

Cynthia Coutinho Cunha

**PERCEPÇÕES SOBRE O FUTURO ESCOLAR DOS
ALUNOS DA 8ª SÉRIE EM SANTA CATARINA NA VISÃO
PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido ao Departamento de
Sociologia e Ciência Política da
Universidade Federal de Santa
Catarina, para obtenção do Grau de
Bacharel em Ciências Sociais
Orientador: Prof. Dr. Erni José Seibel

Florianópolis
2013

Cynthia Coutinho Cunha

**PERCEPÇÕES SOBRE O FUTURO ESCOLAR DOS
ALUNOS DA 8ª SÉRIE EM SANTA CATARINA NA VISÃO
PROFESSORES**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para a obtenção do Título de “Bacharel em Ciências Sociais”, e aprovado em sua forma final pelo Departamento de Sociologia e Ciência Política da UFSC.

Florianópolis, 01 de Março de 2013.

Prof. Thiago Bahia Losso, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Erni José Seibel, Dr.^o
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Lígia Helena Hahn Luchmann, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Fábio Cadore Hartmann, Mestre
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa o fim de um conjunto de experiências em que muitas pessoas importantes tiveram participação. Pessoas que não só compartilharam comigo as alegrias desta etapa da minha vida, mas também me auxiliaram nos momentos mais difíceis. Com certeza, sem eles a graduação não teria tido o mesmo significado. Faço aqui um esforço de agradecer a todos que contribuíram para que esta jornada se concluísse de maneira tão significativa para mim. Agradeço, primeiramente, aqueles que me proporcionaram os meios para chegar até aqui, sempre com paciência junto aos meus tropeços e comemorando comigo as minhas vitórias. São eles meus queridos pais, Nilson e Maria. Minha lembrança especial a minha irmã, Débora, pela amizade e ajudas fundamentais nas horas mais urgentes.

Agradeço ao meu orientador, Seibel, que sempre foi muito compreensivo frente as minhas dúvidas e inseguranças e que me inspirou a buscar novas abordagens no universo da Sociologia. Obrigado também aos colegas do NIPP, em particular ao Marcos, grande parceiro neste processo de elaboração do TCC e cujas opiniões foram muito importantes neste processo, ao Joel, sempre disposto a ajudar nos percalços do processamento dos dados e a colega Lucimara, por suas ricas contribuições.

Agradeço às grandes amizades que construí ao longo do curso. Aos queridos Ana Rita, Leonardo e Laurita, grandes companheiros nos trabalhos acadêmicos e nos momentos de diversão, e ainda à amiga Carol, que sempre me ouviu e me deu bons conselhos ao longo desta jornada.

A estes sou muito grata e levo comigo ótimas lembranças da nossa convivência. Desejo grandes realizações para estes que tanto me ensinaram e que continuam fazendo parte da minha vida nesta nova etapa.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo verificar a capacidade explicativa de elementos da trajetória pessoal do professor na sua percepção acerca do futuro escolar de seus alunos. A análise procura verificar se há relação entre aspectos sociodemográficos, de formação e de experiência profissional dos professores na sua expectativa quanto às possibilidades de continuação da carreira escolar do aluno, ou seja, se estas percepções dos professores têm variações de acordo com o capital social e cultural dos docentes. Os resultados observados foram pouca variação na percepção dos professores sobre a possibilidade de entrada dos alunos do ensino público de Santa Catarina na universidade, com apenas variações sutis associadas às variáveis gênero e raça. Destaca-se a importância de estudos voltados para a análise das relações entre fatores intra-escolares e perspectivas de futuro dos alunos no meio acadêmico

Palavras-chave: Professores. Prova Brasil. Futuro escolar. Sociologia da Educação

ABSTRACT

This work has the goal to analyze the relation of events from the personal trajectory of the teacher in his perception about the school future of his pupils. The research intends to look if there is a relation between social and demographic aspects, formation aspects, and professional experience of the teachers in his expectation of the possibilities of the students to continue studying. The results pointed few variation at the perception of the teacher. It is remarkable the importance of new studies with analysis of intra-school factors and perspectives of future of the students at the academy.

Keywords: Teachers, Brasil-test-School Future-Sociology of Education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica

Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar ou Prova Brasil

Ideb - Índice de desenvolvimento da educação básica.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Saeb - Sistema Educacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Expectativas dos professores quanto ao futuro escolar de seus alunos.....	38
Gráfico 2: Expectativa do professor e gênero.....	39
Gráfico 3: Expectativa do professor e raça.....	39
Gráfico 4: Expectativa do professor e renda.....	40
Gráfico 5: Expectativa do professor e formação.....	40
Gráfico 6: Expectativa do professor e instituição que cursou o ensino superior.....	41
Gráfico 7: Expectativa do professor e anos de trabalho.....	43

SUMÁRIO

1. Introdução.....	17
1.1. JUSTIFICATIVA	18
1.2. OBJETIVO GERAL	20
1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1. O SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO NO BRASIL	24
2.2. O JULGAMENTO DOS PROFESSORES	25
2.3. FATORES INTRA-ESCOLARES NA EXCLUSÃO DOS ALUNOS MAIS POBRES	26
3. METODOLOGIA.....	29
3.1. PROVA BRASIL	29
3.1.1. O Questionário do Professor	30
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	35
4.1. PANORAMA GERAL DOS PROFESSORES	35
4.2.1. Relação entre perspectiva dos professores e gênero	38
4.2.2. Relação entre perspectiva dos professores e cor/raça	39
4.2.3. Relação entre perspectiva dos professores e renda	40
Figura 4. Expectativa professor e renda – Florianópolis/SC. Fonte: INEP/Prova Brasil 2007. Elaborado pela autora.	40
4.2.4. Relação entre perspectiva dos professores e formação	41
4.2.6. Relação entre perspectiva dos professores e anos de trabalho	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45

Introdução

Que fatores influenciam a percepção dos professores sobre o futuro escolar de seus alunos? Em que medida esta percepção dos educadores sobre seus alunos tem relação com variáveis da trajetória pessoal do professor, suas características demográficas, sua formação profissional e sua relação com a escola? Ou seria sua opinião sobre este assunto apenas reflexo de observação empírica dentro da sala de aula, vindo para onde vão seus alunos após o ensino fundamental?

Bourdieu argumenta que o julgamento do professor, ou seja, as impressões deste sobre seus alunos (que muitas vezes podem se refletir através das notas atribuídas) é resultado de um conjunto de elementos que se fundamentam nas experiências do professor, “mas também em características pessoais do aluno, que são resultado de seu capital cultural e social herdados do meio em que vive” (MUZZETI, 2000, p.260). No entanto, em que pontos este julgamento teria também relação com a trajetória pessoal do professor? Será que o capital social e cultural do professor tem relevância nas suas impressões sobre a sala de aula? Neste sentido, pode-se especular, por exemplo, que um professor advindo de um meio social semelhante ao de seus alunos da escola pública tenha uma perspectiva mais positiva sobre o futuro deles, por saber que é possível alcançar bons resultados mesmo com as dificuldades encontradas. Ou até mesmo o contrário, pois que, sabendo das grandes dificuldades de seus alunos, tenha esperanças mais modestas quanto ao futuro destes. Para tanto, é fundamental saber quem são estes professores, de onde eles vêm e baseado em que experiências eles emitem seus julgamentos.

Com a finalidade de tentar responder a essas perguntas, utilizamos, neste estudo, as informações fornecidas pelos professores de 8ª série do ensino fundamental de escolas públicas de Santa Catarina, ao responderem os questionários socioeconômicos da Prova Brasil 2007. Essas informações estão agregadas em um grande banco de dados, intitulado “Microdados Prova Brasil 2007”, disponibilizado, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para download¹. Apesar da abrangência nacional da avaliação e do banco de dados, vamos nos restringir ao universo das escolas do

¹ Através do link:

ftp://ftp.inep.gov.br/microdados/microdados_prova_brasil_2007.zip

estado de Santa Catarina, que faz parte do foco de análise do projeto “Evolução e Análise dos Indicadores Educacionais da Região Sul”, desenvolvido pelo Núcleo Interdisciplinar em Políticas Públicas (NIPP)², da Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul, campus de Laranjeiras- PR.

O questionário direcionado aos professores é organizado em blocos de perguntas que remetem ao seu perfil socioeconômico, formação inicial e continuada, vínculo com a(s) escola(s), clima escolar, violência na escola, percepções sobre os fatores que explicam as dificuldades de aprendizagem e, finalmente, sobre o futuro escolar de seus alunos (OLIVEIRA, SEIBEL, 2012, p.2)

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro apresenta a justificativa e os objetivos para esta pesquisa. O segundo consta da análise da bibliografia disponível referente ao tema e a apresentação dos conceitos de capital social e cultural, discutidos por Bourdieu, que serão utilizados como base para definição dos construtos a serem comparados com as opiniões dos professores sobre o futuro escolar dos alunos. O terceiro capítulo aborda a metodologia utilizada, apresentando o questionário dos professores da Prova Brasil 2007, bem como as variáveis escolhidas para as análises. O quarto capítulo é referente à análise dos dados, após o processamento dos dados no software SPSS e por fim, o quinto traz as considerações finais acerca deste estudo.

1.1. JUSTIFICATIVA

Considerando a literatura referente às perspectivas de futuro escolar dos alunos da escola pública no Brasil, observa-se que esta, frequentemente, se volta para a análise da condição social enquanto elemento relevante para a perpetuação da falta de valorização da escola por parte dos alunos. De acordo com Oliveira; Seibel (2012), em algumas pesquisas referentes à opinião dos professores sobre fracasso e abandono escolar, nota-se que o argumento constante destes profissionais é de que os problemas de desempenho são causados pelo

² Essa pesquisa foi contemplada pelo Edital 038/2010/CAPES/INEP, do Projeto “Observatório da Educação”.

desinteresse do aluno e pela falta de acompanhamento dos pais. Porém, fatores intra-escolares também têm papel fundamental neste processo de exclusão das camadas mais baixas do sistema de ensino e da escola enquanto elemento perpetuador das desigualdades da sociedade.

A literatura que analisa o sistema de ensino brasileiro foca bastante na questão do desempenho dos alunos e suas variáveis preditoras, bem como nas relações entre recursos familiares e educação³. No entanto, no Brasil, ainda são poucas as análises sobre o professor e sua relação com o desempenho dos alunos e de onde vem sua percepção e seu papel na redução das desigualdades intra-escolares⁴ (GATTI, 2004). Sobre estas abordagens, destacam-se as pesquisas de Mello; Souza (2005) e Soares; Fernandes et al (2010). Neste sentido, muito se fala na literatura sobre desempenho dos alunos e fracasso escolar, mas pouco se investiga sobre a percepção dos professores, e sua relação com o desempenho dos alunos. Encontra-se aí então a justificativa para este trabalho, no sentido de que é importante desenvolver outras óticas analíticas para as pesquisas sobre a temática “futuro escolar”.

Do ponto de vista da Prova Brasil, por exemplo, o questionário dos professores é pouco utilizado em pesquisas quantitativas sobre educação. Os principais focos de estudos são os dados de desempenho alunos da Prova Brasil e do Saeb, buscando apontar os preditores do desempenho escolar, conforme destaca Netto, Vitor (2011, p.27) em sua análise da literatura sobre a questão.

Foram identificadas poucas pesquisas quantitativas que utilizaram os dados dos professores no formato, ainda antigo, do Saeb (...) A procura por —Prova Brasil nos periódicos da Capes, por exemplo, apresenta apenas o artigo de Castro (2009), sobre os sistemas de avaliação da Educação Básica no Brasil.

A impressão é que muitas pesquisas neste campo buscam⁵ meramente confirmar os argumentos, já sabidos, de que as condições sociais do aluno são relevantes para o sucesso escolar. Nesta perspectiva, justifica-se o fraco desempenho dos alunos das escolas públicas brasileiras, que, em sua maioria, são provenientes das classes mais baixas. As metodologias para este tipo de pesquisa, tanto em

³ Como por exemplo, o trabalho de Costa; Mendes (2012)

⁴ Vide Gatti (2004) para uma análise da literatura sobre o tema

⁵ Cita-se o trabalho de Barreto (1981) e Zago (2000).

trabalhos quantitativos, quanto qualitativos, parecem buscar certificar este dado. Então temos, por um lado, pesquisas quantitativas que associam escolaridade dos pais, renda familiar e outros indicadores socioeconômicos com desempenho e acesso às escolaridades mais altas e, por outro, pesquisas qualitativas que exemplificam este dado ou explicam os casos desviantes, aqueles que superaram sua condição de exclusão, pela existência de um capital social e cultural familiar que valorizava a escola e incentivava a criança a se dedicar aos estudos. No entanto, alguns autores, como Rosenberg (1984), Costa; KOSLINSKI (2006), Alves; Soares (2007) destacam a importância de se pesquisar sobre os fatores intra-escolares na vida do aluno ou de questionar a perspectiva dos professores em sua relação com os alunos.

Não se pretende afirmar nesta pesquisa que a percepção do professor sobre o aluno seja influência fundamental na continuidade dos estudos deste, mesmo porque a metodologia aqui adotada não possibilita este tipo de análise. Tampouco se pretende afirmar que as conclusões acadêmicas acerca da relação entre meio social e desempenho estejam equivocadas. O que se identifica é que, talvez, a percepção do professor não seja totalmente racional, e esteja ligada a diversos elementos relacionados aos conceitos de capital social e cultural, conforme defende Bourdieu, mas não só do ponto de vista da trajetória do aluno, como também do ponto de vista da trajetória pessoal do professor. Neste sentido, esta pesquisa visa contribuir para os estudos acerca do sistema de ensino, à luz da sociologia da educação. Esta seria um esforço inicial em que se pretende apenas identificar se fatores pessoais do professor têm relação com a percepção deste sobre seus alunos.

1.2. OBJETIVO GERAL

O objetivo central deste trabalho é realizar uma análise descritiva de dados secundários sobre professores da 8ª séries do ensino fundamental de Santa Catarina verificando, através de ferramentas estatísticas, a capacidade explicativa de elementos da trajetória pessoal do professor na sua percepção acerca do futuro escolar de seus alunos. A análise procura verificar se há relação entre aspectos sociodemográficos, de formação e de experiência profissional dos professores na sua expectativa quanto às possibilidades de continuação da carreira escolar do aluno, ou seja, se estas percepções dos professores têm variações de acordo com o capital social e cultural dos docentes.

1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para alcançar o objetivo geral acima, o estudo busca cumprir os seguintes passos: a) Analisar a literatura sobre a temática buscando identificar elementos que podem estar relacionados às expectativas dos professores em relação aos alunos; b) sistematizar os dados referentes aos aspectos demográficos, formativos e de carreira dos professores, as quais constituirão o bloco de variáveis independentes (explicativas); c) realizar cruzamentos entre a variável dependente (expectativa do professor sobre o futuro escolar do aluno) e as variáveis explicativas d) projetar hipóteses sobre os resultados das análises.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para a pesquisa proposta, a análise do referencial teórico recai sobre os estudos voltados para o sistema de ensino, mais especificamente, o sistema público de ensino brasileiro, bem como sobre a contribuição das abordagens das teorias da reprodução, de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola.

Uma vez que a nossa pesquisa está diretamente ligada ao tema de aspirações educacionais e expectativas futuras, faz-se mister uma recuperação dos pontos de vista deste debate na academia nos últimos anos. A seguir, será desenvolvida uma breve explanação sobre a tradição das pesquisas neste campo, que influenciaram as abordagens das pesquisas sobre expectativas de futuro escolar no Brasil

A partir da década de 1960, diferentes abordagens emergem no campo da sociologia da educação. Bourdieu se configura como expoente de uma destas abordagens, à medida que começa a pensar na escola enquanto instituição reprodutora das desigualdades sociais.

A escola é vista como reprodutora, seja porque reproduz um padrão de cultura de classe de uma geração para outra, ao passo que as medidas de capacidade intelectual oferecem uma aparência meritocrática que mascara esse mecanismo (Bowles & Gintis, 1977), ou porque sua principal função é vista como a de ensinar culturas de status (Collins, 1977). (COSTA; KOSLINSKI, 2006, P.138).

Para Bourdieu, à medida que a escola valoriza o capital cultural previamente adquirido no meio familiar, ela funciona como reprodutora da estrutura de desigualdades entre as classes existentes na sociedade (NOGUEIRA, 2002, p.17). Nesta perspectiva, as expectativas dos alunos em relação à escola são tratadas como resultado da “internalização de comportamentos que o levam a reproduzir a estrutura social” (COSTA; KOSLINSKI, 2006, P.138).

Paralelo a esta abordagem, começam a surgir estudos que buscam explicar as aspirações educacionais dos alunos, com base no potencial de contingências escolares, como práticas pedagógicas, organizações administrativas, aconselhamentos dos professores e diretores e até mesmo a expectativa sobre os alunos por parte dos agentes escolares, de influenciarem nos objetivos pessoais dos estudantes em relação a sua carreira futura. (COSTA; KOSLINSKI, 2006, P.139)

Rist empreende uma tentativa de oferecer um enquadramento teórico para pesquisas que tratam dos mecanismos pelos quais os professores atribuem certas expectativas aos alunos, e como essas são operacionalizadas dentro da sala de aula, constituindo uma profecia auto-realizada. (COSTA; KOSLINSKI, 2006, p.139)

2.1. O SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO NO BRASIL

No que se refere ao sistema de educação pública no Brasil, este padece do estigma da baixa qualidade de ensino. Os sistemas de avaliação sistematizados pelo INEP a partir dos anos 1990, que buscam desenvolver indicadores de qualidade da educação, embora tenha demonstrado alguma melhora nos desempenho dos alunos ao longo dos anos ainda revela um desempenho abaixo dos padrões básicos, por parte dos estudantes nas avaliações de língua portuguesa e matemática. O que se observa acerca dos resultados, em contraposição às políticas de educação encabeçadas pelos governos ao longo dos anos e dos discursos sobre a relevância da educação escolar, que focam na necessidade de ampliação do acesso ao ensino para o desenvolvimento social, é que, no seio da instituição escolar, aparecem graves problemas relacionados ao “esvaziamento do significado da escola por parte dos alunos” (COSTA; KOSLINSKI, 2006, p.133)

Na trajetória da educação pública brasileira, diversos fatores contribuíram para o sucateamento do sistema de ensino⁶. Destaca-se o período a partir da década de 90 que universalizou o acesso à educação básica, porém sem estratégias que garantissem a permanência dos alunos e o bom acompanhamento dos estudos, por parte destes. Como consequência deste processo, observa-se então uma acentuação do quadro de desigualdades não só de um ponto de vista macro, da sociedade, mas também dentro do âmbito escolar⁷

Para os alunos que frequentam este espaço de escolarização, uma série de fatores está associada à atitude de maior ou menor valorização da escola. Para um aluno, cujo “capital social e cultural” (BOURDIEU,

⁶ Vide Flach (2009) para uma análise histórica do processo de ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil

⁷ Para uma análise do perfil dos excluídos do aprendizado dentro da escola, vide Soares; Fonseca (2012)

2002) adquirido no convívio com a família e com o meio social em que vive não lhe equipou com o arcabouço linguístico, cultural e comportamental, fundamentais para o sucesso nos processo de aprendizagem dentro da escola, esta instituição não o faz se sentir em sintonia com este ambiente. O reflexo disso são os altos índices de abandono e reprovação escolar. Neste sentido, a escola não é vista, por esses alunos, como alicerce para a ascensão social e sim, mais um “elemento de exclusão da sociedade” (Nogueira, 2002, p.19)

Desta forma, as percepções sobre aprendizagem e futuro escolar são diferentes entre crianças da escola pública e da escola privada. Gunther;Gunther (1998) apontam, em sua análise sobre as expectativas de crianças de escolas públicas e privadas de Brasília, que os educandos que frequentavam as escolas privadas revelaram maiores expectativas de concluir o segundo grau e entrar para a universidade, enquanto aqueles que frequentavam o ensino público tinham a expectativa associada a não esperar um emprego que garanta qualidade de vida, nem esperavam possuir casa própria.

2.2. O JULGAMENTO DOS PROFESSORES

A literatura alarma para baixa expectativa, de maneira geral, do alunado das escolas públicas brasileiras em relação ao sucesso escolar e em relação às possibilidades da escola representar um caminho importante para a ascensão social. Esta condição é reflexo de uma série de fatores que não são apenas sociais, mas também de questões intra-escolares. Dentro destas questões, temos a problemática da percepção dos professores sobre os alunos. Para Perrenoud (apud CARVALHO, 2001),

a concepção de racionalidade no processo complexo que é a relação pedagógica é apenas ilusória, sendo inevitável “uma erupção de valores, de subjetividade, afetividade” e um certo grau de dependência diante de interesses e preconceitos. O professor enfrentaria as diferentes situações de seu cotidiano profissional, entre elas a avaliação dos alunos, “a partir do conjunto de esquemas mais ou menos conscientes de que dispõe, esquemas de ação mas também de percepção, de avaliação, de pensamento.

Para Barreto (1981, p.84),

as expectativas das professoras de primeiro grau em relação aos seus alunos estão condicionadas tanto pela própria condição de classe e de sexo, quanto pela condição de classe e sexo dos escolares. Dessa interação resultam atitudes que podem favorecer ou dificultar a permanência na escola de meninos e meninas de distinta origem social.

Corroborando com este argumento, a pesquisa de Rutter (apud GUNTHER e GUNTHER, 1998) indicou que, “mesmo nas séries mais iniciais, os professores são mais inclinados a avaliar os estudantes pobres de maneira menos positiva do que os mais ricos”. “Tais diferenças na avaliação não são baseadas em considerações cognitivas, mas na maneira de vestir e no padrão de linguagem, indicadores de classe social.” (GUNTHER e GUNTHER, 1998, p.9)

Em relação ao efeito das expectativas dos professores sobre os alunos, SOARES (2010) constatou em sua pesquisa que a expectativa do professor é influenciada por suas percepções em relação ao ambiente escolar e pelas características sócio-demográficas dos alunos. As análises indicaram ainda uma relação entre a expectativa positiva do professor e um impacto positivo na proficiência do aluno, mesmo considerando-se o efeito de variáveis sócio-demográficas tradicionalmente associadas ao desempenho.

2.3. FATORES INTRA-ESCOLARES NA EXCLUSÃO DOS ALUNOS MAIS POBRES

Considerando os fatos até aqui expostos, não se pode deixar de questionar a importância dos fatores intra-escolares na exclusão dos alunos mais pobres. Estes fatores intra-escolares referem-se a uma gama de elementos associados à interação do aluno com o cotidiano da escola, logo estes fatores estão ligados à estrutura da escola, ao acompanhamento pedagógico do aluno, à estrutura curricular, às práticas pedagógicas e também à relação professor-aluno.

Um estudo muito importante no Brasil para o início da discussão do papel dos fatores intra-escolares na aprendizagem dos alunos foi o de Lia Rosenberg (1984), que indicou que a influência dos fatores intra-escolares na determinação do rendimento escolar tem maior impacto para os alunos de origem social mais baixa. A questão levantada neste trabalho é de que “se fatores sociais externos interferem no

desempenho escolar, este também é fortemente determinado por fatores intra-escolares” (GATTI, 2004, p.23).

Por outro lado, estes fatores intra-escolares também podem ser responsáveis por superar a lógica da exclusão. Carvalho (2007) destaca em seu estudo o papel central que vários agentes escolares, com especial relevo para os professores, têm na tomada de decisão e na construção de projetos de vida dos alunos.

2.4. AS CATEGORIAS DO JUÍZO PROFESSORAL

Em seu estudo sobre as categorias do juízo professoral, Bourdieu (2002) destaca que o julgamento do professor está expresso na atribuição da sanção numerada (nota) ao aluno. De acordo com o autor, o resultado de um aluno, representado através da nota dada pelo professor, é reflexo de sua origem social. Neste sentido, enquanto o aluno das classes sociais mais altas, que compartilha dos valores socialmente dominantes, estes também legitimados dentro dos processos escolares, se destaca frente aos olhos do professor, os alunos que não têm em seu meio familiar um ambiente que imprima nestes a linguagem e a bagagem cultural requisitada pelas instituições educacionais não logra convencer o professor de que suas habilidades acadêmicas são compatíveis com o exigido naquele ambiente, o que é refletido na sua nota.

Entende-se que a escola dota os agentes dos esquemas de “percepção, de pensamento e de ação” capazes de torná-los, objetiva e subjetivamente, aptos e dispostos a decifrar os produtos culturais produzidos nas instâncias de produção de bens eruditos. A escola cumpre, portanto as funções de produção e consagração dos consumidores. Como instituição formadora, dispõe de mecanismos e técnicas responsáveis pela inculcação e perpetuação dos valores socialmente dominantes. (SCHNEIDER, 2008, p.2)

Cabe ressaltar de que estes valores legitimados, adquiridos através de herança cultural, conforme argumenta Bourdieu, não são transmitidos de forma consciente e sim “de forma osmótica, sem qualquer esforço metódico” (MUZZETI, 2000, p.258). Esta relação aparentemente tão natural com o capital cultural, herdado de forma imperceptível, contribui para alimentar, nos atores sociais a concepção

de que aqueles que compartilham destes elementos culturais devem seus “conhecimentos, atitudes e posturas a uma vocação inata”. (MUZZETI, 2000, p.258)

Em seu estudo sobre o sistema escolar francês, Bourdieu (2002) chama atenção para as desigualdades que a escola produz e a maneira como o professor se configura em um ator importante deste processo. À medida que é responsável por avaliar o encaminhamento dos alunos frente aos estudos, ele teria, supostamente, a capacidade de reconhecer o bom e o mau aluno. No entanto, estes aspectos estão pautados na condição social destes professores e na possibilidade de expressar o capital cultural adquirido ao longo de sua trajetória enquanto indivíduo e enquanto docente na sua percepção sobre os alunos. Neste sentido, a análise descritiva sobre os dados utilizados nesta pesquisa objetiva reconhecer se alguns elementos econômicos, sociais e culturais estão associados à perspectiva dos professores sobre o futuro escolar de seus alunos.

Desta herança, a perspectiva relacional nos conceitos de capital social, capital cultural e habitus, enunciados por Pierre Bourdieu, será de grande auxílio para a interpretação das percepções dos professores acerca do futuro de seus alunos.

3. METODOLOGIA

A organização deste capítulo está formatada de forma a apresentar, em um primeiro momento, o material analisado: O Questionário do Professor da Prova Brasil, 2007, cuja base de dados foi extraída das respostas dos professores da oitava série a este questionário. Nesta etapa, serão apresentados os construtos do questionário, bem como as variáveis selecionadas para análise. Em um segundo momento, serão discriminadas as ferramentas metodológicas utilizadas no tratamento dos dados.

3.1. PROVA BRASIL

A primeira edição do Sistema Educacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil (Saeb) ocorreu em 1990 e representou o início das avaliações da educação no país. A configuração atual deste sistema de avaliação, que é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), ou Prova Brasil, foi instituída em 2005. O propósito da Prova Brasil era atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. Conforme as informações fornecidas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a avaliação visa auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

A Prova Brasil corresponde a uma das duas avaliações integrantes do Saeb. A primeira, a Aneb, que engloba de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, residentes na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. A segunda, denominada Anresc, é aplicada em caráter censitário aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do

Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica). As avaliações que compõem o Saeb são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar (questionário diretores, questionário escola e questionário professores)⁸.

Cabe ressaltar que este estudo não é isento de limitações explicativas, considerando os impedimentos de se aprofundar nas especificidades e nas práticas individuais dos objetos de pesquisa, consequentes da natureza dos estudos quantitativos. Por outro lado, é possível perceber padrões e generalidades reveladores de práticas recorrentes de determinados grupos de indivíduos.

Neste trabalho, de caráter censitário, encontra-se um universo de 4.894 professores da 8ª séries de Santa Catarina (2.456 de Português e 2.438 de Matemática). O uso de recursos estatísticos para o estudo deste material se mostra oportuno, uma vez que representações de grupos desta dimensão demandam metodologias apropriadas para grandes populações.

3.1.1. O Questionário do Professor

O Questionário socioeconômico do Professor da Prova Brasil de 2007 conta com 119, fornecendo um rico banco de dados sobre o universo dos professores. Acerca da elaboração deste questionário Franco, (2003) explana sobre as categorias analíticas que baseiam a escolha das perguntas. De acordo com este autor,

Há duas razões que estimulam a mensuração de características associadas ao professor: a existência de diferenças muito marcantes entre a formação de professores que ensinam a diferentes grupos de alunos; a possibilidade de captar fatores escolares com base no questionário dos professores. (FRANCO, 2003, p.24)

Destaca-se a limitação do questionário frente à possibilidade de se identificar entre as questões disponíveis, variáveis que pudessem ser associadas aos conceitos de capital social e cultural do professor, em

⁸ Estas informações sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica, bem como os resultados das avaliações e os microdados para execução da base de dados estão disponíveis no site do INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>

concordância com as definições teóricas de Bourdieu, conforme proposto inicialmente para esta pesquisa. Percebe-se, neste modelo, que a função principal do questionário dos professores se localiza em permitir a construção de indicadores de ambiente, estrutura e coesão escolar, com base nas informações disponibilizadas pelos professores, mais do que apresentar um panorama do perfil sociológico dos professores. Por outro lado, no questionário “alunos” da Prova Brasil, estão propostos construtos sobre o capital social e cultural dos alunos. Isto está em concordância com a ênfase dada aos alunos também no cerne das políticas de avaliação, em relação à tradição bourdieusiana de análise.

De toda sorte, o questionário analisado traz algumas perguntas relevantes para o questionamento que se apresenta neste trabalho. Faz-se necessário então, delimitar um recorte viável que possibilite verificar a capacidade explicativa de elementos da trajetória do professor sobre suas perspectivas em relação aos seus alunos. Destaca-se que, para definir as variáveis a serem investigadas nesta pesquisa, serão utilizados como base os referenciais conceituais delimitados por Franco (2003). São eles: a Caracterização sóciodemográfica do professor (com as questões sobre idade, renda, etnia, gênero e educação); a formação do professor (com as questões sobre nível da formação inicial, caracterização da instituição formadora, pós-graduação e formação continuada); a experiência profissional (com as questões sobre anos de formação, anos como professor, ano como professor da disciplina lecionada e anos na escola); as condições de trabalho (com as questões sobre salário como professor, satisfação com salário, exercício de outra atividade remunerada, número de escolas em que trabalha e número de horas semanais em sala de aula); o estilo pedagógico (com as questões sobre dever de casa, ênfase em raciocínio abstrato, em contextualização e/ou em automatização (matemática), ou ênfase em ensino da língua via diversidade textual, em contextualização e/ou em automatização (língua portuguesa) e postura relacionadas com a avaliação); a expectativa (questões sobre expectativa do professor referente à conclusão do Ensino fundamental, do Ensino médio, ou entrada na universidade).

Considerando que as únicas questões disponíveis acerca de expectativa do professor sobre o aluno são as questões 56, 57 e 58⁹, esta

⁹ Quantos dos alunos da(s) série(s) avaliada(s) você acha que: concluirão o ensino fundamental; concluirão o ensino médio; entrarão para a universidade.

será a nossa pergunta de referência para a comparação com outras variáveis referentes à trajetória do professor. Em análise preliminar, verificou-se nas respostas dos professores, quando questionados sobre o futuro escolar de seus alunos, que 92,9% afirmam que acham que quase todos os seus alunos vão concluir o ensino fundamental. Este dado não surpreende, considerando que esta questão é perguntada para os professores da 8ª série (atual nono ano), já na última metade do ano letivo. Assim, é de se esperar que os alunos terminem o ano e concluam o ensino fundamental. No entanto, quando questionados sobre o futuro escolar dos seus alunos para o ensino médio, apenas 52% dos professores afirmam que quase todos os seus alunos vão concluir o ensino médio, uma redução considerável em relação à expectativa anterior. Já em relação aos níveis de ensino mais elevados, como podemos ver no gráfico da página seguinte, apenas 5,11% dos professores acham que quase todos os seus alunos entrarão para a universidade. Este dado evidencia a forte exclusão dos alunos do ensino público no Brasil aos níveis mais elevados de educação, conforme já discutido previamente. Considerando a alarmante discrepância da pergunta sobre a expectativa dos professores quanto ao acesso de seus alunos ao ensino superior, vamos selecionar apenas esta questão sobre a expectativa dos professores, apoiados na perspectiva de Bourdieu acerca da escola enquanto instituição perpetuadora de condições de exclusão social e da literatura que aponta para os fatores que relacionam a escola e as perspectivas de carreira escolar e profissional dos alunos.

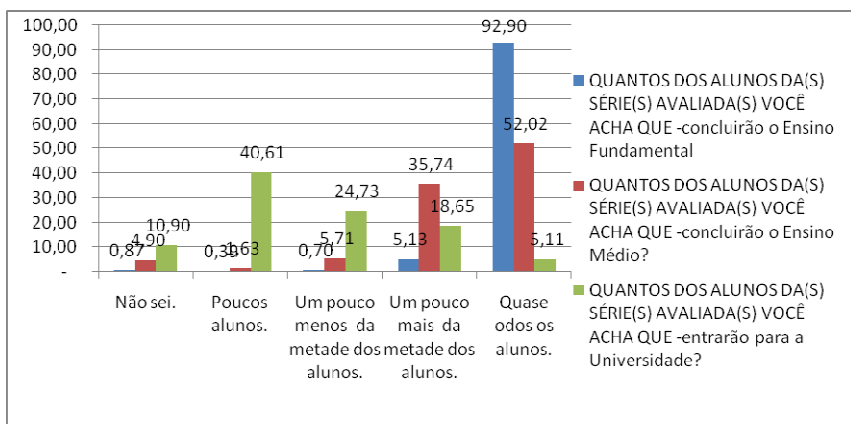


Figura 1. Expectativas dos professores quanto ao futuro escolar de seus alunos – Florianópolis/SC. Fonte: INEP/Prova Brasil 2007. Elaborado pela autora.

Logo, esta questão (Quantos dos alunos da(s) série(s) avaliada(s) você acha que entrarão para a universidade?) será nosso elemento de comparação (variável dependente) com as questões acerca da caracterização sócio demográfica do professor, formação do professor, experiência profissional e condições de trabalho para o fim de verificar a capacidade explicativa de elementos da trajetória pessoal do professor frente a suas perspectivas sobre o aluno.

Não se pode deixar de ter em vista que a realidade empírica aponta para uma condição de exclusão dos alunos da escola pública frente aos níveis mais altos de escolaridade, ou seja, o ensino superior. Por exemplo, já “no fim do ensino fundamental, quando questionados sobre o que pretendiam fazer após sua conclusão, 73,26% dos meninos da 8ª série (atual nono ano) em 2007, afirmaram a intenção de só trabalhar, ao invés de continuar os estudos” (OLIVEIRA, SEIBEL, 2012, p. 18). Sabendo que, de fato, poucos alunos tendem a entrar na universidade, mas que há entre os professores uma pequena variação entre as opiniões a esse respeito, procurar-se-á identificar se existem alguns grupos específicos de professores que respondem a esta questão, de forma mais positiva do que outros.

Com a intenção de tentar identificar estes grupos, algumas variáveis explicativas devem ser selecionadas para fins de comparação. Barreto; Codes et al Duarte (2012) apresentam o perfil dos jovens brasileiros excluídos da escola ao longo da última década. Eles destacam

que a exclusão da educação brasileira é mais acentuada entre: os jovens mais pobres, em particular os que estão em famílias com renda até meio salário mínimo; aqueles que se autodeclararam indígenas e em segundo lugar, os que se autodeclararam negros; entre os jovens do sexo masculino; e entre os residentes nas zonas rurais do país. Assim, considerando nossa hipótese já apresentada anteriormente, pode-se imaginar, por exemplo, que um professor advindo de um meio social semelhante ao de seus alunos da escola pública tenha uma perspectiva mais positiva sobre o futuro deles, por saber que é possível alcançar bons resultados mesmo com as dificuldades encontradas. Ou até mesmo o contrário, pois que, sabendo das grandes dificuldades de seus alunos, tenha esperanças mais modestas quanto ao futuro destes.

Assim, para verificar este fato, foram consideradas as variáveis acima citadas como fatores de exclusão escolar acentuação como variáveis para a comparação. São elas: Raça, Gênero e Renda¹⁰. Outras variáveis selecionadas foram o tipo de formação do professor e o tempo de sua experiência em sala de aula, uma vez que estes fatores também podem ser relevantes na configuração de sua prática de ensino.

3.2. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Em primeiro lugar, foi realizada uma análise descritiva a fim de delinear o perfil dos professores da 8ª série (atual nono ano) do estado de Santa Catarina. Em seguida, para a verificação das associações entre a nossa variável dependente e as demais variáveis referentes à trajetória do professor foram realizadas análises bivariadas através da construção de distribuições conjuntas de frequência. Para isso, foi utilizada a ferramenta crosstabs, no software SPSS. No capítulo seguinte serão apresentadas as análises dos dados.

¹⁰ Nesta análise, seria interessante ainda, verificar a comparação entre professores das zonas urbanas e zonas rurais, no entanto, entre o universo de respondentes presentes, todas as escolas localizam-se na área urbana.

4. ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Raymond et. al. (1993 apud TARDF; RAYMOND, 2000, p.219), sobre os saberes ressignificados pelas experiências adquiridas pelos professores em suas trajetórias educativas, “as experiências realizadas antes da preparação formal para o magistério (...) influem na orientação e nas práticas pedagógicas atuais das professoras e professores”. Esta concepção é muito relevante para este trabalho, na medida em que destaca a importância dos saberes incorporados ao longo da vida à experiência individual e coletiva e que acaba por se configurar na forma de hábitos e habilidades.

É importante Considerar que não foram encontradas na literatura sobre o tema, possíveis delimitações sobre os fatores das experiências dos professores que podem estar associadas à sua percepção sobre os alunos, mesmo porque, encontra-se aí a dificuldade em se estabelecer estes parâmetros, do ponto de vista metodológico. O que se encontra, é como se dá a visão dos professores, a partir do maior ou menor capital cultural do aluno e como a visão do professor pode ter impactos no desempenho e nas perspectivas de futuro dos alunos. Neste sentido, o que é proposto aqui se configura apenas no exercício de se tentar delimitar, de maneira geral, elementos da trajetória do professor que apontem alguma relação com a sua variação expectativa quanto ao futuro escolar de seus alunos.

Para isso, este capítulo se inicia com uma análise descritiva univariada (quando as variáveis são analisadas isoladamente), em particular acerca de aspectos sócio-demográficos, formativos e profissionais dos professores.

4.1. PANORAMA GERAL DOS PROFESSORES

Parece relevante, para este estudo, uma breve descrição das características do universo dos professores que ministram as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas 8^a séries das escolas do estado de Santa Catarina. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), também foi responsável por regulamentar a formação dos professores. A partir de seu estabelecimento, deveriam ser admitidos apenas professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço

(Art.87º. § 4º). Desta determinação, vemos os efeitos nas diferenciações entre os professores da 1ª e 2ª partes do ensino fundamental.

No entanto, em outros aspectos, o perfil dos professores se mostra bastante homogêneo, por exemplo, no que se refere à autodeclaração de cor ou raça. A maioria dos professores se declara branca (87%)¹¹. No entanto, esta proporção, não destoa significativamente da proporção populacional de Santa Catarina, em que 84% da população se declara branca.

A determinação da LDB acima mencionada, referente à formação dos professores, pode ter alguma implicação na significativa redução de professores oriundos do antigo magistério que foram, gradativamente, buscando diplomas de ensino superior. Neste sentido, temos entre os respondentes do questionário, uma distribuição da formação dos professores que consta com 2% dos professores das 8ª séries formados no ensino superior em pedagogia, 43% formados no ensino superior em matemática, 44% formados no ensino superior em letras e 8% formados em outras habilitações. Os professores das 8ª séries tendem a ter uma formação mais específica, sendo os docentes analisados majoritariamente dos campos linguístico e matemático.

Em relação á quantidade de anos desde a formação, temos a maioria dos professores (29%) formados entre 3 e 7 anos e, em seguida, 25% estão formados faz entre 8 e 14 anos. No entanto, não se pode inferir deste dado o tempo de experiência em sala do professor, pois pode ser que o início de sua carreira profissional não tenha sido logo após a graduação.

Nota-se que é bem grande o número de professores formados na rede privada (79%). Em seguida temos 10% dos professores formados em estabelecimentos públicos federais, 8% em estabelecimentos públicos estaduais e os 1,5% em estabelecimentos públicos municipais.

A quantidade de professores com títulos de Mestrado ou Doutorado é bastante reduzida. Em termos de qualificação adicional temos uma maioria de pós-graduados na modalidade de Especialização – com carga-horária mínima de 360 horas – (cerca de 70%) e aqueles que não fizeram ou não completaram curso de pós-graduação (cerca de 20%). O governo aprovou, em 2008, projeto de lei que aumentou o piso salarial dos professores com ensino médio de R\$ 609 para R\$ 1.187,

¹¹ O dado sobre os professores apresentados nesta seção tem como fonte a base de dados do INEP/Prova Brasil 2007.

para jornada de 40 horas semanais. Porém, junto deste aumento, aprovou também a diminuição de valores extras pagos a quem possui graduação e pós-graduação, este fato pode resultar no desestímulo a cursos de pós-graduação entre os professores.

Pode-se pensar na hipótese de que a escolha dos cursos de pós-graduação dos professores revele a carência na área pedagógica da formação nas áreas das licenciaturas e Letras e Matemáticas, uma vez que 27% dos professores são pós-graduados nesta área da Educação. Embora, quase a metade de docentes possua curso de pós-graduação em outras ênfases da Educação.

O salário dos professores é um ponto importante a ser destacado, considerando que a maioria não alcança mais de 3.100 reais mensais na escola. 21% estão na faixa que recebe até R\$700,00, 32% estão na faixa de R\$701,00 a R\$1300,00, 30% entre R\$1301,00 a R\$1900,00 e 17% entre R\$1901,00 a R\$3100,00. Este dado pode ter como consequência uma grande parcela de professores que desenvolvem outras atividades (na área educação, ou não) fora da escola. Percebe-se, por exemplo, que quase a metade dos professores de 8ª série não possuem dedicação exclusiva a uma escola, sendo que 10% deste grupo desenvolvem outras atividades fora da área de educação. Observa-se ainda que mesmo com professores que exercem atividades de educação em mais de uma escola, os salários não alcançam altos patamares. Estando a maioria (30%) na faixa de R\$1301,00 a R\$1900,00, 27% entre R\$1901,00 e R\$3100,00 e 26% entre R\$701,00 e R\$1300,00. De toda sorte, não é uma discussão recente a má remuneração da categoria no Brasil e os impactos deste fato na qualidade do ensino, mas no momento, não vamos nos ater a esta problemática.

Considera-se como hipótese neste estudo que o tempo de experiência dos educadores possa estar relacionado com a visão dos professores sobre o futuro escolar dos alunos, uma vez que o professor que está há mais tempo em sala de aula pode ter uma base empírica maior acompanhando o encaminhamento de seus alunos após o ensino fundamental. Esta relação será analisada posteriormente nas análises de correlação bivariada. Sobre esta variável, foi possível identificar que a maioria dos professores tem certo grau de experiência em sala de aula, sendo que 68% lecionam há mais de 10 anos.

Sobre a quantidade de anos que o professor trabalha na escola, temos uma situação bastante heterogênea e não apresentaram um padrão de comportamento, com porcentagens semelhantes entre as faixas de

anos de trabalho: 21% há menos de 1 ano, 8% de 1 a 2 anos, 20% de 3 a 5 anos, 20% de 6 a 9 anos, 15% de 10 a 15 anos e o restante há mais de 15 anos.

Finalmente, embora os professores tenham uma tendência a trabalhar em diferentes escolas, a maioria está ligada ao regime estatutário de trabalho (72%). A contratação estatutária configura-se na contratação realizada mediante concurso. Destaca-se o fato de que quase 22% dos professores têm vínculo como prestador por contrato temporário, o que ainda é uma quantidade considerável.

4.2. ANÁLISES BIVARIADAS

4.2.1. Relação entre perspectiva dos professores e gênero

Neste item, as percepções dos professores sobre o futuro de seus alunos será comparada com a variável sexo.

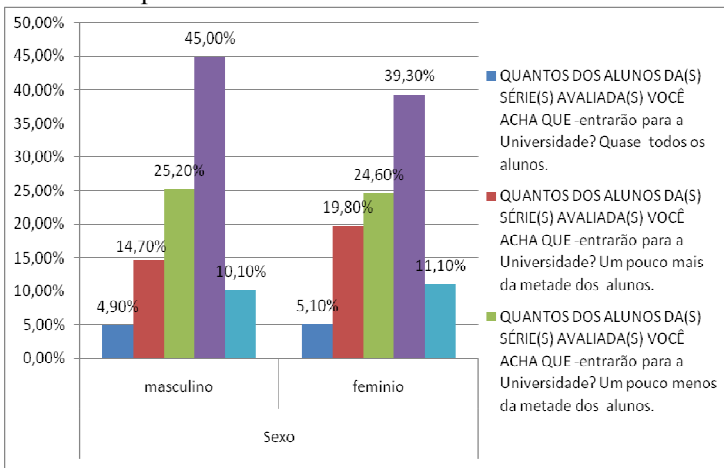


Figura 2. Expectativa professor e gênero – Florianópolis/SC. Fonte: INEP/Prova Brasil 2007. Elaborado pela autora.

A comparação da variável gênero com a expectativa do professor quanto ao futuro do aluno não indica uma relação muito forte acerca da diferença de expectativas entre professores homens e mulheres. Destaca-se a proximidade das expectativas entre os que respondem que quase todos os alunos entrarão para a universidade (tanto entre os professores homens quanto as mulheres, aproximadamente 5% acham que quase

todos seus alunos entrarão para a universidade), por outro lado 45% dos professores homens acham que poucos alunos entrarão para a universidade 39% das professoras mulheres acham que poucos alunos entrarão para a universidade. Neste quesito, entre os professores é levemente maior a perspectiva de que seus alunos não entrarão na universidade. Um ponto a se destacar neste recorte é a baixa porcentagem de professores homens no universo dos professores de Santa Catarina. Freire (1993) e Louro (1997), discutem esta alta presença feminina no professorado brasileiro a partir da perspectiva do papel social da mulher e da relação deste papel com a profissão de educar.

4.2.2. Relação entre perspectiva dos professores e cor/raça

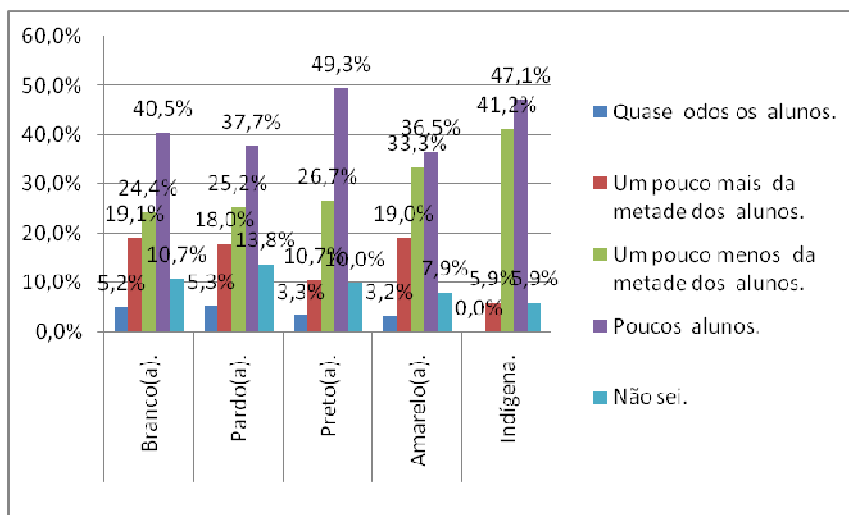


Figura 3. Expectativa professor e raça – Florianópolis/SC. Fonte: INEP/Prova Brasil 2007. Elaborado pela autora.

Analisando a expectativa dos professores sobre o futuro escolar dos alunos a partir da ótica racial, destaca-se em primeiro lugar, que no universo dos professores da 8ª série (atual nono ano) de Santa Catarina, temos uma maioria de professores que se autodeclararam “brancos” (87%) e apenas 8,1% de professores pardos e 1,4% de professores negros e os demais, amarelos e indígenas. No entanto, esta estatística está em concordância com a distribuição racial da população de Santa Catarina,

na qual 84% é branca. Por sua vez, a comparação entre raça e expectativa de futuro aponta que os professores negros (49%) e indígenas (47%) representam os maiores percentuais entre os professores que afirmam que poucos de seus alunos entrarão na universidade. Na perspectiva oposta, eles são os que menos afirmam que quase todos os seus alunos entrarão para a universidade (3,3% dos negros e 0% dos indígenas). Ressalta-se que todos os professores declaram majoritariamente que apenas poucos alunos vão entrar na universidade.

4.2.3. Relação entre perspectiva dos professores e renda

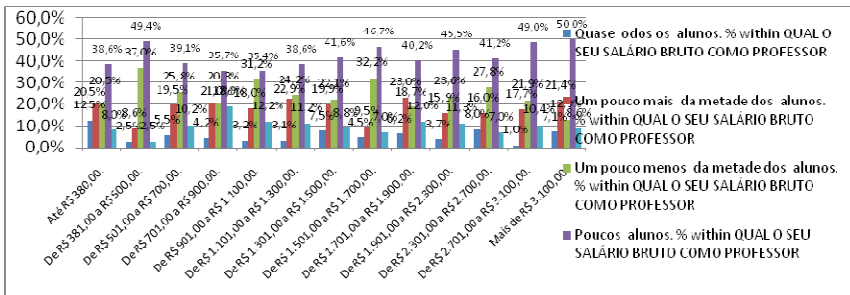


Figura 4. Expectativa professor e renda – Florianópolis/SC. Fonte: INEP/Prova Brasil 2007. Elaborado pela autora.

De acordo com Barreto et al (2012)

Análises que localizam os professores em classes sociais são consideravelmente marcadas pelos estudos que costumam centrar-se na discussão a respeito da profissionalização e da pauperização da categoria. No Brasil, discussões sobre o empobrecimento do professor foram, de maneiras diferentes, suscitadas e desenvolvidas, dentre outros, por Enguita (1991), por Pucci, Oliveira e Squissardi (1991) e por Carvalho (1996).

As hipóteses sobre este cruzamento seria a de que os professores de menor faixa de renda teriam uma visão diferente dos professores de maior faixa de renda. No entanto, esta hipótese não se mostrou muito significativa, conforme se observa no gráfico acima, uma vez que não há uma distribuição regular quanto a este aspecto. Destaca-se ainda, que no

questionário dos professores, não há uma variável específica relacionada à renda e sim uma variável sobre o salário dos respondentes como professor.

4.2.4. Relação entre perspectiva dos professores e formação

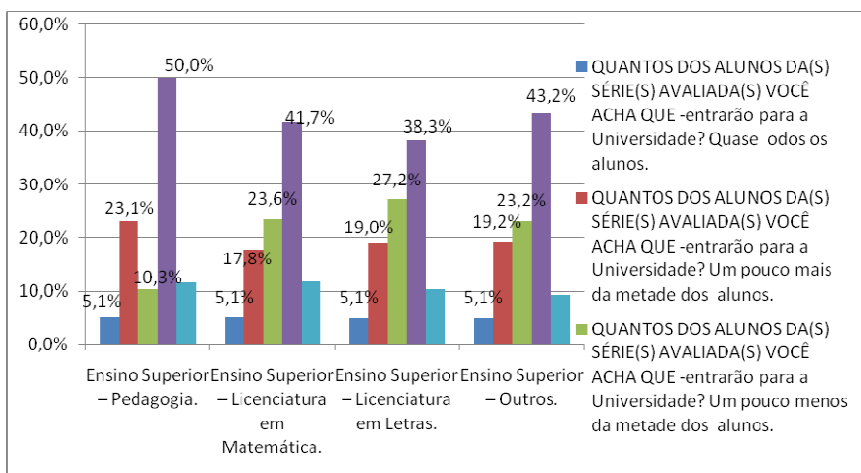


Figura 5. Expectativa professor e formação – Florianópolis/SC. Fonte: INEP/Prova Brasil 2007. Elaborado pela autora.

Neste cruzamento, a intenção era analisar se as diferentes formações dos professores (licenciatura em letras e matemática, pedagogia, e outros)¹² teriam relação com uma perspectiva diferente sobre o alunado. No entanto, variações nas perspectivas dos professores sobre o futuro escolar dos alunos também não foram observadas. Sendo que todos os tipos de formação têm a mesma proporção entre os que quase todos os alunos entrarão para a universidade

¹² Neste caso excluiu-se da amostra os professores com menos que o ensino médio e com magistério, uma vez estes não são representativos do universo dos professores. A escola normal superior também foi excluída, considerando que esta não é uma realidade muito frequente entre o professorado catarinense.

4.2.5. Relação entre perspectiva dos professores e instituição em que cursou o ensino superior

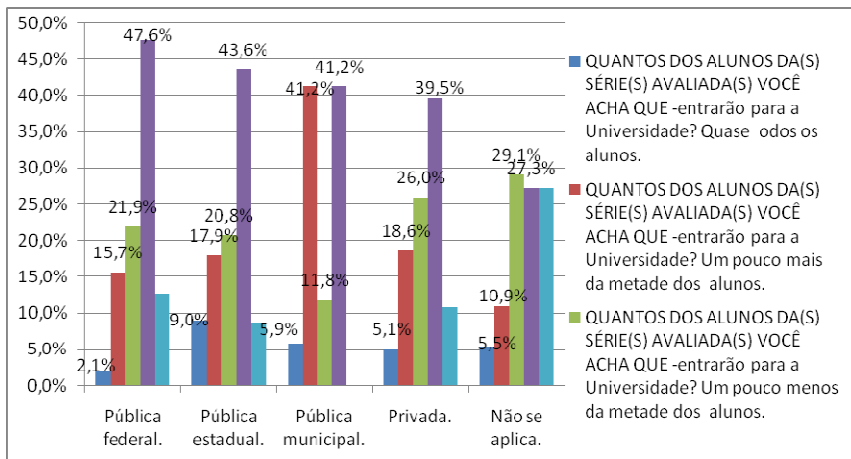


Figura 6. Expectativa professor e instituição em que cursou o ensino superior – Florianópolis/SC. Fonte: INEP/Prova Brasil 2007. Elaborado pela autora.

Considerando este viés comparativo entre estabelecimento de ensino em que o professor se formou e sua expectativa de futuro em relação aos alunos identifica-se uma pequena oposição entre os professores formados nas Universidades Públicas Federais e os professores formados em outros tipos de instituição de ensino. Neste caso, enquanto 2,1% dos professores formados nas universidades públicas afirmam que quase todos os seus alunos entrarão para a universidade, 9% dos alunos das faculdades públicas estaduais, 6% dos alunos das faculdades públicas municipais e 5,1% dos alunos das faculdades privadas fazem a mesma afirmação. Opostamente, entre os formados em universidades públicas federais, cerca de 48% dizem que poucos alunos entrarão para a universidade, enquanto entre os formados na universidade privada, este índice é de cerca de 27%

4.2.6. Relação entre perspectiva dos professores e anos de trabalho

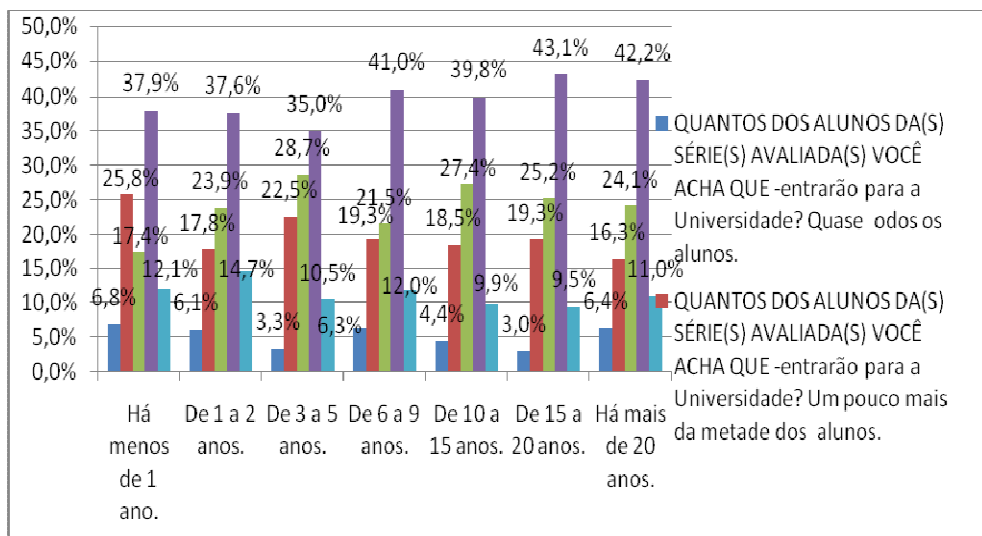


Figura 7. Expectativa professor e anos de trabalho – Florianópolis/SC.
Fonte: INEP/Prova Brasil 2007. Elaborado pela autora.

A intenção desta relação é avaliar se os anos de experiência como professor alteram a expectativa deste em relação ao aluno. Neste caso, não se observou uma regularidade entre o tempo de trabalho e a resposta dos professores. Neste caso, enquanto entre diversas faixas de tempo de trabalho a resposta é semelhante quando afirmam que quase todos os alunos entrarão para a universidade (média de 6%), mas no que se refere aos que acham que poucos alunos entrarão para a universidade, maior porcentagem dos professores que trabalham há mais tempo tendem a apontar esta opinião (42% entre os que trabalham há mais de 20 anos e 43% entre os que trabalham de 15 a 20 anos).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conseguinte, não se pode afirmar que as comparações entre variáveis referentes à trajetória pessoal dos professores e suas expectativas quanto ao futuro escolar de seus alunos desenvolvidas neste trabalho chegaram a um resultado conclusivo. As análises não apontam para uma forte relação entre fatores particulares dos professores e suas opiniões.

Observa-se sim certa homogeneidade nas respostas acerca da percepção sobre a possibilidade de entrada dos alunos do ensino público de Santa Catarina na universidade e, infelizmente, esta perspectiva não é muito animadora. Por este motivo, inclusive, as variações nas respostas, quando ocorrem, são bastante sutis. Este dado aponta para a necessidade de desenvolvimento de estudos estatísticos mais aprofundados nesta seara, com uso de recursos estatísticos que permitam analisar o grau de correlação entre as variáveis analisadas, como regressões e análises fatoriais. Foi possível observar, uma sutil relação entre gênero e cor/raça e a expectativa dos professores quanto ao futuro escolar dos alunos, sendo que as categorias que mais afirmam que poucos de seus alunos entrarão para a universidade são os professores homens e os professores negros e índios. Cabe ressaltar que este perfil coincide com o perfil dos brasileiros excluídos da escola, conforme citado neste trabalho.

Além disso, a análise da literatura acadêmica sobre os trabalhos voltados para a temática dos efeitos da relação professor e aluno no sucesso e no futuro escolar dos educandos leva a conclusão de que os estudos que focam na ótica do professor ao invés da perspectiva de análise do aluno ainda são bastante incipientes. Levanta-se então a crítica sobre a importância em ir além das leituras usuais sobre as desigualdades educacionais, que majoritariamente discutem a influência de aspectos sociais em um âmbito macro no processo de exclusão do aluno da escola e deixam aquém a discussão mais aprofundada sobre a problemática dos fatores intra-escolares, e aí se inclui o papel do professor, no esvaziamento de significado da escola para os alunos que frequentam a escola pública.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. Soc. estado. Brasília, v. 22. n.2. Ago. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922007000200008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 de fevereiro de 2013.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo; Codes, Ana Luiza; Duarte, Bruno. Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. (Série debates ED, n. 3). Brasília: UNESCO, 2012. 41 p.

BARRETO, E. S. S. (1981, maio). Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. Cadernos de Pesquisa, 37, 84-89.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

CARVALHO, MARÍLIA PINTO DE. Mau aluno, boa aluna?: Como as professoras avaliam meninos e meninas. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 10 de fevereiro de 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200013>.

CARVALHO, R. G. (2007). Perspectiva temporal de futuro em contexto educativo: Um estudo com estudantes do 9º ano de uma escola rural da Madeira. Dissertação de Mestrado não-publicada em Educação - Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; MENDES, Igor Adolfo Assaf. Cultura e Ensino Superior: o capital cultural como determinante do acesso ao ensino superior em Minas Gerais. 36º Encontro Anual da Anpocs. GT08 - Educação e sociedade (2012) ANAIS.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, Apr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100010&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 de fevereiro de 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100010>.

FRANCO, C. et. al. O Referencial Teórico na Construção dos Questionários Contextuais do Saeb 2001. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 28. jul/dez. 2003.

GATTI, Bernardete A.. Estudos quantitativos em educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 30, n. 1, abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 10 de fevereiro de 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>.

GUNTHER, Isolda de Araújo; GUNTHER, Hartmut. Brasília pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000200003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 de fevereiro de 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721998000200003>.

MUZZETI, Luci Regina. Escritos de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 73, Dec. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400016&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 de fevereiro de 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400016>.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 10 de fevereiro de 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>.

OLIVEIRA, Lucimara Domingues; SEIBEL, Erni José. Aprendizagem e

futuro escolar: a percepção de alunos e professores no Brasil numa abordagem sociológica. 36º Encontro Anual da Anpocs. GT08 - Educação e sociedade (2012) ANAIS

ROSENBERG, L. Educação e desigualdade social. São Paulo: Loyola, 1984. (Coleção Espaço)

SOARES, Tufi Machado et al . A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 26, n. 1, Mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000100018&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 de fevereiro de 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000100018>

SCHENEIDER, Susane.. As categorias do juízo estudantil. *ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB*. v. 3, nº 1, p. 169-187-, jan./abr. 2008

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. dez. 2000. n. 73. pp. 209-244.

NETTO, Victor Tadeu Pera. Práticas Profissionais de Ensino Fundamental em Santa Catarina. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Erni José Seibel.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, July 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2000000100007&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 de fevereiro de 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2000000100007>

ANEXO A

Senhor(a) Professor(a),

Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) — instrumentos que são fundamentais para a melhoria do **Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**.

O Ministério da Educação instituiu o IDEB, calculado com base em dois pilares: a) as informações sobre rendimento escolar do Censo Escolar da Educação Básica (aprovação, reprovação e abandono); e b) as informações sobre o desempenho dos estudantes resultantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Reinstituído por Portaria Ministerial, em 2005, o SAEB passou a ser composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – também conhecida como Prova Brasil. Ambas têm como objetivo principal oferecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas de educação no Brasil.

Nesse Sistema, busca-se identificar os níveis de qualidade da educação brasileira por meio da avaliação do desempenho dos

alunos em momentos conclusivos de diversas etapas de seu percurso escolar, ao mesmo tempo em que se contextualiza, por meio de estratégias que incluem a aplicação de questionários, as condições em que o ensino acontece.

O presente questionário, parte integrante dos processos avaliativos, tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas pedagógicas e do perfil socioeconômico e cultural dos professores das turmas em que a avaliação está sendo aplicada. Para cada aspecto avaliado, preencha, na **FOLHA DE RESPOSTAS**, o campo correspondente à resposta que você considera mais adequada. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta. Não se esqueça de informar o nome da(s) turma(s) em que você leciona, nesta escola, na série avaliada.

A sua colaboração, ao preencher este questionário, será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira. Esclarecemos que não existe identificação do respondente, interessando ao MEC apenas as informações prestadas.

1. SEXO

- (A) Masculino.
- (B) Feminino.

2. IDADE

- (A) Até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) De 50 a 54 anos.
- (F) 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- (A) Branco(a).
- (B) Pardo(a).
- (C) Preto(a).
- (D) Amarelo(a).
- (E) Indígena.

4. DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE ATÉ A GRADUAÇÃO.

- (A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).
- (B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).

(C) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).

(D) Ensino Superior – Pedagogia.

(E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.

(F) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.

(G) Ensino Superior – Escola Normal Superior.

(H) Ensino Superior – Outros.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTEVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?

- (A) Há 2 anos ou menos.
- (B) De 3 a 7 anos.
- (C) De 8 a 14 anos.
- (D) De 15 a 20 anos.
- (E) Há mais de 20 anos.

6. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE AQUELA EM QUE

OBTEVE O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.

- (A) Pública federal.
- (B) Pública estadual.
- (C) Pública municipal.
- (D) Privada.
- (E) Não se aplica.

7. QUAL ERA A NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO?

- (A) Faculdade isolada.
- (B) Centro Universitário.
- (C) Universidade.
- (D) Não se aplica.

8. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

- (A) Presencial.
- (B) Semi-presencial.
- (C) A distância.
- (D) Não se aplica.

9. INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- (A) Atualização (mínimo de 180 horas).
- (B) Especialização (mínimo de 360 horas).

(C) Mestrado.

(D) Doutorado.

(E) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

10. INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- (A) Educação, enfatizando alfabetização.
- (B) Educação, enfatizando educação matemática.
- (C) Educação – outras ênfases.
- (D) Outras áreas que não a Educação.
- (E) Não se aplica.

11. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- (A) Sim.

(B) Não. (Passe para a questão 14).

12. QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS RELEVANTE DA QUAL PARTICIPOU?

- (A) Menos de 20 horas.
- (B) De 21 a 40 horas.
- (C) De 41 a 80 horas.
- (D) Mais de 80 horas

13. VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

- (A) Quase sempre.
- (B) Eventualmente.
- (C) Quase nunca.

14. Não contribuíram em nada. NESTA ESCOLA, QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE

HOUVER) COMO PROFESSOR(A)?

- (A) Até R\$ 380,00.
- (B) De R\$ 381,00 a R\$ 500,00.
- (C) De R\$ 501,00 a R\$ 700,00.
- (D) De R\$ 701,00 a R\$ 900,00.
- (E) De R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00.
- (F) De R\$ 1.101,00 a R\$ 1.300,00.
- (G) De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00.
- (H) De R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00.
- (I) De R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00.
- (J) De R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00.
- (L) De R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00.
- (M) De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00.
- (N) Mais de R\$ 3.100,00.

15. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE

**OUTRA ATIVIDADE QUE
CONTRIBUI PARA SUA
RENDA PESSOAL?**

- (A) Sim, na área de Educação.
(B) Sim, fora da área de Educação.
(C) Não. **(Passe para a questão 17).**

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

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

- (A) Até R\$ 380,00.
(B) De R\$ 381,00 a R\$ 500,00.
(C) De R\$ 501,00 a R\$ 700,00.
(D) De R\$ 701,00 a R\$ 900,00.
(E) De R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00.
(F) De R\$ 1.101,00 a R\$ 1.300,00.
(G) De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00.
(H) De R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00.

(I) De R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00.

(J) De R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00.

(L) De R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00.

(M) De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00.

(N) Mais de R\$ 3.100,00.

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?

- (A) Há menos de 1 ano.
(B) De 1 a 2 anos.
(C) De 3 a 5 anos.
(D) De 6 a 9 anos.
(E) De 10 a 15 anos.
(F) De 15 a 20 anos.
(G) Há mais de 20 anos.

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

- (A) Há menos de 1 ano.
(B) De 1 a 2 anos.
(C) De 3 a 5 anos.
(D) De 6 a 9 anos.
(E) De 10 a 15 anos.
(F) De 15 a 20 anos.
(G) Há mais de 20 anos.

19. CONSIDERANDO TODA A SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S)?

- (A) Até 2 anos.
- (B) De 3 a 4 anos.
- (C) De 5 a 6 anos.
- (D) De 7 a 8 anos.
- (E) Mais de 8 anos.

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

- (A) Menos de 16 horas-aula.
- (B) De 16 a 19 horas-aula.
- (C) 20 horas-aula.
- (D) De 21 a 23 horas-aula.
- (E) De 24 a 25 horas-aula.
- (F) De 26 a 29 horas-aula.
- (G) 30 horas-aula.
- (H) De 31 a 35 horas-aula.
- (I) De 36 a 39 horas-aula.
- (J) 40 horas-aula.
- (L) Mais de 40 horas-aula.

21. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- (A) Apenas nesta escola. (Passe para a questão 23).
- (B) Em 2 escolas.
- (C) Em 3 escolas.
- (D) Em 4 ou mais escolas.

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

- (A) Menos de 16 horas.
- (B) De 16 a 19 horas.
- (C) 20 horas.
- (D) De 21 a 23 horas.
- (E) De 24 a 25 horas.
- (F) De 26 a 29 horas.
- (G) 30 horas.
- (H) De 31 a 35 horas.
- (I) De 36 a 39 horas.
- (J) 40 horas.
- (L) Mais de 40 horas.

23. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA?

(Marque apenas UMA opção)

(A) Estatutário.

(B) CLT.

(C) Prestador de serviço por contrato temporário.

(D) Prestador de serviço sem contrato.

(E) Outras.

AS ATIVIDADES (DE LÍNGUA PORTUGUESA) QUE VOCÊ REALIZA COM OS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) TÊM POSSIBILITADO AOS ALUNOS (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
24. copiar textos extensos do livro didático ou do quadro de giz (quadro-negro ou lousa).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
25. conversar sobre textos de jornais e revistas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
26. fazer exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais ou revistas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
27. automatizar o uso de regras gramaticais.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
28. ler, discutir com colegas e escrever textos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

relacionados com o desenvolvimento de projeto temático.					
29. ler contos, crônicas, poesias ou romances.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30. conversar sobre contos, crônicas, poesias ou romances.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
31. usar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32. fixar os nomes de conceitos gramaticais e lingüísticos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
33. discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

AS ATIVIDADES (DE MATEMÁTICA) QUE VOCÊ REALIZA COM OS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) TÊM POSSIBILITADO AOS ALUNOS (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
34. fazer exercícios para automatizar procedimentos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

35. lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes e mais complexos que a maioria dos exemplos usuais.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
36. falar sobre suas soluções, discutindo os caminhos usados para encontrá-las.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
37. gravar as regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
38. lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a Matemática.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
39. interpretar resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
40. lidar com situações que lhes sejam familiares e que apresentem temas do interesse dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
41. experimentar diferentes modos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

	de resolver um problema ou de efetuar um cálculo.					
42.	aprimorar a precisão e a velocidade de execução de cálculos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
43.	experimentar diferentes ações (coletar informações recortar, analisar, explorar, discutir, manipular etc.) para resolver problemas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

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

	Sim, utilizo.	Não utilizo porque não acho necessário.	Não utilizo porque a escola não tem.
44. Computadores	(A)	(B)	(C)
45. Internet	(A)	(B)	(C)
46. Fitas de vídeo ou DVD	(A)	(B)	(C)
47. Jornais e revistas informativas	(A)	(B)	(C)

48. Livros de consulta para os professores	(A)	(B)	(C)
49. Livros de leitura	(A)	(B)	(C)
50. Livros didáticos	(A)	(B)	(C)
51. Retroprojektor	(A)	(B)	(C)
52. Máquina copiadora	(A)	(B)	(C)

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

- (A) Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria de Educação.
- (B) Foi elaborado pelo(a) diretor(a).
- (C) O(A) diretor(a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final.
- (D) Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o diretor chegou à versão final.
- (E) Foi elaborado pelo(a) diretor(a) e por uma equipe de professores.
- (F) De outra maneira.
- (G) Não sei como foi desenvolvido.
- (H) Não existe Projeto Pedagógico.

54. CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIRAM OS CONSELHOS DE CLASSE DESTA ESCOLA?

- (A) Uma vez.
 (B) Duas vezes.
 (C) Três vezes ou mais.
 (D) Nenhuma vez.
 (E) Não existe Conselho de Classe.

55. QUANTO DOS CONTEÚDOS PREVISTOS VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER COM OS ALUNOS DA(S) TURMA(S) AVALIADA(S), NESTE ANO?

- (A) Menos de 40%.
 (B) Entre 40% e 60%.
 (C) Entre 60% e 80%.
 (D) Mais de 80%. **QUANTOS DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) VOCÊ ACHA QUE** (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Quase todos os alunos.	Um pouco mais da metade dos alunos.	Um pouco menos da metade dos alunos.	Poucos alunos.	Não sei.
56. concluirão o Ensino Fundamental (8.ª série)?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
57. concluirão o Ensino Médio?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
58. entrarão para a Universidade?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

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

	Concordo	Discordo
59. São localizadas na escola devido à carência de infra-estrutura física e/ou pedagógica.	(A)	(B)
60. Estão relacionadas aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos.	(A)	(B)
61. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.	(A)	(B)
62. Encontram-se na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.	(A)	(B)
63. Estão relacionadas ao não-cumprimento do conteúdo curricular.	(A)	(B)
64. Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	(A)	(B)
65. São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula.	(A)	(B)
66. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.	(A)	(B)
67. São decorrentes do meio em que o aluno vive.	(A)	(B)
68. São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.	(A)	(B)
69. Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.	(A)	(B)
70. Ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno.	(A)	(B)
71. Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.	(A)	(B)

72. Estão vinculadas à baixa auto-estima dos alunos.	(A)	(B)
------------------------------------------------------	-----	-----

OS ITENS DE 73 A 87 APRESENTAM ALGUMAS AFIRMAÇÕES. INDIQUE SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA COM CADA UMA DELAS. (Marque apenas UMA das duas alternativas.)

	Concordo totalmente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo totalmente
73. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
74. Tenho plena confiança no(a) diretor(a) como profissional.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
75. O(a) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
76. O(a) diretor(a) estimula as atividades inovadoras.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
77. O(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
78. O(a) diretor(a) dá atenção especial aos aspectos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

	Concordo totalmente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo totalmente
relacionados com as normas administrativas.					
79. O(a) diretor(a) dá atenção especial aos aspectos relacionados com a manutenção da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
80. Sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
81. Respeito o(a) diretor(a).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
82. Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
83. A equipe de professores leva em consideração minhas idéias.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
84. Eu levo em consideração as idéias de outros colegas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
85. O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de idéias entre os professores.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

	Concordo totalmente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo totalmente
86. Os professores desta escola procuram coordenar o conteúdo das disciplinas entre as diferentes séries.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
87. O diretor, professores e demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

AS PERGUNTAS DE 88 A 95 APRESENTAM ALGUNS PROBLEMAS QUE PODEM OCORRER NAS ESCOLAS. RESPONDA SE CADA UM DELES OCORREU OU NÃO NESTE ANO. CASO TENHA OCORRIDO, ASSINALE SE FOI OU NÃO UM PROBLEMA GRAVE, DIFICULTANDO O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

Ocorreu na Escola	Não	Sim, mas não foi um problema grave.	Sim, e foi um problema grave
88. insuficiência de recursos financeiros?	(A)	(B)	(C)
89. inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	(A)	(B)	(C)

90. carência de pessoal administrativo?	(A)	(B)	(C)
91. carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	(A)	(B)	(C)
92. falta de recursos pedagógicos?	(A)	(B)	(C)
93. alto índice de faltas por parte de professores?	(A)	(B)	(C)
94. alto índice de faltas por parte de alunos?	(A)	(B)	(C)
95. problemas disciplinares causados pelos alunos?	(A)	(B)	(C)

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO NESTA ESCOLA.

	QUEM FOI O AGRESSOR?					
	Aluno (1)		Professor (2)		Funcionário (3)	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
96. Agressão verbal a professores	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
97. Agressão física a professores	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
98. Agressão verbal a alunos	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
99. Agressão física a alunos	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
100. Agressão verbal a funcionários	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
101. Agressão física a funcionários	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)

SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO, ENQUANTO VOCÊ MINISTRAVA AULAS, NA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) NESTA ESCOLA.

	Sim	Não
102. Você foi vítima de atentado à vida?	(A)	(B)
103. Você foi ameaçado por algum aluno?	(A)	(B)
104. Você foi agredido verbalmente por algum aluno?	(A)	(B)
105. Você foi agredido fisicamente por algum aluno?	(A)	(B)
106. Você foi vítima de furto?	(A)	(B)
107. Você foi vítima de roubo (com uso de violência)?	(A)	(B)
108. Alunos freqüentaram as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica?	(A)	(B)
109. Alunos freqüentaram as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas?	(A)	(B)
110. Alunos freqüentaram as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes etc.)?	(A)	(B)
111. Alunos freqüentaram as suas aulas portando arma de fogo?	(A)	(B)

112. VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)?

(A) Sim.

(B) Não.

113. A SUA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL 2005?

(A) Sim.

(B) Não.

114. OS ALUNOS DA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA TÊM LIVROS DIDÁTICOS?

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

115. OS ALUNOS DA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO ANO LETIVO?

- (A) Sim.
- (B) Não.

116. NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA, FOI CONSULTADO O “GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS” DA SEF/MEC?

- (A) Sim.
- (B) Não.

117. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA, COMO FOI ESCOLHIDO O LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA(S) TURMA(S) AVALIADA(S)?

(Escolha apenas UMA alternativa de resposta)

- (A) Escolhi junto com outros professores.
- (B) O coordenador pedagógico, o orientador educacional e o diretor escolheram depois de consultar a equipe de professores da disciplina.
- (C) O coordenador pedagógico e/ou orientador educacional escolheu sozinho.
- (D) O diretor escolheu sozinho.
- (E) O livro foi escolhido por órgãos de gerência externa à escola.

- (F) Não sei como este livro foi escolhido.
- (G) Não utilizo livro didático nestas turmas.

118. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?

- (A) Sim.
- (B) Não.

119. COMO VOCÊ CONSIDERA O(S) LIVRO(S) DIDÁTICO(S) UTILIZADO(S) POR VOCÊ NA(S) DISCIPLINA(S) QUE VOCÊ MINISTRA NA(S) TURMA(S) AVALIADA(S)?

- (A) Ótimo.
- (B) Bom.
- (C) Razoável.
- (D) Ruim.