

4

Escola Esperança e SAEB 2001: Uma visão comparativa da formação de professores

(...) a organização da escola em ciclos de aprendizagem e a individualização dos percursos [de formação] exigem mais do que uma extensão das competências dos professores e dos dirigentes. A renovação exige não somente um enriquecimento da formação, mas também uma mudança radical do nível de formação (...) dos professores.

Phillippe Perrenoud, 2000 (grifos meus)

Introdução:

Como mencionado no capítulo anterior, na descrição e análise dos dados do SAEB 2001 relacionados à formação do professor, tomei como referência básica o estudo ‘O tema da formação de professores nos surveys de avaliação educacional’ dos professores Sztajn, Bonamino e Franco (2003).

Tendo como referência as duas dimensões de formação continuada de professores, escola e sistema de ensino, este capítulo faz uma descrição desta formação em escolas organizadas no regime ciclado de ensino à luz dos dados do SAEB 2001.

O objetivo deste capítulo é descrever, explorar e cotejar os dados levantados sobre formação de professores na Escola Esperança e no SAEB 2001, de modo a delinear algumas das características encontradas na formação continuada de professores das escolas de Ensino Fundamental organizadas em ciclo no município do Rio de Janeiro.

No caso do SAEB, os dados estão baseados numa subamostra dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental que estudam em escolas organizadas em ciclo na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Como consequência, os dados descritos, referem-se às escolas e aos professores que lecionam para os alunos que participaram da amostra do SAEB em 2001. Um exemplo: se na análise dos dados informa-se que 100% dos alunos de 4ª série têm professores que fizeram nos últimos dois anos alguma atividade de formação continuada, como trabalhamos com uma amostra de alunos, estaremos nos referindo aos estudantes e não à existência de 100% de professores que fizeram alguma atividade de formação continuada.

Sem pretensões de um aprofundamento maior, procuramos traçar uma visão panorâmica dos dados coletados a partir do SAEB 2001 e na Escola Esperança. Antes de tratar desses dados, a próxima seção apresenta algumas informações básicas sobre o SAEB.

4.1

Caracterização do SAEB

O SAEB é uma avaliação nacional em larga escala coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e destinada a fornecer informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira, a gestores de sistemas de avaliação, administradores educacionais municipais e estaduais, bem como a professores, visando o aperfeiçoamento das políticas e dos sistemas de ensino básico.

Até o presente, já foram realizados seis ciclos de avaliação (em 1990, 1993, 1995, 1997, 1999 e 2001) que levantaram dados em amostras probabilísticas de alunos de escolas públicas e particulares de todos os estados do país e do Distrito Federal. Desde 1995, o SAEB pesquisa o desempenho escolar alcançado pelos alunos nas 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e na 3^a série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e, a partir de 1999, em História e Geografia. Na 3^a série do Ensino Médio, a área de Ciências abrange as disciplinas Física, Química e Biologia.

Como vimos no segundo capítulo, uma característica importante das escolas públicas cariocas é sua organização em ciclo. O chamado Ciclo de Formação abrange os anos letivos correspondentes às antigas classes de alfabetização (CA), 1^a e 2^a séries do ensino fundamental, e dentro dele, os alunos são promovidos progressivamente de um ano para outro.

Neste estudo, trabalhamos com uma subamostra do SAEB 2001, que envolve os alunos de 4^a série das escolas públicas municipais de Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro organizadas em ciclo, com vistas a descrever e explorar algumas das características da formação continuada de professores.

O trabalho foi elaborado a partir de alguns itens do questionário respondido pelos professores regentes das turmas dos alunos de 4ª série das escolas que compuseram a amostra selecionada para participar do SAEB 2001.

Dessa forma, à pesquisa qualitativa baseada em observação e entrevistas sobre as características da formação continuada de professores na Escola Esperança, foi acoplado um estudo quantitativo de base estatística sobre a formação continuada em uma subamostra representativa dos professores que lecionam em escola fundamental ciclada da rede pública municipal de ensino.

Essa combinação de métodos quantitativos e qualitativos foi adotada com base na concepção de que o professor, escola e sistema escolar, longe de se excluírem são co-constitutivos e se estruturam e reestruturam mutuamente.

O que acontece na escola em termos de formação continuada de professores é, assim, a combinação de efeitos de constrangimento, que se relacionam tanto com o funcionamento global da rede de ensino, como com a autonomia da instituição escolar e de seus atores, ou seja, com cada contexto singular no qual vários fatores se combinam de forma original.

4.2

Características da formação de professores de escolas municipais de Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro organizadas em ciclo

Os dados do SAEB 2001 mostram que a maioria dos alunos (77%) tem professores entre 35 e 49 anos de idade (Gráfico 1)¹. Os dados da Escola Esperança seguem uma tendência similar ao SAEB, já que a maioria dos professores tem entre 40 e 44 anos (cerca de 44%). A segunda faixa etária que aglutina um percentual de professores significativo (33%) é a que se situa entre 30 e 34 anos de idade.

Os dados do SAEB mostram que 58% dos alunos da escola pública carioca têm professores com formação inicial em nível médio (Gráfico 2). Na Escola Esperança, a proporção de professores que possuem nível superior é bem maior do que a do restante da rede municipal, cerca de 55%.

No contexto brasileiro, onde a oferta de ensino superior privado cresceu desordenadamente, passa a contar o *status* da instituição formadora, no caso,

¹ A apresentação gráfica dos dados do SAEB 2001 se encontram no anexo IV.

pública ou privada. Acredita-se que o professor estará melhor preparado para o exercício do magistério, quando tiver feito sua formação em instituições de qualidade reconhecida.

Os dados do SAEB (Gráfico 3) mostram que a maioria dos alunos tem professores que fizeram formação superior em instituições privadas (78%). Na Escola Esperança, entretanto, observa-se um contingente expressivo de professores (57%) que fizeram sua formação superior na rede pública federal de ensino.

No SAEB 2001, a totalidade dos alunos tem professores que participaram de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos. A categoria *courses* é a que congrega a maior parte das respostas do SAEB (92%), sendo que a maioria desses cursos (56%) tem carga horária inferior a 20 horas de duração. Na Escola Esperança, 89% dos professores responderam que tinham participado de alguma atividade de formação continuada, principalmente de cursos com carga horária superior a 80 horas de duração.

Em relação a esse aspecto, pesquisas mostram que há diferença entre os efeitos que podem ter, nas crenças e nas práticas docentes, a realização de cursos de curta duração, que ocorrem em alguns poucos encontros, e cursos mais estruturados que acompanham o desenvolvimento do trabalho do professor (Sztajn, Bonamino & Franco, 2003).

Quanto à participação de outros professores em uma mesma atividade de formação continuada, a totalidade dos alunos cariocas contemplados no SAEB 2001 tem professores que afirmaram ter participado de atividades de formação continuada com outros professores. Já na Escola Esperança, apenas 67% dos professores responderam afirmativamente a esta questão.

O Gráfico 4 mostra que cerca da metade dos alunos das escolas públicas municipais cariocas, que fizeram parte da amostra do SAEB 2001, têm professores mais experientes (entre 15 e 20 anos de experiência no magistério); 10% dos alunos têm professores com mais de 20 anos de experiência; pouco mais de 1/4 dos alunos têm professores entre 8 e 14 anos de magistério. No Gráfico 5, os dados do SAEB 2001 revelam que a experiência como professor apresenta uma maior concentração na faixa superior a 8 anos de magistério (cerca de 74% dos alunos).

Por sua vez, na Escola Esperança, os professores se concentram na faixa de 15 anos ou mais de magistério (78%). Esses dados confirmam o fato da rede carioca contar com professores mais maduros, do ponto de vista da idade, e com mais experiência em magistério.

No que se refere ao tempo de permanência nas escolas, cerca de 69% dos alunos têm professores que declaram trabalhar até cinco anos nas escolas onde responderam aos questionários. Na Escola Esperança, cerca de 67% dos professores estão na escola há cinco anos ou menos.

Apesar de ser um corpo docente mais experiente, o tempo de permanência numa mesma escola, em ambos os casos, é relativamente curto (até cinco anos). A diferença entre anos no magistério e anos numa mesma escola corrobora a hipótese de que os professores mudam de escola com bastante frequência.

Brunet (1992, p. 125) observa que a rotatividade de professores depende do clima de trabalho e do funcionamento da escola. O autor levanta a hipótese de que quanto maior for a organização da instituição, mais elevada é a taxa de rotatividade devido à natureza impessoal do clima organizacional.

Os Gráficos 7 e 8 mostram que 93% dos professores trabalham em uma ou duas escolas, em regime de 20 ou de 40 horas semanais. Contrastando os dados do SAEB, na Escola Esperança, a maioria dos professores (55%) trabalha em duas ou três escolas, com carga horária de 20 a 30 horas e até 40 horas. Isto evidencia que existe, na escola estudada, um número expressivo de professores com dupla regência ou que trabalham em duas ou mais escolas.

Este é um aspecto fundamental da formação continuada de professores, na medida em que o número de escolas em que o professor trabalha, sua carga horária na escola e os anos de experiência numa mesma escola marcam seu conhecimento da instituição. O tempo de participação na vida de uma mesma instituição escolar constitui um dos componentes formativos do professor. Professores que trabalham há muito tempo em uma mesma escola aprendem sobre ela, sobre as lógicas presentes em sua organização e forma de funcionamento (Sztajn, Bonamino & Franco, 2003).

Cerca de 81% dos alunos têm nas escolas um profissional específico desempenhando a coordenação pedagógica. Os dados da Escola Esperança

mostram que a função de coordenação pedagógica também é exercida por profissional específico.

Quanto ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico (PPP), os professores de mais de 1/3 (cerca de 32%) dos alunos afirmaram que suas escolas não têm o PPP; e aproximadamente 22% dos alunos estão em escolas cujos professores disseram seguir o projeto que foi encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação. Ainda assim, 19% dos alunos estão em escolas em que os projetos foram desenvolvidos pelo diretor com a intervenção dos professores; 7% dos alunos estudam em escolas em que o projeto pedagógico foi desenvolvido pelo diretor e pelos professores; cerca de 11% dos alunos freqüentam escolas cujos projetos foram desenvolvidos pelos professores sob o julgamento do diretor e cerca de 9% dos alunos estão em escolas em que o projeto foi desenvolvido de outra forma.

Na Escola Esperança, cerca de 44% dos professores responderam que o PPP foi desenvolvido pelo diretor e pelos professores, dado esse que apareceu de forma bem menos expressiva nas respostas dos professores dos alunos contemplados na subamostra do SAEB 2001.

No estudo de Sztajn, Bonamino e Franco (2003), a elaboração conjunta de um projeto pedagógico, a gestão participativa e as reuniões entre os professores na escola são apontadas como oportunidades de crescimento profissional, pois podem oferecer, ao menos em teoria, espaços de trocas e de informação para o desenvolvimento profissional dos professores.

As oportunidades de interação do professor com os demais profissionais da escola caracterizam o ambiente de trabalho desse professor. A participação em conselhos de classe, em centros de estudos e na elaboração do projeto político-pedagógico da escola também é considerada como um componente formativo do cotidiano de trabalho do professor e como uma oportunidade existente na escola para que o professor estude e trabalhe utilizando os materiais e recursos institucionais para a sua atualização e informação (livros, Internet, fitas de vídeo, jornais, revistas, entre outros recursos). São estas oportunidades de interação, crescimento e desenvolvimento profissional que podem propiciar aos professores ambientes colaborativos dentro das escolas.

As atitudes e percepções do professor sobre as relações profissionais que acontecem na escola são importantes para caracterizar o clima ou ambiente de

trabalho da instituição da qual esse professor faz parte. Para Brunet (1992, p. 125), “(...) São os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecer os aspectos que influenciam seu rendimento.” O ambiente de trabalho do professor é um dos elementos fundamentais da formação do professor, juntamente com a sua formação inicial e continuada (Lewis et al, 1999, apud Sztajn, Bonamino & Franco, 2003).