolar.

Para tal consulta, a Fundação SM distribuiu 15 mil questionários a professores de Educação Básica em pleno exercício da profissão, durante o primeiro semestre de 2009. O questionário buscou dados sobre município e estado de origem, nível de formação, tipo de escola na qual trabalha e antiguidade na profissão.

O questionário se constituía de 17 perguntas fechadas, elaboradas com a colaboração de especialistas do Ministério da Educação (MEC), nas quais os docentes deveriam expressar seu grau de concordância em relação a diversas afirmações sobre a formação inicial e os currículos de Pedagogia e Licenciatura, em escalas do tipo Lickert, de cinco pontos.

O ponto de partida para a elaboração dos questionários foi a constatação dos dados do Censo Escolar 2007, os mais recentes, analisados pelo MEC, de que o típico professor brasileiro do Ensino Fundamental possui escolaridade de nível superior (com licenciatura) e sua área de formação é Pedagogia ou Ciência da Educação (INEP/MEC, 2009, p. 48). Assim, as expectativas de aprendizagem dos egressos e as etapas de formação definidas pelas Diretrizes Curriculares de Pedagogia² constituíram-se nos conteúdos investigados do estudo porque são os parâmetros nacionais mais atualizados sobre esse grau de Ensino Superior. Consultou-se a respeito das expectativas dos professores sobre a qualidade de sua formação, incluindo aí competências e conteúdos específicos para o exercício docente, sobre as relações entre teoria e prática, sobre o tempo e as formas de estágio, dentre outros pressupostos para uma boa formação definidos pelas Diretrizes de Pedagogia.

Essas Diretrizes preveem mudanças importantes na for-

² As Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia - Licenciatura foram instituídas pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

mação em Pedagogia, principalmente porque anteriormente este curso era responsável pela formação do pedagogo generalista, mais particularmente na formação dos profissionais responsáveis pela direção, gestão e supervisão escolares. A partir de 2006, porém, as novas Diretrizes definiram que os Cursos de Pedagogia formam os professores da escolaridade básica, para a Educação Infantil e para as cinco primeiras séries do Ensino Fundamental, visando, portanto, mais experiências práticas relativas aos estágios supervisionados e à regência precoce em sala de aula. Não obstante, são Diretrizes muito recentes e pouco implementadas na maioria dos cursos em funcionamento no país, como se constatou em estudo recente (Gatti, 2008). Esse fato, portanto, deverá aparecer nas opiniões dos professores respondentes.

Do total dos respondentes, houve um retorno de 4.266 professores, dos quais **3.512 são professores do Ensino Fundamental cujos questionários foram considerados válidos para fins de análise**. A maioria deles é proveniente da região Sudeste (57,1%), seguidos de Sul (20%), Nordeste (18,5%), Centro-Oeste (2,8%) e Norte (1,6%). Sua formação é majoritariamente de nível superior completo: 74,7% deles, dos quais 43,6% são pedagogos, quase 10% é graduado no Curso Normal Superior e o restante está cursando especialização, mestrado e até doutorado. Dos respondentes, apenas 8,9% tem nível médio na modalidade Normal.

Os 3.512 professores informantes foram categorizados por tipo de escola em que trabalham (pública ou privada) e com relação ao tempo na profissão. Quanto ao tipo de escola, uma parcela de apenas 3,7% trabalha nas escolas privadas, enquanto **96,3% trabalham nas escolas públicas**. As opiniões expressas pelos professores, portanto, têm uma marca institucional pública, e assim devem ser pensadas.

Quanto ao tempo de profissão, para fins da análise, os professores ingressantes foram definidos pelo grupo que possui menos de três anos de docência e representam apenas 12,2% da consulta, enquanto seus colegas veteranos, agrupadas as outras categorias, somam 87,8% de presença na consulta. Esse dado é fundamental para relativizar as respostas encontradas, considerando que os ingressantes estão representados minoritariamente no grupo de respondentes. Vale ressaltar, ainda, que a entrada recente desses professores na profissão coincide

com a existência das Diretrizes Curriculares para a Pedagogia, que têm apenas três anos, ou seja, que as Diretrizes ainda não tiveram impacto na formação destes respondentes.

Ainda que nossos respondentes não representem de maneira fiel a realidade brasileira, apresentamos breve caracterização dessa faixa docente, de forma a auxiliar o leitor quanto às opiniões expressas.

De acordo com estudo recente elaborado pelo MEC, com base no Censo Escolar de 2007, o professor “típico” no Brasil é do sexo feminino, de nacionalidade brasileira e tem 30 anos de idade. A raça/cor é não-declarada, possui escolaridade de nível superior (com licenciatura) e sua área de formação é Pedagogia ou Ciência da Educação. Leciona, predominantemente, a disciplina Língua/Literatura Portuguesa, trabalha em apenas uma escola, de localização urbana, e é responsável por uma turma com 35 alunos em média. No Ensino Fundamental, aparecem diferenças interessantes entre os professores dos anos iniciais e os dos anos finais. Cerca de 70% dos professores dos anos iniciais atuam em apenas uma turma e são multidisciplinares (73%), enquanto 43% dos professores dos anos finais atuam em mais de cinco turmas, porém com uma única disciplina (60%). Os docentes que trabalham em duas ou mais escolas só ultrapassam 10% do total nos anos finais do Ensino Fundamental (15,3%) e no Ensino Médio (13,4%). Do mesmo modo que na Educação Infantil, a maioria dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta formação adequada para o exercício do magistério (87%). Nos anos finais, o percentual de docentes com formação que atende aos requisitos da LDB ainda é elevado, embora menor do que na fase anterior (73,4%). A análise realizada sobre a adequação do curso de graduação dos professores às disciplinas em que atuam, ainda que apenas exploratória, pode significar o primeiro passo rumo ao mapeamento mais efetivo das necessidades de formação docente, das disciplinas em que há maior carência de professores, das demandas e necessidades das redes de ensino e, ainda, pode embasar a discussão sobre propostas de formação inicial e continuada desses profissionais. Os dados evidenciam aspectos positivos, como o elevado número de professores com graduação e licenciatura em todas as etapas da educação básica, ainda que haja descompasso entre a formação do docente e a disciplina

com a qual trabalha, tanto nas séries finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Entretanto, a persistência da presença de professores leigos atuando nas escolas brasileiras, em proporções que variam entre 10% e quase 30%, indica a necessidade de um olhar diferenciado para o tema específico da formação desses professores. (pp. 48-49)

As opiniões dos professores, então, foram agrupadas em 7 categorias de análise, de maneira a possibilitar que a formação docente fosse revelada nos seus aspectos particulares, quais sejam:

1. A formação inicial;
2. As competências profissionais;
3. As relações com os pares;
4. As atitudes e os valores;
5. A integração à escola;
6. A recordação dos primeiros anos;
7. Os fatores que influenciam a qualidade do professorado.

A OPINIÃO DOS DOCENTES



2.1 A FORMAÇÃO INICIAL

O primeiro interesse desse estudo foi o de conhecer a opinião dos professores sobre a formação inicial que receberam e a adaptação do currículo da mesma às necessidades da profissão.

Para isso formulou-se uma série de afirmações para as quais os professores deveriam dar seu grau de concordância. Duas destas afirmações tinham a ver com a opinião geral sobre sua formação inicial.

A primeira delas lhes pedia seu grau de concordância quanto à seguinte afirmação: “A qualidade de um sistema educativo está diretamente relacionada à qualidade da formação inicial de seus professores”.

Podemos constatar que **mais da metade dos professores, fossem eles ingressantes ou experientes (57%), concordaram que a qualidade de um sistema educativo está diretamente relacionada à qualidade da formação inicial de seus professores.** Analisando os dados por grupos em função da antiguidade docente, se observa que são os mais jovens, seguidos dos que têm mais de 30 anos de profissão, os que têm mais clara essa relação: 71% e 65,9%, respectivamente.

Pode-se inferir, por essas respostas, que os docentes valorizam sua formação inicial e são esperançosos quanto à sua ação docente, o que é um bom sinal na constituição de sua identidade profissional. Ou seja, se a formação for boa, será boa a qualidade do ensino.

Por outro lado, talvez, os ingressantes tenham respondido com base no “vir a ser escolar”, que revela seu desconhecimento da realidade escolar tal como ela é e seus baixos índices nas avaliações das aprendizagens estudantis. A resposta dos ingressantes reitera as análises correntes de que essa idealização é fruto da formação altamente teórica e pouco contextualizada a que foram submetidos.

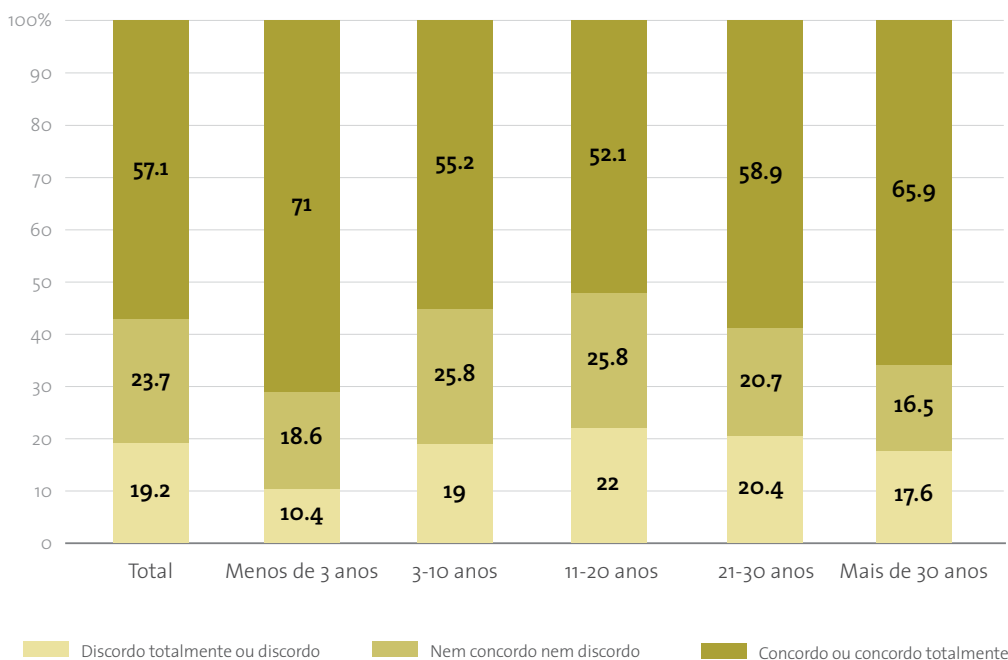
Surpreende, porém, que essa idealização seja constatada, também, entre os mais antigos, com mais de 30 anos de experiência. Ou estes afirmam, com suas concordâncias, que sua formação pregressa foi precária e resulta nos baixos índices de aprendizagem estudantis com os quais se confrontam diariamente ou — não poderemos saber, a não ser que aprofundemos estudos nesta direção — revelam, também, uma visão

idealizada da qualidade de ensino das escolas nas quais trabalham. É possível, talvez que suas respostas afirmativas sejam uma maneira de se defender dos fracassos com os quais se deparam reiteradamente no exercício da profissão!

Vale indicar que o restante dos grupos de professores concorda com a afirmação em mais de 50%, reafirmando, talvez, a ideia da valorização da profissão por intermédio da formação inicial.

GRÁFICO 1

Grau de concordância dos professores com a afirmação “A qualidade de um sistema de educação está diretamente relacionada à qualidade da formação inicial de seus professores”. Dados totais por idade.



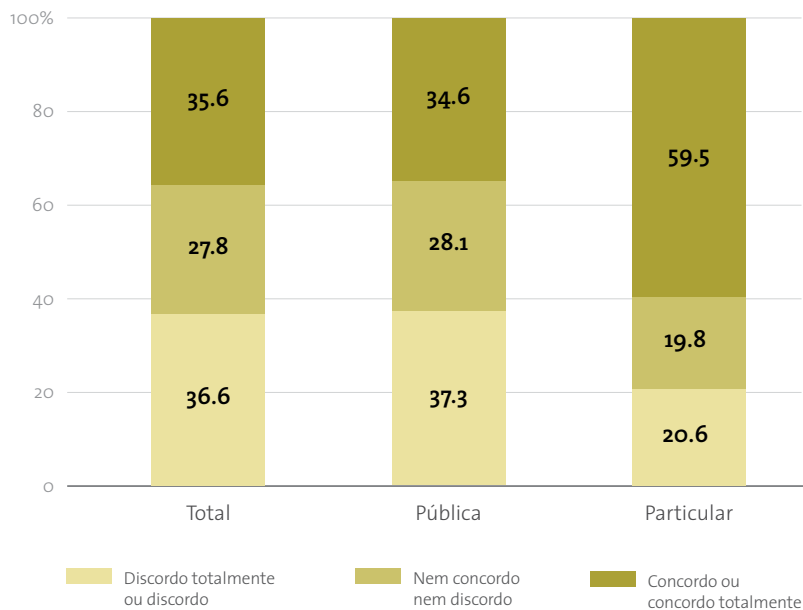
Em segundo lugar, os docentes foram questionados com relação à origem do problema da formação do professorado, e neste aspecto não se observa unanimidade de critérios. Concretamente, a afirmação colocada foi “O maior problema da formação do professorado está na escolaridade obrigatória e não na faculdade”. As opiniões a esse respeito estão muito divididas: mais de um terço dos professores (35,6%) se mostraram de acordo ou muito de acordo com a afirmação, e uma porcentagem similar (36,6%) está em desacordo.

Vale ressaltar, porém, que porcentagem quase similar do total dos professores das escolas públicas não concorda nem discorda com a afirmação, revelando que essa é uma questão polêmica na categoria.

Há contradição entre as opiniões, e esta questão pode nos levar a considerar que a categoria está dividida quanto à qualidade dos cursos de Pedagogia. Parece-nos que parte dos professores atribui à sua escolaridade básica os problemas que enfrentam na faculdade, fato que é real, enquanto outros não consideram esse fato. Pode-se pensar que os professores que puderam questionar sua escolaridade pregressa em contextos iniciais de formação tenham estabelecido parâmetros de reflexão, crítica e superação dessas práticas escolares. Por isso, podem não ter dado importância à escolaridade pregressa como problema de formação. Podem estar falando, também, do lugar de quem foi bem formado, casos excepcionais em alguns municípios e Estados do país. Em contrapartida, aqueles professores que tiveram uma formação mais abstrata e genérica, continuam a acreditar que a formação pregressa é o maior problema de sua formação, pois não conhecem outro modelo melhor de formação. Identificam em sua própria formação as dificuldades encontradas no curso. Esse fato pode impedir que tenham uma visão mais crítica dos cursos frequentados. No entanto, há que se considerar o alto grau de contradição entre essa resposta e a resposta da questão anterior, na medida em que, se houve problemas não resolvidos com a escolaridade básica pregressa, significa que provavelmente eles continuam a existir, e os processos de formação a que foram submetidos dificilmente os ajudarão a resolver esses problemas no exercício da profissão.

GRÁFICO 2

Grau de concordância dos professores com a afirmação “O maior problema da formação do professorado está na escolaridade obrigatória e não na faculdade”. Dados totais por tipo de escola.



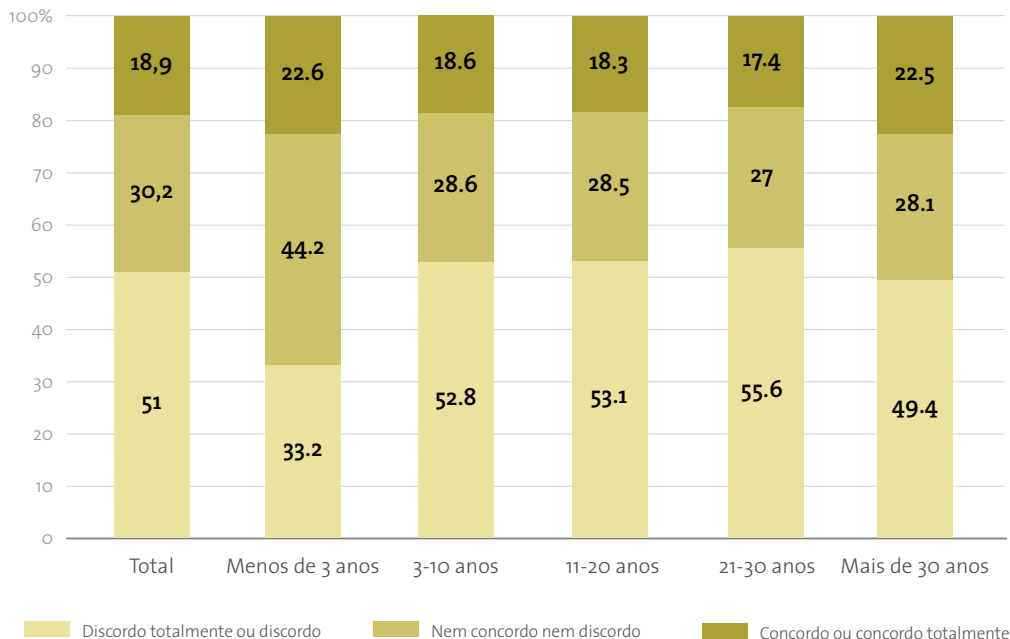
Com relação à adaptação da formação inicial à realidade das escolas e da profissão, também se formularam várias afirmações.

A primeira foi “O currículo dos cursos de formação inicial contempla todas as competências profissionais necessárias para o professor”. As opiniões a esse respeito revelam que somente 18,9% dos professores concordam com isto, enquanto mais da metade deles está em desacordo. Apenas existem diferenças em função dos anos de antiguidade docente, como se pode constatar no gráfico 3: os ingressantes são os que mais concordam com a afirmação, mas em uma porcentagem de apenas 22,6%. A unanimidade nas respostas aponta, ao menos quando a indagação é mais concreta e diretiva, que **há descontentamento quanto à formação inicial por parte dos professores**, coincidindo com as análises mais recentes.

GRÁFICO 3

Grau de concordância dos professores com a afirmação “O currículo dos cursos da formação inicial contempla todas as competências profissionais necessárias para o professor”.

Dados totais por tempo de ensino.



Outra afirmação pedia o grau de concordância dos professores acerca do equilíbrio existente entre o currículo dos cursos de Pedagogia e as licenciaturas, entre a teoria e a realidade da sala de aula.

De novo encontramos quase a metade dos professores (43,5%) que consideram que não existe esse equilíbrio. Considerando-se a antiguidade docente e o tipo de escola em que trabalham, são os professores mais jovens e os que trabalham nas escolas particulares os que consideram em maior proporção que o currículo está equilibrado. Este resultado é novamente compreensível, na medida em que os ingressantes ainda funcionam de acordo com as teorias, buscando fazer coincidir a realidade com as idealizações. De acordo com alguns relatos de estudantes de Pedagogia³ cuja formação ocorre simultane-

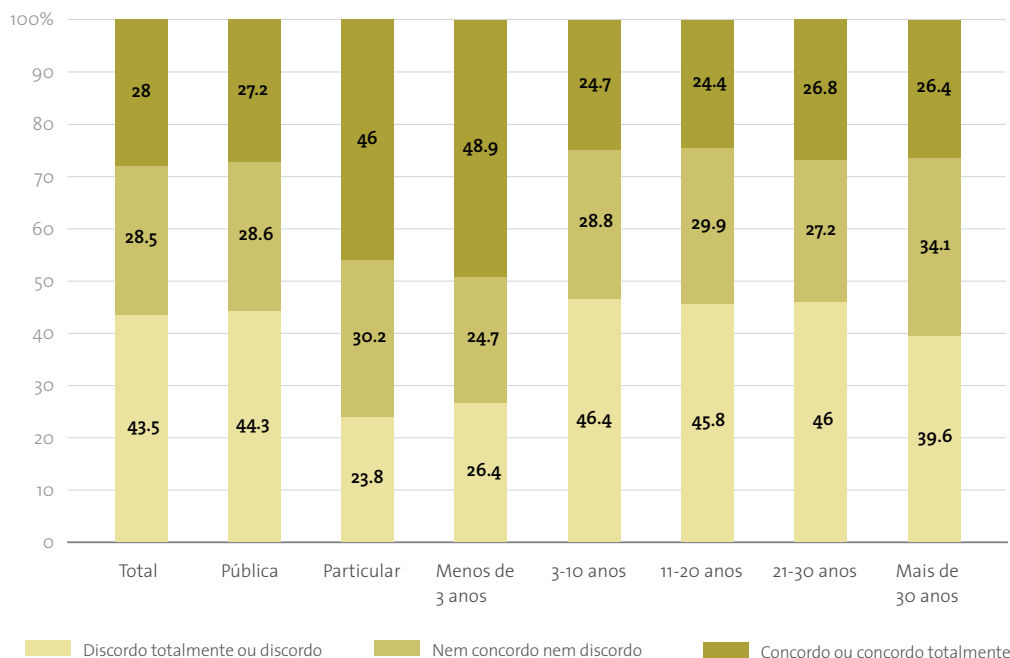
3 Foram realizadas algumas conversas com estudantes de Pedagogia em um ISE (Instituto Superior de Educação) paulista para checar suas impressões quanto às respostas de seus colegas diplomados, a título de aprofundamento das análises.

amente pela regência e pela reflexão sobre ela, é apenas com o tempo e o contato frequente com a cultura escolar que suas idealizações podem se desfazer, transformando-se em análise reflexiva da própria prática escolar docente.

GRÁFICO 4

Grau de concordância dos professores com a afirmação “O currículo dos cursos de Pedagogia traça um equilíbrio entre a base teórica necessária e a realidade prática encontrada nas escolas”.

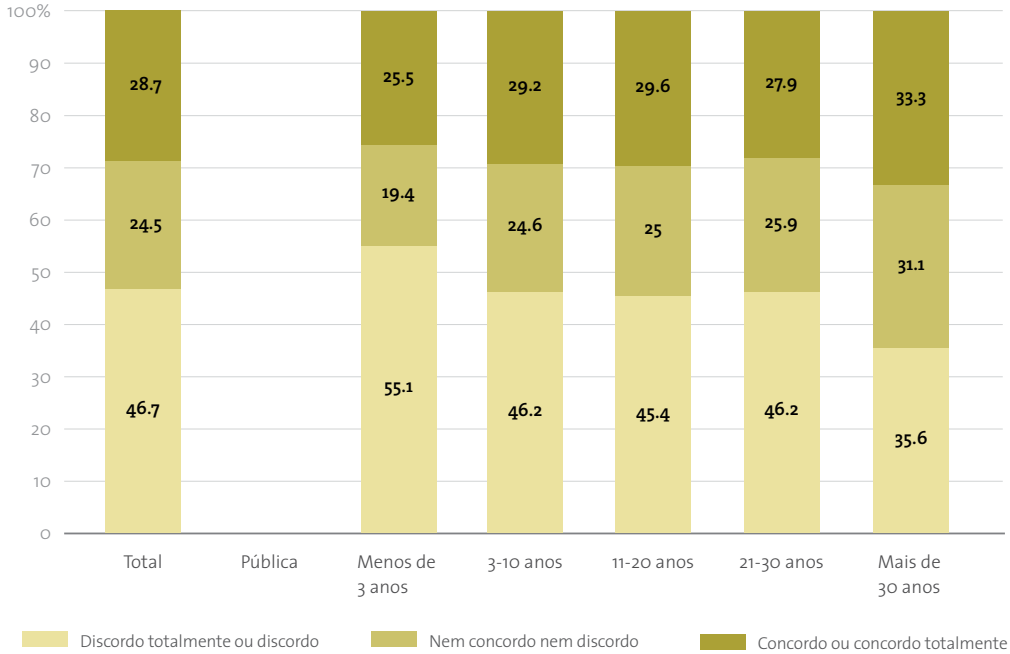
Dados totais por tipo de escola e por tempo de ensino.



No que se refere à adaptação do currículo aos problemas atuais da educação, as opiniões estão bastante divididas. Quase a metade deles (46,7%) considera que se ensina sobre estes problemas. Como seria de se esperar, os ingressantes consideram que exista esta adaptação em maior medida que os mais antigos, tendo em vista sua idealização da realidade escolar. Esta indagação aponta que, apesar das idealizações dos mais antigos quanto ao papel da formação inicial, parece que, quando se refere à realidade nua e crua, os mais velhos demonstram conhecê-la bem. Apontam, portanto, para um **distanciamento dos cursos quanto ao contexto do trabalho docente**.

GRÁFICO 5

Grau de concordância dos professores com a afirmação “O currículo dos cursos de Pedagogia nada ensina sobre os atuais problemas da educação”. Dados totais por tempo de ensino

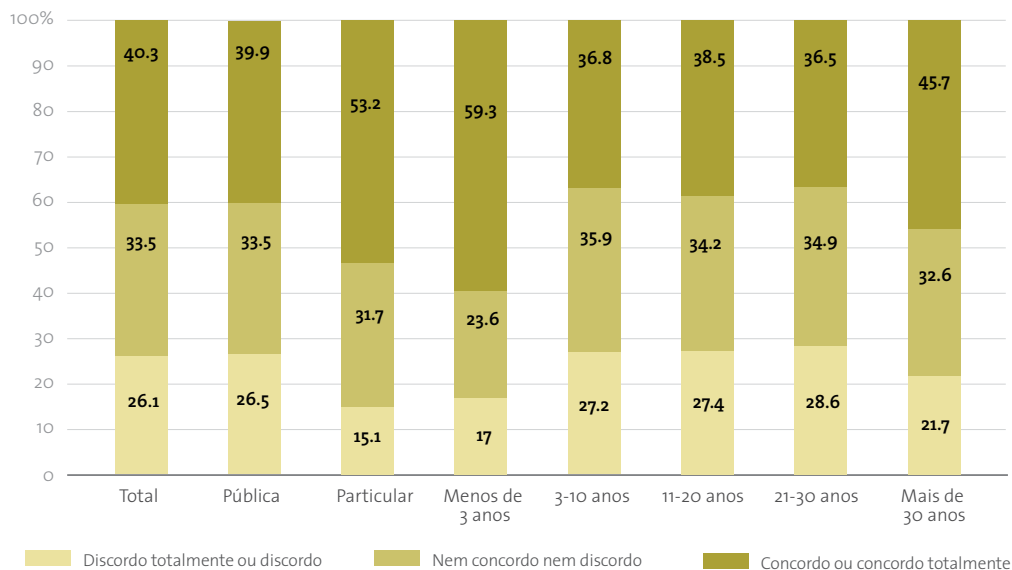


Para finalizar as investigações sobre a adaptação do currículo à carreira docente, os professores foram indagados sobre a adaptação às mudanças sociais. Neste aspecto as visões são mais positivas. Pode-se constatar no gráfico 6 que 40,3% estão de acordo com a afirmação de que “O currículo dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas acompanha o ritmo das mudanças da sociedade nos últimos anos”. Esta porcentagem atinge quase 60% no caso dos professores mais jovens, sendo que os mais críticos são os grupos que estão entre três e 30 anos de profissão.

GRÁFICO 6

Grau de concordância dos professores com a afirmação “O currículo dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas acompanha o ritmo das mudanças da sociedade nos últimos anos”.

Dados totais por tipo de escola e tempo de ensino



Na sequência, foi solicitado aos respondentes que valorassem a importância de diferentes fatores incluídos nos currículos dos cursos de formação de professores.

Em geral, os professores do Ensino Fundamental outorgam uma alta importância aos doze fatores enunciados, e mais de 80% consideram que são importantes ou muito importantes para o currículo da formação dos professores. Como se pode constatar no gráfico 7, o fator que a totalidade dos professores considera muito importante é o planejamento das aulas (96,1%), seguido da abordagem de temas atuais da infância e da juventude (94,8%); as estratégias e ferramentas de avaliação da aprendizagem dos alunos (94%); a atenção à diversidade (93,9%); envolvimento das famílias e da comunidade na formação dos alunos (93,1%); as estratégias para a gestão da sala de aula (92,3%); os conteúdos das áreas de conhecimento e dos conteúdos que compõem o ensino básico (91,8%); a articulação entre o ensino e a investigação educativa (89,6%); a seleção de livros (88,2%); o fomento da educação integral e em valores (86,4%); e, por último, as práticas supervisionadas nas aulas de diferentes etapas educativas (81,1%).

GRÁFICO 7

Taxa de importância dos seguintes fatores do currículo dos cursos de formação do professor. % de professores que consideram que são importantes ou muito importantes.



A este respeito não se constataram diferenças entre os professores das escolas públicas e privadas nem tampouco em relação à antiguidade docente. Isso pode revelar que **há uma cultura escolar homogênea no que se refere aos pressupostos de formação.** Em concordância com os estudos já citados (Gat-

ti, 2008), os professores revelam ter sido submetidos a uma formação mais generalista e pouco específica.

EM RESUMO

- Mais da metade dos professores considera que a qualidade do sistema educativo está diretamente relacionada à qualidade da formação inicial do professorado. Esta opinião é mais forte entre os professores mais jovens e os professores mais antigos.
- Menos de 20% dos docentes creem que o currículo da formação inicial contempla todas as competências profissionais necessárias para o exercício da profissão.
- Quase a metade dos professores considera que não existe equilíbrio entre a teoria e a prática dentro dos currículos de Pedagogia e das licenciaturas.
- São maiores as porcentagens de professores com menos de 3 anos do que os mais experientes que consideram que o currículo da formação inicial ensina sobre os problemas atuais e se adapta às mudanças sociais.
- Segundo os docentes, os aspectos mais importantes que se incluem no currículo de formação dos professores são o planejamento das aulas, a abordagem dos temas atuais da infância e da juventude e as estratégias de avaliação da aprendizagem dos alunos.

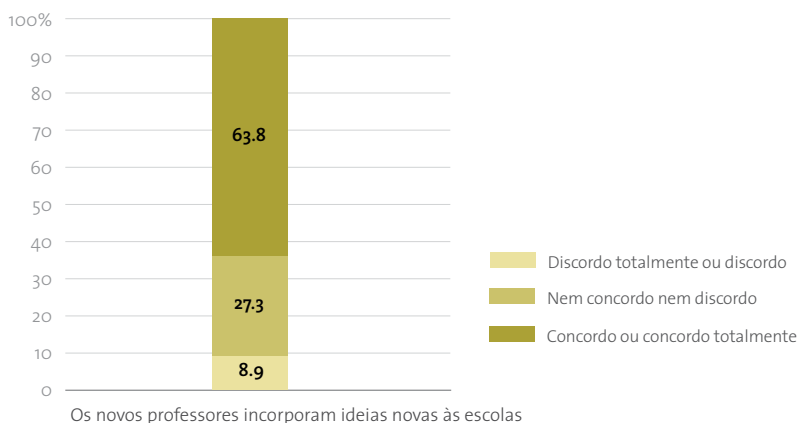
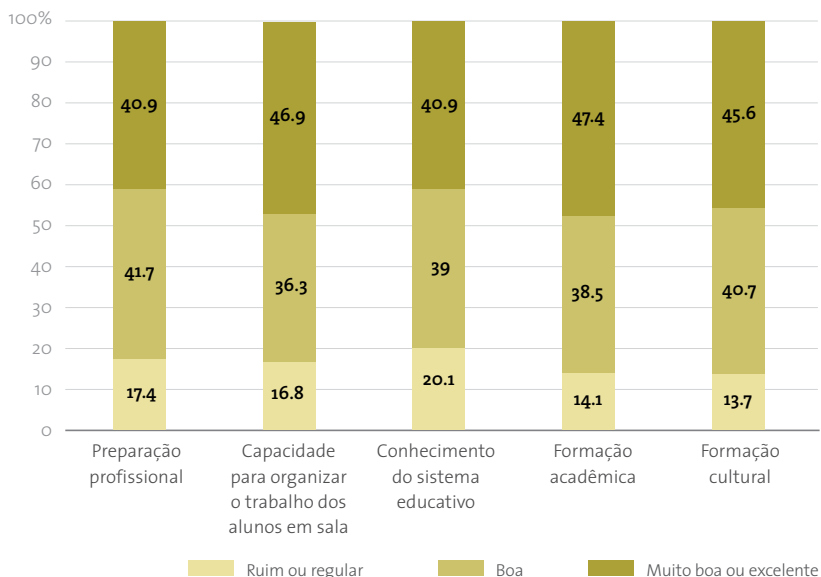
2.2 A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

O segundo aspecto considerado relevante na hora de conhecer a situação dos novos professores é sua competência profissional.

Os dados põem em evidência que uma grande parte do professorado considera que os professores ingressantes têm uma boa preparação profissional (40,9%) e trazem novas ideias para as escolas (63,8%). Também, quase a metade do professorado (46,9%) considera que sua capacidade para organizar o trabalho dos alunos é muito boa ou excelente; outros 40,9% avaliam favoravelmente o conhecimento que têm os professores ingressantes têm acerca do sistema educativo; quase a metade deles (47,4%) considera que a formação acadêmica é boa ou muito boa, e uma porcentagem similar (45,6%) também considera o mesmo de sua formação cultural (ver gráfico 8).

GRÁFICO 8

Taxa de competência profissional de novos professores. Dados totais

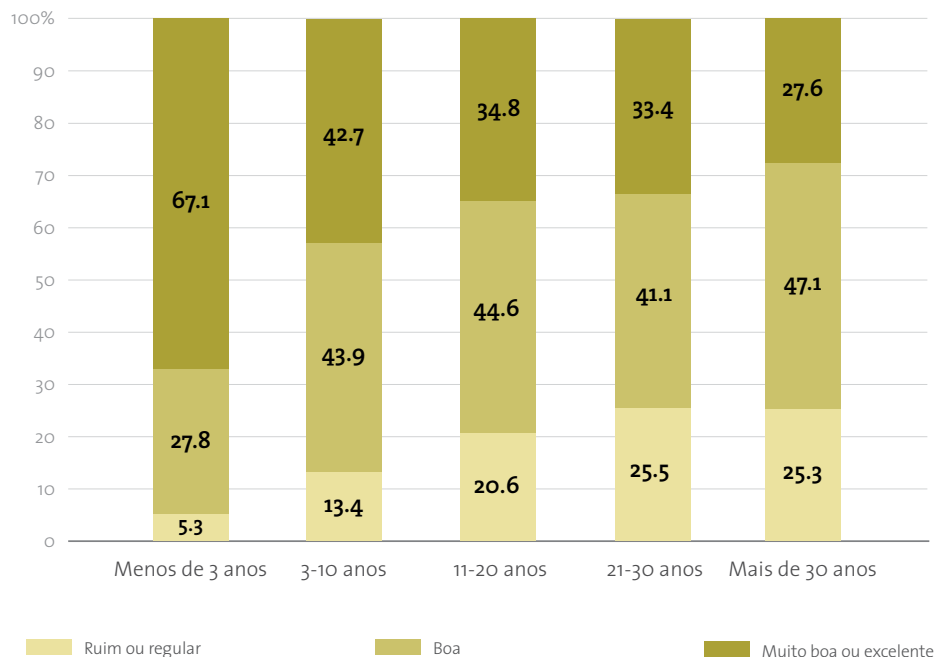


Se analisarmos estes dados por grupos de idades, observamos como os novos professores valorizam mais a si próprios com relação à sua preparação profissional em comparação com o professorado com maior experiência, tal como se mostra no gráfico 9. Esse fato deve-se, provavelmente à energia e à esperança que o jovem professor ainda carrega quando ingressa na carreira docente, ao contrário dos mais antigos, que reproduzem para si próprios a desvalorização social da profissão em função dos resultados que observam em seus alunos e na atividade dos colegas.

GRÁFICO 9

Taxa de preparação profissional dos novos professores.

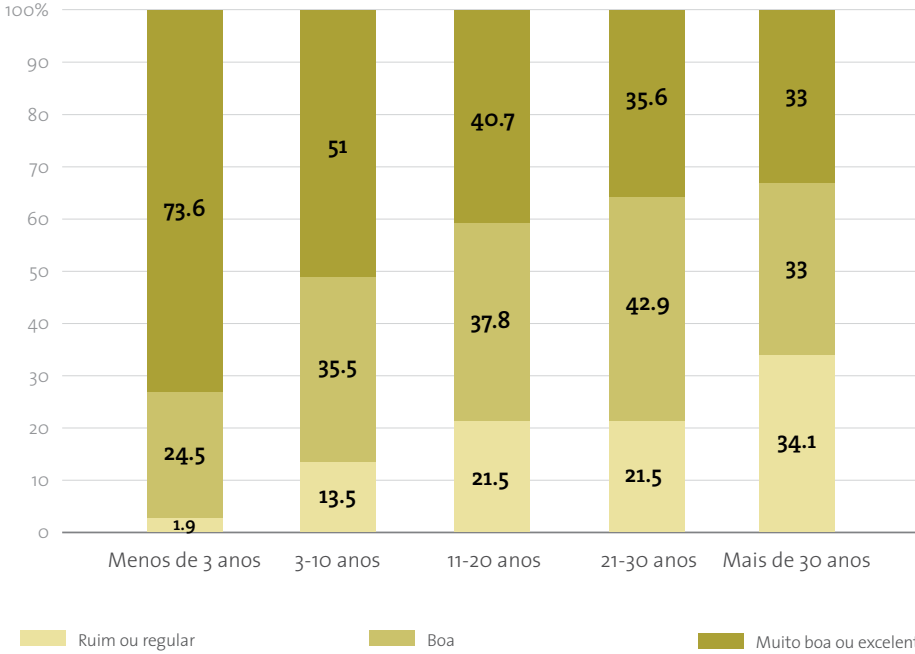
Dados totais por tempo de ensino.



Na hora de valorizar a capacidade dos professores ingressantes para organizar o trabalho dos alunos nas classes, são os professores com mais de 20 anos de experiência os mais críticos, já que somente um terço deles confirma que essa capacidade é boa ou muito boa. Esta porcentagem aumenta a mais de 40% no caso dos professores que têm entre 11 e 20 anos de docência, e chega a 51% entre os que têm entre 3 e 10 anos de experiência e, novamente, são os professores com menos experiência os que têm maior confiança em si mesmos (73,6%) (ver gráfico 10).

GRÁFICO 10

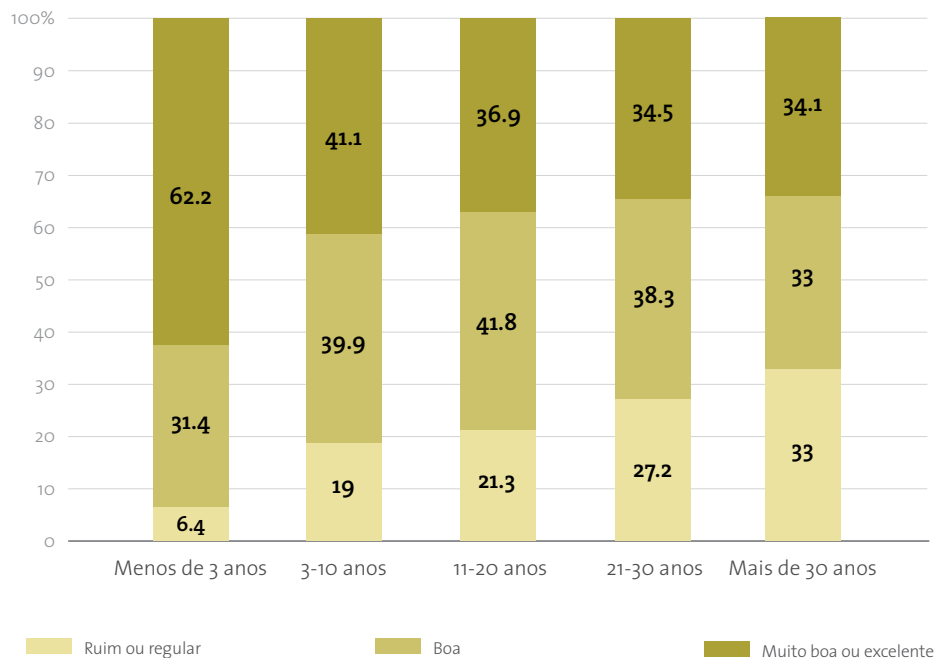
Taxa de capacidade dos novos professores para organizar o trabalho dos alunos em sala de aula. Dados totais por tempo de ensino.



Como se vê no gráfico 11, no que se refere ao conhecimento que os professores ingressantes têm sobre o sistema educativo, também se pode apreciar como, novamente, são eles mesmos, os recém-incorporados, os que se avaliam de maneira mais positiva: mais de 60% deles consideram que seu nível de conhecimento é muito bom ou excelente. Esta valorização vai diminuindo progressivamente à medida que aumentam os anos de experiência docente.

GRÁFICO 11

Taxa de conhecimento que os novos professores têm sobre o sistema educativo. Dados totais por tempo de ensino.



No que se refere à opinião dos distintos grupos sobre a formação acadêmica e cultural recebida, a tendência é a mesma dos itens anteriores. A porcentagem dos professores ingressantes que as valorizam como boas e muito boas é muito superior, sobretudo ao se referir à sua formação acadêmica, que do resto do professorado (ver gráficos 12 e 13).

Vale ressaltar que a diferença entre a porcentagem de aprovação professores ingressantes quanto à sua formação acadêmica (71,9%) e quanto à sua formação cultural (51,4%) pode indicar uma valoração associada ao diploma e menos ao conteúdo da formação. Essa hipótese baseia-se no fato de que a formação acadêmica deveria, caso fosse de qualidade, ser equivalente à sua formação cultural, ao menos de acordo com as Diretrizes Curriculares de Formação Docente.

GRÁFICO 12

Avaliação da formação acadêmica dos novos professores.

Dados totais por tempo de ensino.

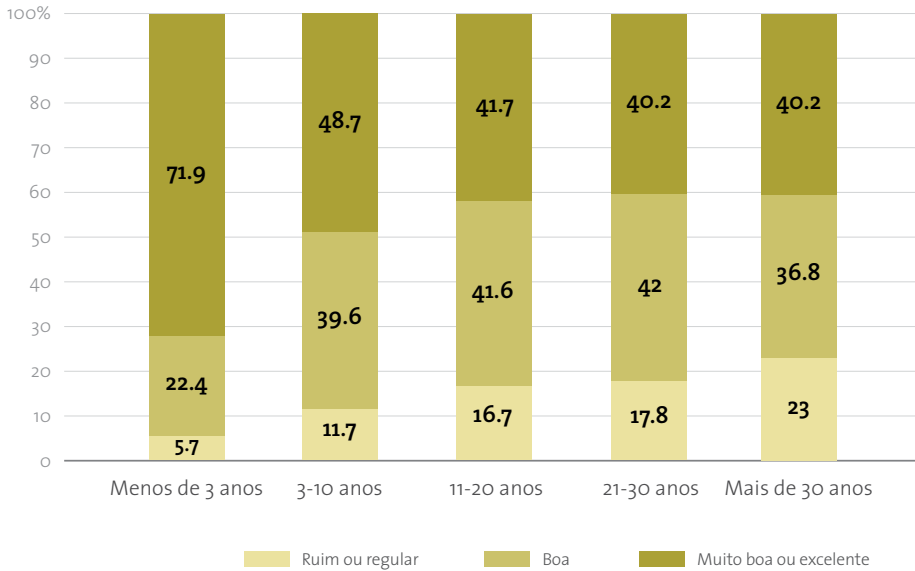
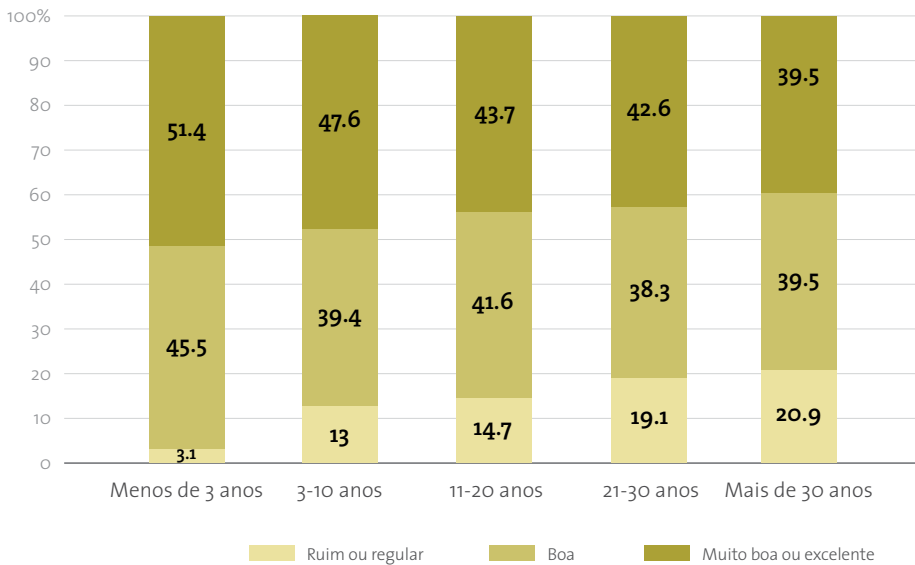


GRÁFICO 13

Avaliação da formação cultural dos novos professores.

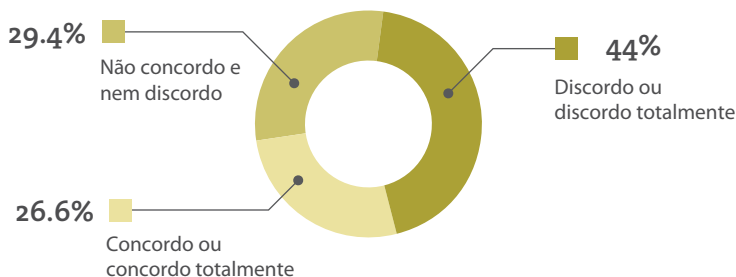
Dados totais por tempo de ensino.



Na hora de comparar a preparação dos professores ingressantes e daqueles com mais experiência, 44% não acreditam que os novos professores estejam menos preparados que os antigos, como se constata no gráfico 14.

GRÁFICO 14

Grau de concordância dos professores com a afirmação “Os novos professores estão menos preparados que os antigos”. Dados totais.

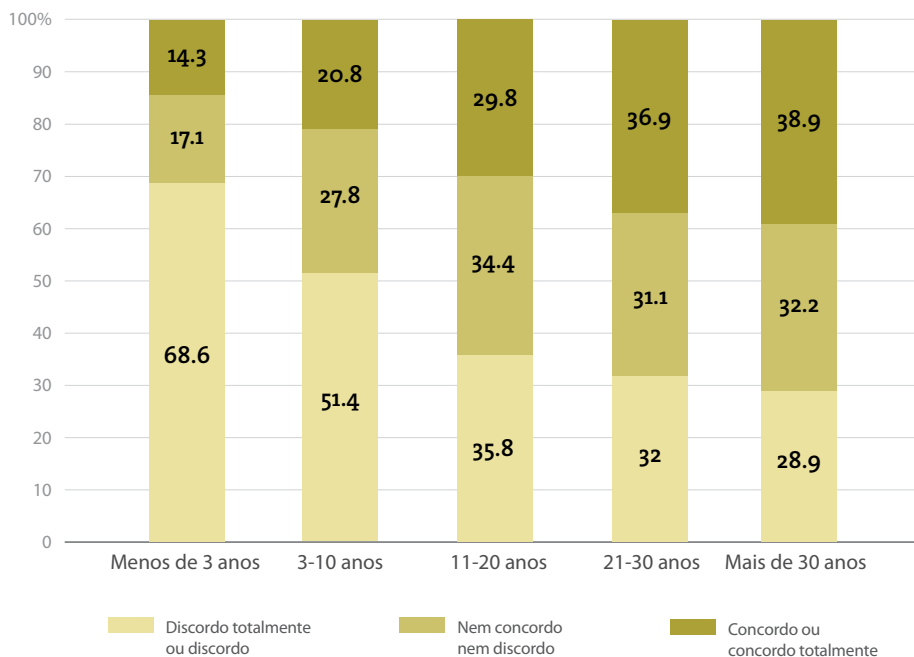


Quando se trata de comparar a preparação de uns e outros, constata-se a divisão de opiniões entre os professores com menos de três anos de experiência e o professorado com mais antiguidade. Apenas 28,9% dos que possuem mais de 30 anos de profissão manifestam completa discordância da afirmação de que os novos professores estão menos preparados que os antigos. Quase 70% dos professores ingressantes não acreditam que estejam menos preparados que seus colegas mais antigos (ver gráfico 15).

GRÁFICO 15

Grau de concordância dos professores com a afirmação “Os novos professores estão menos preparados que os antigos”.

Dados totais por tempo de ensino.



EM RESUMO

- 8,9% dos professores consideram que os professores ingressantes trazem ideias novas às escolas, e quase a metade deles afirma que estes têm uma boa formação acadêmica e cultural e capacidade para organizar o trabalho dos alunos. E 20,1% consideram que desconhecem o sistema educativo e seus problemas.
- Em geral, os novos professores valorizam mais a si próprios em comparação com os professores com maior experiência docente no que se refere à sua competência profissional, revelando menor capacidade crítica.
- Apenas 26,6% dos docentes pensa que os ingressantes são menos preparados que os antigos, sendo os docentes com mais de 20 anos de docência os que apoiam esta afirmação em maior número.

2.3 AS RELAÇÕES COM OS PARES

As relações que os ingressantes estabelecem nas escolas é outro aspecto a levar em conta para conhecer sua situação profissional.

A grande maioria dos docentes entrevistados considera que os ingressantes mantêm uma boa relação, muito boa ou excelente com o resto dos membros da comunidade escolar. Como se pode observar, na tabela 1, menos de 8% — exceto no caso da relação com as famílias, item em que essa posição negativa aumenta para 11,5% — acreditam que as relações deste grupo com o resto dos professores, com os alunos e com a direção das escolas são regulares ou ruins.

Também neste aspecto, são os ingressantes com menos de três anos de docência os que se valorizam de forma mais positiva, sobretudo no caso das relações com alunos (78,9%) e com as famílias (65%). Esses dados reiteram outros estudos que afirmam que a maioria dos professores está satisfeita com sua relação com os alunos (Campos, 2008, p. 60).

TABELA 1

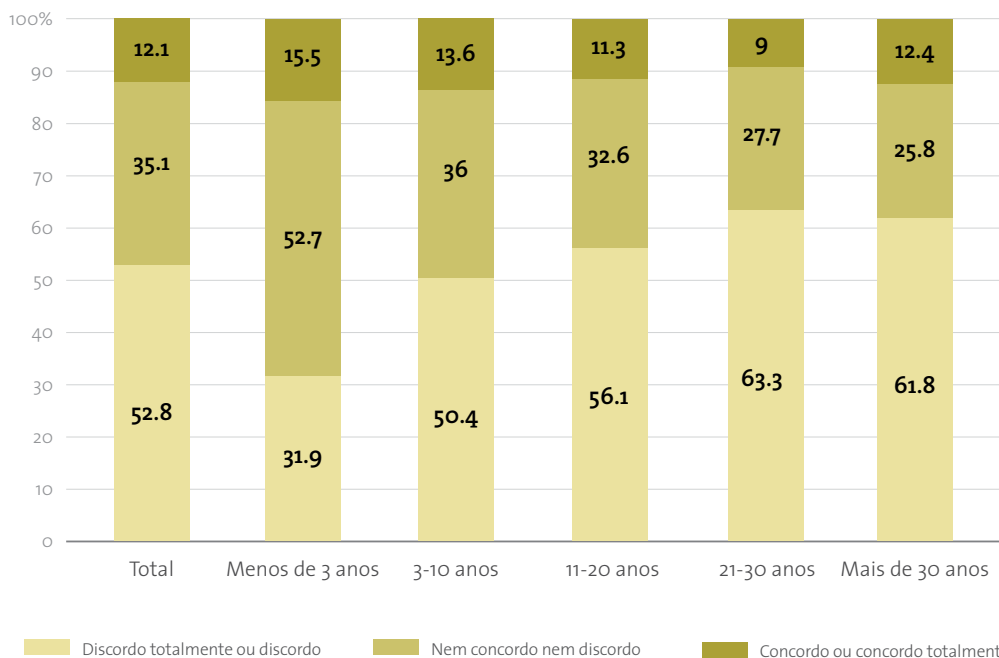
Avaliação dos professores sobre as relações dos novos professores com o resto da comunidade educativa. Dados totais por tempo de ensino.

		MENOS DE 3 ANOS	ENTRE 3 E 10 ANOS	ENTRE 11 E 20 ANOS	ENTRE 21 E 30 ANOS	MAIS DE 30 ANOS
Com as famílias	Ruim ou Regular	3,3%	11,5%	12,7%	14,5%	15,1%
	Boa	31,7%	43%	45,6%	50,4%	50%
	Muito boa ou Excelente	65%	45,5%	41,7%	35,1%	34,9%
Com a direção da escola	Ruim ou Regular	1,4%	5,4%	5,9%	9,1%	8%
	Boa	40,9%	38,8%	42,6%	43,4%	40,9%
	Muito boa ou Excelente	57,6%	55,8%	51,5%	47,4%	51,1%
Com os alunos	Ruim ou Regular	1,2%	6,3%	8,6%	11,5%	16,6%
	Boa	20%	37,4%	42,1%	42%	39,1%
	Muito boa ou Excelente	78,9%	56,3%	49,3%	46,6%	44,8%
Com o resto dos colegas	Ruim ou Regular	0,7%	6,4%	6,5%	10%	13,6%
	Boa	42,5%	33,8%	39,4%	40,2%	13,6%
	Muito boa ou Excelente	56,8%	59,9%	54,1%	49,8%	58%

Frente à afirmação “Os professores ingressantes se conectam melhor com os alunos do que os antigos”, mais da metade dos professores divergem da afirmação (52,8%). Como se pode constatar no gráfico 18, a porcentagem de divergência aumenta significativamente na medida em que aumentam os anos de experiência docente.

GRÁFICO 18

Grau de concordância dos professores com a afirmação “Os novos professores se relacionam melhor com os alunos do que os que têm mais experiência”. Dados totais por tempo de ensino.



EM RESUMO

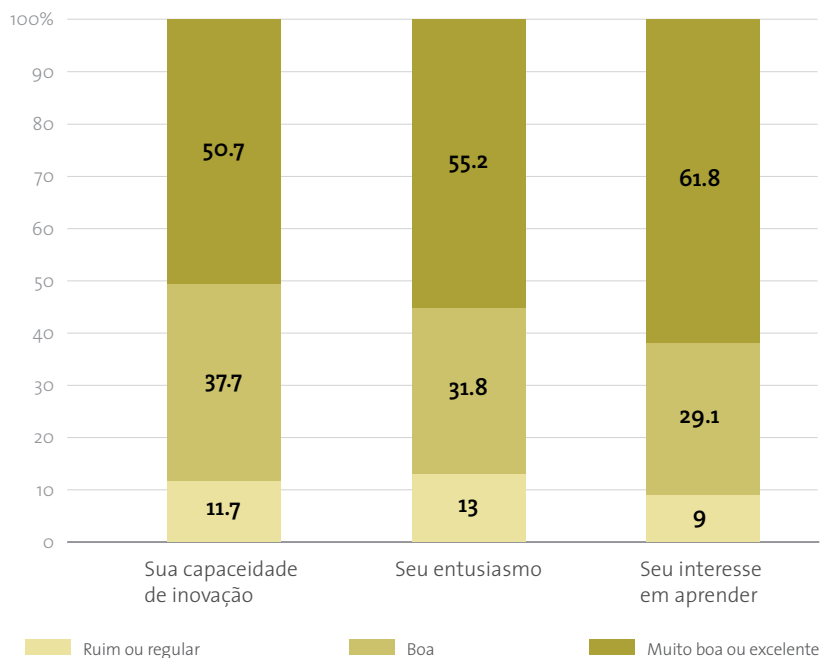
- Os docentes consideram que os ingressantes mantêm boas relações com todos os membros da comunidade educativa, especialmente com os companheiros de profissão.
- São os próprios ingressantes os que melhor valorizam sua relação com a comunidade educativa, especialmente com os alunos e suas famílias, que majoritariamente qualificam como muito boa ou excelente.

2.4 AS ATITUDES E OS VALORES

No que se refere a atitudes e valores dos professores ingressantes, em geral, os docentes avaliam positivamente sua capacidade de inovação, seu entusiasmo e, sobretudo, seu interesse por aprender, tal como mostra o gráfico 19. Reproduzindo uma ideia bastante corrente no senso comum, são os mais jovens e ingressantes aqueles mais animados, esforçados e que trazem “arejamento” ao ambiente escolar.

GRÁFICO 19

Avaliação das atitudes e valores dos novos professores. Dados totais.



Vale ressaltar que na comparação que relaciona o tipo de escola e a antiguidade docente, observa-se como os professores das escolas particulares e os mais jovens avaliam as atitudes e os valores dos ingressantes de forma mais satisfatória. Chama a atenção o fato de que **o interesse por aprender é o fator mais valorizado, inclusive entre os mais jovens**, e este fato se reproduz quando se compara a escola privada e a pública (ver gráficos 20 e 21). Este dado é importante no conhecimento dos professores ingressantes pois revela abertura e disponibilidade para estratégias de formação continuada.

GRÁFICO 20

Porcentagem de professores que avaliam muito bem ou como excelentes as atitudes e os valores dos novos professores.

Dados totais totais por tempo de ensino.

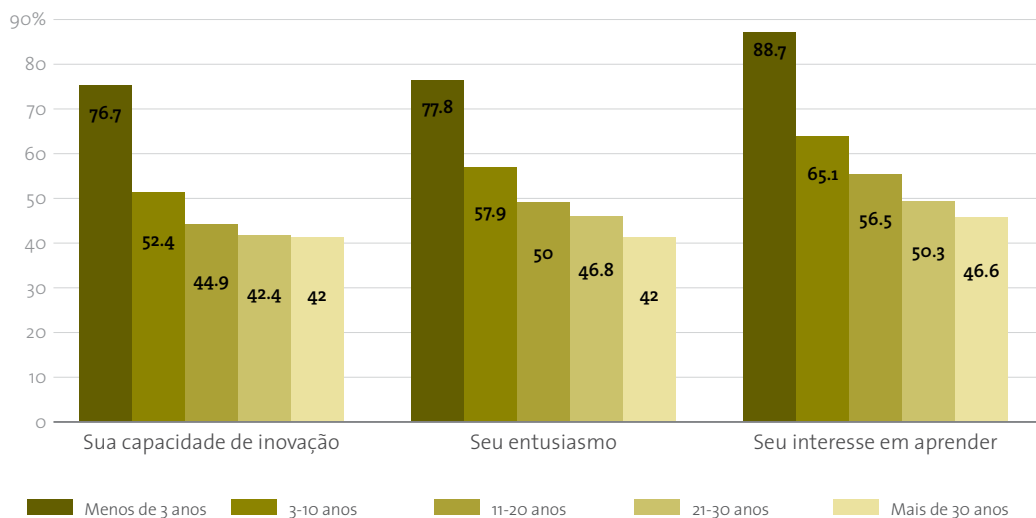
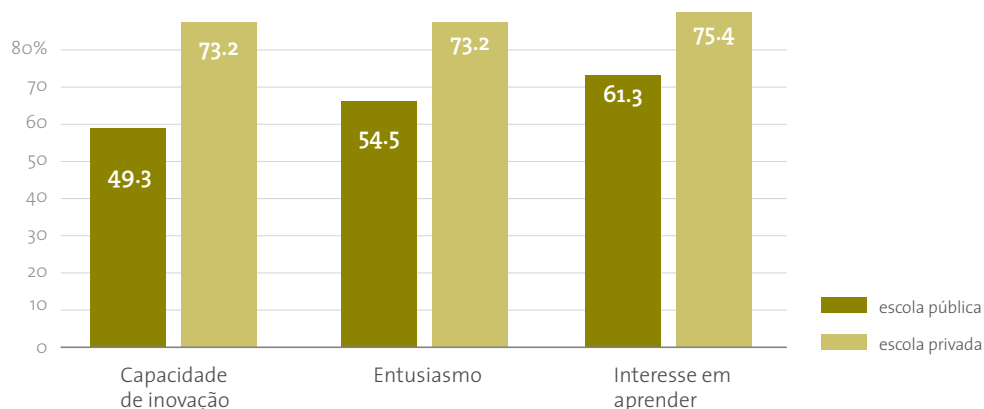


GRÁFICO 21

Porcentagem de professores que avaliam muito bem ou como excelentes as atitudes e os valores dos novos professores.

Dados totais por tipo de escola.



Quanto ao interesse vocacional, enquanto 21,4% afirmam que os ingressantes têm menos vocação que os antigos, 49,4% expressam opinião contrária e 29,2% são indiferentes. A porcentagem de professores que considera que os ingressantes não têm a mesma vocação que antigamente aumenta com os anos de experiência. Esse resultado surpreende e entra em contradição com as informações anteriores, que destacam a capacidade de inovação, interesse e entusiasmo dos ingressantes (ver gráficos 22 e 23).

GRÁFICO 22

Grau de concordância dos professores com a afirmação “Os novos professores têm menos vocação que os antigos”. Dados totais.

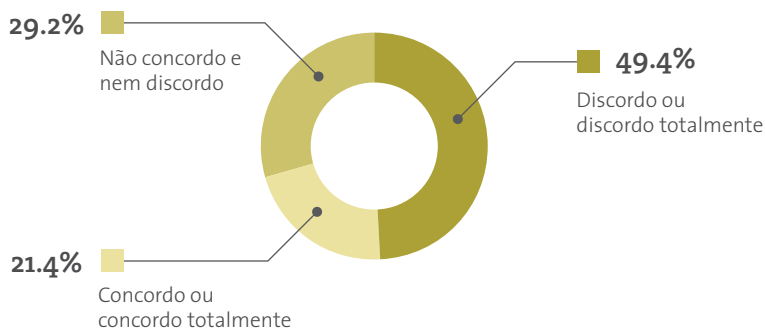
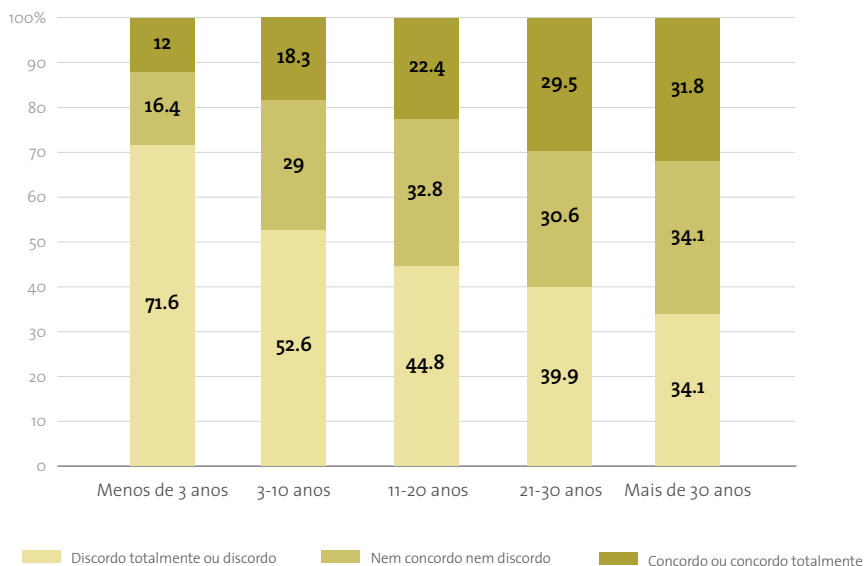


GRÁFICO 23

Grau de concordância dos professores com a afirmação “Os novos professores têm menos vocação que os antigos”.

Dados totais por tempo de ensino.



EM RESUMO

- Ainda que, em geral, os professores avaliem positivamente a capacidade de inovação, entusiasmo e o interesse por aprender dos ingressantes, são os que trabalham há menos tempo – entre três e dez anos de profissão – e os que trabalham em escolas particulares, os mais positivos na avaliação destes aspectos.
- A porcentagem dos professores que considera que os ingressantes não têm a mesma vocação que antigamente aumenta com os anos de experiência.

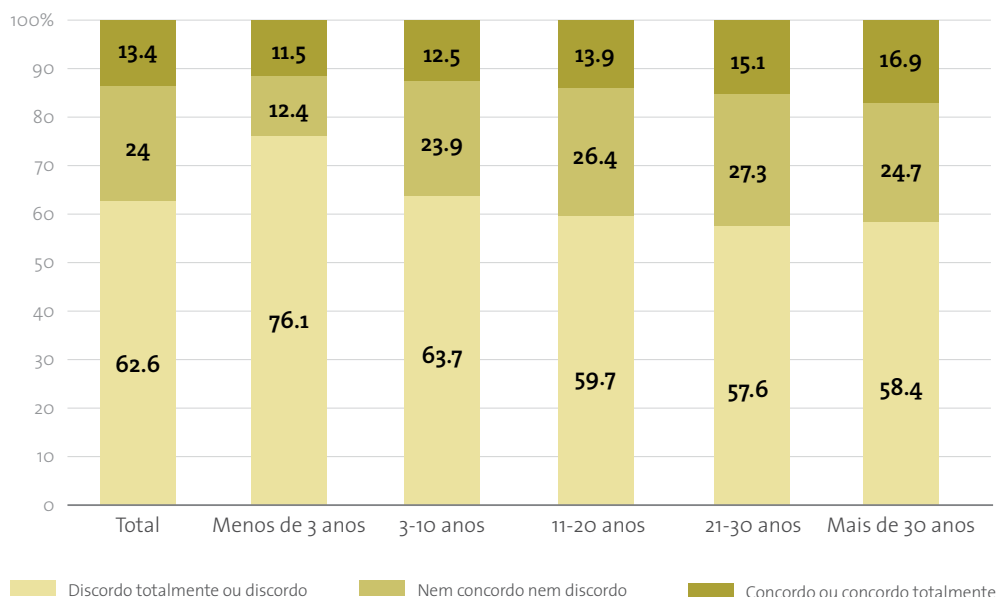
2.5 A INTEGRAÇÃO ÀS ESCOLAS

Com relação à integração às escolas, em geral, mais de 60% considera que não há problemas, e novamente são os professores com menos anos de experiência os que mais manifestam concordância a esse respeito.

GRÁFICO 24

Grau de concordância dos professores com a afirmação “Os novos professores têm dificuldade para se integrarem na escola”.

Dados totais por tempo de ensino.

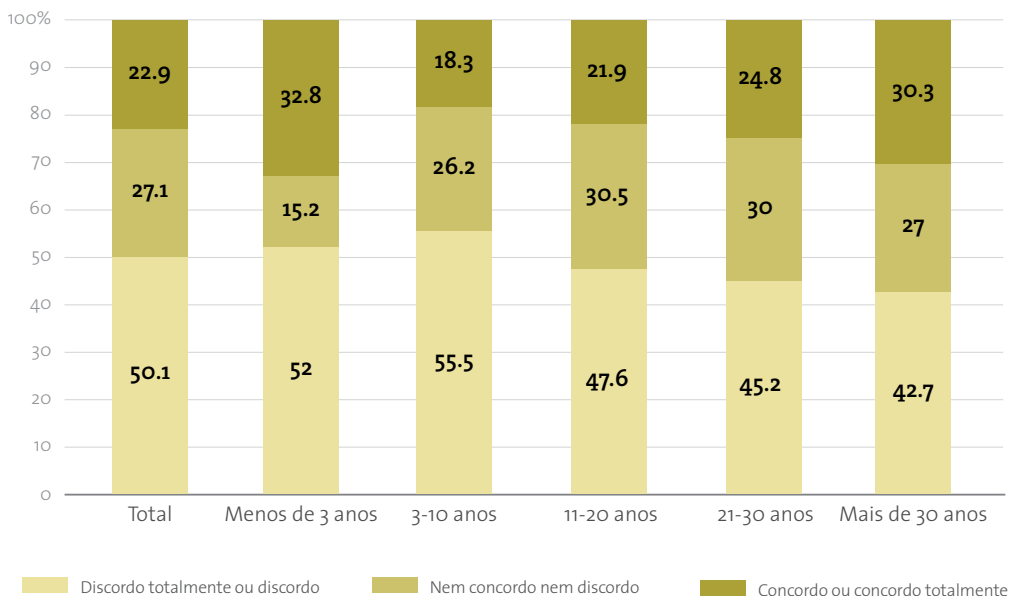


Em segundo lugar, a afirmação “Os novos professores resistem a aprender com a experiência dos mais antigos” resultou em informações surpreendentes. Os dados gerais mostram que a metade dos professores (50,1%) não considera que os professores ingressantes sejam relutantes, enquanto a quarta parte deles (22,9%) acredita que sim, são relutantes. Curiosamente, são os mais jovens na profissão, com menos de três anos de docência, que consideram que seu grupo é resistente a aprender com a experiência dos mais antigos. No entanto, menos de 20% dos professores que têm entre três e dez anos de experiência compartilham dessa opinião. Pode-se inferir que os ingressantes, entusiasmados com o que aprenderam na faculdade, imaginam que não precisam aprender com aqueles que, em princípio, representam os maiores problemas de sua formação, ou seja, os integrantes da escola obrigatória.

GRÁFICO 25

Grau de concordância dos professores com a afirmação “Os novos professores relutam em aprender com os mais experientes”.

Dados totais por tempo de ensino.



Com relação ao apoio que se dá aos professores ingressantes, os questionados consideram que não se presta atenção especial a eles. Ou seja, ainda que sejam avaliados como bastante entusiasmados, tenham interesse em aprender e tragam inovação, nem as coordenações das escolas, tampouco as políticas públicas responsáveis pela formação continuada, aproveitam suas características para estabelecer mudanças nas escolas nem dirigem a esse grupo significativo de professores uma atenção – ou ação – especial.

Tal como revela o gráfico 26, 59,1% consideram que os professores são tratados de maneira igual, independentemente de seus anos de docência. Apenas 22,6% dos professores acreditam que em sua escola se cuida especialmente dos ingressantes. Além disso, em relação aos cuidados que se deveria ter para com os ingressantes, uma quarta parte deles (25,6%) acredita que os mesmos deveriam começar a carreira trabalhando nos grupos estudantis com menos problemas. Dentre os professores, 54,8% deles não acreditam que o resto dos professores lhes atribua classes e cursos que não desejam compartilhar e tampouco que lhes seja exigido menos e lhes protejam mais (78,6%).

Apenas quanto à bonificação e à prioridade para escolher escolas e classes para os mais antigos, quase 70% dos ingressantes discordam, e essa porcentagem decresce à medida que aumentam os anos de docência, revelando interesses corporativos e individuais (ver gráfico 28).

GRÁFICO 26

Grau de concordância com as seguintes afirmações. Dados totais.

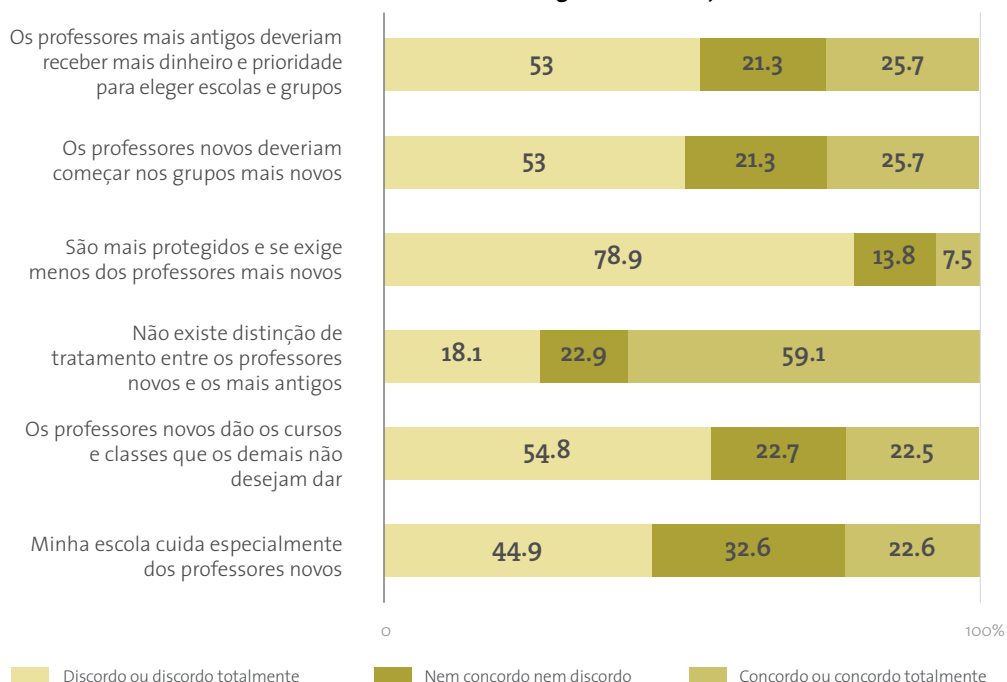
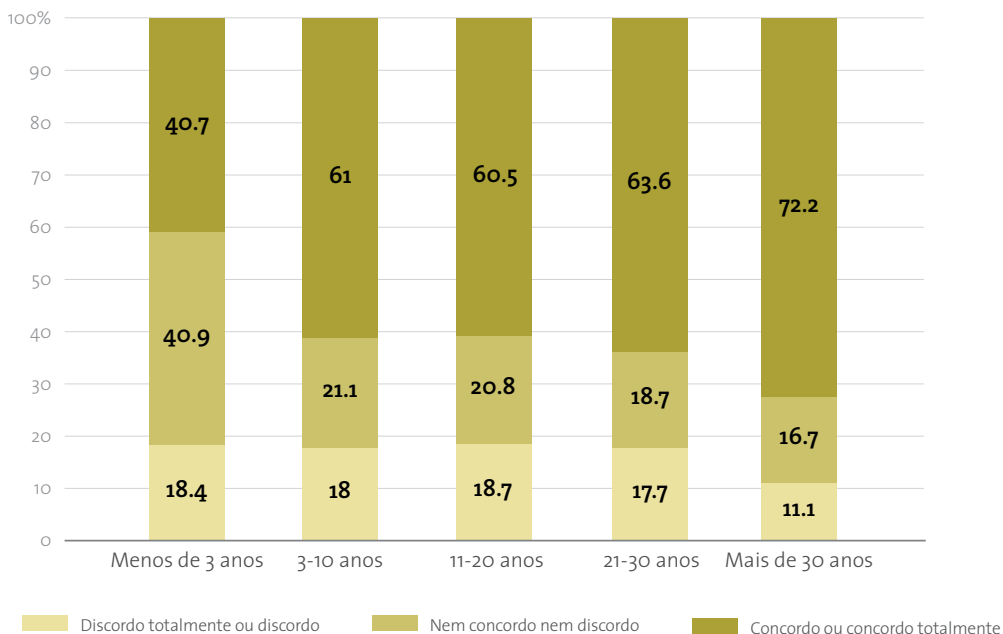


GRÁFICO 27

Grau de concordância dos professores com a afirmação “Não há distinção de tratamento entre os novos professores e os mais antigos”.

Dados totais por tempo de ensino.



O estudo interessou-se por indagar a opinião dos professores acerca da forma e da efetividade das etapas supervisionadas por que passam os docentes em início de carreira.

Para isso, foram solicitados a dar seu grau de concordância às seguintes afirmações:

- “As etapas supervisionadas aproximam o estudante da realidade da aula.”
- “As etapas devem ser supervisionadas por um professor do curso de formação inicial e simultaneamente por um docente em serviço.”
- “Os estudantes devem realizar suas práticas supervisionadas em diferentes níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio.”
- “As etapas supervisionadas devem permitir que os professores observem boas práticas, aprendam os pontos fortes e fracos dos docentes com mais experiência.”
- “Os professores ingressantes deveriam ter sempre supervisão e acompanhamento formal dos mais experientes, assim como os técnicos de futebol.”

Ao analisar as respostas oferecidas pelos docentes de Ensino Fundamental a todas essas afirmações, vemos que a maior parte deles está de acordo com elas (ver gráfico 29): quase **90% acreditam que a etapa inicial deve servir para que os ingressantes ou futuros professores aprendam boas práticas docentes**; 78,6% consideram que as etapas supervisionadas servem para aproximar à realidade das aulas; 78,3% também estão de acordo que todos os estudantes deveriam passar por estágio supervisionado em todos os níveis de ensino; 71,9% veem com bons olhos que essas etapas sejam tuteladas por dois professores, um da escola e outro da formação inicial. A única afirmação para a qual as respostas estão um pouco mais divididas é aquela relativa ao acompanhamento permanente: 26,4% não o consideram necessário, enquanto a 41,9% o acompanhamento não parece ruim.

Os anos de experiência influenciam em algumas das opiniões dos professores acerca das etapas supervisionadas, sobretudo às que se referem a ter dois professores tutores; mas também na conveniência em ter estes períodos supervisionados em todos os níveis de ensino e na possibilidade em ter acompanhamento de um professor mais experiente. Em todas elas, os ingressantes se mostram mais reticentes, de acordo com os gráficos 30, 31 e 32.

Sem dúvida, **todos os grupos coincidem em assinalar que estas etapas supervisionadas são úteis para aproximar os futuros professores da realidade escolar e que são formas de observar e aprender novas práticas.**

GRÁFICO 28

Grau de concordância dos professores com a afirmação “Os professores mais experientes deveriam receber mais dinheiro que os novos e ter prioridade para escolher escola e grupos”. Dados totais por tempo de ensino.

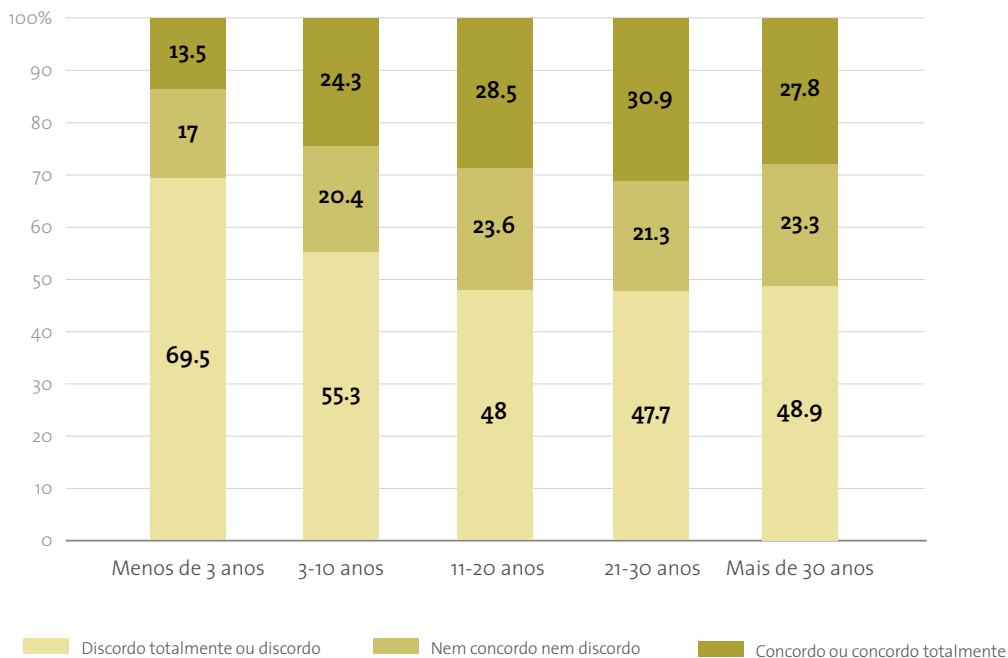


GRÁFICO 29

Grau de concordância com as seguintes afirmações. Dados totais.

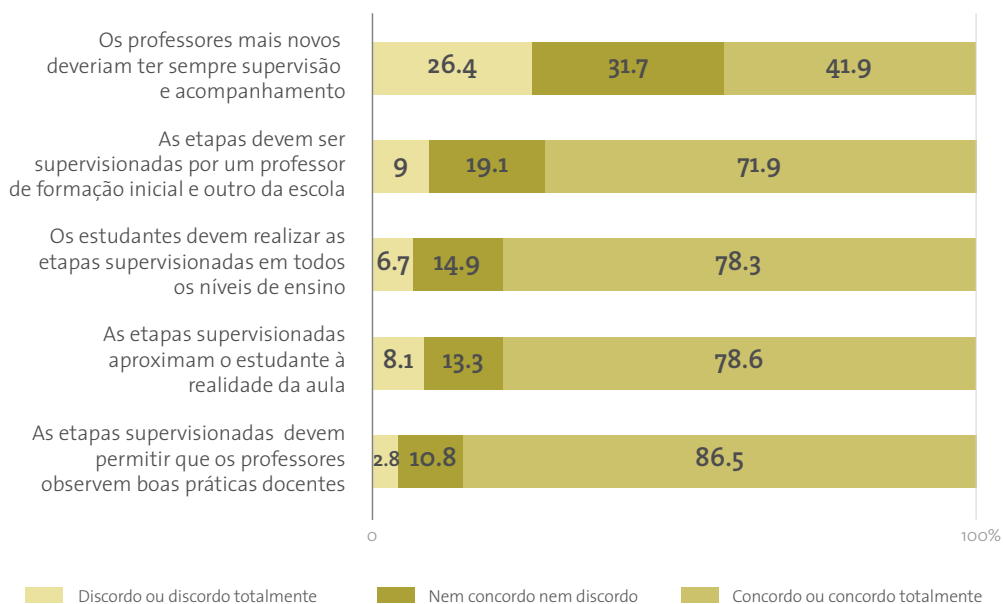


GRÁFICO 30

Grau de concordância dos professores com a afirmação “As etapas devem ser supervisionadas simultaneamente por um professor do curso de formação inicial e por um professor de sala de aula”.

Dados totais por tempo de ensino.

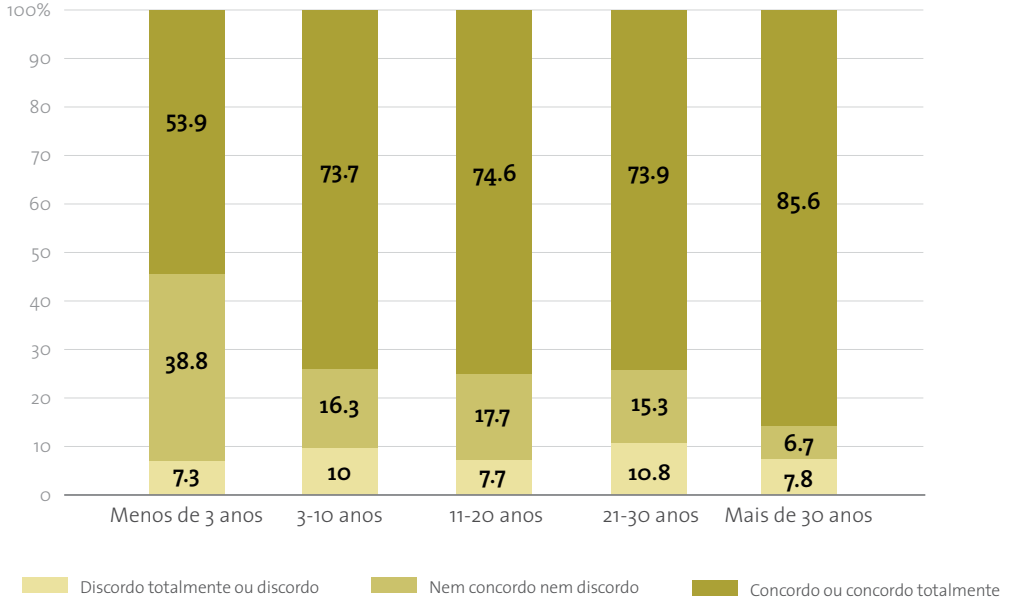


GRÁFICO 31

Grau de concordância dos professores com a afirmação “O estudante deve realizar sua etapa supervisionada em salas de aula dos diferentes níveis de ensino”. Dados totais por tempo de ensino.

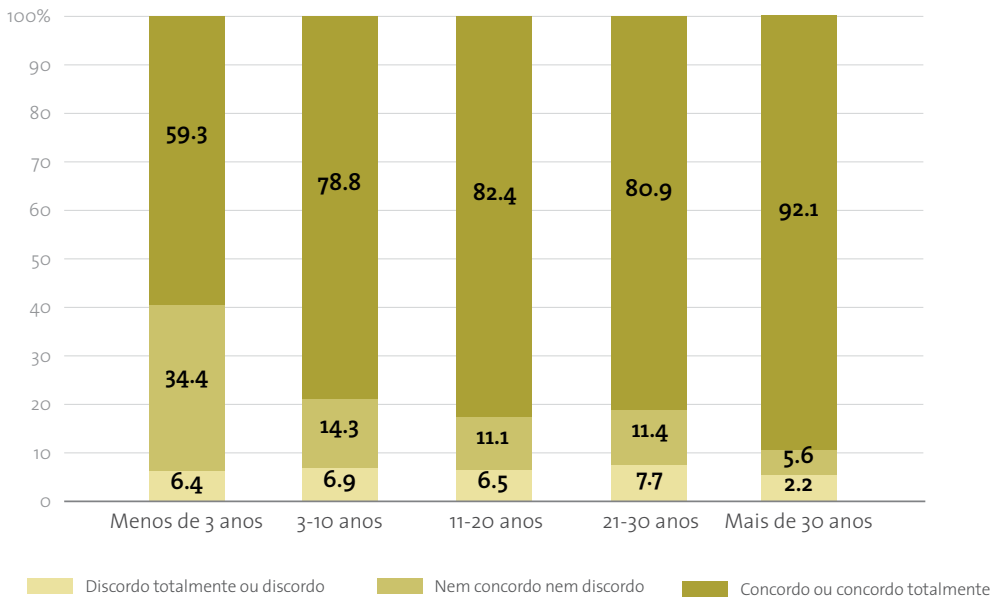
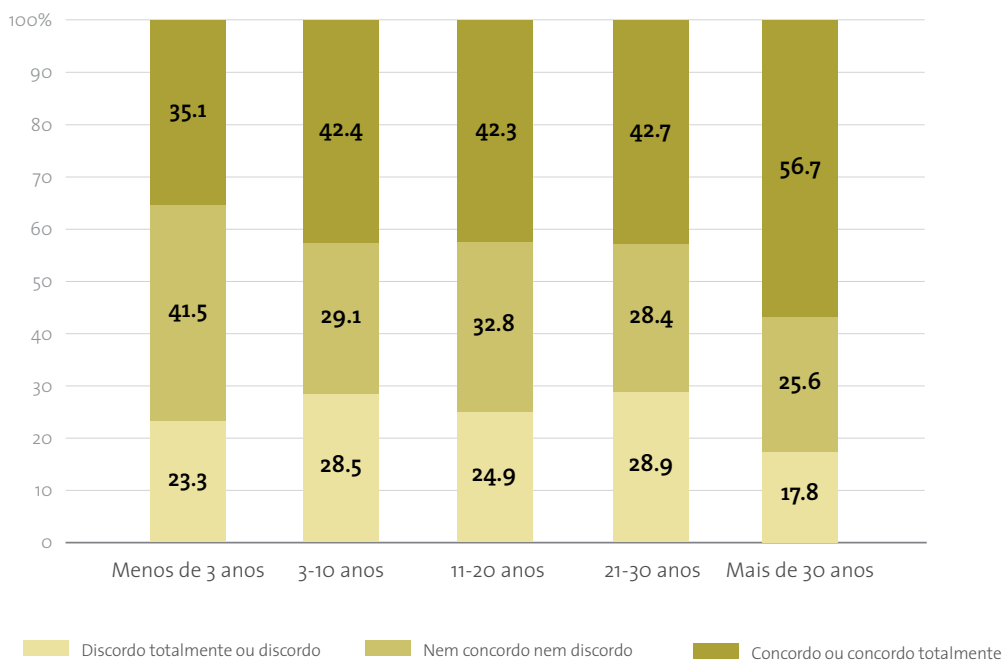


GRÁFICO 32

Grau de concordância dos professores com a afirmação “Os novos professores deveriam sempre ter uma supervisão e acompanhamento por parte de um professor experiente”. Dados totais por tempo de ensino.



2.6 A RECORDAÇÃO DOS PRIMEIROS ANOS

Este estudo também quis analisar as lembranças dos professores em relação ao que vivenciaram no início da carreira profissional.

Os dados mostram que alta porcentagem dos professores (70,8%) lembra-se com satisfação desses primeiros anos, ainda que quase 10% deles não tenham a mesma lembrança.

Também é bastante alta a satisfação dos docentes (entre 80% e 90% deles) que se lembram de suas relações com as famílias, alunos, colegas e da própria escola. A porcentagem dos que discordam da afirmação, ou seja, dos que não se lembram com satisfação do período, é pequena entre os que trabalham nas escolas particulares e chega a 10,1% entre os que estão na escola pública. Nesse caso, a diferença é significativa e podemos pensar que, talvez, as condições de trabalho para os ingressantes sejam melhores na escola privada.

GRÁFICO 33

Grau de concordância dos professores com a afirmação “Recordo com satisfação esses primeiros anos”. Dados totais por tipo de escola.

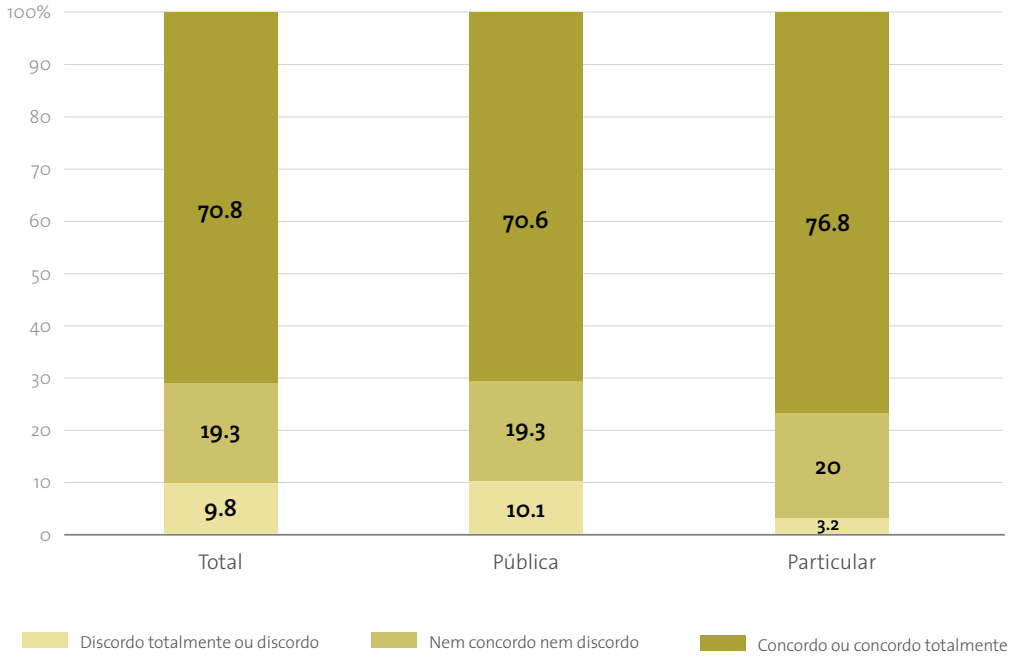
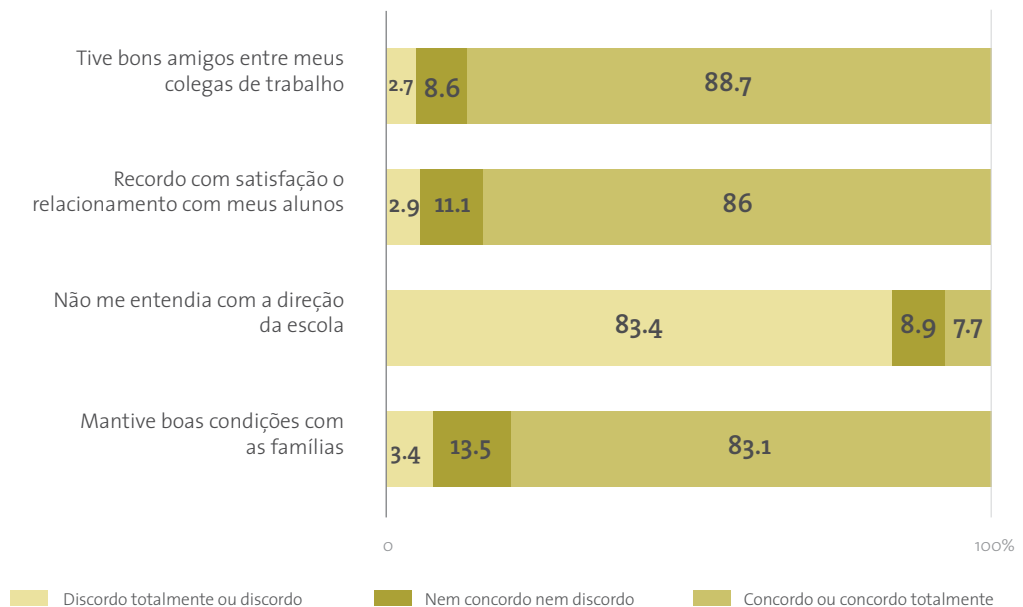


GRÁFICO 34

Grau de concordância dos professores com as seguintes afirmações.

Dados totais.



No que se refere ao apoio recebido por parte dos companheiros em termos gerais, 65,1% manifestam ter se sentido apoiados. Também neste caso se encontram diferenças com relação à antiguidade docente: os mais jovens, para quem os primeiros anos não são lembranças, consideram sentir-se menos apoiados do que os mais antigos, que, por sua vez, recordam terem sido apoiados.

É curioso observar como, apesar de a maioria dos professores das escolas concordar com a afirmação de que foram apoiados nos primeiros anos, quase 25% deles manifestou consciência de que lhes eram destinadas as piores classes, enquanto 49,3% não pensam assim (ver gráfico 36). Esta opinião reitera os resultados do gráfico 26, no qual quase 25% também concordam com a afirmação de que seus colegas lhes atribuem classes que não desejam.

GRÁFICO 35

Grau de concordância dos professores com a afirmação “Me senti apoiado por meus colegas”. Dados totais por tipo de escola e tempo de ensino.

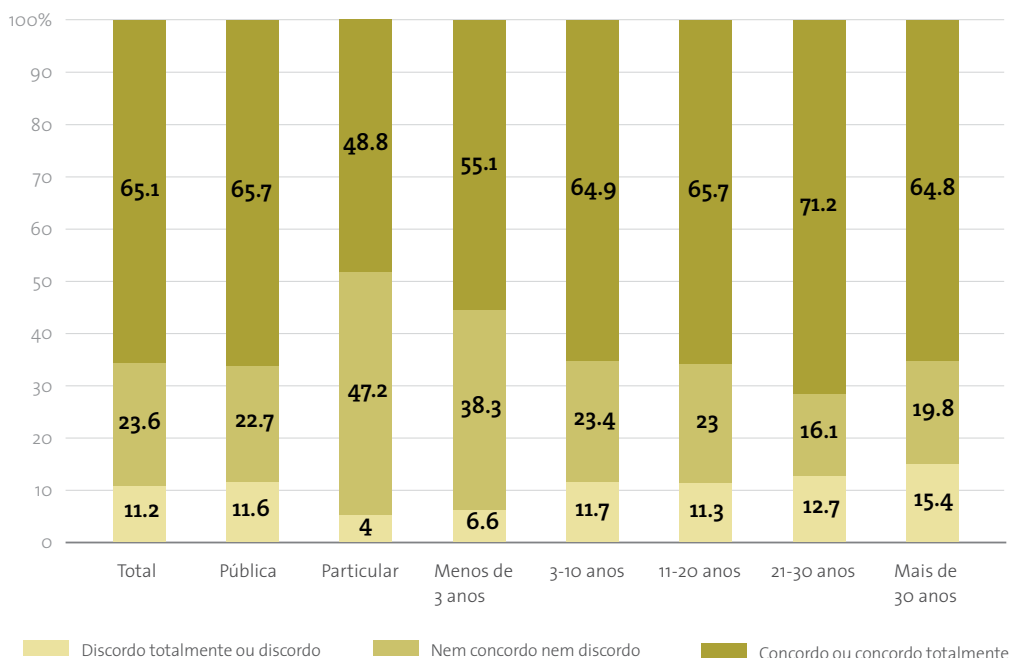
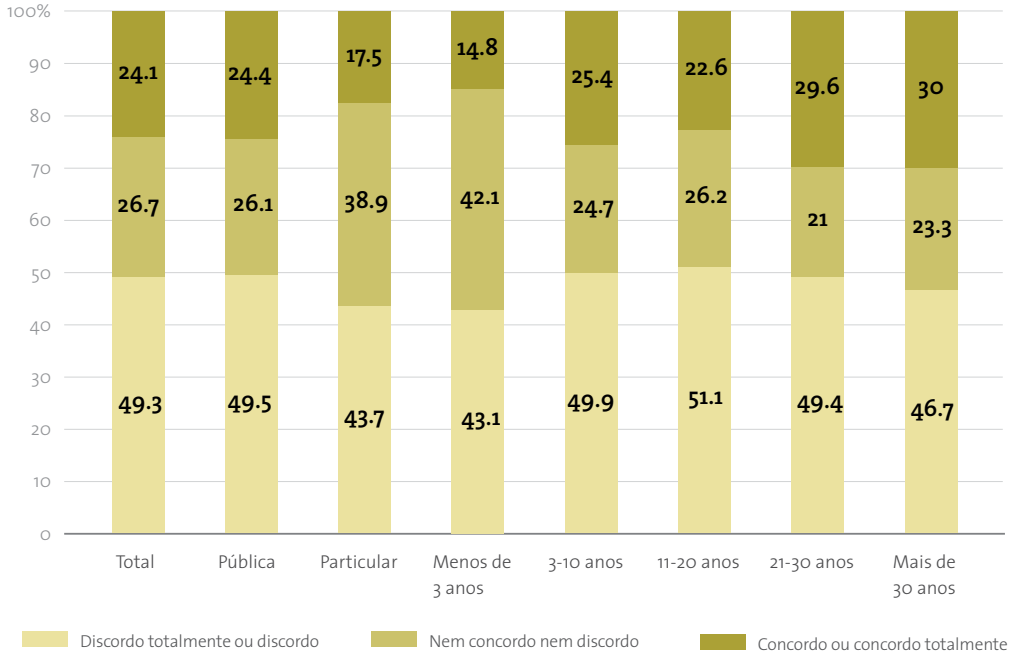


GRÁFICO 36

Grau de concordância dos professores com a afirmação “Me dei conta de que meus companheiros me deixavam as piores classes”.

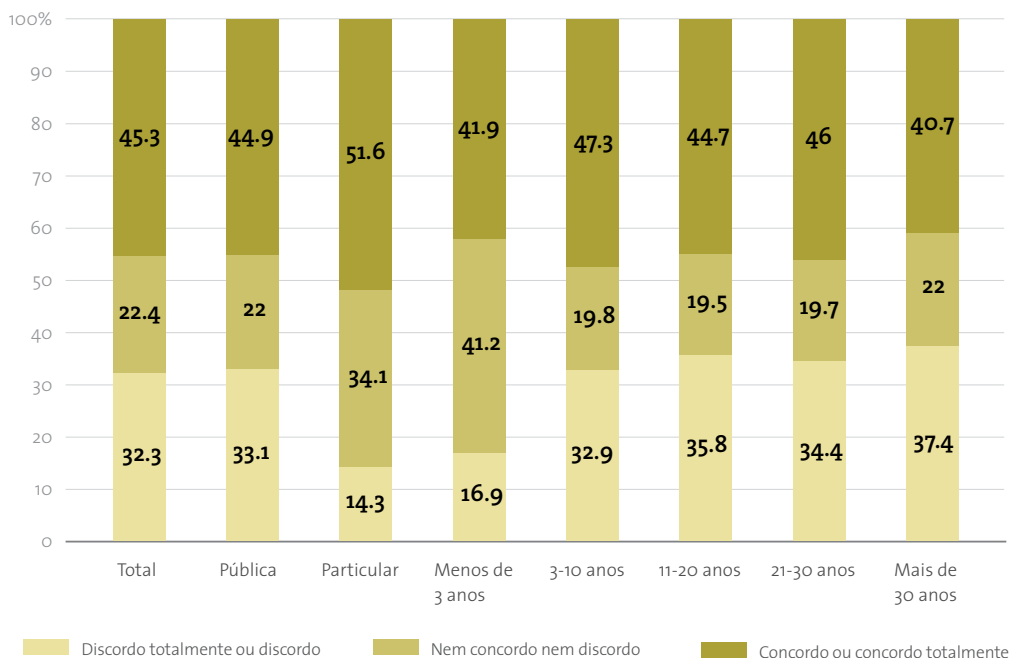
Dados totais por tipo de escola e por tempo de ensino.



Surpreendentemente, mais da metade dos professores afirma ter se sentido segura e confiante (45,3%), enquanto mais de 30% não se sentiram assim. Como se pode constatar no gráfico 37, entre 40% e 50% de todos os grupos de professores concordam com a afirmação de que se sentiram seguros e confiantes. Esse fato surpreende principalmente quanto aos ingressantes, que, em geral e em outros estudos, apontam que se sentem inseguros no começo da carreira.

GRÁFICO 37

Grau de concordância dos professores com a afirmação “Me senti seguro e confiante”. Dados totais por tipo de escola e tempo de ensino.

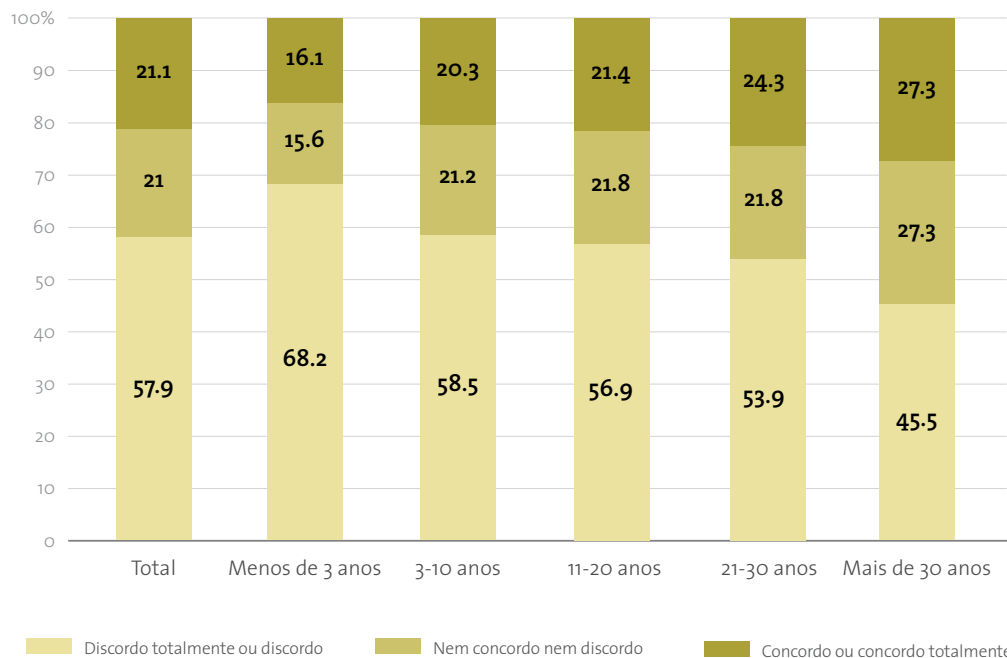


Com relação à utilidade da formação recebida na faculdade, quase 60% dos professores discordam da ideia de que não serviu para nada. Os professores mais jovens consideram mais útil a formação recebida, enquanto apenas 16,1% deles afirmam que essa formação não servia para nada, frente a 27,3% dos professores com mais de 30 anos de experiência. Estas diferenças de opinião possivelmente devem-se a dois fatores: por um lado, às mudanças e à melhoria na formação inicial dos professores, confirmada por eles próprios; e, por outro, quando falta experiência, a formação inicial é a única ferramenta de trabalho. Enquanto se vai ganhando experiência, constata-se que existem outros recursos para o desenvolvimento da profissão.

GRÁFICO 38

Grau de concordância dos professores com a afirmação “Pensei que a formação que recebi na faculdade não me servia para nada”.

Dados totais e por tempo de ensino.

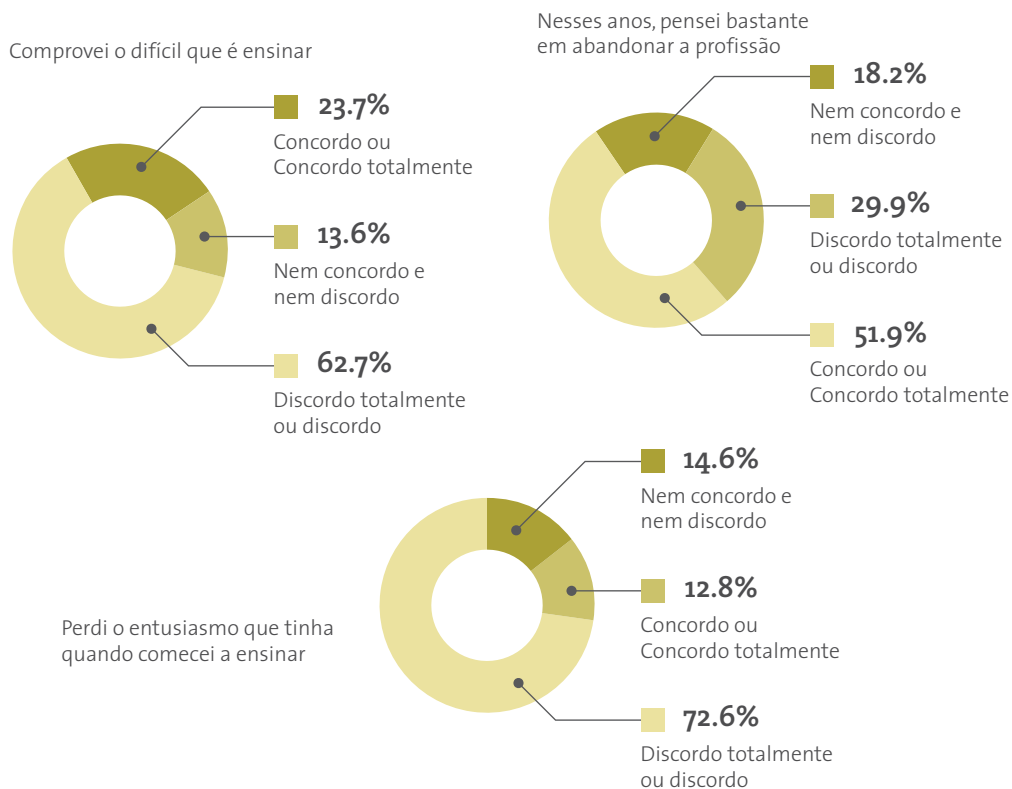


Como se constatou no início desse bloco de questões, apesar de alta porcentagem de docentes terem boas recordações do início da carreira, mais da metade deles (51,9%) lembra-se ter comprovado a dificuldade que foi trabalhar no ensino. Pequena parcela dos docentes (23,7%) pensou em abandonar a docência, e 72,6% afirma não ter perdido o entusiasmo que tinha quando começou a ensinar (ver gráfico 39).

GRÁFICO 39

Grau de concordância dos professores com as seguintes afirmações.

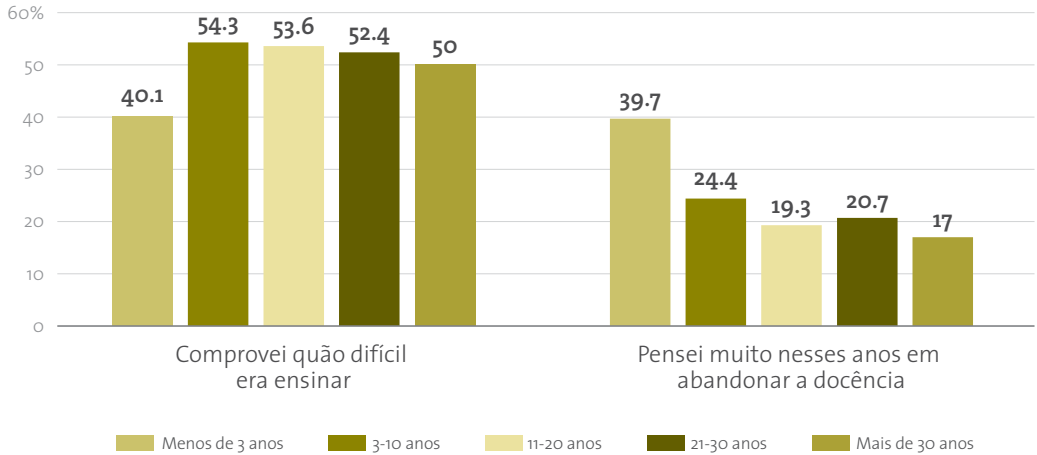
Dados totais.



Pensamentos relacionados à ideia de “abandonar o barco” estão presentes em porcentagem bem mais alta (39,7%) entre os ingressantes do que entre os mais experientes (17%). Os mais jovens estão em menor número entre os que comprovaram a dificuldade que é ensinar. Pode-se compreender que o desejo de abandonar o barco não tenha sido seguido de uma tomada de consciência sobre a difícil tarefa de ensinar.

GRÁFICO 40

Porcentagem dos professores que concordam ou concordam muito com as seguintes afirmações. Dados totais por tempo de ensino.



Ao fazer o balanço dessa primeira etapa da vida profissional, as opiniões estão divididas. Enquanto 47,1% afirmam que foram os melhores anos de sua vida profissional, 18,5% não os considera assim. Chama a atenção o dado, relativamente alto, de indiferença: 34,4% dos professores provavelmente não têm opinião clara sobre isso.

GRÁFICO 41

Grau de concordância dos professores com a afirmação "Foram os melhores anos da minha vida profissional". Dados totais.

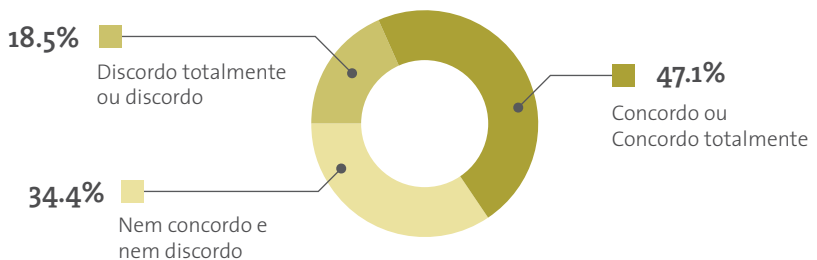
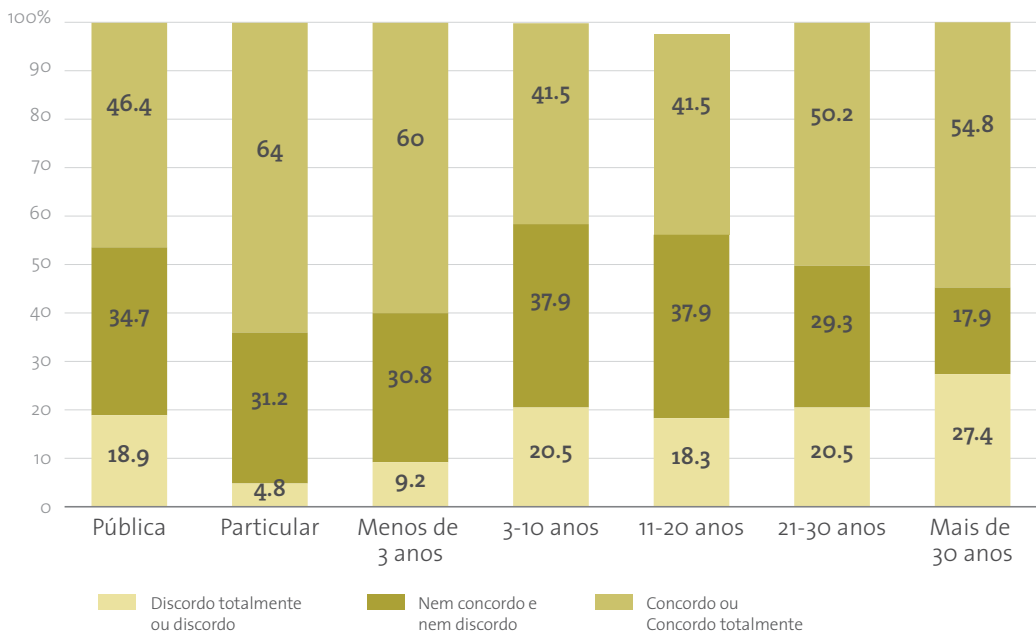


GRÁFICO 42

**Grau de concordância dos professores com a afirmação
“Foram os melhores anos da minha vida profissional”.**

Dados totais por tipo de escola e por tempo de ensino.

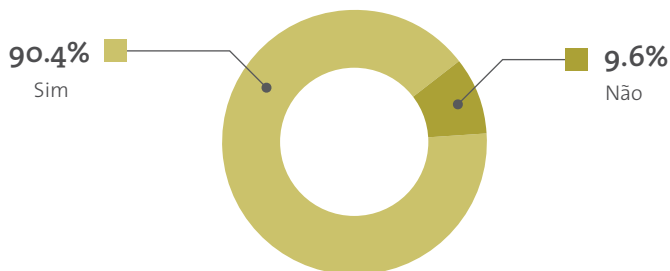


Interessante constatar que, dentre os professores, os anos iniciais foram os melhores para os ingressantes, os quais, no entanto, não têm parâmetros de comparação, já que estão há muito pouco tempo na profissão.

Para fechar os dados referentes às recordações, **mais de 90% dos professores consideram que são melhores profissionais hoje do que foram há alguns anos.**

GRÁFICO 43

Grau de concordância dos professores com a afirmação “Atualmente você se considera melhor do que alguns anos atrás”. Dados totais.



EM RESUMO

- 70,8% recordam com satisfação seus primeiros anos de docência.
- Também é bastante satisfatória a lembrança das relações mantidas durante esses primeiros anos com as famílias, a direção da escola, os alunos e especialmente com os colegas.
- 65,1% sentiram-se apoiados pelos colegas, porcentagem significativamente mais alta entre os professores das escolas públicas do que das particulares. Os ingressantes dizem sentir-se menos apoiados.
- 25% dos professores manifestam ser conscientes de que naqueles anos foram atribuídas a eles as piores classes, enquanto 50% não consideram assim.
- Quase metade dos professores afirma ter se sentido segura e confiante, sendo que 57,95% deles discordam de que a formação recebida na faculdade não tenha servido para nada.
- Mais da metade comprovou a dificuldade em trabalhar no ensino e 25% pensaram em abandonar a profissão. 72,6% ainda não perderam a ilusão que tinham quando começaram a ensinar.
- Os professores mais jovens, os mais antigos e os que trabalham em escolas particulares são os que acreditam que os primeiros anos foram os melhores de sua carreira profissional.
- Mais de 90% dos professores se consideram melhor professor hoje do que há alguns anos.

2.7 FATORES QUE INFLUENCIAM NA QUALIDADE DOS PROFESSORES

Para terminar, foi incluído um último bloco de perguntas em que se solicitou que os professores afirmassem o grau de importância que julgam ter fatores que habitualmente influem, em maior ou menor grau, na qualidade docente.

Foram 17 os fatores propostos: a formação inicial; a formação continuada; a experiência prática na aula; as condições de trabalho; avaliação do trabalho docente; a atualização por meio de leituras especializadas; um bom programa de estágio supervisionado; o acompanhamento nos primeiros meses ou anos do exercício docente; controlar a qualidade das faculda-

des de Pedagogia e as licenciaturas; programas de apoio específicos para os ingressantes; a capacidade e a motivação dos professores na adaptação às mudanças sociais; o acesso à internet e seu preparo para utilizar novas tecnologias; as oportunidades para seu desenvolvimento cultural; programas de desenvolvimento de hábitos de leitura; a relação entre as instituições de formação dos professores e os sistemas de educação básico; e um adequado acompanhamento nos períodos de estágio. Todos eles foram considerados importantes ou muito importantes por mais de 75% dos questionados, sem revelar diferenças significativas nas opiniões entre os diferentes grupos de antiguidade nem entre as escolas públicas e privadas.

Como se pode constatar no gráfico 44, **os fatores que mais de 95% dos professores consideram importantes ou muito importantes para formar um professor com qualidade são, por ordem: o trabalho em equipe (97%), a formação continuada (96,3%), a formação inicial (95,8%), ter oportunidades para seu desenvolvimento cultural (95,5%), os programas de incentivo e desenvolvimento do hábito de leitura (95,4%) e as condições de trabalho (95,3%).**

Pelo contrário, os considerados menos importantes, assinalados por menos de 90% dos professores são, principalmente, os relacionados com a supervisão, tanto no período de estágios como no início da carreira profissional. Da menor à maior importância são eles: o acompanhamento ou supervisão durante os primeiros meses ou anos de sua carreira (78,7%), contar com um bom programa de estágio supervisionado (83,1%), ter uma adequada supervisão durante o período de estágios (83,2%) e os programas de apoio específicos para os professores ingressantes ou ingressantes (85,7%) (ver gráfico 44).

Entre os mais novos, constata-se pequena variação, em relação aos seus colegas mais experientes, na valorização do estágio supervisionado (diferença de quase 10%).

Não surpreende que os aspectos mais gerais da formação sejam apontados como os mais importantes. Coincidem com os estudos e análises mais recentes sobre a formação inicial dos professores. É provável que ao ressaltarem esses aspectos, reproduzem o que aprenderam nos cursos de Pedagogia, tendo inclusive considerado que é mais importante a formação continuada do que a inicial, fato que entra em contradição com a primeira questão do estudo, na qual a maioria dos profes-

sores afirma estar a formação inicial diretamente associada à qualidade do sistema de ensino. Por outro lado, surpreende a afirmação de que ter oportunidades culturais e de leitura esteja colocada como fatores prioritários, o que demonstra uma visão crítica sobre sua própria formação.

Cabe ressaltar, antes das conclusões, que os fatores menos importantes são exatamente aqueles ligados à práxis docente, revelando, possivelmente, total inexperiência e desconhecimento sobre o papel que a prática reflexiva pode ter nas aprendizagens estudantis e no bom funcionamento da escola.

GRÁFICO 44

Avaliação da importância dos seguintes fatores para a qualidade da faculdade: % dos professores que consideram que são importantes ou muito importantes.

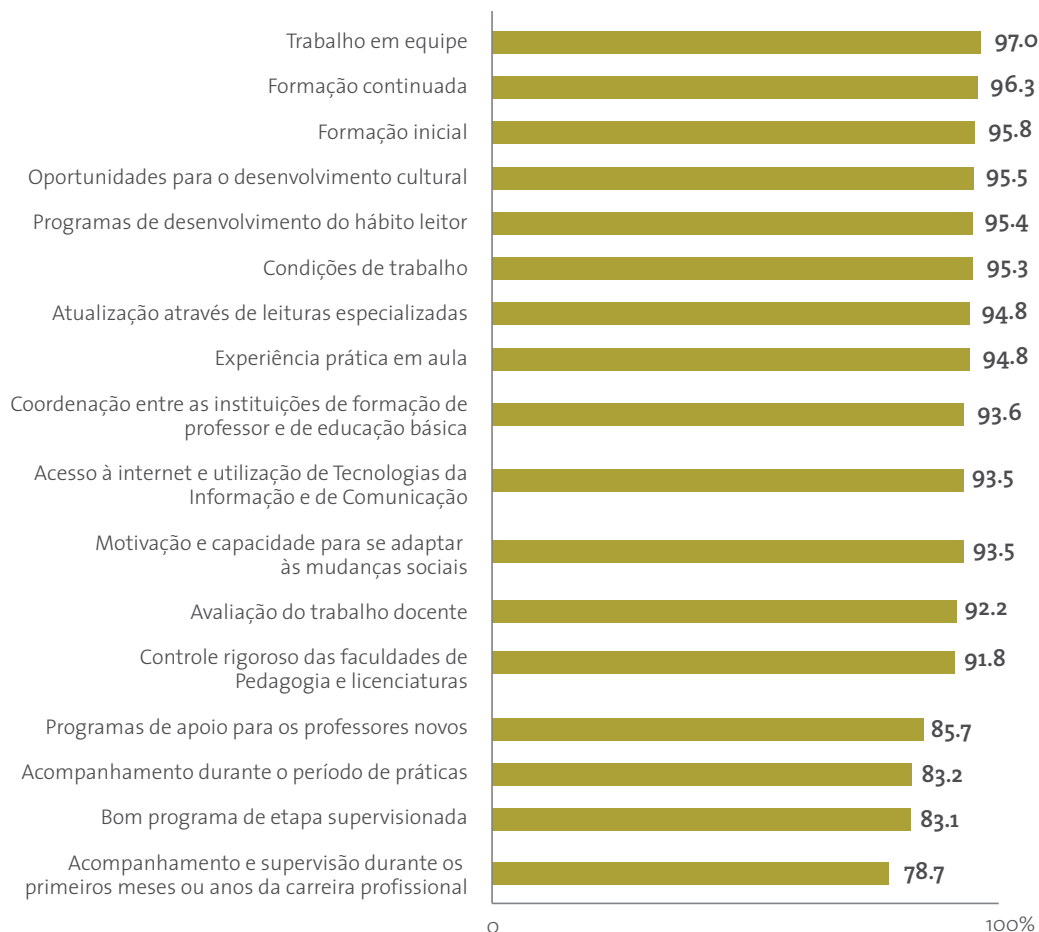
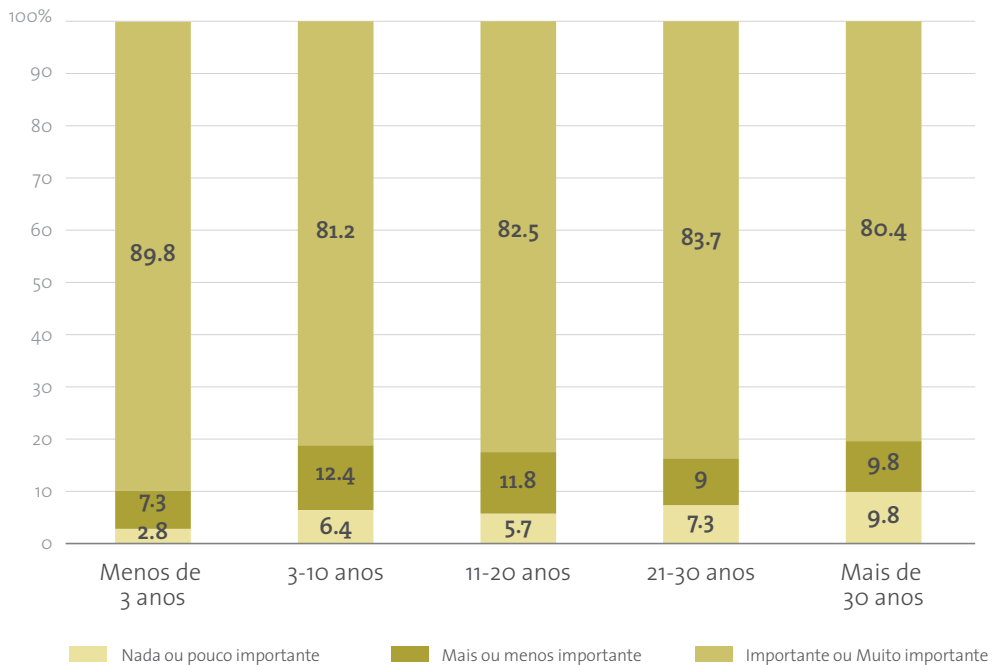


GRÁFICO 45

Nível de importância dos programas de etapa supervisionada para a qualidade da faculdade. Dados por tempo de ensino.



EM RESUMO

- Os fatores considerados mais importantes para a qualidade dos professores são o trabalho em equipe, a formação continuada, a formação inicial, ter oportunidades de desenvolvimento cultural e de leitura e as condições de trabalho.
- Os fatores considerados menos importantes são os referentes à supervisão do trabalho tanto no período de estágio como nos primeiros anos da carreira profissional.

CONCLUSÕES

3

Este trabalho consultou as opiniões de professores ingressantes ou ingressantes a respeito de sua própria formação, sobre como valorizam seus primeiros anos de ensino, como foram formados, o que evocam e necessitam. Ao mesmo tempo, tratou-se de completar esse quadro por meio do conhecimento da opinião de professores com mais tempo de docência: como valorizam as novas gerações de colegas e as lembranças deles próprios quando começaram a dar aulas.

A análise baseou-se em questões fechadas organizadas em ordem diferente da que foi analisada neste trabalho. No final, as respostas foram agrupadas em sete categoriais, de maneira a indicar possibilidades de análise da opinião dos professores, mais especificamente, orientadas para a compreensão do que pensam os ingressantes e os mais antigos na profissão sobre sua formação inicial e as condições formativas que garantam adaptação na carreira.

Vale ressaltar que a amostra recebida e analisada contempla apenas 12% de professores com menos de três anos na profissão, fato que relativiza os resultados obtidos. Por outro lado, na medida em que 95% dos respondentes são oriundos de escolas públicas, é preponderante o pensamento dos professores com experiência nessa categoria de escola.

Os resultados obtidos foram por vezes contraditórios e outras vezes convergentes. Isso revela que não existe, como seria de se esperar, um pensamento homogêneo na categoria sobre os aspectos investigados.

EM RESUMO

- Mais da metade dos professores considera que a qualidade do sistema educativo está diretamente relacionada com a qualidade da formação inicial do professorado. Esta opinião é mais forte entre os professores mais jovens e mais antigos.
- Menos de 20% dos docentes creem que o currículo da formação inicial contempla todas as competências profissionais necessárias para o exercício da profissão.
- Quase a metade dos professores considera que não existe equilíbrio entre a teoria e a prática dentro dos currículos de Pedagogia e das licenciaturas.
- São maiores as porcentagens de professores com menos de três anos do que a dos mais experientes que consideram que o currículo da formação inicial ensina sobre os problemas atuais e se adapta às mudanças sociais.
- Segundo os docentes, os aspectos mais importantes do currículo de formação dos professores são o planejamento das aulas, a abordagem dos temas atuais da infância e da juventude e as estratégias de avaliação das aprendizagens dos alunos. Os estágios são considerados os aspectos menos importantes.

- 63,8% dos professores consideram que os professores ingressantes trazem ideias novas às escolas e quase a metade deles afirma que estes têm uma boa formação acadêmica e cultural e capacidade para organizar o trabalho dos alunos. 20,1% consideram que desconhecem o sistema educativo e seus problemas.
- Em geral, os novos professores se consideram melhores em comparação com o restante dos professores com maior experiência docente no que se refere à competência profissional, revelando menor capacidade crítica.
- Apenas um quarto dos docentes pensa que os ingressantes são menos preparados que os antigos, sendo os docentes com mais de 20 anos de docência os que apoiam esta afirmação em maior número. Os docentes consideram que os ingressantes mantêm boas relações com todos os membros da comunidade educativa, especialmente com os companheiros de profissão.
- São os ingressantes que consideram melhor sua relação com a comunidade educativa, especialmente com os alunos e suas famílias, relação a qual, majoritariamente, qualificam como muito boa ou excelente.
- Ainda que, em geral, os professores avaliem positivamente a capacidade de inovação, entusiasmo e interesse por aprender dos ingressantes, os que trabalham há menos tempo – entre três a dez anos de profissão – e os que trabalham em escolas particulares são mais positivos na valoração destes aspectos do que seus colegas veteranos.
- A porcentagem dos professores que considera que os ingressantes não têm a mesma vocação que antigamente aumenta com os anos de experiência.
- 62,6% dos professores considera que os professores jovens não têm problemas para se integrar às escolas.
- A metade dos professores não acredita que seja resistente a aprender com a experiência dos mais antigos, mas a terça parte dos ingressantes, assim como os mais antigos, considera que tem certa resistência para aprender com a experiência dos outros.
- Quase 80% dos docentes não acredita que se exija menos e se proteja mais os ingressantes. 60% opina que nas escolas se trata igualmente a novos e antigos, e apenas 22,6% afirma que em sua escola se cuida especialmente dos ingressantes.
- Mais de 50% dos docentes discordam de que os mais antigos deveriam ter bônus e prioridade na hora de escolher escolas e classes.
- 86,5% dos professores acredita que as etapas supervisionadas deveriam servir para que os ingressantes observassem boas práticas docentes.
- As opiniões quanto aos jovens serem constantemente supervisionados estão bastante divididas. Mais de 25% deles não concorda com isso, enquanto mais de 40% concorda. O grupo que mais apoio deu a essa prática foi o de professores com mais de 30 anos de profissão.
- As respostas dos ingressantes diferem significativamente do resto de seus colegas quanto à necessidade de ter dois tutores, um da escola e outro da faculdade, durante o estágio supervisionado. Essa diferença também é constatada quanto a fazer estágio em diferentes níveis de ensino. Em ambos os casos, os ingressantes se mostram muito mais resistentes que os demais professores.
- 70,8% recorda com satisfação seus primeiros anos de docência.
- Também é bastante satisfatória a lembrança das relações mantidas durante

esses primeiros anos com as famílias, a direção da escola, os alunos e especialmente com os colegas.

- 65,1% sentiram-se apoiados pelos colegas, porcentagem significativamente mais alta entre os professores das escolas públicas do que entre os das particulares. Os ingressantes dizem se sentir menos apoiados.
- 25% dos professores manifesta ser conscientes de que naqueles anos lhes foram destinadas as piores classes, enquanto 50% não considera assim.
- Quase metade dos professores afirma ter se sentido segura e confiante, e 57,95% deles discorda de que a formação recebida na faculdade não tenha servido para nada.
- Mais da metade comprovou a dificuldade em trabalhar no ensino, e 25% pensaram em abandonar a profissão. 72,6% ainda não perderam a ilusão que tinham quando começaram a ensinar.
- Os professores mais jovens, os mais antigos e os que trabalham em escolas particulares são os que acreditam que os primeiros anos foram os melhores de sua carreira profissional.
- Mais de 90% dos professores se considera melhor professor do que há alguns anos.
- Os fatores considerados mais importantes para a qualidade dos professores são o trabalho em equipe, a formação continuada, a formação inicial, ter oportunidades de desenvolvimento cultural e de leitura e as condições de trabalho.
- Os fatores considerados menos importantes são os referentes à supervisão do trabalho, tanto no período de estágio como nos primeiros anos da carreira profissional.

Quanto à maioria dos aspectos citados, saltam aos olhos as opiniões altamente contraditórias quanto aos estágios e práticas supervisionadas, tanto na formação inicial quanto no exercício da docência. Se, por um lado, 86,5% dos professores acreditam que as etapas supervisionadas deveriam servir para que os ingressantes observassem boas práticas docentes, são altas as respostas que desvalorizam essa prática tanto na formação inicial quanto no acompanhamento do docente em serviço. A contradição revela que há uma idealização de uma prática provavelmente não experimentada por causa da formação generalista e tecnicista dos cursos de Pedagogia que ainda não sofreram os impactos das mudanças propostas pelas Novas Diretrizes Curriculares.

É sabido, de acordo com estudos recentes, que os países que têm as melhores avaliações no âmbito internacional são aqueles em que a experiência de estágio supervisionado dos profissionais – antes e depois de serem professores – é altamente valorizada.

Em nossa realidade, é possível que os docentes não valorizem os estágios por não terem tido boas experiências ou as

mesmas terem sido altamente burocratizadas no contato precoce com a escola.

Mais recentemente, a discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores tem sido questionada, considerando que não se pode – nem se deve – responsabilizar os professores individualmente. Em geral, ainda que existam condições institucionais para a formação docente em serviço – e tem aumentado consideravelmente o número de cursos de Pedagogia e de licenciaturas no país –, parece que não existe ainda, em nosso país, uma cultura e uma pedagogia de formação que ajude o professor a desenrolar o nó da aprendizagem estudantil.

3.1 A INICIAÇÃO DOS PROFESSORES NA CARREIRA DOCENTE

Se aos professores veteranos é justificada a dificuldade em ensinar para as novas gerações, considerando-se sua formação tecnicista e generalista, muita expectativa se coloca nos recém-ingressados. No entanto, trabalhos recentes fazem referência às dificuldades que vivem esses professores nos seus primeiros anos de atividade profissional.

O ingressante, em geral, vive o choque da primeira aula quando tem de enfrentar a complexidade da tarefa que lhe é apresentada. Este choque refere-se, especificamente à contradição que se produz entre os ideais elaborados durante a etapa da formação inicial e a crua realidade da escola ou “da vida como ela é”. O processo de aquisição da cultura escolar, de acordo com relatos de alguns professores ingressantes, é geralmente inseguro, solitário e até angustiante. Mas pode se transformar em um desafio imenso e motivador.

Na atualidade, diversos trabalhos (Dicker e Terigi, 2003; Spakowsky, 2006) indicam que uma das razões para que essa situação ocorra entre os ingressantes é o fato de que sua formação inicial não considera a docência como um trabalho nem uma profissão. Isso significa que não existe uma pedagogia de formação (Dicker e Terigi, *op.cit.*) que insira precocemente os aprendizes de professores na realidade escolar de maneira a que possam refletir sobre as especificidades profissionais no âmbito de contextos singulares. A maioria dos cursos de Pedagogia e de licenciatura não discute com seus estudantes, futu-

ros professores, os objetivos, conteúdos e estratégias da ação docente em uma perspectiva profissional. Isto significa afirmar, de acordo com Diker e Terigi (*op. cit.*, p. 165) que considerar a atividade docente como trabalho não tem sido objeto de discussão nos currículos de formação inicial nem continuada. Tampouco, para as autoras, os aprendizes de professor podem compreender e construir, ao longo de seu percurso estudantil, uma identidade docente associada a uma profissionalização. Assim, os professores, em sua formação inicial, experimentam cursos teóricos e generalistas que reiteram, para os formandos, a ideia geral da docência associada à missão salvadora da infância idealizada, baseada no dom de ensinar.

Recente estudo sobre 71 currículos de cursos de Pedagogia do país (Gatti, 2008), por meio da análise de suas ementas, revela que os dados referentes às horas destinadas aos estágios padecem de uma série de imprecisões. Ainda que estes apareçam em várias horas, a autora afirma que “não obstante, as informações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia na escola” (p. 32). A análise reitera a ideia de que a regência, com raríssimas exceções presentes em um ou outro ISE (Instituto Superior de Educação), não existe na formação docente.

Assim, pode-se concluir que, na falta de uma residência pedagógica efetiva, ou seja, na ausência da experiência antecipada da regência contextualizada em seu percurso inicial de formação, os ingressantes não constroem procedimentos profissionais adequados às exigências do contexto. Ao ingressar na carreira docente, os professores ingressantes chegam com uma série de dúvidas e inseguranças, consequência das duas únicas etapas formativas pelas quais passam, quais sejam:

1. A que advém de uma trajetória escolar prévia e que constitui sua Biografia Escolar⁴;
2. O trajeto escolar formal e acadêmico que os coloca em uma situação infantilizada do aluno em situação de aprendizagem.

4 De acordo com Allaud (2004), entende-se por Biografia Escolar as atividades de aprendizagem e experiências prévias à formação inicial, que se constroem em contextos tanto sociais como culturais do âmbito familiar e escolar.

Além disso, constatou-se no mesmo estudo de Gatti (2008) que a maioria dos cursos de formação inicial está centrada em teorias generalistas de ensino e aprendizagem, e poucos apontam conhecimentos sobre didáticas específicas e mais ainda sobre conhecimentos que demandem uma reflexão sobre a docência como práxis social historicamente constituída em profissão. De acordo com a mesma pesquisa, “o currículo proposto pelos cursos de formação de professores têm uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso” (Gatti, *op.cit.*, p. 67). Ainda segundo o mesmo estudo, a maioria das ementas colocam a seguinte questão: “A formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar um ensino calcado em conhecimentos disciplinares mas que adote uma perspectiva interdisciplinar?” (pp. 39 e 40). Nessa medida, o estudo abre uma exceção e aponta que “merecem destaque dois ISEs que destinam de 720 a 800 horas para os conteúdos específicos, além de trabalharem os mesmos no âmbito das metodologias de ensino” (p.39).

Além disso, a pesquisa de Gatti (2008) descobriu que “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” (p. 69).

3.2 RECOMENDAÇÕES

A formação inicial que garanta conteúdos, recursos analíticos e competências didático-pedagógicas para que os professores possam começar a ensinar, assim como a orientação, o apoio e os estímulos aos ingressantes convertem-se, assim, em exigência fundamental da parte das políticas públicas e das instituições formativas.

No que se refere a estágios:

- devem ser exigidos a partir do 1º semestre letivo e supervisionados pelos docentes dos cursos superiores em contato frequente com os diretores, coordenadores e professores em serviço;
- devem ser realizados em todos os níveis de ensino, em instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental

e afins, em projetos e programas educativos que estabelecem parceria com a IES (Instituição de Ensino Superior). Essa parceria deve garantir, para os alunos, uma escolha criteriosa e objetivada das instituições, ao mesmo tempo em que fornece formação continuada para os docentes em exercício nas instituições conveniadas;

- devem propiciar, portanto, que o futuro professor desenvolva uma prática pré-docente e presencial de observação, diagnóstico, planejamento, avaliação, reflexão, investigação, regência e tematização de práticas educativas e geradoras de situações-problemas.

No que tange às Instituições de Ensino Superior:

- aplicar constantemente os instrumentos de avaliação das ISE (tais como ENADE, SINAES etc.) e as medidas regulatórias advindas da constatação de desempenhos inadequados, de maneira a garantir a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores.

No que se refere às competências dos professores:

- criar um exame nacional de proficiência profissional do professor.

BIBLIOGRAFIA

ALLAUD, Andréa. *Ensayos y Experiencias – Psicología en el campo de la educación*. Mayo/Junio de 1998. Año 4, n° 23, pp. 2-17.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União. Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p.11.

BRASÍLIA. Ministério da Educação – MEC/INEP. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Maio de 2009.

CAMPOS, Maria Malta (coord.). *A qualidade da educação sob o olhar dos professores*. São Paulo: Fundação SM/OEI, 2008.

DIKER, Gabriela y Flavia Terigi. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2003.

GATTI, Bernardette A. NUNES, Maria Muniz Rossa. *Formação de professores para o ensino fundamental: Instituições formadoras e seus currículos*. Relatório final: Pedagogia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

SPAKOWSKY, Elisa. “Formación docente y construcción de la identidad profesional”. In: Malajovitch, Ana (org.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial – una mirada latinoamericana*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Argentina, 2006, pp. 211-237.

WAJSKOP, Gisela. “La cultura y la escuela en la formación docente: principios y contenidos de una experiencia curricular en curso”. In: MALAJOVITCH, Ana (org.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial – una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Argentina, 2006, pp. 239-249.

WAJSKOP, Gisela. *Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades*. São Paulo, outubro de 2006. Reconhecido pela Portaria SESU/MEC, n° 144, de 9 de fevereiro de 2007.



A Fundação SM tem como objetivo promover o desenvolvimento humano e a transformação social para a construção de uma sociedade mais competente, crítica e justa.

Além do incentivo à reflexão sobre educação por meio de pesquisas de opinião, o projeto da Fundação SM prevê o estímulo à formação continuada e valorização de professores, o apoio a projetos sócio-culturais de diversas instituições, e o fomento à leitura e à produção literária, com destaque para iniciativas como o Prêmio Barco a Vapor, o Prêmio Ibero-americano de Literatura Infantil e Juvenil, o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Prêmio Professores do Brasil.

A pesquisa *A formação e a iniciação profissional do professor e as implicações sobre a qualidade do ensino*, é realizada como uma contribuição da Fundação SM e da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) para o debate sobre questões fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.



Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Rua Tenente Lycurgo Lopes da Cruz, 55
Água Branca 05036-120 São Paulo SP
Tel. 55 11 2111-7400

edicoessm@grupo-sm.com
www.edicoessm.com.br