



OS PROFESSORES DA REDE SESI DE ENSINO:

PERFIL ATUAL E POSSIBILIDADES DE APERFEIÇOAMENTO

Fernando Luiz Abrucio
Érica Farias de Ruiz
Marco Antonio Pepe
Ana Luiza Amaral

**OS PROFESSORES DA REDE Sesi DE ENSINO:
PERFIL ATUAL E POSSIBILIDADES DE APERFEIÇOAMENTO**

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI

Robson Braga de Andrade

Presidente

Diretoria de Educação e Tecnologia - DIRET

Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti

Diretor de Educação e Tecnologia

Serviço Social da Indústria - SESI

João Henrique de Almeida Souza

Presidente do Conselho Nacional

SESI – Departamento Nacional

Robson Braga de Andrade

Diretor

Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti

Diretor-Superintendente

Marcos Tadeu de Siqueira

Diretor de Operações

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI

Robson Braga de Andrade

Presidente do Conselho Nacional

SENAI – Departamento Nacional

Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti

Diretor Geral

Julio Sergio de Maya Pedrosa Moreira

Diretor-Adjunto

Gustavo Leal Sales Filho

Diretor de Operações

Instituto Euvaldo Lodi – IEL

Robson Braga de Andrade

Presidente do Conselho Superior

IEL – Núcleo Central

Paulo Afonso Ferreira

Diretor-Geral

Paulo Mól Júnior

Superintendente



OS PROFESSORES DA REDE SESI DE ENSINO: PERFIL ATUAL E POSSIBILIDADES DE APERFEIÇOAMENTO

**Fernando Luiz Abrucio
Érica Farias de Ruiz
Marco Antonio Pepe
Ana Luiza Amaral**

**Brasília
2017**

@ 2017. Sesi – Departamento Nacional

Qualquer parte desta obra poderá ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Sesi/DN

Unidade de Estudos e Prospectiva - UNIEPRO

FICHA CATALOGRÁFICA

S491p

Serviço Social da Indústria. Departamento Nacional.

Os professores da rede Sesi de ensino: perfil atual e possibilidades de aperfeiçoamento / Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Fernando Luiz Abrucio, Érica Ruiz, Marco Pepe e Ana Luiza Amaral. Brasília: SENAI, 2017
130 p. il.

1. Professores da Educação Básica 2. Educação 3. Aperfeiçoamento
I. Título

CDU:

Sesi

Serviço Social da Indústria
Departamento Nacional

Sede

Setor Bancário Norte

Quadra 1 – Bloco C

Edifício Roberto Simonsen

70040-903 – Brasília – DF

Tel.: (61) 3317-9000

Fax: (61) 3317-9994

<http://www.portaldaindustria.com.br/senai/>

Serviço de Atendimento ao Cliente - SAC

Tels: (61) 3317-9989 / 3317-9992

sac@cni.org.br

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Q001 BRASIL – Qual é o seu sexo?.....	25
Gráfico 2 – Q014 BRASIL – Há quantos anos você trabalha como professor nesta escola?	26
Gráfico 3 – Q004 BRASIL – Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)?.....	27
Gráfico 4 – Q005 BRASIL – Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente (até a graduação)?	28
Gráfico 5 – Q006 BRASIL – Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de ensino superior	29
Gráfico 6 – Q008 BRASIL – Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui	30
Gráfico 7 – Q021 BRASIL – Durante os últimos dois anos, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional, e qual foi o impacto dessa atividade em sua prática como professor? Cursos/oficinas sobre metodologias de ensino.....	31
Gráfico 8 – Q034 BRASIL – Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação? O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar	32
Gráfico 9 – Q010 BRASIL – Como professor, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais, se houver).....	34
Gráfico 10 – Q018 BRASIL – Em quantas escolas você trabalha?.....	35
Gráfico 11 – Q016 BRASIL – Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?	36
Gráfico 12 – Q051 BRASIL – Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do projeto pedagógico?.....	37
Gráfico 13 – Q053 BRASIL – Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte: participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele	38
Gráfico 14 – Q052 BRASIL – O conselho de classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. Neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu o conselho de classe?	39

Gráfico 15 – Q055 BRASIL – Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte: participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona.....	40
Gráfico 16 – Q064 BRASIL – Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: o(a) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho	41
Gráfico 17 – Q078 BRASIL – Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno	42
Gráfico 18 – Q084 BRASIL – Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola: agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola	43
Gráfico 19 – Q102 BRASIL – Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando cada uma das seguintes atividades: realizando tarefas administrativas (ex.: fazendo a chamada, preenchendo formulários etc.).....	44
Gráfico 20 – Q106 BRASIL – Quanto do conteúdo previsto você conseguiu desenvolver com os alunos desta turma neste ano?.....	45
Gráfico 21 – Q111 BRASIL – Indique a frequência com que você desenvolveu as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa).....	46
Gráfico 22 – Q116 BRASIL – Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances.....	47
Gráfico 23 – Q125 BRASIL – Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas.....	48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O PROFESSOR DO SÉCULO 21: DA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL AO CASO BRASILEIRO	11
3 PERFIL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: DADOS DA PROVA BRASIL DE 2013	23
2.1 Base de dados	23
2.2 Modelo de análise	23
2.3 Critério de composição da amostra	24
2.4 Análise exploratória individual dos itens do questionário	25
2.4.1 Informações gerais	25
2.4.2 Formação dos Docentes	27
2.4.3 Formação Continuada/Aperfeiçoamento Profissional	30
2.4.4 Remuneração e regime de contratação	33
2.4.5 Projeto pedagógico, papel do diretor e integração da equipe escolar	36
2.4.6 Dia a dia da escola e aspectos relacionados aos problemas de aprendizagem dos alunos	41
2.4.7 Distribuição do tempo dos docentes	43
2.4.8 Prática pedagógica	45
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICE: RESPOSTAS DOS PROFESSORES AO QUESTIONÁRIO DA PROVA BRASIL 2013	65

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é compreender melhor o perfil dos professores da Rede SESI de Ensino, usando como base os dados da Prova Brasil 2013, além de propor sugestões que possam gerar melhoria para esse corpo docente. Para essa parte propositiva do trabalho, será acrescentada a reflexão sobre a experiência internacional de formação e qualificação dos docentes, realçando quais são as competências que estão sendo requeridas em todo o mundo.

O trabalho está organizado em três partes:

1

Na primeira, é feita uma síntese das principais questões internacionais relativas ao papel e perfil docente.

2

Na segunda, encontra-se o ponto central da pesquisa, que é o mapeamento das características dos professores da Rede SESI, vis-à-vis aos docentes das redes privada e pública. Os dados não são suficientes para fazer um cotejamento perfeito, mas fornecem um espelho importante para entender a situação atual do professorado da Rede SESI. Também é possível tirar conclusões pensando numa comparação implícita com o perfil desejado que aparece no plano internacional.

3

As considerações finais constam na terceira parte, realçando os principais achados da pesquisa e sua relação com a literatura sobre o perfil esperado do professorado, tendo em vista a proposição de medidas para aperfeiçoar o corpo docente da Rede SESI.

2 O PROFESSOR DO SÉCULO 21: DA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL AO CASO BRASILEIRO

A literatura internacional começou a dar maior importância ao papel dos professores como variável chave no resultado dos alunos a partir do final da década de 1980. Este processo foi precedido da revisão dos argumentos do seminal trabalho de James Coleman, feito nos anos 1960, que havia mostrado que o efeito escola era muito menor do que o peso das variáveis socioeconômicas para explicar o desempenho do alunado. Textos como os de Rutter et al. (1979) e de Madaus; Airasian & Kellaghan (1980) começaram a rever o argumento anterior, mostrando a importância de se olhar para elementos da chamada eficácia escolar. No fundo, o que aconteceu nas últimas décadas é que a questão dos insumos/processos se tornou central para se entender a dinâmica dos resultados educacionais (ver, por exemplo, WELNER; CARTER, 2013).

Além disso, ainda nos anos 1980, a literatura de gestão pública revelava que se é inegável a relevância de desenhos institucionais e modelos de gestão, o elemento humano é pedra angular na provisão de serviços públicos. Esta visão também foi abraçada pelas pesquisas no campo educacional, ocorrendo um verdadeiro boom nos estudos sobre o papel dos professores e lideranças/gestores escolares nos últimos vinte anos. Também neste mesmo período histórico, organismos internacionais e governos também centraram mais o foco no estudo da efetividade dos professores e de sua formação (OCDE, 2005 e BRUNS; LUQUE, 2014).

Vários são os trabalhos acadêmicos que mostram o peso dos professores no desempenho do corpo discente. Pode ser destacado, por exemplo, o estudo de Chetty, Friedman e Rockoff (2011), no qual os autores demonstram que os impactos de um bom professor podem ocorrer ao longo de toda a vida das pessoas. Eles demonstraram que alunos que tiveram acesso a docentes com alto valor-adicionado estão mais propensos a frequentar uma universidade, ganhar salários maiores, viver em bairros mais afluentes e poupar mais para a aposentadoria.

Mesmo havendo uma importante bibliografia sobre o diferencial dos professores na Educação, vale dizer que há muita controvérsia sobre as características dos docentes que afetariam o desempenho dos alunos. De forma mais consensual, cinco aspectos aparecem como importantes no perfil do docente bem-sucedido:

1. A escolaridade prévia do professor, na qual estaria contida seu conhecimento sobre os conteúdos das disciplinas. Trata-se de uma variável-alicerce, ponto de partida para o sucesso no processo de ensino;

2. Mas não basta conhecer o conteúdo. É necessário ter formação didática, o que significa que o professor sabe como ensinar determinada disciplina para um público específico, tanto etário (primeira infância, pré-adolescentes, adolescentes etc.) como relativo às modalidades de ensino, e mesmo levando em conta as condições sociais prévias do alunado e suas famílias;
3. A obtenção de certificações que permitem avaliar, comparativamente a outros e segundo certos padrões (standards), o quanto o professor sabe ensinar;
4. A experiência ao longo da carreira docente é peça-chave no sucesso da Educação, pois boa parte da profissionalização é adquirida ao longo da carreira, e não na formação inicial. O saber prático é essencial e sua aquisição demanda anos de trabalho, em contato com alunos e outros colegas de docência. Deve-se realçar, aqui, a importância de se transmitir a experiência daqueles com maior tempo de serviço para os mais jovens, principalmente os professores de início de carreira.
5. Na linha da experiência, o lócus mais importante na formação para o sucesso no ensino está nas práticas da sala de aula. Aprender como usar bem esse espaço, de forma organizada, criativa e motivadora para os alunos, é o elemento mais estratégico para a constituição de um professor bem-sucedido;
6. Por fim, o trabalho coletivo na escola é peça-chave para o sucesso do processo educacional. O professor, neste sentido, não pode se restringir apenas às habilidades da sala de aula. Cada vez mais o ensino envolve um conjunto variado de atividades que precisam de tutoria e são interdisciplinares. Além disso, o docente tem de ter uma atuação ativa no ambiente escolar e mesmo junto à comunidade externa, porque o aprendizado envolve variáveis que vão além do ensino do conteúdo das disciplinas.
7. Entre esses aspectos, há comportamentos mais observáveis e quantificáveis em larga escala, e outros mais vinculados à prática escolar e que precisam de observação direta para caracterização e mensuração de resultados. De todo modo, ambos são importantes, e a pesquisa de ponta hoje busca entendê-los melhor. Ademais, esses aspectos devem ser entendidos em sua singularidade e na articulação com os demais, dado que o professor é um profissional que deve ter múltiplos conhecimentos, habilidades e competências.

O fato é que uma visão correta e parcimoniosa sobre a reflexão internacional teria de começar afirmando que ainda há muitas lacunas de conhecimento sobre o que torna alguém um bom professor e dizer que a maioria dos países não está contente com a formação de seus professores. Mesmo assim, é possível destacar as seguintes temáticas, na literatura e na experiência internacional, que vem sendo apresentadas como tópicos centrais da política de formação de professores, as quais desenvolvem melhor os cinco aspectos essenciais do perfil docente expostos anteriormente, indo além deles.

Primeiro, reformar e reforçar o ofício do professor, desde a sua formação até a sua prática, fazendo uma maior integração entre o que se aprende na universidade e a atuação nas escolas. A experiência prática desde o momento formativo aparece em muitos estudos como algo essencial para criar melhores docentes, além de fazer da formação um processo contínuo ao longo da carreira. Daí se destaca a ideia da integração entre centros formadores e a oferta educacional.

A necessidade da experiência prática coloca o problema para além do acréscimo de escolaridade dos professores. Também ultrapassa a utilização da formação continuada se esta não for efetivamente acoplada à prática cotidiana da escola e a instrumentos de *coaching* e tutoria dos mais experientes em relação aos professores iniciantes (sobre esse ponto, ver, por exemplo, a pesquisa de Kane, Rockoff e Staiger, 2008). Uma dinâmica mais sinérgica e contínua entre formação inicial, continuada e a vida escolar é fundamental.

Um segundo ponto importante da discussão internacional é a avaliação dos processos de motivação que afetam o desempenho dos professores. No que se refere aos incentivos individuais, a remuneração parece ter efeitos importantes na seleção inicial e na redução do abandono da carreira (cf. GUARINO; SANTIBANEZ; DALEY, 2006), sendo este último ponto fundamental, porque os estudos realçam a importância positiva de se ter uma carreira estável de professor, principalmente numa mesma escola. Mas, fazendo um balanço geral da literatura, constata-se que o aumento da remuneração sobre o desempenho dos alunos não explica, sozinho, a melhoria do processo educacional.

Em relação aos bônus por desempenho, há resultados conflitantes nas pesquisas. Muralidharam e Sundararaman (2008) encontram resultados positivos de pagamentos de bônus para professores sobre o desempenho dos alunos na Índia. Glewwe, Ilias e Kremer (2003) também encontram resultados positivos no Quênia para exames associados aos incentivos dos professores. Porém, os impactos positivos foram rapidamente diluídos ao longo do tempo. Como visão bastante negativa sobre este tipo de incentivo, há o estudo de McEwan & Santiabáñez (2005), sobre

a experiência mexicana, que não viram relação entre avaliação para se conseguir promoção e desempenho dos alunos. É interessante notar que os autores dizem que professores podem até se esforçar para melhorar a performance dos alunos para obter benefícios, mas os docentes, segundo o texto, aparentemente não saberiam como fazê-lo – fato que realça a importância de ver a estrutura de incentivos como um sistema bem maior do que os bônus.

A melhor análise sobre os bônus por desempenho vem do trabalho de Uman-sky (2005), baseado em extensa revisão bibliográfica. Segundo este texto, as pesquisas encontram, normalmente, efeitos positivos da remuneração por desempenho sobre a aprendizagem dos alunos no curto prazo. Porém, estes podem gerar efeitos negativos no longo prazo e na motivação interna. Dependendo do desenho dos incentivos, esta política pode gerar “gaming”: professores buscando formas prejudiciais de melhorar a nota dos alunos, como trapacear, cobrar por aulas particulares, focar somente nos melhores alunos da turma ou pedir transferência de escolas que não conseguem prêmios (gera aumento da rotatividade nas piores escolas). Assim, em vez de se prender a um incentivo, e que capta somente uma das motivações ao desempenho, é fundamental, diz o autor, garantir as condições básicas para os professores promoverem a melhoria do desempenho dos alunos: planejamento e trabalho coletivo nas escolas, alinhamento dos currículos, informação sobre melhores práticas de ensino, infraestrutura básica, apoio dos pais etc.

De todo modo, a literatura internacional converge para o argumento de que docentes mais motivados têm mais chances de obter o melhor de seus alunos. Buscando mensurar quantitativamente o efeito do capital social no desempenho escolar, estudo de Anderson (2008) sobre Argentina, Brasil, Chile e México revelou que, quando o docente confia nos alunos e na capacidade deles, o alunado gosta do professor e o respeita. Como consequência, a interação entre os alunos é encorajada e o aprendizado facilitado. A pesquisa destaca, ainda, que em escolas de regiões mais pobres, o professor é ainda mais importante como fator motivacional dos alunos, juntando aqui a busca da eficácia com a de equidade.

Ainda em relação à motivação docente, é interessante notar como o salário não aparece sequer como principal motivação nos principais surveys feitos com docentes. Em revisão da literatura americana sobre a carreira do magistério, Guarino, Santibanez & Daley (2006) mostram que os professores, na maior parte das pesquisas, afirmam que a maior motivação para escolha da profissão é o desejo de servir à sociedade.

Pode-se concluir dos estudos internacionais que a motivação está vinculada a um sistema de incentivo amplo, no qual é preciso articular as ações em relação ao professorado. Nesta linha, juntamente com medidas para fortalecer a carreira do-

cente (atração, retenção e desenvolvimento), dar um sentido à atuação profissional, ao trabalho coletivo da escola e ao relacionamento com alunos e comunidade, aparecem como as variáveis motivadoras com maior impacto sobre os docentes (OCDE, 2005). A formação dos professores, inicial e ao longo da trajetória profissional, tem de levar em conta esta complexidade motivacional.

É interessante notar que há pouquíssimas pesquisas sobre a motivação docente no Brasil. Isso também se reflete no próprio questionário do INEP aqui analisado. O fato é que, se o intuito é melhorar o processo de aprendizado, faz-se necessário ter mais investigações científicas e ações na Educação em torno da questão motivacional do professorado.

Outro ponto essencial da literatura internacional, baseado num conjunto de trabalhos, tanto quantitativos quanto qualitativos, vincula-se à ideia de que o trabalho pedagógico, sua formação e intervenção nas escolas, tem de ser visto, ao mesmo tempo, como algo individual e coletivo. Desse modo, o processo formativo docente, já colocado aqui como um continuum da universidade à carreira, envolve a construção de saberes, habilidades e competências tanto individuais como organizacionais.

Com o propósito de sintetizar os aspectos que compõem o perfil docente desejado, pode-se dizer que a formação pedagógica do professor teria uma tripla dimensão (ABRUCIO, 2016):

O conhecimento do **conteúdo do que será ensinado**, envolvendo a soma de uma formação geral básica, tomada como um capital social que alicerça a capacidade de ‘aprender a aprender’, com o saber específico de cada campo de estudo:

- a. A capacitação e formação em relação à **prática e às metodologias de ensino**, de modo que os docentes sejam capazes de ensinar os alunos a aprender e se sintam motivados continuamente ao aprendizado. Esta prática pedagógica leva em conta as especificidades etárias, de áreas disciplinares e modalidades de ensino;
- b. A constituição de **habilidades e competências de educador**, em questões como gestão de tempo e espaço na sala de aula; o relacionamento com diferentes perfis e componentes sociais (gênero, base econômica e cultural etc.); a mediação dos conflitos com e entre alunos; o trabalho em equipe com os docentes e a equipe da gestão escolar, a fim de integrar melhor as disciplinas e as atividades da escola; a consciência do papel do professor junto à comunidade, de modo que seu ofício envolva a atuação em prol do apoio comunitário e familiar com vistas ao aumento do aprendizado e motivação do alunado.

A construção dessa tripla dimensão pedagógica no corpo de professores passa por cinco caminhos institucionais, de acordo com a experiência internacional. Primeiro, o momento da formação inicial, que já deve ter alguma ligação com a vida docente; segundo, processos de certificação, feitos em exames nacionais ou em curso dados por entidades que dialoguem com as necessidades dos governos e das escolas, geralmente voltados para questões curriculares e pedagógicas; terceiro, ações de mentoria e tutoria dos professores mais experiente e/ou mais bem avaliados junto aos mais novos; quarto, a adoção de standards do que é ser um bom professor, disseminando estes padrões (DARLING-HAMMOND, 2000); e, quinto, a criação de incentivos a práticas inovadoras, seja nas universidades, seja na prática escolar, com incentivos governamentais para premiação de boas práticas e mesmo de teste de novas metodologias de ensino.

A visão de que o ofício docente é mais amplo, em termos de qualificações e de atuações práticas, tem levado à maior pluralidade de objetos e métodos de pesquisa na literatura internacional, com abordagens quantitativas, qualitativas e combinadas. A escola e, especialmente, a sala de aula têm ganhado centralidade nos estudos sobre a docência e suas qualidades.

Outra linha importante de investigação envolve o acompanhamento longitudinal dos egressos da formação docente, bem como dos alunos do que seria chamado no Brasil de Educação Básica – no primeiro caso para entender mais o efeito e os caminhos do processo formativo docente, e no segundo para compreender os impactos dos professores sobre os seus alunos, em termos de proficiência acadêmica e carreira profissional. O acompanhamento de egressos permite uma avaliação mais sólida sobre o processo formativo, mostrando os efeitos mais amplos da ação educacional (ver, por exemplo, (CHETTY; FRIEDMAN; ROCKOFF, 2011).

Tendência mais recente é ver como o uso de metodologias inovadoras pode ter efeito sobre o aprendizado. Essa questão abarca o estudo de aulas por meio da gravação da prática docente (ver, por exemplo, o trabalho de CARNOY, 2007); o uso de estudos etnográficos ou de experimentos que procuram reconstruir a vida escolar; e, com grande número de estudos, a análise dos efeitos das tecnologias de informação como instrumento didático de aprendizado dos alunos.

Na verdade, as melhores pesquisas neste campo são aquelas que procuram identificar a melhor maneira de trabalhar com tecnologia da informação como ferramenta pedagógica, uma vez que computadores constituem apenas uma ferramenta, e seu sucesso depende de como são utilizados. As condições mais citadas pelos estudos são: acesso suficiente à tecnologia, treinamento adequado de professores, currículo efetivo, avaliação, e encorajamento da família e da comunidade (NORRIS; SOLOWAY; SULLIVAN, 2002) e (ROSCELLE et al., 2000). Ademais, Sanchéz & Sali-

nas (2008) sugerem que a análise dos efeitos do uso da TI deveria se dar mais sobre seu impacto no desenvolvimento e uso de novas habilidades cognitivas, do que na melhoria do aprendizado de uma disciplina específica.

O conjunto de questões apresentadas tem tido um olhar especial em várias partes do mundo. Vale a pena, no entanto, expor como está, em linhas gerais, a situação do professorado na América Latina.

Iniciando por um panorama mais geral, os países da América Latina em comparação com os países da OCDE apresentam os seguintes resultados educacionais¹:

- em relação ao seu nível de desenvolvimento econômico, a região como um todo tem um mau desempenho;
- existe uma enorme diferença (gap) entre o país com a melhor e aquele com a pior performance – grande desigualdade de desempenho;
- apesar do fraco desempenho dos países da América Latina e o Caribe, alguns países estão melhorando seu desempenho, a saber, Chile, Brasil e Peru (exceto no resultado de 2012), mesmo que em velocidade menor do que a de outros países;
- Dados esses resultados mais gerais, é possível fazer um balanço geral das características dos professores da região: 1) Os níveis de educação dos professores continuam aumentando, particularmente, no Brasil e na Costa Rica; 2) Aproximadamente 75% dos professores são mulheres; 3) os estudantes em programas de formação de professores são mais pobres que os estudantes universitários em geral; 4) uma porcentagem alta dos professores da região está envelhecendo; 4) os salários são diferenciados (LOZANO; MORICONI, 2014).

Os países da América Latina não estão atraindo os indivíduos de alto nível que necessitam para construir sistemas de educação de classe mundial. Em geral, os países da região mostram baixos padrões para a entrada em programas de formação de professores, candidatos de baixa qualidade, salários baixos e diferenciados, baixo profissionalismo na sala de aula e fracos resultados educacionais. Igualmente, nenhum programa de preparação de professores na América Latina ou mesmo na maioria dos países da OCDE, está totalmente preparado para produzir o perfil do professor necessário, ou seja, não estão treinando os professores com informações sofisticadas e habilidades em tecnologias das comunicações.

¹ A discussão sobre a América Latina baseou-se principalmente no trabalho organizado por BRUNS & LUQUE, 2015.

Em relação às variáveis “uso do tempo de instrução do professor”, “uso de materiais” (incluindo tecnologias da informação e comunicação), “práticas pedagógicas centrais”, e, “habilidade do professor para manter os estudantes envolvidos”, os resultados latino-americanos seriam, conforme Bruns & Luque (2015), os seguintes:

- nenhum dos países estudados está perto do 85% do tempo usado para instrução/atividades acadêmicas;
- muitos materiais de aprendizagem disponíveis nas salas de aula não estão sendo usados de forma intensiva pelos professores, os professores dependem muito do quadro e fazem pouco uso de tecnologia;
- durante mais da metade da aula alguns estudantes não estão envolvidos. Em nenhum país os professores mantêm todos os estudantes engajados, somente o conseguem 25% do tempo de aula;
- há uma enorme variedade de práticas nas escolas da região. Há algumas escolas nas quais os professores utilizam mais de 85% do tempo em instrução, enquanto em outras escolas corresponde apenas a 20% do tempo total da aula;
- as práticas na sala de aula variam enormemente dentro de uma mesma escola.
- Conforme revelado pela experiência internacional, tanto o tempo usado para instrução quanto as práticas dos professores na sala de aula são elementos importantes para a qualidade da educação. Da mesma forma, observar o tempo e o trabalho dentro da sala de aula pode ser significativo para determinar em que medida um professor pode ser melhor que outro.

O desafio mais importante na América Latina está na política de recrutamento dos melhores. Há três fases no recrutamento de docentes. As duas primeiras envolvem a entrada dos professores aos programas de Educação e a formação deles nos programas, até a contratação; a terceira tem a ver com o processo de ensino nas escolas, ou seja, a preparação fornecida aos estudantes, graças ao treinamento de qualidade que previamente receberam os docentes. Nos países que têm os melhores sistemas de educação há um alto grau de seletividade na primeira fase, isto é, para entrar nas carreiras de Educação. Além disso, existem poucas instituições acreditadas que fornecem as carreiras de educação, e, os salários e outros benefícios que recebem os professores são bons, gerando um recrutamento de candidatos de alto nível.

A falta de seletividade para a entrada em programas de educação na América Latina leva a uma enorme reserva de professores, ou seja, muitos não são contratados, e, inclusive, não são contratados os melhores. Igualmente, a falta de seletividade mina o prestígio da profissão e faz com que a carreira seja menos atraente.

No tocante à contratação dos melhores professores, existem três instrumentos de política para garantir a seleção: 1) padrões para orientar as decisões de contratação; 2) realização de provas de habilidades e competências para os professores; 3) certificações alternativas, ou seja, profissionais não formados em educação.

Os esforços para atrair professores mais talentosos devem ser multidimensionais: não são suficientes incentivos financeiros, pois são importantes as percepções sociais do prestígio da profissão, que por sua vez estão fortemente conectadas com a seletividade acadêmica, atualmente muito baixa. Da mesma forma, a qualidade da Educação dos professores deve ser atualizada (por exemplo, no tocante à utilização de TICS), uma vez que padrões mais rigorosos na contratação de professores terão efeitos em cascata para que professores e estudantes sejam atraídos pela profissão.

Outro tema relevante é o da capacitação dos professores quando eles já estão em serviço. Esses programas são muito comuns na América Latina, porém, não existem na Região avaliações rigorosas que mostrem a relação entre o aprendizado dos estudantes e o treinamento que recebem os docentes.

A situação docente no Brasil não é muito diferente do cenário latino-americano. Conforme Abrucio (2016), são vários os problemas da carreira docente no país:

Os alunos que escolhem a Pedagogia e as Licenciaturas têm baixo desempenho acadêmico no Ensino Médio;

- a. A maior parte dos professores brasileiros é formada em cursos à noite e à distância, com uma trajetória acadêmica em que há pouquíssima experiência prática;
- b. A grande maioria das faculdades, incluindo as universidades de ponta, tem um currículo formativo bastante falho, com destaque para os problemas da falta de formação didática e metodológica adequada, bem como de programas de estágios que de fato sejam um processo de iniciação na carreira;
- c. Como tem destacado a pesquisadora Bernadete Gatti (2010), a carreira docente é pouco profissionalizada no país. Ela é raramente vista, pelas universidades, pelo professorado e mesmo pela sociedade, como um ofício que exige um conjunto de saberes pedagógicos que vão além do conteúdo das disciplinas ministradas. Ademais, há um grande número de professores que abandona a profissão ou trabalha em mais de duas escolas, dificultando a criação de padrões profissionais estáveis, sobretudo porque as escolas também carecem de estabilidade institucional – o país ainda tem pouquíssimas unidades escolares de tempo integral, por exemplo;

- d. A atratividade da profissão docente no setor público é baixa, não apenas por conta da questão salarial, mas porque não há incentivos adequados à promoção na carreira nem um ambiente escolar mais estável, como dito anteriormente. Funções de tutoria e coordenação de áreas, que são fundamentais na Educação em todo o mundo, não existem ou são irrelevantes como possibilidade efetiva de carreira. A evolução apenas em razão da senioridade e por acréscimo de novos cursos universitários não dá conta também da avaliação adequada dos profissionais, desestimulando os que procuram inovar e melhorar sempre;
- e. A atuação coletiva dos docentes, entre si e com outros atores da comunidade escolar, não é valorizada e incentivada no sistema educacional brasileiro, com reflexos negativos para a modernização do ensino e para a melhoria do aprendizado dos alunos;
- f. Métodos pedagógicos inovadores são pouco incentivados no sistema educacional brasileiro, incluindo toda uma agenda nova de transformação do ofício da docência, com modelos didáticos mais plurais e maior protagonismo dos alunos.
- g. Com base na literatura internacional e na experiência nacional, é possível dizer que há dois padrões que compõe o protótipo de professor. No primeiro grupo estariam certas características básicas necessárias ao docente, que seriam o alicerce do seu perfil, com aspectos como formação inicial boa em termos de conteúdo; dedicação maior (ou exclusiva) a uma escola (com remuneração que permita isso); maior dedicação à sala de aula do que a atividades administrativas; existência de um projeto pedagógico orientador; trabalho numa escola organizada; investimento próprio no capital social, entre as principais características.

Mas há outro padrão, complementar, que agrega um conjunto de elementos mais recentes, vinculados a uma nova concepção da docência, baseada nos seguintes aspectos: inovações pedagógicas, não só com uso de tecnologia, mas também de diversos modos de construção do aprendizado; trabalho polivalente, multidisciplinar e em equipe; inserção do professorado num modelo mais participativo de gestão escolar, com protagonismo dos alunos; avaliação não só de conteúdos como também de competências e habilidades dos alunos, incluindo aspectos socioemocionais; formação continuada que seja parte integrante da vida escolar e executada no próprio universo escolar; e adoção de vários papéis aos professores, como tutoria e mediação, além de estímulos para ações coletivas interdisciplinares.

A utilização desses dois parâmetros de perfil docente será muito importante para a discussão dos resultados da pesquisa sobre o professorado da Rede Sesi vis-à-vis à rede pública e às escolas privadas, como veremos mais adiante.

Após apresentar as tendências mais gerais relativas ao papel e perfil dos professores, serão analisados a seguir os dados do Questionário Contextual do Professor da Prova Brasil 2013 com o intuito de radiografar a situação docente da Rede Sesi de Ensino, em comparação às escolas públicas e privadas. Foram analisados os dados de 2013, pois em 2015 a Rede Sesi não participou de forma censitária da Prova Brasil.

O questionário completo tem 125 questões. Todas as respostas foram processadas e analisadas e constam de forma integral no anexo deste relatório. Na análise apresentada a seguir, as respostas são avaliadas por blocos temáticos que destacam os principais aspectos identificados.

3 PERFIL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: DADOS DA PROVA BRASIL DE 2013

2.1 Base de dados

Para melhor compreender o perfil dos docentes da rede SESI, as análises realizadas no presente relatório tiveram como base empírica os microdados das respostas ao Questionário Contextual do Professor da Prova Brasil 2013. Esses questionários, preenchidos por professores de Língua Portuguesa e de Matemática dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médios durante a aplicação da Prova Brasil, possibilitaram conhecer aspectos acerca da formação, experiência profissional, situação trabalhista, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão dos docentes (INEP, <http://portal.inep.gov.br/web/guest/instrumentos-de-avaliacao>).

Os dados para realização da presente pesquisa foram obtidos via solicitação ao Serviço de Atendimento ao Pesquisador (SAP), órgão criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para atender solicitações de acesso controlado à base de dados restritos para fins de pesquisa e estudo. A necessidade desse procedimento se deu em virtude do caráter sigiloso conferido a parte das informações presentes nos microdados publicados das respostas ao questionário de professores. A fim de proteger dados pessoais, a exemplo da remuneração de professores de escolas privadas, uma máscara ("id falso") substitui os códigos escola e município na base de dados.

2.2 Modelo de análise

A análise exploratória realizada nesse estudo apresenta a distribuição das respostas dos professores às 125 perguntas do questionário, desagregadas por Dependência Administrativa (ID_DEPENDENCIA_ADM), com o intuito de possibilitar um painel comparativo entre as diferentes redes de ensino.

Desse modo, para cada questão é apresentado o percentual de professores que assinalaram cada uma das alternativas dentre o total de docentes respondentes, bem como para cada rede de ensino. Cada uma das colunas presentes nos gráficos, portanto, deve somar 100%, representando o total de respondentes da respectiva Dependência Administrativa.

Tendo em vista a presença das escolas SESI em todas as Regiões do Brasil, os relatórios comparativos foram gerados para cada uma das unidades federativas (ID_UF) e também agrupados em nível nacional. Dessa forma, é possível analisar as redes de ensino como um todo e, paralelamente, buscar compreender diferenças estaduais.

2.3 Critério de composição da amostra

Para a pesquisa, foram consideradas todas as escolas situadas em regiões urbanas (ID_LOCALIZACAO=1). Esse corte foi feito tendo em vista a disparidade na distribuição de escolas rurais entre as escolas da Rede Sesi, das quais menos de 1% é rural, e o universo das escolas brasileiras, das quais 16,6% são do campo. Não foram consideradas escolas de administração federal, que representam apenas 176 das 58.111 que tiveram ao menos um professor participante no Questionário Contextual do Professor em 2013 (0,03%).

A fim de se garantir maior comparabilidade no padrão de resposta dos professores de escolas de diferentes dependências administrativas, os dados apresentados consideram apenas as escolas citadas em municípios onde há escolas Sesi. Desse modo, vieses resultantes do padrão de distribuição das escolas Sesi entre capitais e interior, por exemplo, são minimizados.

Outro fator relevante a se considerar sobre a base de dados utilizada é seu caráter amostral. Em 2013, foram 58.111 escolas em que ao menos um professor respondeu ao questionário, cerca de 21% do total de escolas presentes no Censo Escolar do mesmo ano. Contudo, ao observarmos a representatividade especificamente das escolas privadas, nota-se que em apenas 3,4% das escolas houve aplicação do questionário contextual, contra 32% entre as federais, 56% estaduais e 20% municipais. Além disso, a taxa de representatividade apresenta valores maiores nos estados menos populosos, apresentando outra dificuldade na interpretação destes dados. Tendo isso em vista, é importante considerar que os dados das escolas privadas apresentados são pouco representativos do todo. Em virtude disso, as considerações e apontamentos levarão mais em conta as redes públicas de ensino (estadual e municipal).

Também vale ressaltar que o maior volume de respondentes da Rede Sesi está situado no nível dos anos finais do Ensino Fundamental – 38% contra 29% dos anos iniciais, e 33% do Ensino Médio.

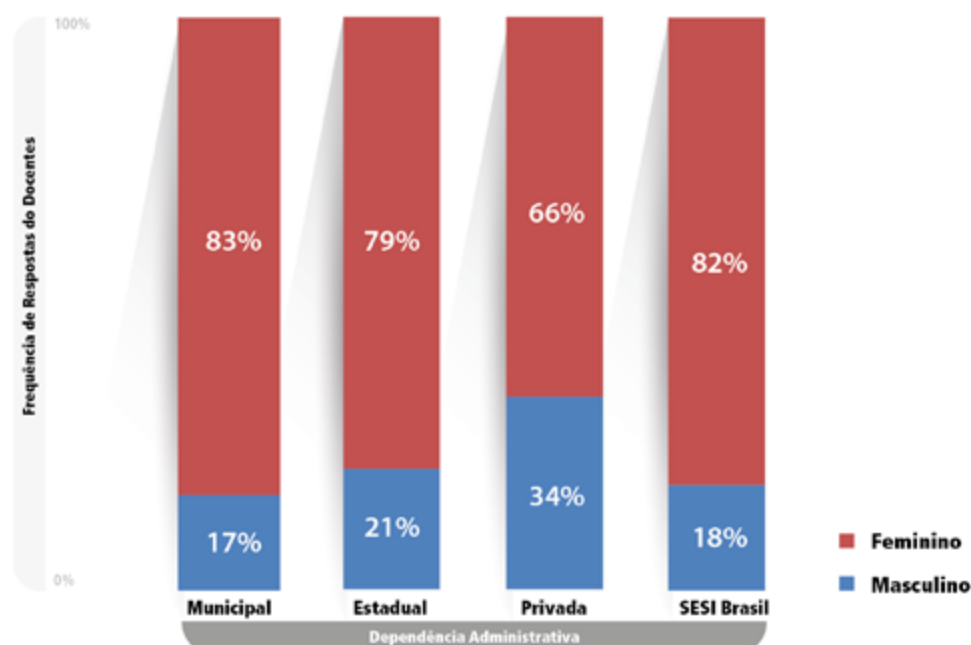
2.4 Análise exploratória individual dos itens do questionário

2.4.1 Informações gerais

Assim como nas redes estaduais, municipais e privada do Brasil, o gênero (Q001)² predominante na Rede Sesi é o feminino, com 82% de professoras, contra 83% das municipais e 79% das escolas estaduais.

Conforme destacado na descrição da composição da amostra, a escola privada aparece com o menor percentual de docentes do sexo feminino, embora ainda em maioria na comparação com os professores de sexo masculino, 66% e 34%, respectivamente.

Gráfico 1 – Q001|BRASIL – Qual é o seu sexo?



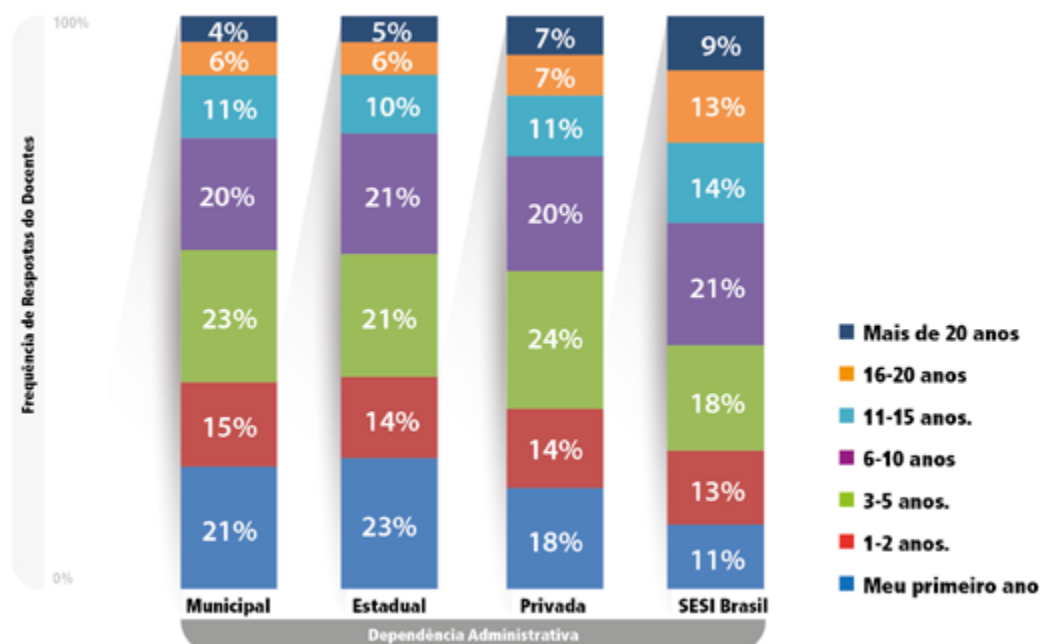
Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

No que diz respeito ao tempo dedicado à docência na atual escola (Q014)³, a rede Sesi traz a maior concentração de professores com período de permanência superior a 11 anos, com 36%. As redes municipal, estadual e privada aparecem com 21%, 21% e 25%, respectivamente. Conforme apontado anteriormente, a literatura internacional revela que a estabilidade do professor na escola é um dos aspectos favorecedores do bom desempenho dos alunos, porque isso geralmente significa uma institucionalização da vida escolar que permite maior engajamento dos atores e maior possibilidade de planejamento das ações.

² Q001 corresponde ao número da questão sobre gênero (Qual o seu sexo?). Todas as análises farão referência ao número da questão avaliada.

³ Q014: Há quantos anos você trabalha como professor nesta escola?

Gráfico 2 – Q014|BRASIL – Há quantos anos você trabalha como professor nesta escola?



Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

Para orientar a análise do indicador acima mencionado, vale observar o modelo de gestão de pessoas, bem como a dinâmica de contratação e transferência dos professores nas escolas. Sabe-se haver um grande fluxo de circulação de docentes entre as unidades das redes estadual e municipal, em parte para otimizar o atendimento à demanda, em parte para compor um quadro completo de aulas, ou ainda para melhor estruturar do ponto de vista da localização geográfica das escolas, evitando grandes deslocamentos desses professores. Além disso, essa enorme, e em grande parte das vezes desorganizada mobilidade, também está relacionada com o fato dos docentes do setor público darem aula em um maior número de escolas porque seus salários são baixos, ou porque procuram fugir dos lugares mais distantes (as periferias), gerando grande instabilidade na rede.

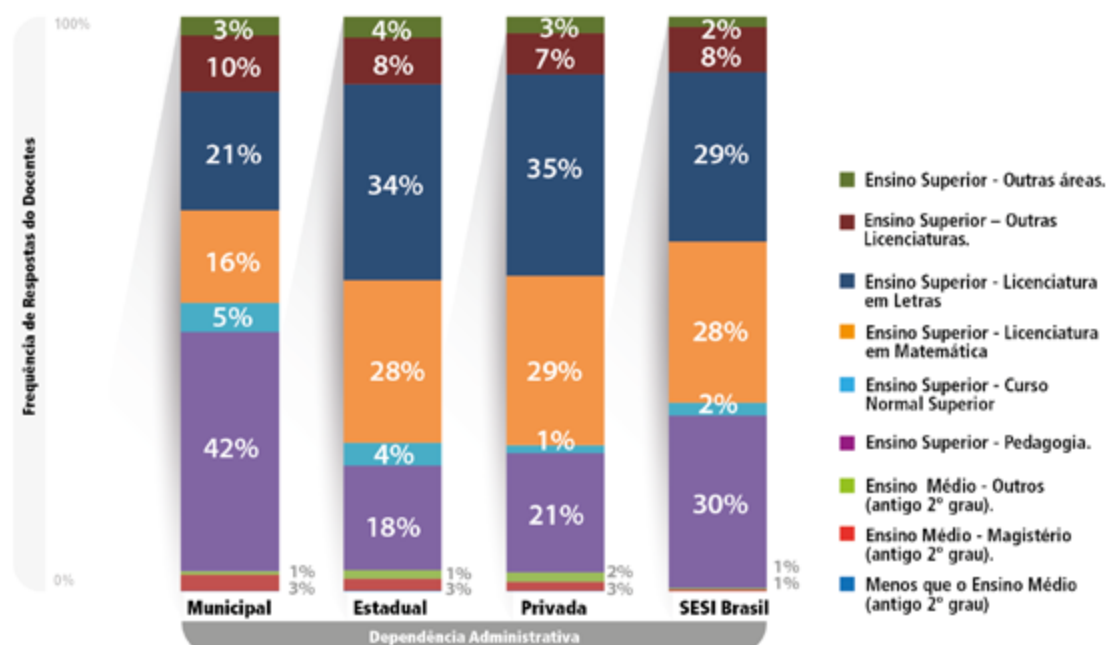
Outro importante ponto a ser considerado diz respeito ao volume de unidades escolares de cada uma das redes. Como as escolas Sesi aparecem em número consideravelmente menor ao das outras redes, a permanência por mais tempo em uma das unidades pode se dar em virtude da localização das escolas. Com menor volume de escolas, normalmente as unidades se localizam em áreas mais centrais, porém mais afastadas umas das outras. Nesse caso, a própria distância pode acabar por promover esse efeito, de fazer com que os professores do Sesi trabalhem por um tempo maior na mesma escola.

Ao observar outros aspectos do questionário, no entanto, percebe-se que o aspecto locacional provavelmente não é o único elemento que favorece a estabilidade do professor numa mesma escola. Há indícios de que outros instrumentos do composto de Recursos Humanos do SESI geram maiores incentivos e institucionalização escolar em prol da permanência docente.

2.4.2 Formação dos Docentes

Nas questões associadas à formação, é possível observar, já na primeira pergunta associada ao tema (Q004⁴), um problema de agrupamento das informações que acabam por dificultar a compreensão do que se pretende avaliar. Nesse caso, apesar de a questão ter como propósito identificar o mais alto nível de escolaridade concluído pelo docente, tem como limite o nível máximo da graduação – excluindo todo o peso da realização de uma pós-graduação. Além disso, combina o tipo e curso realizados à etapa concluída. Ou seja, há separação entre as respostas de ensino médio e curso superior (nível), mas também há diferenciação entre a pedagogia e a licenciatura (tipo) e letras e matemática (curso). Assim sendo, algumas informações podem ser observadas quanto ao perfil dos docentes, mas uma pesquisa mais apurada poderia esclarecer melhor as respostas dadas a esse item.

Gráfico 3 – Q004|BRASIL – Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)?

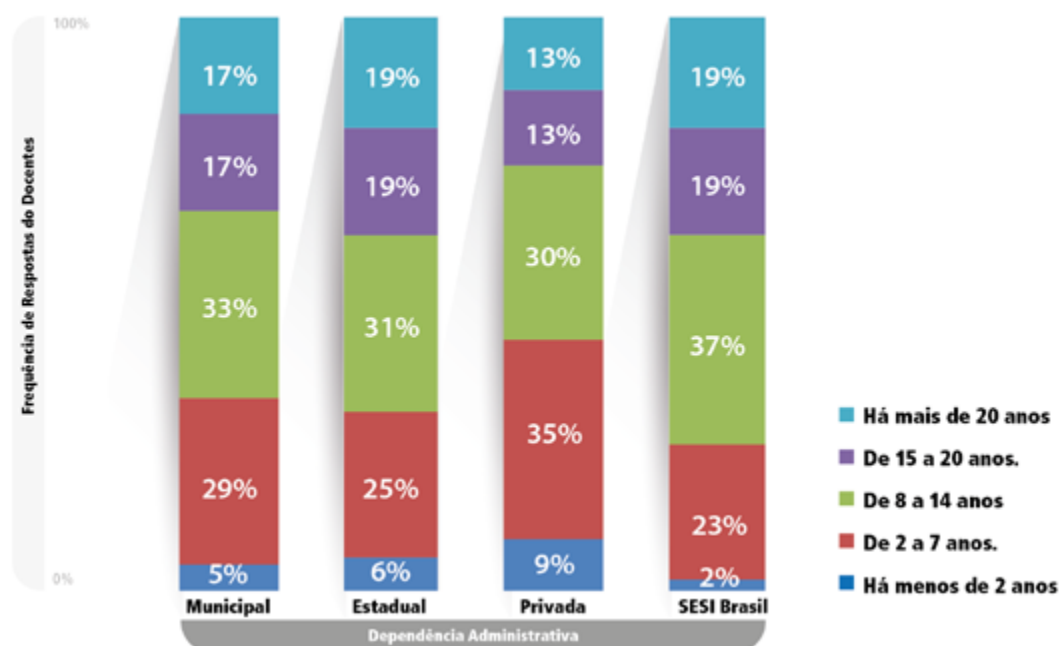


Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

4 Q004: Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)?

De todo modo, uma avaliação possível é a de que não há na Rede Sesi, ao menos dentre os respondentes, professores com nível de escolaridade abaixo do superior (Q004). Nas outras redes há uma pequena porcentagem, possivelmente relacionada aos docentes que vieram do antigo magistério. Um outro dado importante diz respeito ao curso de pedagogia, que apresenta maior concentração na rede municipal (42%), explicada talvez pelo número de vagas ofertadas no ensino fundamental, seguida pelo Sesi (30%). Como a estrutura da questão não permite separar ou distinguir quando há a realização de mais de um curso superior, é possível ainda supor que haja um volume relevante de professores que fazem o curso de pedagogia como adicional ao curso de licenciatura. Independente do tipo de formação, cumpre destacar que os docentes Sesi são os professores com o maior tempo de formados (Q005)⁵, com 75% dos professores com mais de 8 anos de conclusão do ensino superior, contra 67%, 69% e 56% das redes municipal, estadual e privada, respectivamente.

Gráfico 4 – Q005|BRASIL – Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente (até a graduação)?



Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

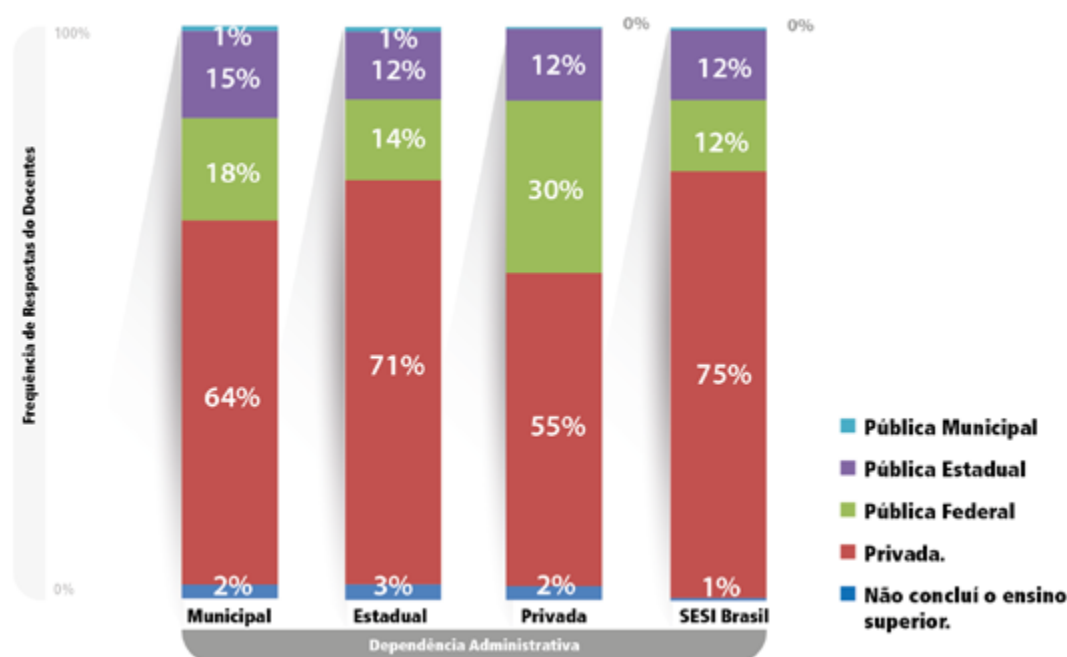
Está também associada à Rede Sesi o maior contingente de professores egressos das instituições privadas de ensino superior (Q006)⁶, com 75% de todo o grupo de docentes. Uma distribuição muito próxima à realidade da rede estadual, mas

⁵ Q005: Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente (até a graduação)?

⁶ Q006: Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de ensino superior.

muito diferente das escolas privadas, nas quais 55% dos professores são oriundos de instituições públicas de ensino superior. O fato da Rede SESI contar com o maior percentual de professores formados em instituições privadas reverte a lógica associada à formação dos docentes no Brasil, onde os que se formam nas escolas privadas normalmente lecionam nas escolas públicas e os egressos das escolas públicas dão aulas nas instituições privadas.

Gráfico 5 – Q006|BRASIL – Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de ensino superior



Fonte: SAEB 2013-INEP/MEC

Quanto à forma como realizaram o curso superior de formação docente (Q007)⁷, os professores SESI fazem parte do maior percentual entre as redes formado por um modelo estritamente presencial, com 97%, maior inclusive que a rede privada de ensino, com 91% dos respondentes que concluíram o ensino superior na modalidade presencial. Nas redes municipal e estadual os percentuais são 88% e 91%, respectivamente.

No que diz respeito à pós-graduação (Q008)⁸, cabe um destaque para o percentual de docentes SESI que se submeteram a um curso de especialização (60%); percentual superior ao das demais dependências administrativas. Cabe ainda colocar em relevo o percentual de docentes do SESI com mestrado, equivalente a 6%.

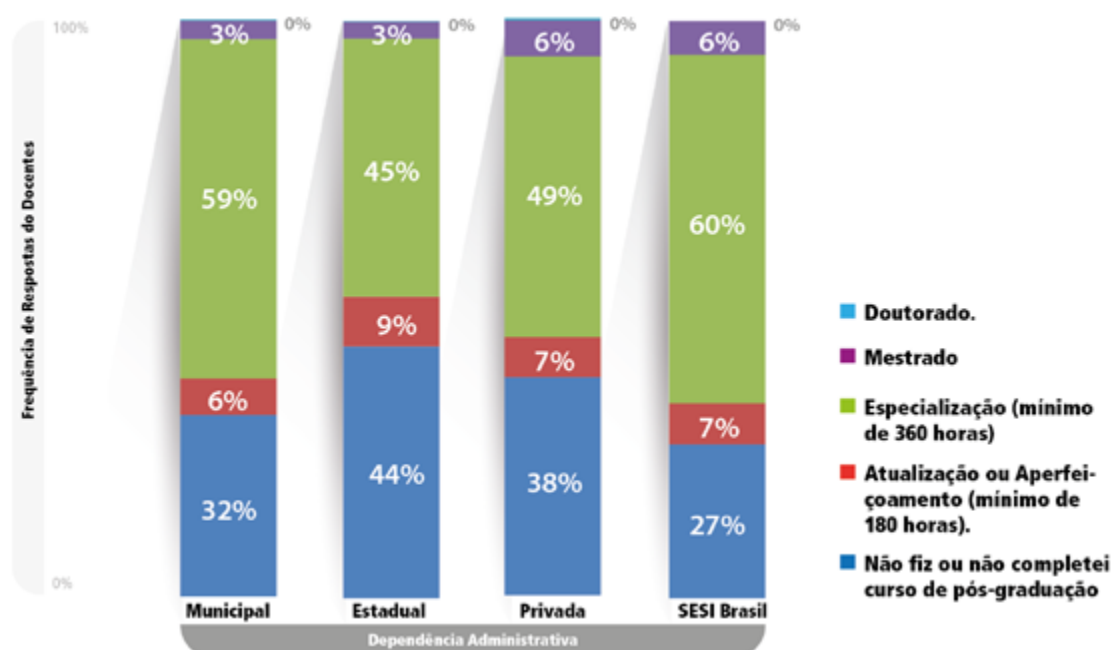
É também da rede SESI o menor percentual de professores que não fizeram ou não completaram curso de pós-graduação – 27%, contra 32% da rede municipal,

⁷ Q007: De que forma você realizou o curso de ensino superior?

⁸ Q008: Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

44% da estadual e 38% da privada. Sobre esse aspecto, cumpre ressaltar a necessidade de se atentar para os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização que são ofertados pela própria rede, para melhor compreensão do que é reflexo de uma oferta sistemática de formação continuada e o que são cursos realizados voluntariamente pelos professores.

Gráfico 6 – Q008|BRASIL – Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui



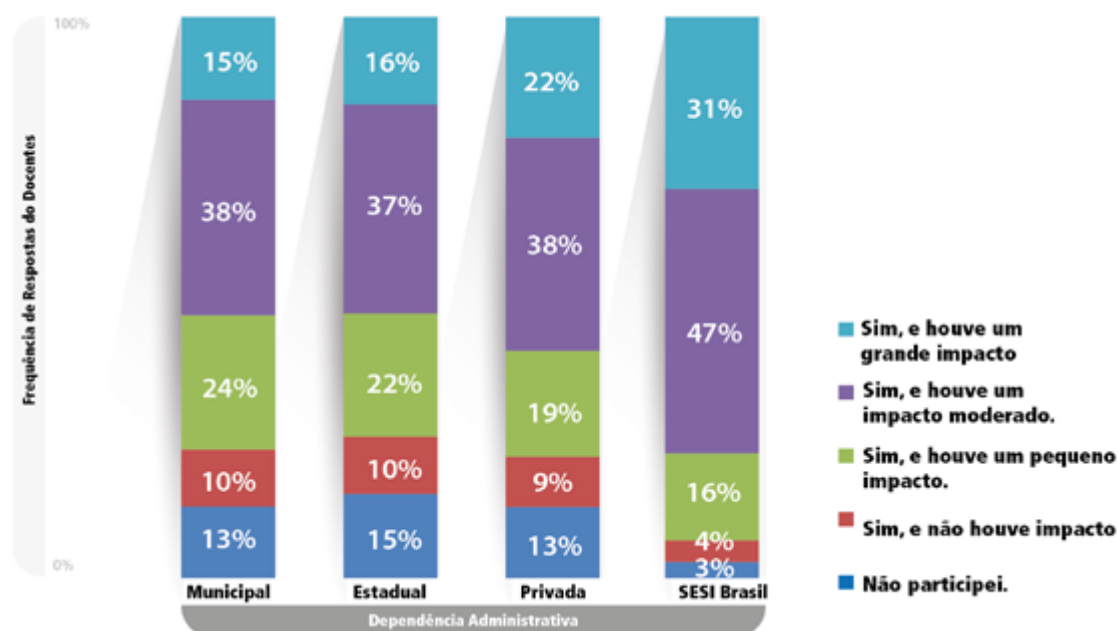
Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

2.4.3 Formação Continuada/Aperfeiçoamento Profissional

Sobre as questões relativas à formação continuada/aperfeiçoamento, cumpre ressaltar que não fica explícito se as atividades e cursos realizados pelos professores foram ofertados pela rede ou se foram realizados voluntariamente pelos professores. De todo modo, é importante destacar a percepção dos docentes sobre os cursos/atividades que realizaram. Dessa perspectiva, vê-se que 94% dos professores da rede Sesi participaram de alguma atividade de desenvolvimento profissional e reconhecem ter havido algum impacto em sua prática como professor, quando o curso ofertado é está relacionado com o emprego de novas metodologias de ensino na sua área de atuação (Q021)⁹. Esse percentual é significativamente menor nas outras dependências administrativas: 79% na rede privada, 77% na rede municipal e 75% na rede estadual.

⁹ Q021: Durante os últimos dois anos, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional, e qual foi o impacto dessa atividade em sua prática como professor? (cursos/oficinas sobre metodologias de ensino)

Gráfico 7 – Q021|BRASIL – Durante os últimos dois anos, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional, e qual foi o impacto dessa atividade em sua prática como professor? Cursos/oficinas sobre metodologias de ensino



Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

Há um aspecto relevante com respeito a essa questão: apenas 4% dizem ter participado de alguma atividade no SESI sem qualquer impacto, percentual muito abaixo dos apresentados pelas outras redes. Apesar de a questão deixar em aberto qualquer informação acerca do ofertante dos cursos, o efeito observado pode sinalizar que as atividades promovidas pela rede SESI dentro deste tema têm alta adesão dos docentes, muito possivelmente pela aderência desses cursos e oficinas com o dia a dia do professor. O mesmo acontece quando os temas desenvolvidos nos cursos de aperfeiçoamento dizem respeito a “outros tópicos em educação” (Q022)¹⁰. Apenas 8% dos professores da rede SESI não participaram dessas atividades, contra 19% da rede privada, 20% da rede municipal e 28% da estadual.

Ainda quanto às atividades de desenvolvimento profissional, alguns pontos relevantes podem ser esclarecidos na questão 25 (Q025)¹¹. Normalmente apontado como fator de caráter impeditivo, ao lado do tempo despendido nesses cursos, o valor cobrado para a participação nas atividades é um aspecto que não apresenta

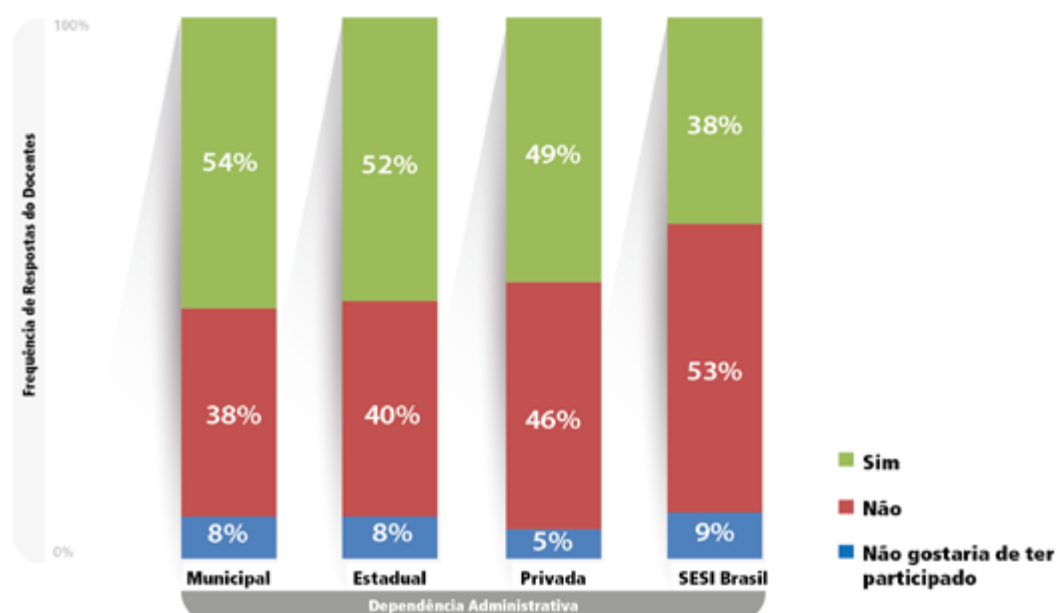
¹⁰ Q022: Durante os últimos dois anos, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional, e qual foi o impacto dessa atividade em sua prática como professor? (cursos/oficinas sobre outros tópicos em educação)

¹¹ Q025: Das atividades de desenvolvimento profissional de que você participou nos últimos dois anos, quantas você, pessoalmente, teve que pagar para participar?

associação com a realização dos cursos. Pelo contrário, o grupo de professores da rede SESI é o que menos afirma ter pago, pessoalmente, pela participação nas atividades de aperfeiçoamento profissional.

E novamente dentre as razões que os professores declaram como impeditivas para a participação em atividades formativas (Q034 a Q037), o custo aparece como item de menor impacto para os professores da rede SESI, 38%, ao contrário da disponibilidade de tempo (Q036) e o conflito com horário de trabalho (Q035), 72% e 70%.

Gráfico 8 – Q034|BRASIL – Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação? O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar



Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

Na questão 33 (Q033)¹², que indaga acerca do anseio por participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que participou, a Rede SESI aparece com o maior percentual dentre os que não gostariam de ter participado de mais atividades, com 14%. No entanto, não é possível saber se o respondente não gostaria de participar porque não tinha interesse ou se já havia participado de um número de atividades que julga razoável.

No que diz respeito à necessidade de aperfeiçoamento profissional em temas específicos (Q026 a Q032) os professores SESI indicam a menor necessidade de aperfeiçoamento em relação às demais redes, em todos os temas, exceto em Met-

¹² Q033: Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou?

odologias de Avaliação dos Alunos (Q030)¹³. Sobre essa temática, 48% dos professores da Rede Sesi indicaram necessidade de aperfeiçoamento. Há que se atentar, portanto, para as estruturas de avaliação adotadas pela rede Sesi, sobretudo para que seja avaliado qual o grau de participação dos docentes na construção e aplicação de metodologias de avaliação.

Na questão 32 (Q032¹⁴), última do bloco, que trata da formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais, apesar de os professores Sesi trazerem, ao lado da rede privada de ensino, os menores percentuais relacionados à necessidade de aperfeiçoamento profissional para lidar com alunos com essas características (62% e 60% respectivamente), todas as redes ainda apontam grandes problemas no que diz respeito à melhoria no atendimento a esses estudantes. E, a julgar pelo grande volume de respondentes carentes de aprendizado para esse tipo de trabalho, o tema poderia endereçar mudanças relevantes no aperfeiçoamento profissional de toda a educação brasileira.

Por fim, e a considerar os diferentes meios pelos quais os professores lançam mão para seu aperfeiçoamento pessoal, é interessante notar que, apesar de as questões referentes às atividades de lazer dos professores (Q038 a Q043) não revelarem padrões significativamente distintos entre os professores de escolas de diferentes dependências administrativas, vê-se que o docente Sesi é relativamente mais leitor do que os professores das outras redes, independente do formato de leitura (livros, jornais ou revistas). Isso denota um maior investimento no capital social por parte do professor do Sesi, aspecto que tem aparecido em alguns estudos como relevante para melhoria docente.

2.4.4 Remuneração e regime de contratação

Quanto à remuneração (Q010¹⁵), e a considerar os adicionais pagos, a Rede Sesi tem salários 29% mais altos que a rede estadual e 27% a mais que a municipal. Ainda com relação aos valores recebidos pelos docentes como remuneração, vê-se que o Sesi é o que mais concentra o salário de seus professores em torno de um montante mais alto. Ou seja, o salário mais recorrente na rede Sesi situa-se na faixa entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00, em 33% dos docentes. A mesma faixa salarial está associada a apenas 13% dos professores da rede estadual, 15% da rede munic-

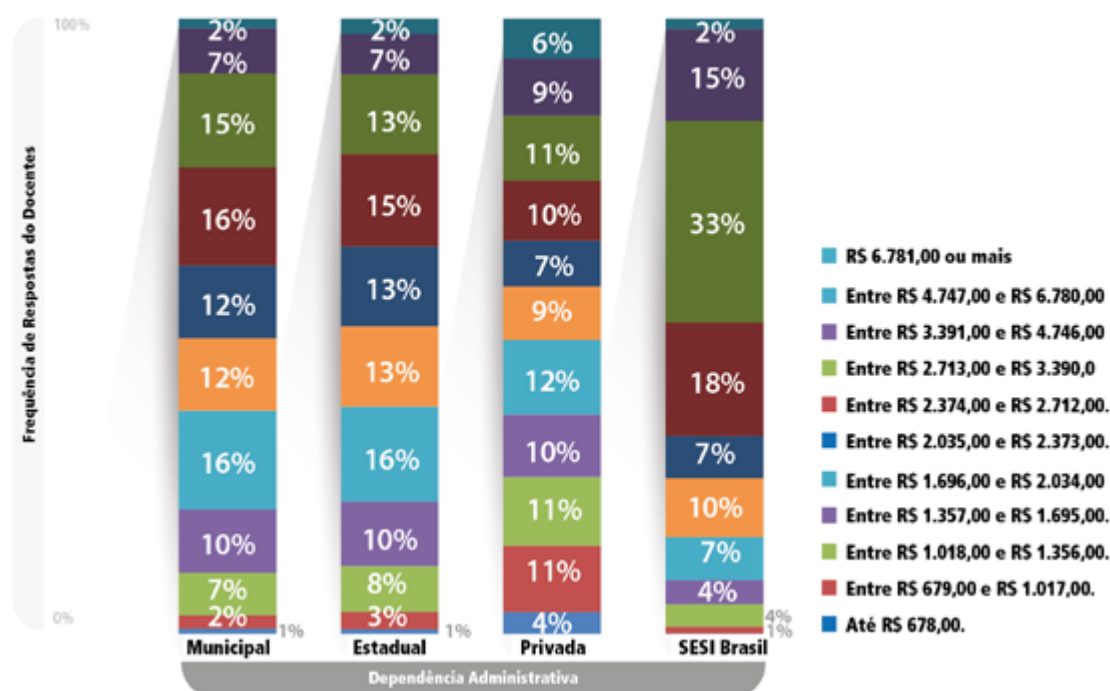
13 Considerando os temas a seguir, indique por favor sua necessidade de aperfeiçoamento profissional (metodologias de avaliação de alunos).

14 Considerando os temas a seguir, indique por favor sua necessidade de aperfeiçoamento profissional (Formação específica para trabalhar com deficiência ou necessidades especiais).

15 Como professor, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (Com adicionais, se houver).

ipal e 11% da privada. A rede SESI é a que apresenta maior homogeneidade salarial, com maior concentração na terceira maior faixa de renda, e a rede privada, maior heterogeneidade, com estratos quase que igualmente distribuídos pelas 11 faixas.

Gráfico 9 – Q010|BRASIL – Como professor, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais, se houver)



Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

Para entender outros fatores que compõem a renda dos professores a questão 11 (Q011)¹⁶ pergunta acerca de outras atividades exercidas pelos professores com o intuito de contribuir com sua renda pessoal. O padrão de respostas entre os docentes da rede SESI, municipal e privada são muito semelhantes sendo que, dentre estas, a que apresenta maior percentual de professores que não exercem nenhuma atividade remunerada além da escola são os do SESI, com 52%, contra 50% da municipal e 47% da rede privada. A rede estadual, no entanto, se difere bastante das demais, com 64% de professores que não exercem outra atividade remunerada além da escola em que lecionam.

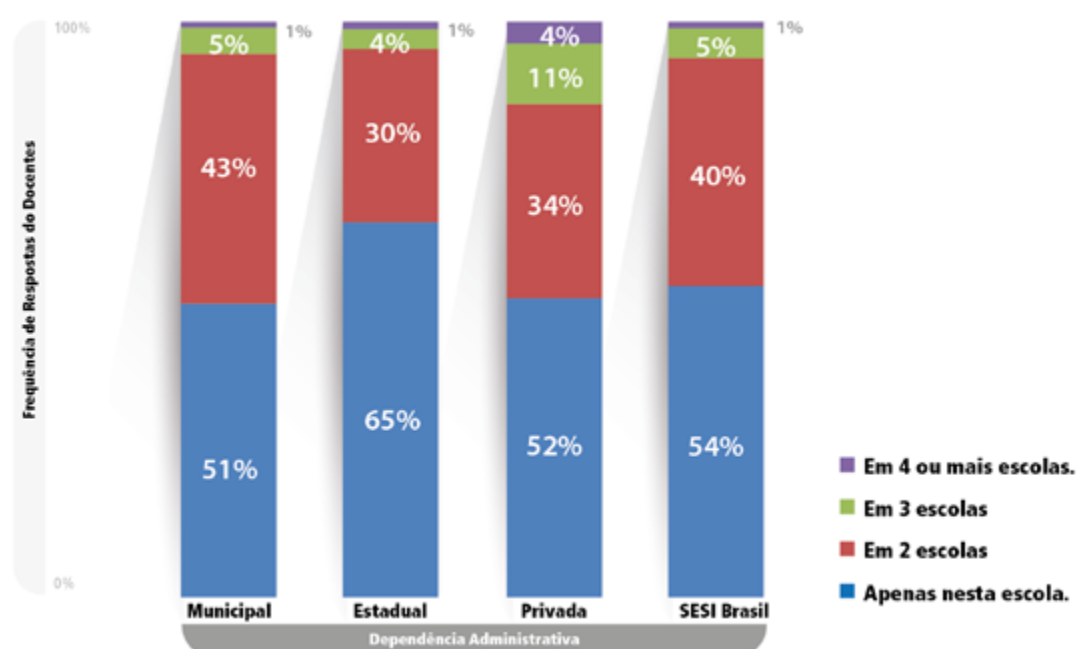
Se levadas ainda em conta as respostas à questão 18 (Q018)¹⁷ percebe-se que, de fato, é na rede estadual que se concentra o maior percentual de professores que trabalha apenas em uma escola (65%). No SESI são 54%, fato que requer atenção, visto que fixar o professor na escola é um aspecto que impacta positivamente o

¹⁶ Além da atividade como docente nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?

¹⁷ Q018: Em quantas escolas você trabalha?

desempenho dos alunos. Ao se dedicar apenas a uma escola, o professor tem mais tempo para planejar atividades, para elaborar projetos interdisciplinares, para atuar colaborativamente com os outros professores e participar de atividades de aperfeiçoamento. Além disso, o fato de trabalhar em apenas uma escola fortalece o vínculo do professor com a instituição o que favorece para que ele “vista a camisa” da escola.

Gráfico 10 – Q018|BRASIL – Em quantas escolas você trabalha?

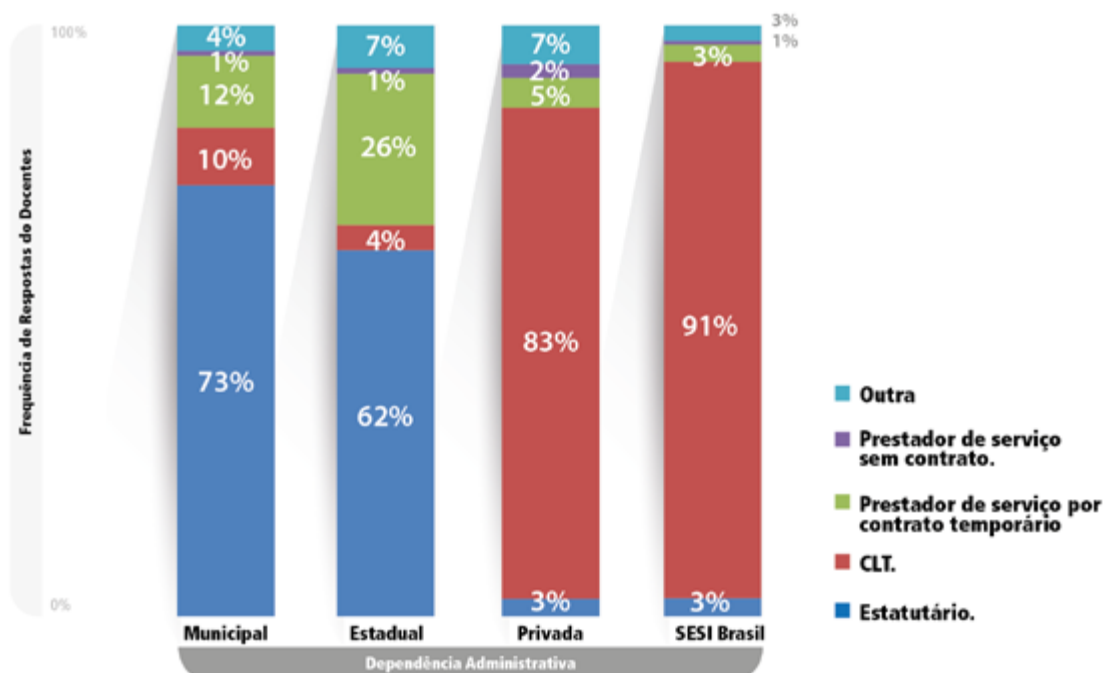


Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

Referente à situação trabalhista, os professores do SESI são em sua grande maioria contratados por modelo regido pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), cujo montante perfaz um total de 91% (Q016)¹⁸. Tal estrutura se aproxima apenas da rede privada, na qual 83% dos docentes também têm seus contratos regulamentados pela norma CLT. Nas redes estaduais e municipais o maior volume de docentes é contratado sob a lógica estatutária, 62% e 73% respectivamente, sendo que algum percentual ainda é reservado para modelos de prestação de serviço por contrato temporário. O que se vê na prática com respeito a esses contratos, porém, é que nada têm de temporários: ao final, o modelo serve para suprir a demanda por docentes das duas redes sem onerar as folhas de pagamento das respectivas estruturas, e os docentes acabam por normalmente ter seus períodos de trabalho estendidos por tempo indeterminado, mas sem jamais assumirem o caráter de estatutários.

18 Q016: Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?

Gráfico 11 – Q016|BRASIL – Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?



Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

Quanto ao número de horas dispendidas na escola do respondente (Q017)¹⁹, observa-se que 64% dos professores do SESI trabalham de 20 a 39 horas semanais, percentual semelhante ao da rede privada (60%) e da rede municipal (62%), mas distante da rede estadual (52%). A rede privada concentra o menor percentual de professores com carga horária de 40 horas (13%), seguido do SESI com 26%. A julgar pelas respostas dadas à questão 19 (Q019)²⁰, que considera as horas de trabalho em todas as escolas nas quais os professores lecionam, é possível inferir que o menor volume de horas dedicadas ao trabalho na rede privada pode estar ligado à realização de outras atividades fora da escola ou à melhor remuneração.

2.4.5 Projeto pedagógico, papel do diretor e integração da equipe escolar

A forma de elaboração do Projeto Pedagógico (Q051)²¹ foi um aspecto no qual as escolas SESI se diferenciaram significativamente das escolas públicas. Observa-se que 92% dos professores SESI afirmaram que houve elaboração de um

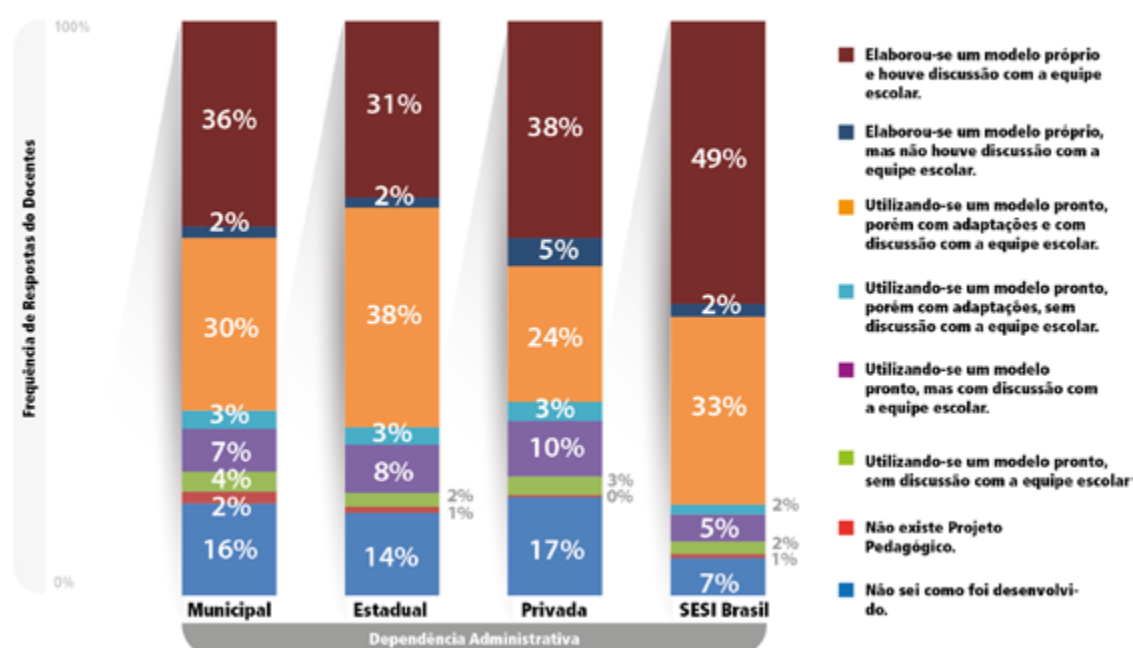
19 Q017:

20 Q019: Considerando todas as escolas em que você trabalha atualmente como professor, qual a sua carga horária semanal? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver. Não considere aulas particulares)

21 Q051: Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do Projeto Pedagógico?

modelo próprio ou adaptação de um modelo pronto, contra 82%, 85% e 83% das redes municipal, estadual e privada, respectivamente. É importante destacar também que 87% dos professores do SESI afirmaram que o projeto pedagógico foi elaborado com discussão com a equipe escolar. Essa participação ocorreu com menor frequência nas outras redes: 73% (rede municipal), 77% (rede estadual) e 72% (rede privada).

Gráfico 12 – Q051|BRASIL – Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do projeto pedagógico?

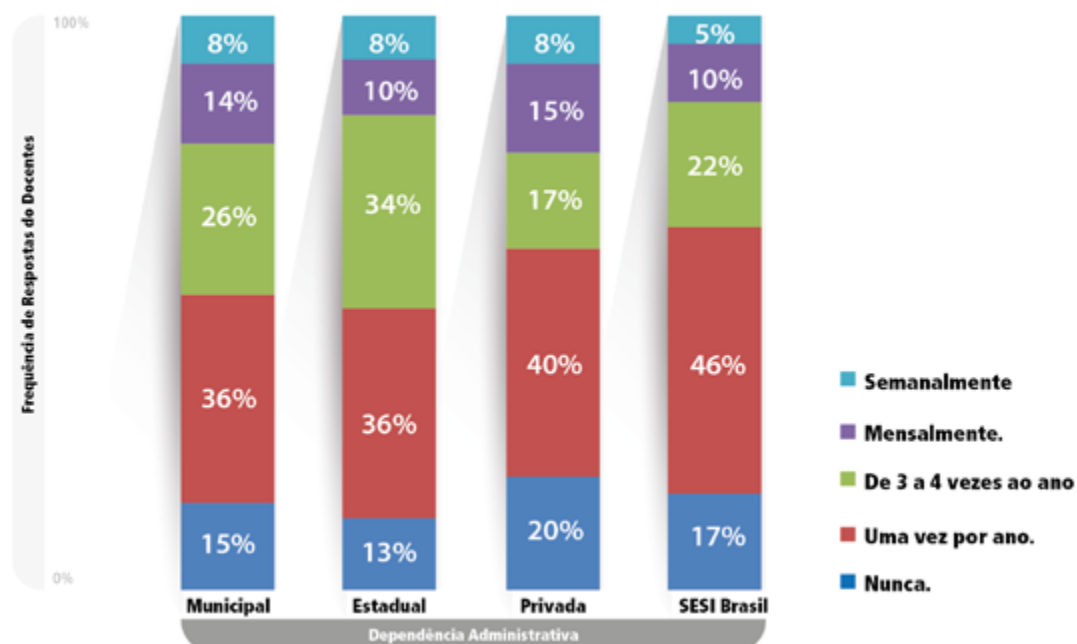


Fonte: SAEB 2013-INEP/MEC

Não coincidentemente, os professores da rede SESI indicaram menor integração do corpo docente quanto à participação do planejamento do currículo (Q053)²².

²² Q053: Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte: participou do planejamento escolar ou parte dele.

Gráfico 13 – Q053|BRASIL – Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte: participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele

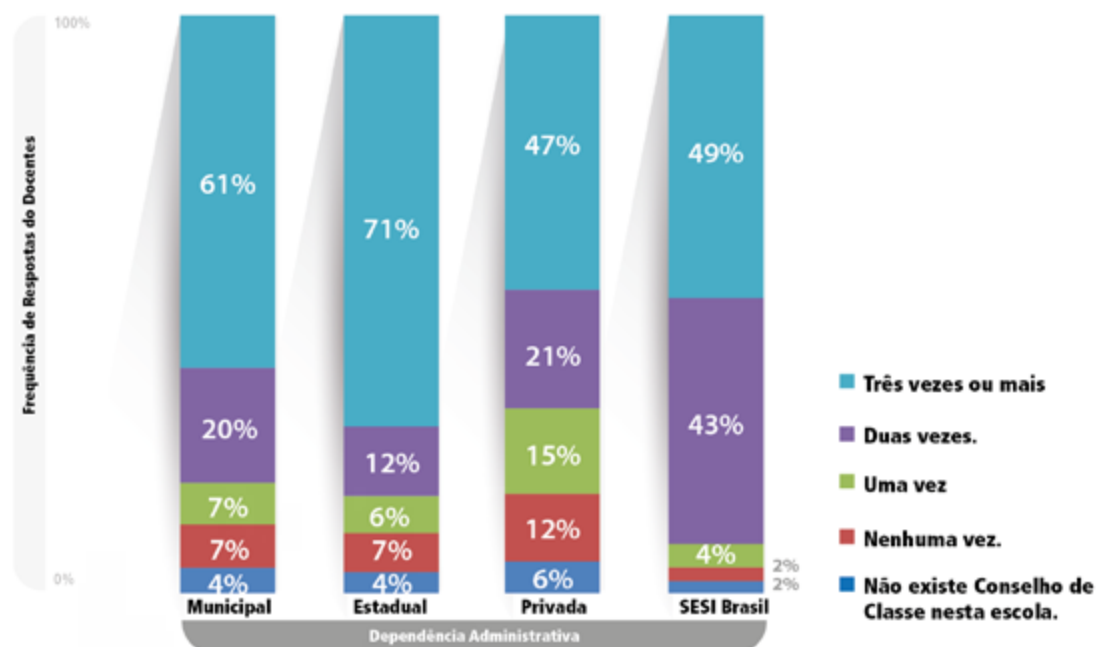


Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

Quanto ao Conselho de Classe (Q052)²³, observa-se, em todas as dependências administrativas, um percentual pequeno de respostas que indicam ausência de Conselho ou Conselhos com menos de duas reuniões anuais. Já as respostas indicando conselhos ativos, com três ou mais reuniões anuais, revelam que a Rede Sesi (49%), juntamente com a rede Privada (47%), tem menor participação do que as escolas públicas estaduais (71%) e municipais (61%).

²³ Q052: O Conselho de Classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. Neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu o conselho de classe?

Gráfico 14 – Q052|BRASIL – O conselho de classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. Neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu o conselho de classe?



Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

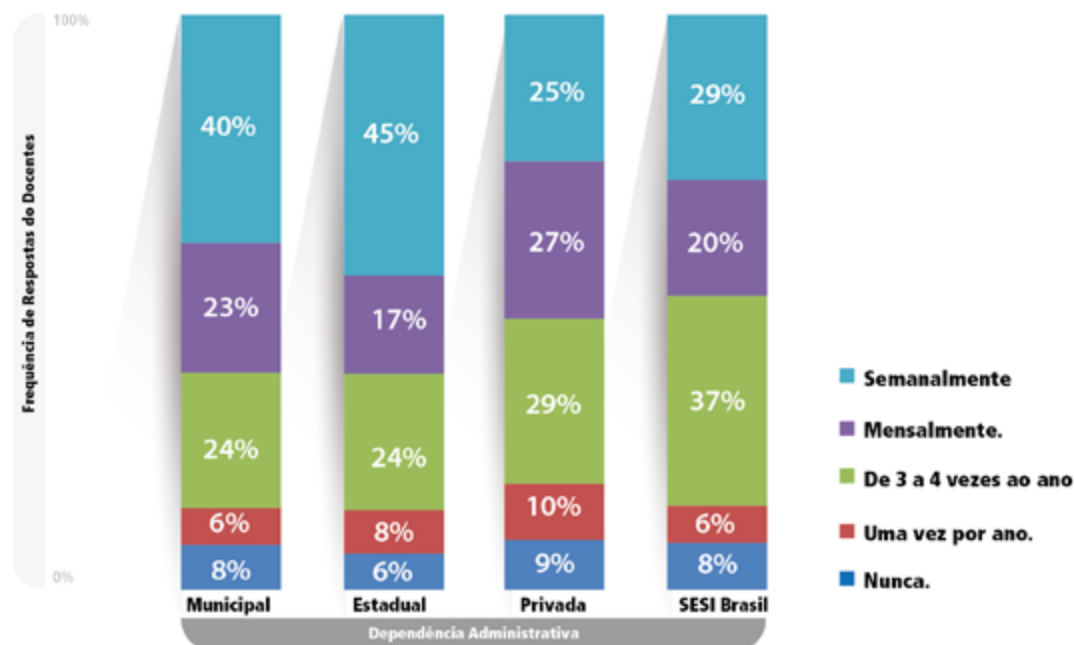
Os professores da rede Sesi indicaram também menor integração do corpo docente, principalmente em relação à rede pública, quanto à participação em um conjunto de atividades favorecedoras da interdisciplinaridade: troca de materiais didáticos com seus colegas (Q054)²⁴, reuniões com outros professores que trabalham com a mesma série (ano) (Q055)²⁵ e envolvimento em atividades conjuntas com diferentes professores (Q057)²⁶.

²⁴ Q054: Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte: trocou materiais didáticos com seus colegas.

²⁵ Q054: Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte: participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a (o) leciona.

²⁶ Q057: Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte: envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).

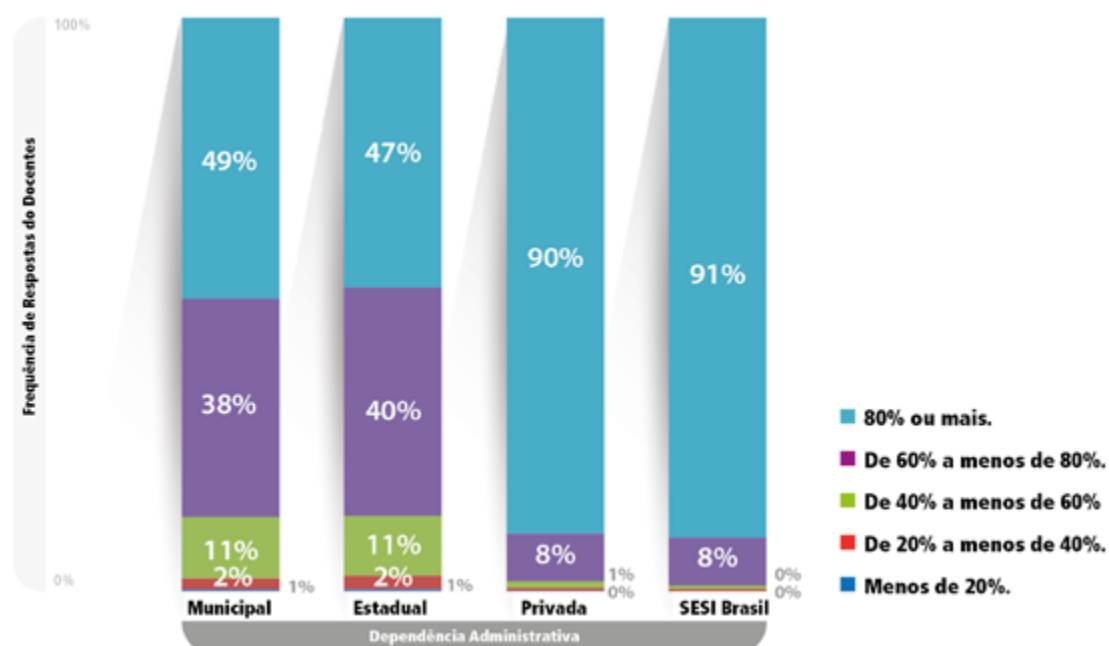
Gráfico 15 – Q055|BRASIL – Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte: participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona



Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

Por outro lado, a rede Sesi se destaca de forma significativa das demais redes nas questões que abordam as interações entre o corpo docente e o diretor (Q058 a Q067). As respostas dos professores da rede Sesi indicam que eles têm um relacionamento muito mais próximo e positivo com os diretores do que os docentes das redes pública e privada. Por exemplo, 44% dos professores da Rede Sesi afirmaram que o diretor sempre os anima e os motiva para o trabalho (contra 32% da rede municipal, 28% da rede estadual, e 37% da rede privada); 49% dos professores da Rede Sesi declararam que o diretor sempre estimula atividades inovadoras (contra 33% da rede municipal, 30% da rede estadual e 39% da rede privada) e 68% dos professores da Rede Sesi afirmaram sempre ter confiança no diretor como profissional (contra 53% da rede municipal, 50% da rede estadual e 62% da rede privada).

Gráfico 16 – Q064|BRASIL – Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: o(a) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho



Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

Outro ponto de destaque da rede Sesi é que 47% dos seus professores declararam que sempre ou quase sempre participam das decisões relacionadas ao seu trabalho (Q068)²⁷. Nas outras redes os percentuais em relação à essa resposta foram de 43% para a rede municipal, 39% para rede estadual e 39% para rede privada.

Da perspectiva dos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula (Q044 a Q050), observa-se que jornais e revistas, livros de literatura, projetor e Datashow, filmes e documentários são mais frequentes entre as escolas Sesi. Da mesma forma, o uso da internet e de programas/aplicativos pedagógicos de computador é muito mais recorrente na Rede Sesi e nas escolas privadas do que nas escolas da rede pública.

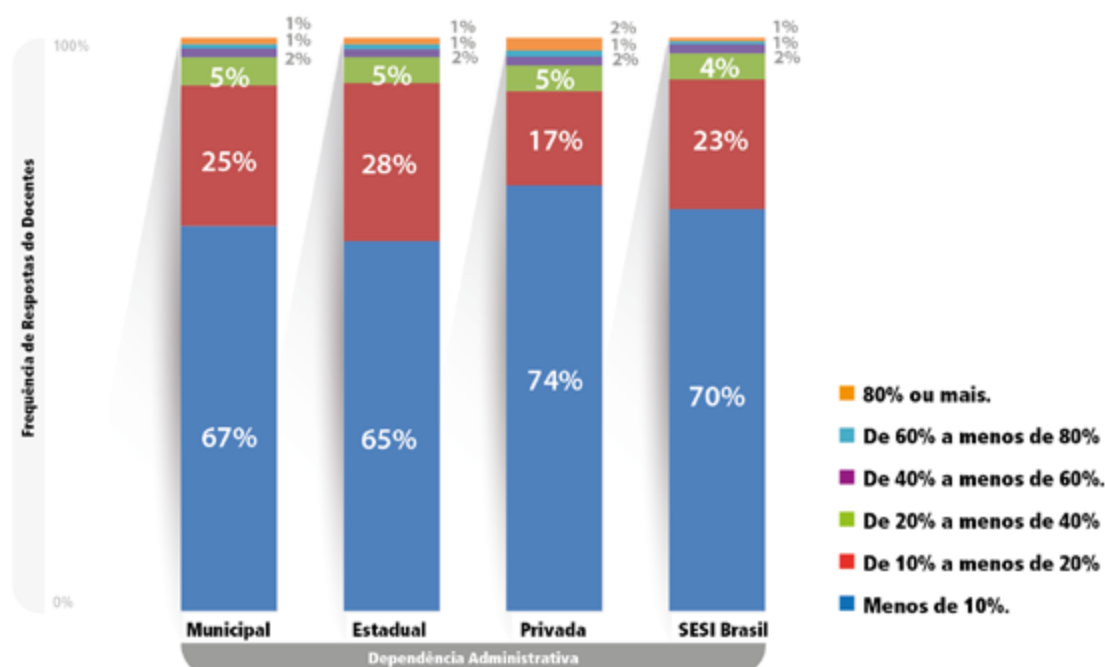
2.4.6 Dia a dia da escola e aspectos relacionados aos problemas de aprendizagem dos alunos

Dentre as questões que buscam entender a percepção dos professores quanto às possíveis causas dos problemas de aprendizagem dos alunos (Q070 a Q082), os professores das escolas Sesi apontaram, com muito menor frequência do que os da rede pública, aspectos relacionados diretamente ao contexto escolar, como carência de infraestrutura física ou não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno.

²⁷ Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: Participo das decisões relacionadas ao meu trabalho.

Os principais aspectos apontados pelos professores da Rede Sesi dizem respeito diretamente aos alunos e ao meio social em que vivem, como o nível cultural dos pais, indisciplina em sala de aula, desinteresse e falta de esforço do aluno, e, principalmente, a falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno. Em relação a esse último aspecto, chama atenção o alto percentual de professores do Sesi (83%) que indica uma relação entre os problemas de aprendizagem dos alunos e a falta de uma participação mais ativa dos pais, tal qual vem sendo apontado por um conjunto de pesquisas como aspecto central para o sucesso escolar.

Gráfico 17 – Q078|BRASIL – Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno



Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

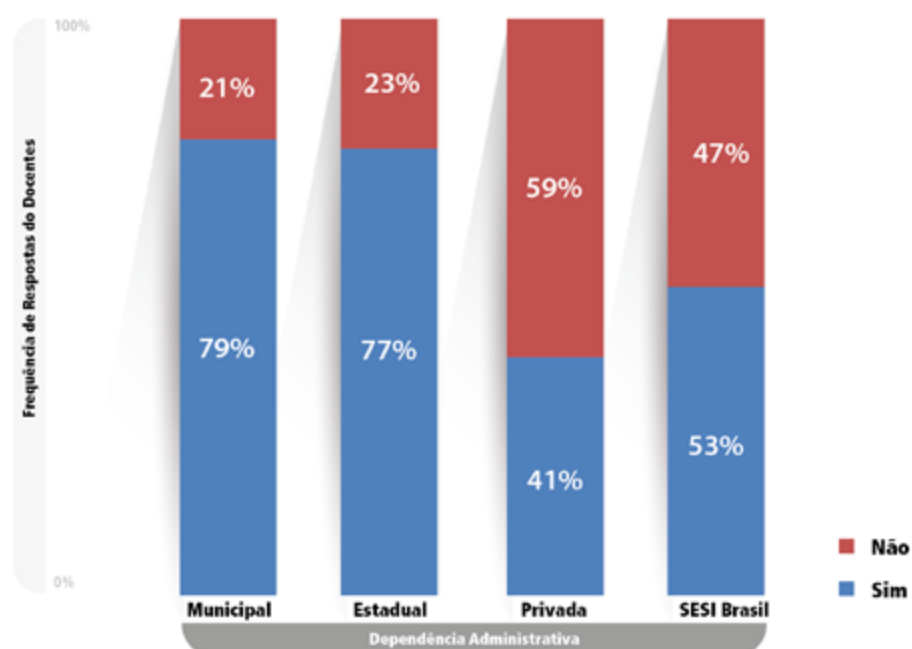
Ainda sobre as questões referentes aos motivos associados aos problemas de aprendizagem que dizem respeito diretamente aos alunos, cumpre destacar que a baixa autoestima e o alto índice de faltas foram pontos destacados como menos preocupantes para os docentes da rede Sesi e da rede privada de ensino. Ambos os temas podem ter estreita relação com características associadas à própria rede Sesi. O primeiro ponto, da baixa autoestima, pode não assumir relevância para a Rede Sesi na proporção em que aparece como aspecto negativo para as redes estadual e municipal por conta da identidade que os alunos estabelecem com as escolas do grupo. Possivelmente seja motivo de orgulho para um aluno fazer parte da Rede Sesi de ensino. A outra questão está associada ao número de faltas. É possível que

haja alguma sanção mais efetiva aos alunos faltosos. Nesse caso, o próprio efeito-rede diluiria a expectativa negativa que os professores poderiam ter acerca do tema.

As questões que contemplam ocorrências indesejáveis dentro da escola, como agressões, ameaças, furtos, roubos etc. (Q083 a Q092), apontaram para um comportamento dos alunos do SESI muito melhor do que aquele observado nos alunos da rede pública.

De todo modo, é preciso atentar para alguns problemas que ainda se apresentam como persistentes, como agressões verbais ou físicas entre alunos (Q084), assinalada por 53% dos professores de escolas SESI, e a agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários (Q083), assinalada por 30% dos professores do SESI. Este ponto, apesar de acontecer com menor frequência do que nas escolas públicas, revela necessidade de atenção por parte do SESI.

Gráfico 18 – Q084|BRASIL – Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola: agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola

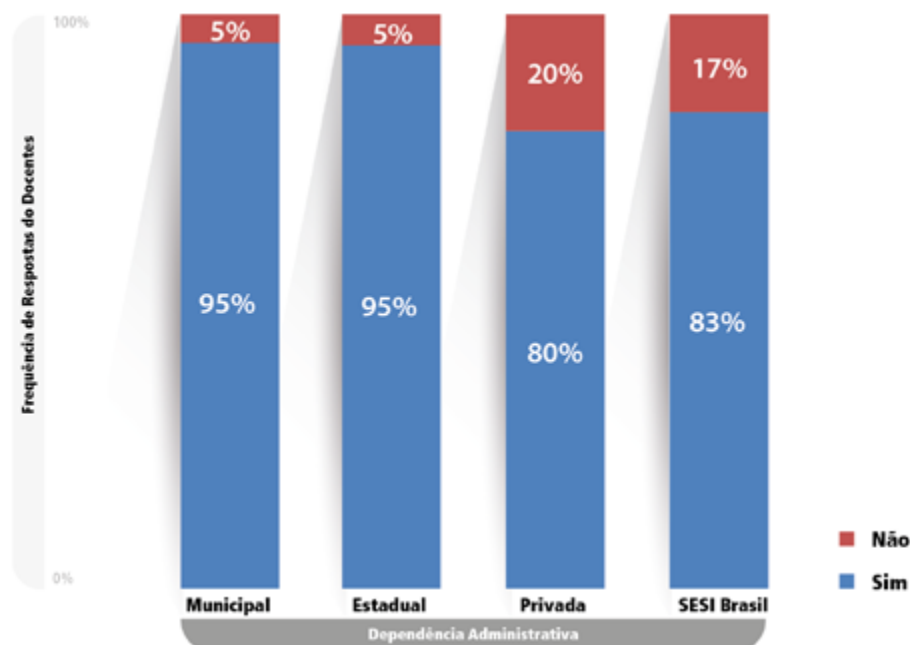


Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

2.4.7 Distribuição do tempo dos docentes

Um fato positivo também identificado nas respostas dos professores do SESI é que, em geral, eles dedicam menos tempo às tarefas administrativas, como verificado na questão 102 (Q102), e com a manutenção da disciplina dos alunos em sala, de acordo com a questão 103 (Q103).

Gráfico 19 – Q102|BRASIL – Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando cada uma das seguintes atividades: realizando tarefas administrativas (ex.: fazendo a chamada, preenchendo formulários etc.)

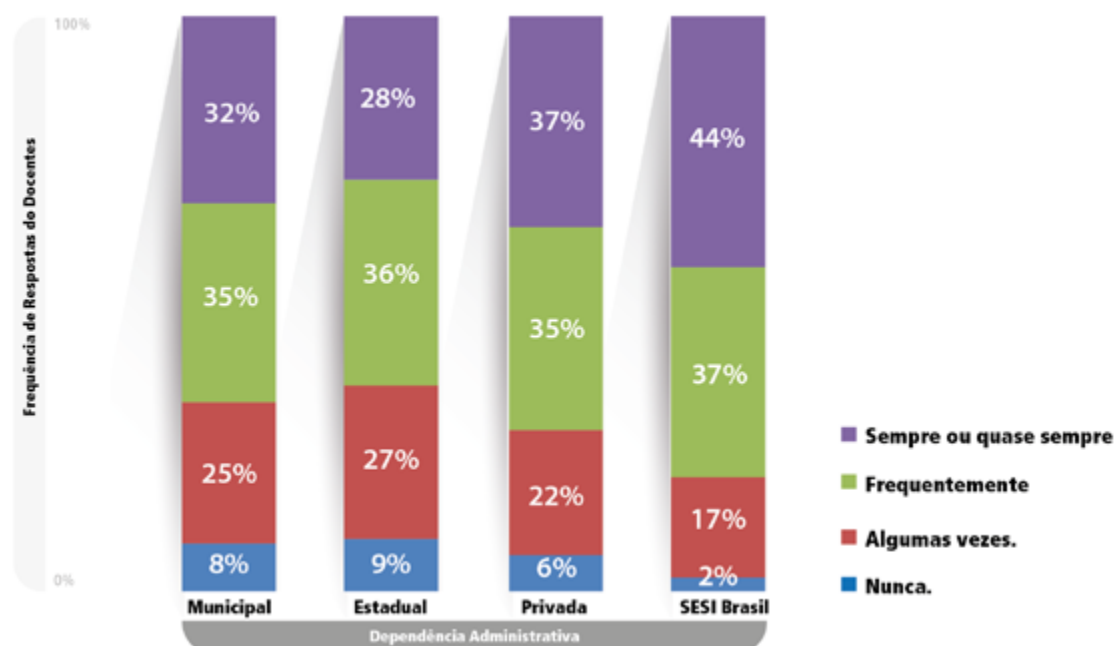


Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

Consequentemente, com mais tempo a ser dedicado às atividades de Ensino-Aprendizagem, 91% dos professores da rede SESI declaram ser capazes de desenvolver com seus alunos 80% ou mais do conteúdo previsto em comparação com 47% e 49% das redes estadual e municipal, respectivamente (Q0106)²⁸.

28 Q106: Quanto do conteúdo previsto você conseguiu desenvolver com os alunos desta turma neste ano?

Gráfico 20 – Q106|BRASIL – Quanto do conteúdo previsto você conseguiu desenvolver com os alunos desta turma neste ano?



Fonte: SAEB 2013-INEP/MEC

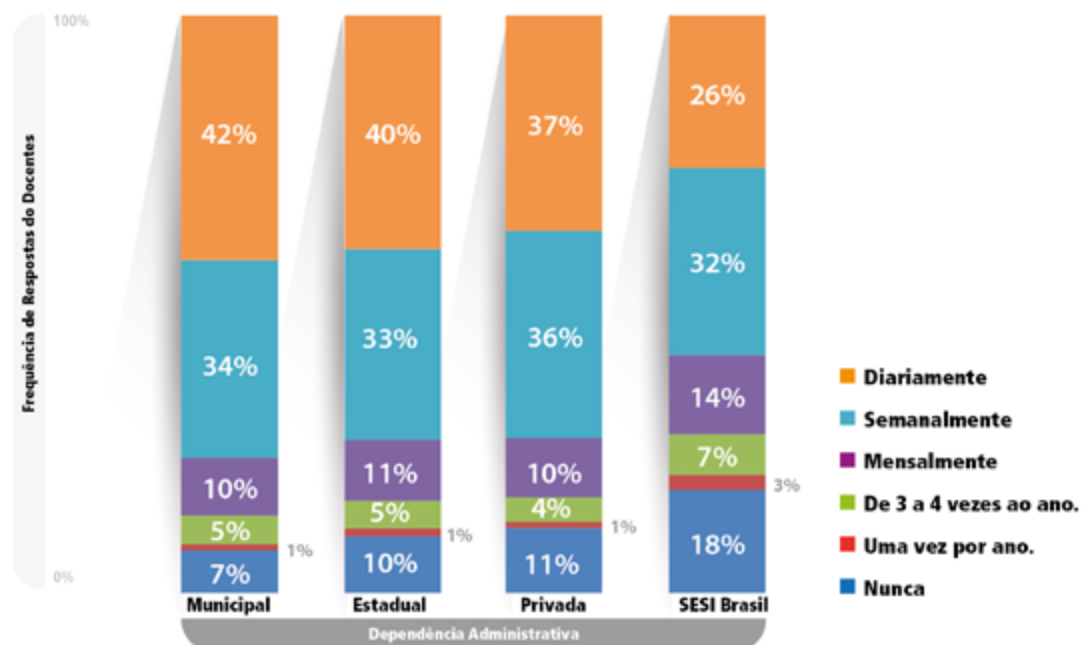
Já a carga horária dos professores dedicada às atividades extraclasse (Q020)²⁹ é bastante similar entre os professores das escolas SESI e os das escolas da rede estadual, nas quais 64% dos professores dedicam mais de 1/3 do tempo para atividades como formação e estudo, planejamento, produção de recursos didáticos etc.

2.4.8 Prática pedagógica

Na avaliação acerca das atividades associadas às melhores práticas pedagógicas (Q107 a Q125), vale destacar aspectos relacionados à utilização de metodologias tradicionais e outras mais inovadoras. Atividades como realização de exercícios para fixar procedimentos e regras (Q120), cópia do livro didático ou do quadro negro (lousa) (Q111), resolução de exercícios e atividades relacionados à fixação de nomes e conceitos gramaticais (Q119), modelos notadamente mais tradicionais, aparecem com menor frequência dentre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores SESI. Por exemplo, observa-se que apenas 26% dos professores do SESI solicitam diariamente que seus alunos copiem textos e atividades do livro didático ou da lousa (Q111), contra 42%, 40% e 37% dos professores das redes municipal, estadual e federal, respectivamente.

²⁹ Q020: Considerando-se todas as escolas em que você trabalha atualmente como professor, quantas horas semanais são dedicadas às atividades extraclasse (formação e estudo, planejamento, produção de recursos didáticos etc.)?

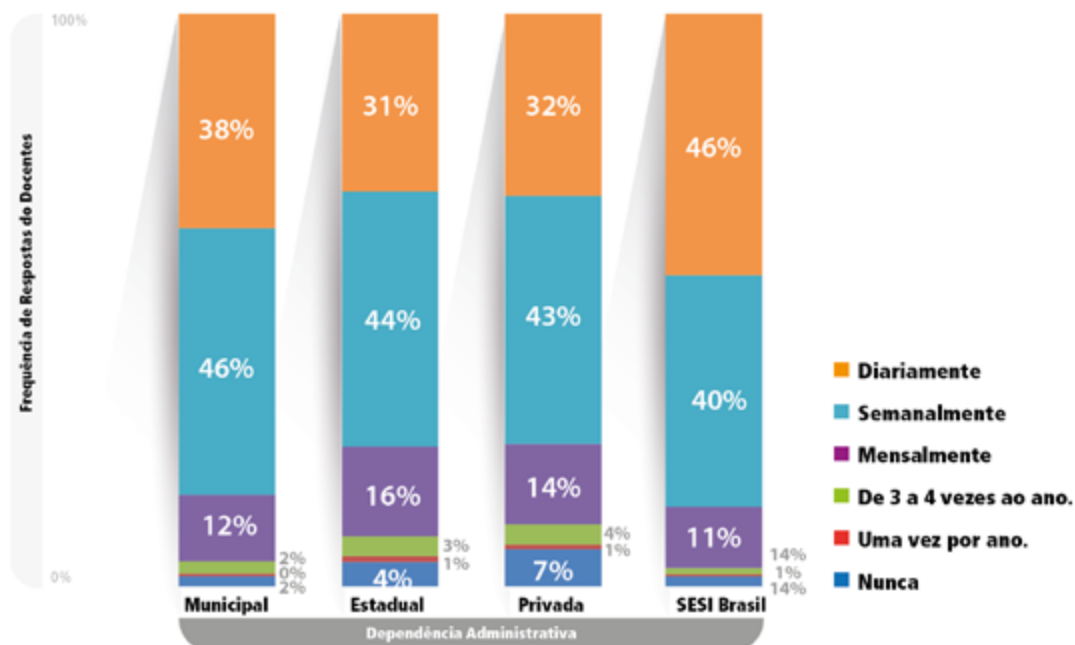
Gráfico 21 – Q111|BRASIL – Indique a frequência com que você desenvolveu as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa)



Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

Já as atividades que solicitam uma postura mais ativa dos alunos aparecem com maior frequência dentre as atividades pedagógicas promovidas pelos docentes da rede Sesi. Por exemplo: 46% dos professores do Sesi afirmaram promover diariamente a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances (Q0116); 80% discutem diariamente com os alunos diferentes modos para resolver problemas e cálculos (Q122) e 82% estimulam os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos (Q0112).

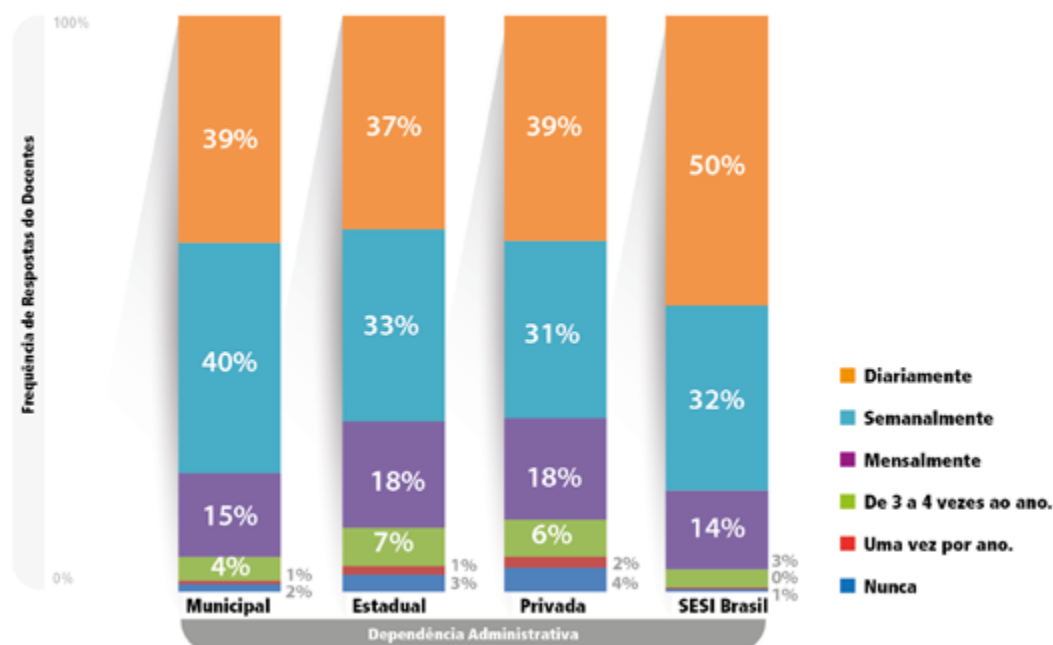
Gráfico 22 – Q116|BRASIL – Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances



Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

Observa-se também que os professores da rede Sesi desenvolvem práticas mais inovadoras. Por exemplo, 61% afirmaram que desenvolvem mensalmente projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe e 79% declararam que desenvolvem atividades em grupo para que os alunos busquem soluções de problemas (Q109).

Gráfico 23 – Q125|BRASIL – Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas



Fonte: SAEB 2013–INEP/MEC

No entanto, apesar de se destacar, principalmente em relação à rede pública, a rede Sesi precisa avançar mais para alcançar uma educação verdadeiramente inovadora. Observa-se na questão 120 (Q120) que 60% dos professores do Sesi realizam diariamente exercícios para fixar procedimentos e regras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal intuito das conclusões é tentar fazer um balanço dos resultados da Rede SESI no Questionário Contextual da Prova Brasil de 2013 e compará-los com o perfil e o papel do professor delineado na primeira parte do trabalho. Mas antes disso é preciso mostrar os limites dos dados empíricos.

O maior problema está, sem dúvida alguma, no universo das escolas privadas, que apresentam um número muito pequeno de respondentes ao questionário. Além disso, as escolas privadas participaram de forma amostral e são muito heterogêneas entre si. Dessa forma, o resultado das escolas privadas de elite fica diluído e não são exatamente essas escolas com as quais a comparação poderia ser um melhor termômetro do desempenho da Rede SESI.

Também há problemas em várias das perguntas do questionário, com alternativas pouco claras e/ou com mais de uma resposta possível. Seria interessante, do ponto de vista metodológico, mais questões elaboradas por meio de desafios situacionais, para comparar a opinião dos docentes com a forma como atuariam em determinado tema ou problema. Isso daria maior fidedignidade às respostas. Nessa mesma linha, um conjunto de perguntas atitudinais, que medissem a estrutura mais profunda dos valores dos professores, seria essencial para entender as razões de algumas de suas respostas comportamentais.

Em relação às respostas dos professores do SESI, é bem provável que elas reflitam mais a realidade da rede do que de cada escola individual. Mas para ter maior certeza sobre isso seria necessário saber as particularidades de cada um dos estados em termos de gestão de Recursos Humanos. Como esses dados não estavam disponíveis, a hipótese do efeito-rede, embora forte pela alta congruência das respostas, precisaria de mais informações para ser completamente verificado. De toda maneira, com a comparação com escolas públicas, estaduais e municipais, é possível dizer que, no universo pesquisado, o SESI consegue produzir um efeito rede bem melhor do que as unidades geridas pelo Poder Público.

Claro que o efeito extra-escolar, derivado dos alunos e suas famílias, pode influenciar negativamente o ensino público, mas, mesmo assim, constata-se que as qualidades organizacionais da Rede SESI constituem um fator chave de diferenciação. Desse modo, a pesquisa revela que os governos poderiam aprender com o modelo organizacional do SESI, em alguma medida, para melhorar seu desempenho na Educação.

As conclusões sobre a Rede SESI, sobretudo quando cotejadas com as escolas públicas e privadas, trazem resultados interessantes, mas ainda insuficientes. No caso, isso se dá menos pelo perfil da amostra e mais pela falta de informações mais

detalhadas em termos de gestão de pessoas, características das escolas e dos professores (inclusive com um questionário socioeconômico mais completo), respostas de outros atores escolares (para cotejar com as dos docentes) e uma parte com informação sobre os insumos e resultados das unidades escolares. Seria muito importante que, a partir dos resultados aqui apresentados e da sugestão dada de análise de outras variáveis, fosse feita uma pesquisa para aprofundar o conhecimento sobre os docentes da Rede Sesi.

De todo modo, vale ressaltar, de forma sintética, os principais resultados retirados do questionário da Prova Brasil de 2013:

- a. A Rede Sesi tem o maior percentual de professores que estão há mais tempo em sua atual escola;
- b. A qualidade da formação acadêmica dos professores da Rede Sesi é muito melhor do que a das demais redes, com o maior número de docentes com pós-graduação. Porém, a maioria dos professores da Rede Sesi vem de universidades privadas, ao passo que nas escolas privadas ocorre o inverso – a maior parte vem de universidades públicas, geralmente consideradas melhores. Esse quadro revela que a entrada na Rede Sesi se torna uma mola para que os professores busquem se aperfeiçoar em termos acadêmicos.
- c. Os professores do Sesi sentem que os cursos de capacitação que fazem têm, em maior número do que nas outras redes, impacto na prática pedagógica. Aqui, seria interessante saber melhor quais são esses cursos e se eles estão fortemente vinculados à rede em si;
- d. O relacionamento dos docentes com os diretores é outro destaque positivo da Rede Sesi, cujo desempenho nesse quesito é melhor do que a das demais redes – municipal, estadual e privada. Trata-se de um dado relevante porque a literatura realça que o entrosamento entre os gestores escolares e os professores é peça-chave para a melhoria dos resultados da escola (ABRUCIO, 2010);
- e. Outro aspecto favorável à Rede Sesi é que ela tem os melhores e mais homogêneos salários em comparação às redes pública e privada. Isso favorece a manutenção de bons professores, pois incentiva a maior longevidade deles no Sesi e sua maior busca por aperfeiçoamento pela via dos cursos;
- f. Os docentes da Rede Sesi são os que buscam mais ampliar o seu capital social, investindo em seu aperfeiçoamento e no fortalecimento de suas bases culturais. Não se pode dizer ao certo se isso deriva mais da organização do modelo Sesi ou do próprio processo de ingresso dos professores (selecionando certo perfil). O mais provável é que haja uma combinação

entre os dois fatores, mas seria preciso ter mais informações sobre a gestão de pessoas do Sesi e suas particularidades estaduais para ter mais clareza interpretativa;

- g. Um dos pontos que mais evidenciam o diferencial do Sesi, especialmente em comparação ao ensino público, é que seus docentes dedicam menos tempo às atividades administrativas, o que lhes permite desenvolver mais o conteúdo pedagógico previsto junto aos alunos;
- h. A diferença nos fatores que causam problemas no processo de aprendizagem revela um quadro bem distinto do Sesi em relação aos demais, principalmente em relação às escolas públicas. No caso do setor público, os fatores contextuais e estruturais das escolas, como infraestrutura ou faltas de professores, são mais destacados. Em relação à Rede Sesi, a preocupação maior não está com a organização escolar, mas com os alunos e seu meio social. Ou seja, é como se o Sesi já tivesse resolvido problemas organizacionais básicos, podendo se voltar mais ao alunado e seu contexto.
- i. Apesar de o questionário demonstrar uma diferença de contextos sociais, a questão da violência, mesmo que em grau menor, já aparece com algum destaque na Rede Sesi. Eis aí um ponto a se acompanhar mais atentamente, revelando como essa questão tem abarcado a maior parte da sociedade brasileira;
- j. É interessante notar que se o efeito-rede aparentemente é um dos aspectos estratégicos para o desempenho do Sesi, ele também pode se tornar, de algum modo, problemático. Isso aparece em vários itens. Um exemplo é que os professores do Sesi têm mais interesse em realizar cursos no campo da metodologia de avaliação dos alunos, algo que talvez esteja muito homogeneizado e menos introjetado na realidade escolar. Equilibrar o efeito-rede, quase sempre positivo, com as peculiaridades locais aparece como uma questão relevante em alguns quesitos, que devem ser acompanhados ou passar por uma pesquisa específica;
- k. Em comum às outras redes, os professores declaram claramente sua dificuldade em lidar com alunos com necessidades especiais. Essa agenda, tomando como base o questionário, não foi ainda devidamente desenvolvida pela Rede Sesi;
- l. Se em termos de organização escolar básica a Rede Sesi está anos luz à frente das outras redes, conforme o questionário da Prova Brasil de 2013, a adoção de temas e práticas mais vinculadas à transformação do papel e perfil da escola e do professor, tal como apresentadas na conclusão da

primeira parte do trabalho, ainda não estão muito desenvolvidas. Constatou-se, por exemplo, um percentual pequeno de trabalho coletivo, uma baixa vinculação a projetos interdisciplinares, uma pequena participação nos Conselhos de Classe.

- m. Práticas pedagógicas notadamente mais tradicionais aparecem com menor frequência dentre aquelas utilizadas pelos professores SESI. Por outro lado, algumas práticas mais inovadoras e atividades, que solicitam uma postura mais ativa dos alunos, aparecem com maior constância em comparação com as outras redes de ensino. No entanto, apesar de se destacar, principalmente em relação à rede pública, a rede SESI precisa avançar mais para alcançar uma educação verdadeiramente inovadora.

A grande conclusão do trabalho é que a REDE SESI está bem organizada para os padrões básicos que conformam o ambiente escolar e o papel do professor, numa escala bem acima das redes públicas, em itens como formação inicial boa em termos de conteúdo; dedicação maior (ou exclusiva) a uma escola (com remuneração que permita isso); maior dedicação à sala de aula do que a atividades administrativas; existência de um projeto pedagógico orientador; trabalho numa escola organizada; investimento próprio no capital social. Seria interessante comparar esse padrão com as escolas privadas de elite, tonando-as como um benchmarking mais próximo da experiência internacional bem-sucedida.

Porém, em relação aos padrões mais recentes que vem produzindo uma nova visão pedagógica, a Rede SESI ainda pode avançar muito. Seria importante, numa pesquisa específica, avaliar melhor o quanto as escolas do SESI têm desenvolvido aspectos como inovações pedagógicas, não só com uso de tecnologia, mas também de diversos modos de construção do aprendizado; trabalho polivalente, multidisciplinar e em equipe; inserção do professorado num modelo mais participativo de gestão escolar, com protagonismo dos alunos; avaliação não só de conteúdos como também de competências e habilidades dos alunos, incluindo aspectos socioemocionais; formação continuada que seja parte integrante da vida escolar; e adoção de vários papéis aos professores, como tutoria e mediação, além de estímulos para ações coletivas interdisciplinares.

Ao final, é possível pensar em sugestões mais específicas de novos estudos e aprofundamento do assunto. Poderia ser feita, em primeiro lugar, uma pesquisa qualitativa com uma amostra de escolas, distribuídas por Regiões diferentes do país, para entender de forma mais detalhada e com casos concretos, como o SESI está em relação a estes dois padrões pedagógicos – o básico e o mais inovador. Uma investi-

gação como essa ajudaria a pensar melhor que padrões de formação inicial e continuada, bem como de política de gestão de pessoas, poderiam ser implementados ou aperfeiçoados na Rede SESI. Também seria interessante, se fosse possível, explorar mais as diferenças entre as escolas do SESI, e verificar se há padrões muito distintos de seleção e gestão docente nos estados, para analisar o quanto isso pode gerar modelos distintos. Por fim, seria interessante aprofundar o estudo das condições de ensino e gestão cotejadas com os resultados em testes padronizados, a fim de saber a relação que há entre estes fatores.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando L. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos e pesquisas educacionais**, v. 1, p. 241-274, 2010.

ABRUCIO, Fernando L. **Governança das secretarias estaduais de educação**. São Paulo: Instituto Natura/FGV. 2014. (Relatório Final).

ABRUCIO, Fernando L. **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

AKIBA, M., LE TENDRE, G. K.; SCRIBNER, J. P. Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. **Educational Researcher**, v. 36, n. 7, p. 369-387, 2007.

ALMEIDA, M. E. B.; IANNONE, L. R.; SILVA, M. G. M. Educação a distância: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em pedagogia. **Estudos & pesquisas educacionais**. São Paulo, n. 3, p. 279-354, 2012.

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALVES, N. (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez. 1992.

ALVES, Maria Teresa G.; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nagel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005.

AVALOSA, B.; ASSAELB, J. Moving from resistance to agreement: the case of the Chilean teacher performance evaluation. **International Journal of Educational Research**. v. 45, p. 254–266, 2006.

BALL, D. L.; COHEN, D. K. Developing practice, developing practitioners: towards a practice-based theory of professional education. In: SYKES, G; DARLING-HAMMOND, L. (Eds.). **Teaching as the learning profession**: handbook of policy and practice. San Francisco: JosseyBass, 1992.

BERRY, B. Good schools and teachers for all students: dispelling myths, facing evidence, and pursuing the right strategies. In: CARTER, P. L.; WELNER, K. G. (Eds.). **Closing the opportunity gap**: what America must do to give every child an even chance. Oxford: Oxford University Press. 2013.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Great teachers**: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean. Washington: World Bank Group, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus. 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores: concepção básica no movimento de reformulações curriculares. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. V. et al. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

CARNOY, Martin. **Cuba's academic advantage**: why students in Cuba do better in school. Stanford: Stanford University Press, 2007.

CASTRO, Maria de Fátima D'Assumpção; ALVES, Luiz A. The implementation and use of computers in education in Brazil. **Computers & education**, v. 49, p. 1378–1386, 2007.

CHEVALIER, A.; DOLTON, P.; McINTOSH, S. Recruiting and retaining teachers in the UK: an analysis of graduate occupation choice from the 1960s to the 1990s. **Economica**, v. 74, p. 69-96, 2007.

CHRISTIE, Donald. The standard for chartered teacher in Scotland: a new context for the assessment and professional development of teachers. **Studies in educational evaluation**, v. 32, n. 1, p. 53-72, 2006.

CLOTFELTER, C.; LADD, H.; VIGDOR, J. Teacher credentials and student achievement: longitudinal analysis with student fixed effects. **Economics of education review**, v. 26, n. 6, p. 673 – 682, 2007.

COLEMAN, J. S. Equal schools or equal students? **The public interest**, n. 4, 1966.

CRONINGER, Robert. et. al. Teacher qualifications and early learning: effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. **Economics of education review**, v. 26, n. 3, p. 312-324, 2007.

CUBAN, L. **Inside the black box of classroom practice**. Cambridge: Harvard Education Press, 2013.

CATRIB, Ana M. F.; GOMES, Simone da C.; GONÇALVES, Fernanda D. **Educação superior**: formação de professores x demanda de educação básica. Brasília: INEP, 2008.

CHETTY, R.; FRIEDMAN, J. N.; ROCKOFF, J. E. The long-term impacts of teachers: teacher value-added and student outcomes in adulthood. **Working Paper Series**, n. w17699. 2011.

CONSTANTINE, J. et. al. **An evaluationers trained through different routes to certification**: final report. Washington, US Departament of Education, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana. et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. **Education policy analysis archives**, v. 8, n. 1, 2000.

DARLING-HAMMOND, L. Securing the right to learn: policy and practice for powerful teaching and learning. **Educational researcher**, v. 35, n. 7, p. 13-24, 2006.

DARLING-HAMMOND, L.; LIEBERMAN, A. Teacher education around the world: what can we learn from international practices? In: DARLING-HAMMOND, L.; LIEBERMAN, A. (Eds.). **Teacher education around the world**. Routledge: London, 2012.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre. Mediação, 2004.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, ALICE C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 85, dez. 2003.

DUTHILLEUL, Y. Developing teachers'knowledge and skills. **Policy trends in OCDE countries**. Kuala Lampur: International institute for educational planning, . 2005.

ENGUITA, Mariano F. A. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria & Educação**, n. 4, p. 41-61, 1991.

FANFANI, E. T. A. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

FEIMAN-NEMSER, S. **Teachers as learners**. Cambridge: Harvard Education Press, 2012.

FIGLIO, D.; KENNY, L. Individual teacher incentives and student performance. **Journal of Public Economics**, v. 91, p. 901-914, 2007.

FRANCO, M. A. S. et al. Elementos para formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FRANCO, Creso; MANDARINO, Mônica; ORTIGÃO, Maria I. O projeto pedagógico e os resultados escolares. **Pesquisa e planejamento econômico**, Brasília, v. 32, n. 3, 2002.

FREITAS, Helena C. L. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: BICUDO, Maria A.V.; SILVA Jr., Celestino (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999. v. 2.

FONTANIVE, N S.; KLEIN, R. O efeito da capacitação docente no desempenho dos alunos: uma contribuição para a formulação de novas políticas públicas de melhoria da qualidade da educação básica. **Revista Iberoamericana de evaluación educativa**, v. 3, p. 62-89. 2010.

GALIAN, C. V. A.; PAGNEZ, K. S. M. O estágio na formação inicial: a perspectiva dos estudantes de Pedagogia. In: YOSHIE, U. F. Leite et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. v. 2.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernardete A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, M. M. R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Textos FCC**, v. 29, 2009.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, E. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO. 2009.

GATTI, Bernardete A.; Formação de professores: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO-Brasil, 2011.

GERTEL, H. R.; DE SANTIS, M. Who choosetobecome a teacher in Argentina? **XXX-VII Reunión Anual de la AAEP**. Tucumán, p. 12-15, ago. 2002.

GUARINO, C.; SANTIBANEZ, L.; DALEY, G. Teacher recruitment and retention: a review of the recent empirical literature. **Review of Educational Research**, v. 76, n. 2, p. 173-208, 2006.

HANUSHEK, E, KAIN, J.; RIVKIN, S. (2001). "Why public schools loose teachers". **NBER Working Paper** No. 8599

HANUSHEK, E, KAIN, J.; RIVKIN, S. Teacher quality. In: HANUSHEK, E.; WELCH, F. (Eds.). **Handbook of the economics of education**, v. 2, p. 1051-1078, 2006.

HANUSHEK, E, KAIN, J.; RIVKIN, S. The economic value of higher teacher quality. **Economics of Education Review**, v. 30, p. 466-79, 2011.

HATTIE, J. **Visible learning**: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge, 2008.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 17-61, maio 2010.

KANE, T.; ROCKOFF, J.; STAIGER, D. Photo finish: certification does not guarantee a winner. **Education next**, n. 1, p. 60-67. 2007.

KANE, T.; ROCKOFF, J.; STAIGER, D. What does certification tell us about teacher effectiveness?: evidence from New York city. **Economics of Education Review**. v. 27, n. 6, p. 615-31, 2008.

KANE, T. et. al. Evaluating teacher effectiveness: can classroom observations identify practices that raise achievement? **Education Next**, v. 11, n. 3, 2011.

KANE, T. et. al. **Gathering feedback on teaching**: combining high-quality observations with student surveys and achievement gains. Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation, 2012.

KANE, T. et. al. **Have we identified effective teachers?** validating measures of effective teaching using random assignment. Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation, 2013.

KANSANEN, P. Teacher education in Finland: current models and new developments. institutional approaches to teacher education within higher education in europe: current models and new developments. In: MOON, B.; VLASCEANU, L.; Leland, C. (Eds.). **Studies on higher education**. Bucharest: UNESCO-CEPES Strada Stirbei-Voda, 2003.

KUHN, Cleuza. **Educação Inclusiva das ações institucionais à formação inicial dos professores na UFPR**. Dissertação em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2011.

LAPO, F.; BUENO, B. Professores: desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LAVY, V. Performance pay and teachers' effort, productivity, and grading ethics. **NBER Working Paper**, n. 10622, 2007

LAZZARIN, Sandra R. **Estágio**: eixo articulador da formação inicial de professores para os primeiros anos da educação básica. São Paulo: PUC/SP, 2011. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LEAL, Antonio D. **Itinerários de Políticas de formação inicial de professores para os anos finais do ensino fundamental e médio**: a experiência de duas universidades estaduais paulistas. Campinas: Unicamp, 2011. Doutorado em Educação.

LEVINE, A. **Educating school teachers**. Washington: Communication Works, 2006.

LIBANEO, J. C.; PIMENTA, Selma G. (Orgs.). **Revisão curricular da habilitação magistério**: núcleo comum e disciplinas da habilitação. [S.l.: s.n.], 1987. (Mimeo).

LIBANEO, J. C.; PIMENTA, Selma G. (Orgs.). **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LIBANEO, J. C.; PIMENTA, Selma G. (Orgs.). Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006.

LOUZANO, Paula (2007). **Do schools matter in Brazil? Excellence and equity in brazilian primary education**. Thesis Presented to the Faculty of the Graduate School of Education of Harvard University for the Degree of Doctor of Education

LOUZANO Paula. Et al. **Quem quer ser professor?** atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

LOUZANO, Paula. et al. Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. In: **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe:** el debate actual. Santiago: Unesco, 2014.

LÜDKE, Menga.; BOING, Luiz A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

MADAUS, George; AIRASIAN Peter W; KELLLAGHAN, Thomas. **School effectiveness:** A reassessment of the evidence. New York: McGraw-Hill, 1980.

MORAIS, Ana M.; NEVES, Isabel P.; AFONSO, Margarida (2005). Teacher training processes and teachers' competence – a sociological study in the primary school. **Teaching & Teacher Education** 21(4):415-437.

MORICONI, G. **Os professores são mal remunerados nas escolas públicas brasileiras?** Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração. São Paulo: FGV, 2008. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, FGV-SP.

MORICONI, G.; MARCONI, N. Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil?. In: **Encontro nacional de economia**, Salvador, v. 36., 2008.

MORICONI, G. **Medindo a eficácia dos professores: o uso de modelos de valor agregado para estimar o efeito do professor sobre o desempenho dos alunos.** São Paulo: FGV, 2012. Tese apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas FGV-SP.

MORICONI, G. Avaliação para o ingresso e acompanhamento de iniciantes na carreira docente. In: Bernardete Gatti. (Org.). **O trabalho docente:** avaliação, valorização, controvérsias, Campinas, v. 1, p. 1-256, 2013.

MORICONI, G.; BELANGER, J. **Student behaviour and use of class time in Brazil, Chile and Mexico:** evidence from TALIS 2013. OECD Education Working Papers , v. 112, p. 1-29. 2015.

MORICONI, G.; BELANGER, J. Supporting teachers and schools to promote positive student behaviour in England and Ontario (Canada): lessons for Latin America. **OECD Education Working Papers** , v. 116, p. 1-59, 2015.

NICOLELLA, A. C.; KASSOUF, Ana Lúcia; BELLUZZO JUNIOR, W. Programas de qualificação do corpo docente e sua relação com o desempenho dos estudantes. In: FERNANDES, Reynaldo; SOUZA, André Portela Fernandes de; BOTELHO, Fernando; SCORZAFAVE, Luiz Guilherme. (Orgs.). **Políticas públicas educacionais e desempenho escolar dos alunos da rede pública de ensino**. Ribeirão Preto: FUNPEC, 2014.

NEW YORK STATE EDUCATION DEPARTMENT. **Preparation pathways cited from**. 2009. Disponível em: <<http://www.highered.nysed.gov/tcert/certificate/pathways.html>>. Acesso em: 29 maio 2017.

NICOLETTI, Maria da G.; MEDEIROS, Aline M. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

NORRIS, C.; SOLOWAY, E.; SULLIVAN, T. Examining 25 years of technology in U.S. education. **Communications of the ACM**, v. 24, n. 8, 2002.

NÚÑEZ, Isauro B.; RAMALHO, Betania L. A profissionalização da docência: um olhar a partir das representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), p. 1-15, 2008.

OECD—ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **Teachers matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD, 2011.

OSTINELLI, G. Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. **European Journal of Education**, v. 44, n. 2, p. 291-308, 2009.

PAPAY, John P. R.; WEST, Jon B.F.; THOMAS J. Kane. Does an urban teacher residency increase student achievement? early evidence from Boston. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 34, n. 4, p. 413-434, 2012.

PENIN, Sonia T. de S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. In: **Estudos avançados**, v. 14, n. 42, p. 317-332, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Art-med, 2000.

PESKE, H. G.; HAYCOCK, K. Teaching inequality: how poor and minority students are shortchanged on teacher quality: a report and recommendations by the education trust. **Education Trust**. 2006.

PETERS, B. G.; PIERRS, J.; SORENSON. J. **Interactive governance**: advancing the Paradigm. Oxford: Oxford University Press, 2011.

PRADA, L. E. A. Formação continuada de professores: experiências em alguns países. **Revista Online da Biblioteca**. Campinas, v. 2, n. 3, p. 97-116, jun. 2001.

RICE, J. **Teacher quality**: understanding the effectiveness of teacher attributes. Washington: EconomicPolicyInstitute, 2003.

RIPLEY, Amanda. **As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá**. São Paulo: TrêsEstrelas, 2014.

RIVKIN, S. G.; HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F. Teachers, schools, and academic achievement. **Econometrica**, v. 73, n. 2, p. 417-458, mar. 2005.

ROCKOFF, J. E. The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. **The American Economic Review**, v. 94, n. 2, p. 247-252, 2004.

ROSHELLE, Jeremy M. et al. Children learn in school with computer-based technologies. the future of children. **Children and computer technology**, v. 10, n. 2, 2000.

RUTTER, Michael et al. **Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children**. London: Harvard University Press, 1979.

SÁNCHEZ, Jaime; SALINAS, Alvaro. ICT & learning in Chilean schools: Lessons learned. **Computers & Education**, vol 51, Issue 4, 2008.

SANDERS, W.; RIVERS, J. **Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement**: research progress report. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, 1996.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n. 1, 1987.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, jan/abr, 2009.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Rose N. et al. **Formação de professores no Brasil**: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; REDUC, 1991.

SIMIELLI, Lara E. R. **Equidade educacional no Brasil**: análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011. Tese de Doutorado. São Paulo: FGV-SP, 2015.

SOARES, J. F. O Efeito da escola no desempenho cognitivos de seus alunos. **Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia e Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, p. 83-104, dez. 2004.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNESO, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, 2010.

WELNER, K. G; CARTER, P. L. Achievement gaps arise from opportunity gaps. In: CARTER, P. L.; WELNER, K. G. (Eds.). **Closing the opportunity gap**: what America must do to give every child an even chance. Oxford: Oxford University Press, 2013.

WILSON, J. **Bureaucracy**: what government agencies do and why they do it. New York: Basic Books, 1989.

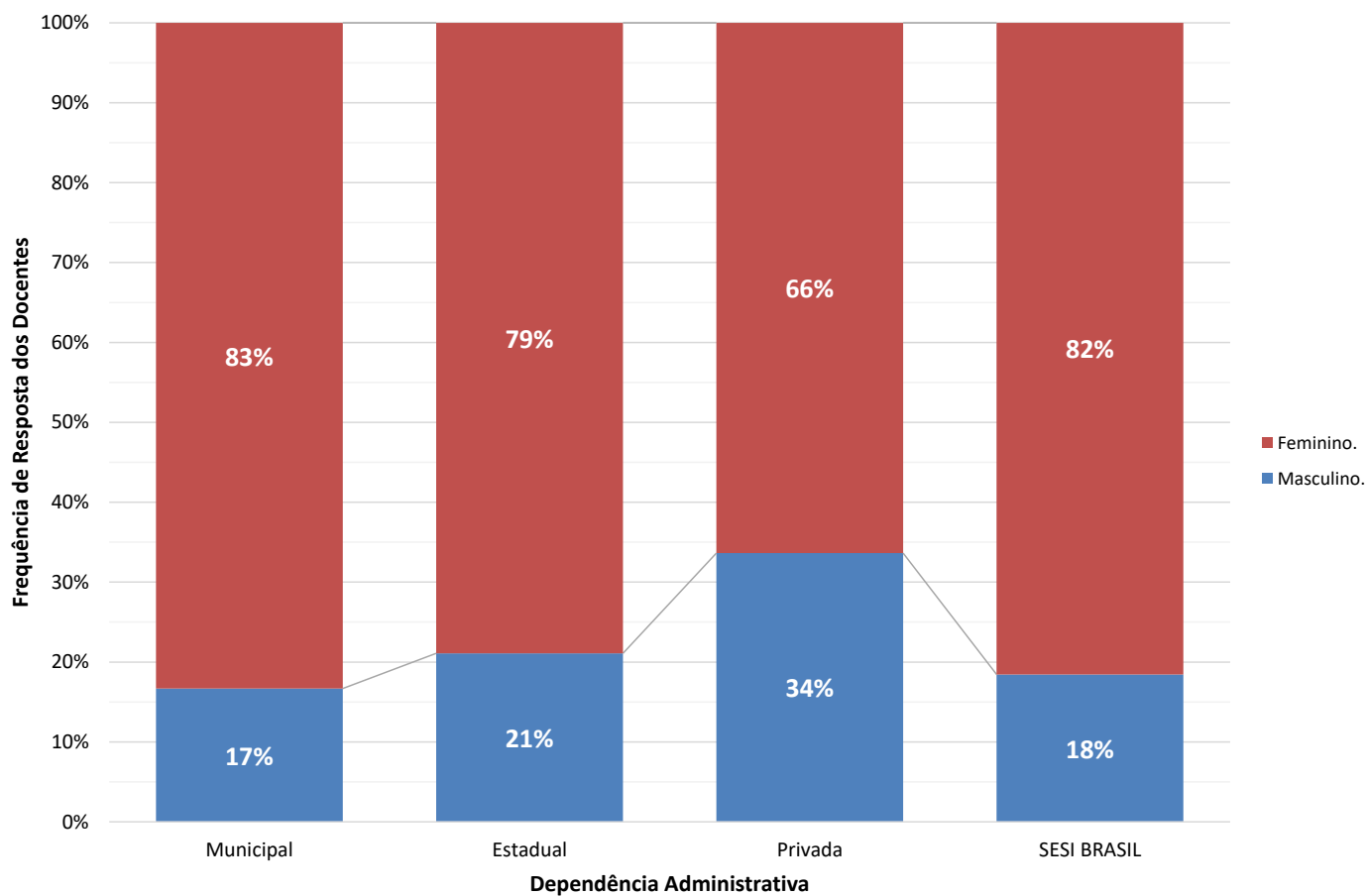
UMANSKY, I. A literature review of teacher quality and incentives: theory and evidence. In: VEGAS, E. (Org.) **Incentives to improve teaching**: lessons from Latin America. Washington: World Bank, 2005.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo. Moderna, 2004.

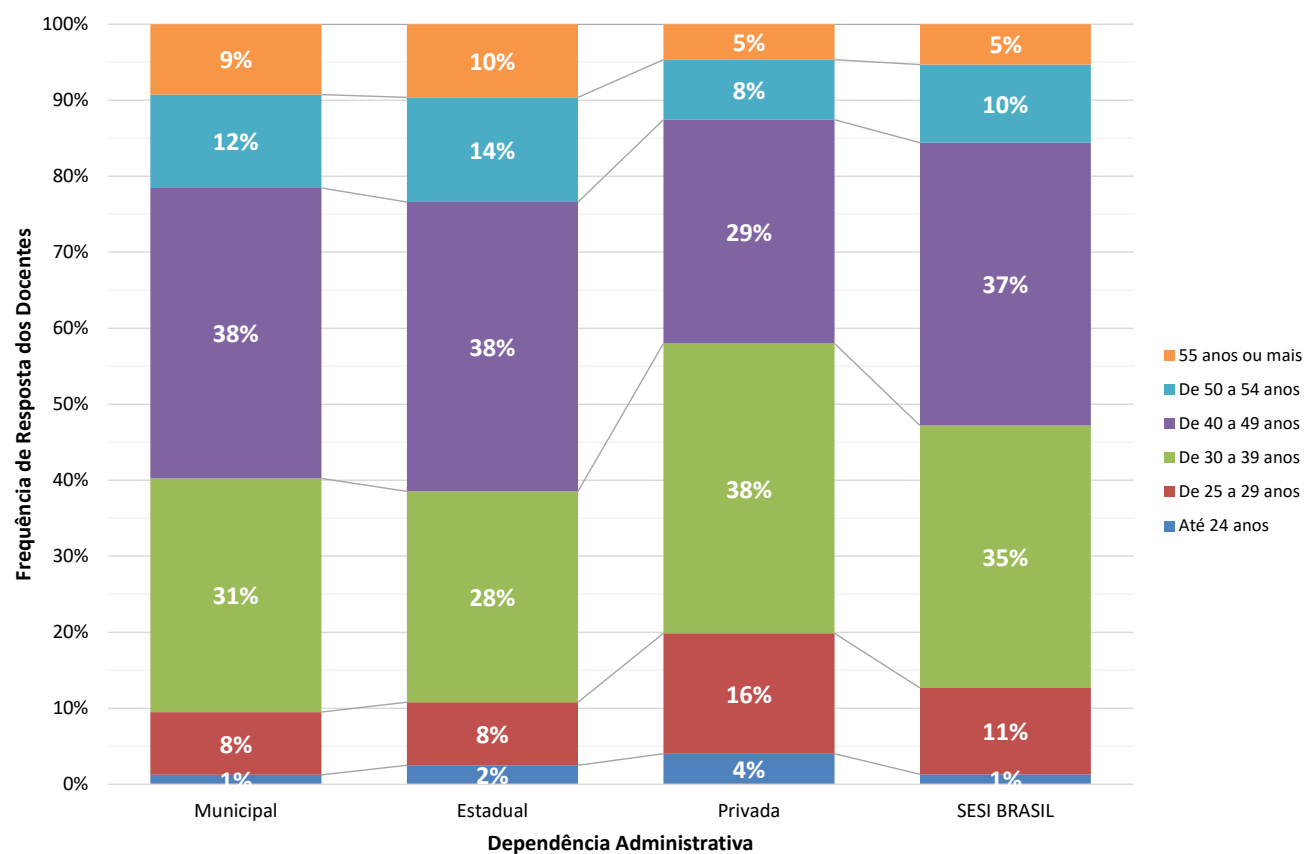
UNESCO. **Evaluación del desempeño y carrera profesional docente**: um estudo comparado entre 50 países de América y Europa. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe, 2006.

APÊNDICE:
RESPOSTAS DOS PROFESSORES AO QUES-
TIONÁRIO DA PROVA BRASIL 2013

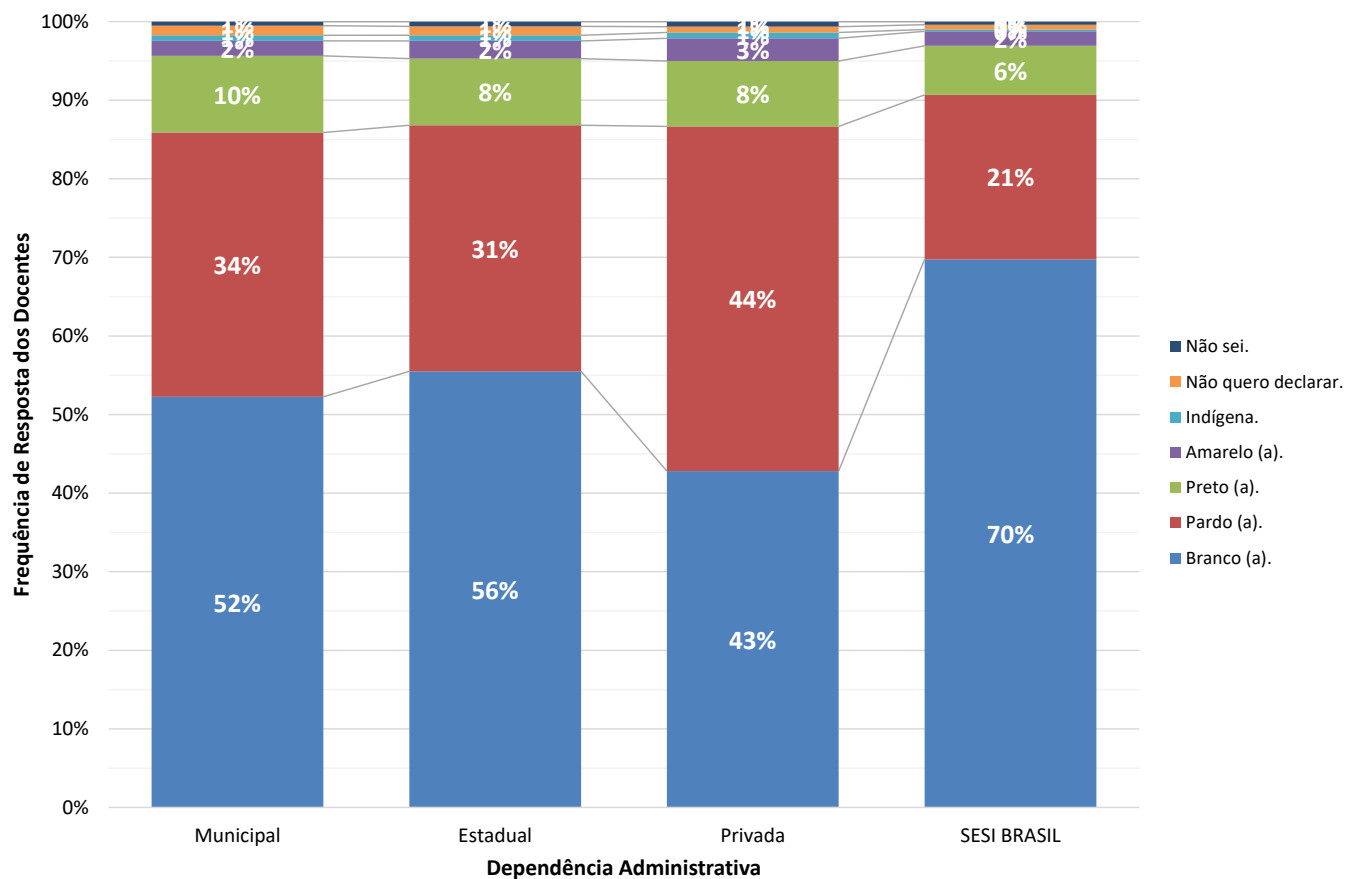
Q001| BRASIL - Qual é o seu sexo?



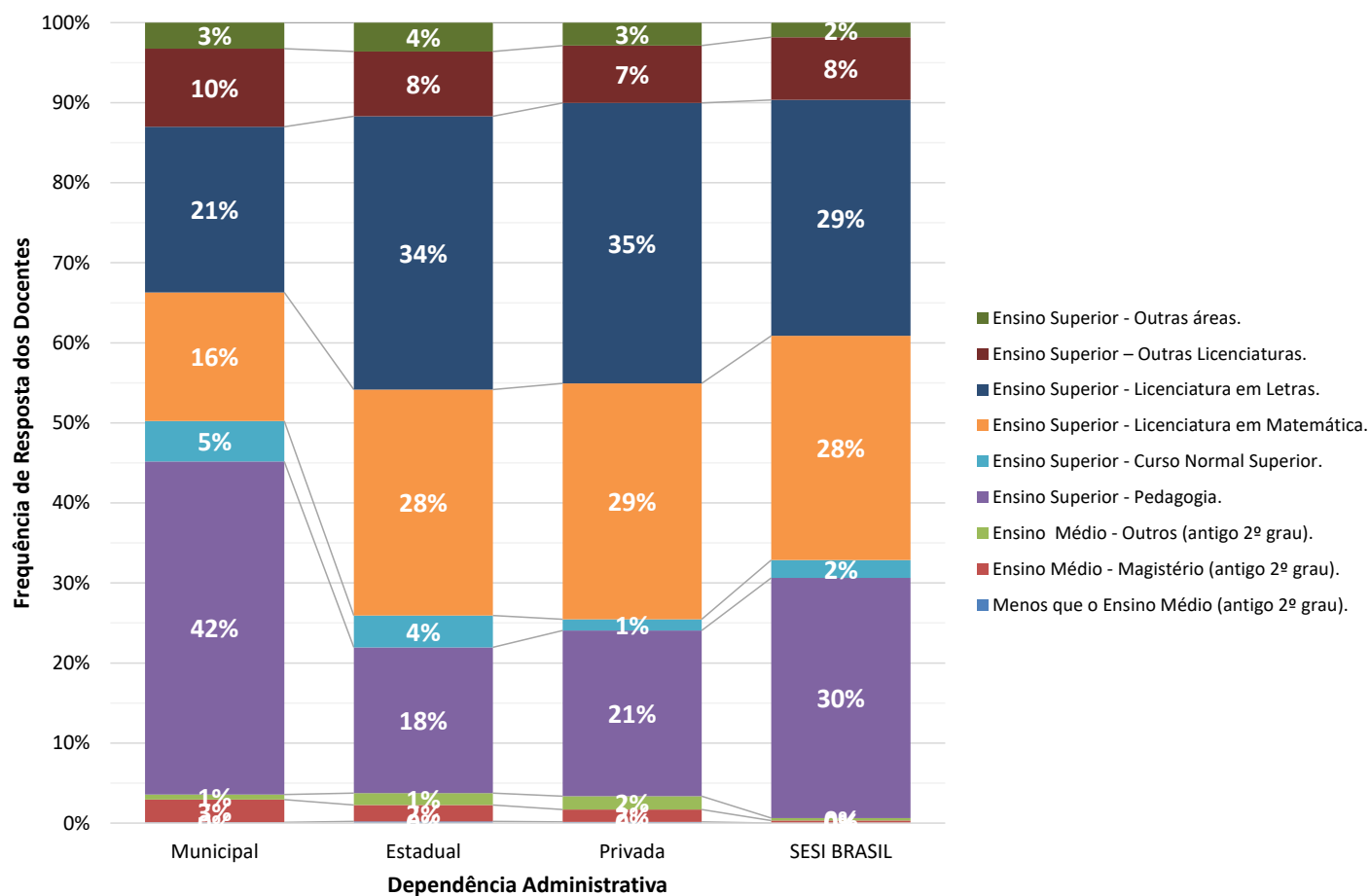
Q002| BRASIL - Você poderia nos dizer a sua faixa etária?



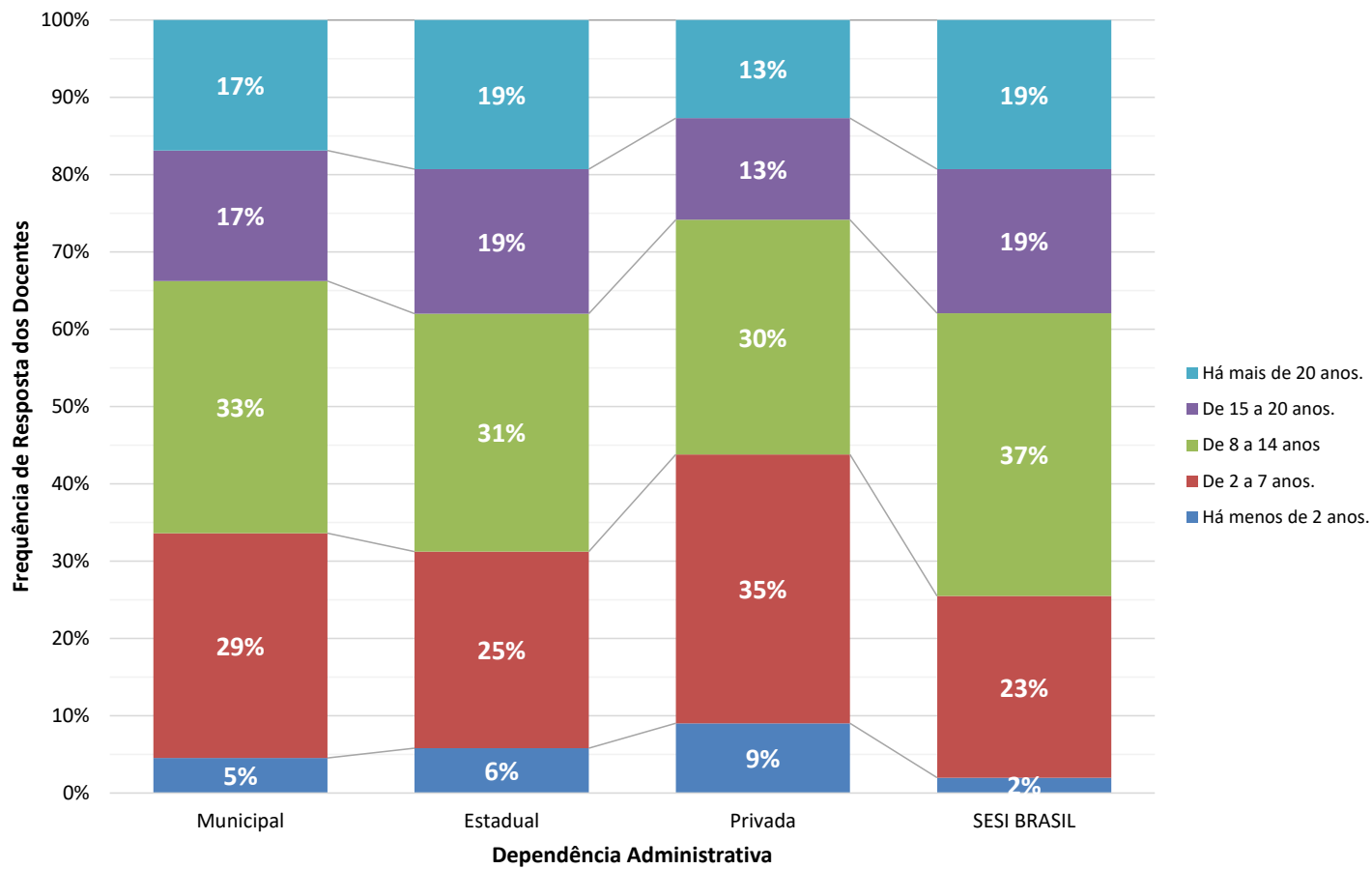
Q003 | BRASIL - Como você se considera?



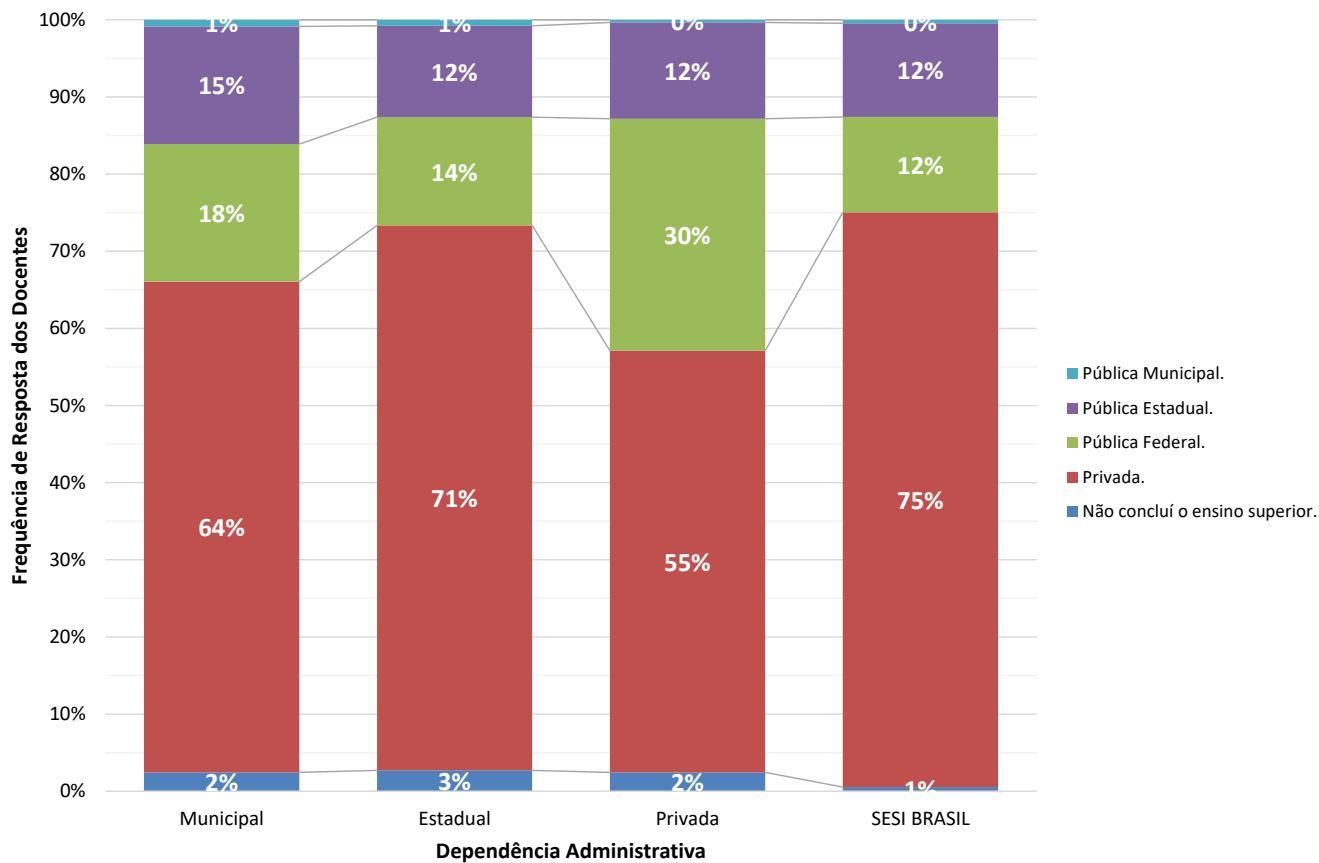
Q004 | BRASIL - Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)?



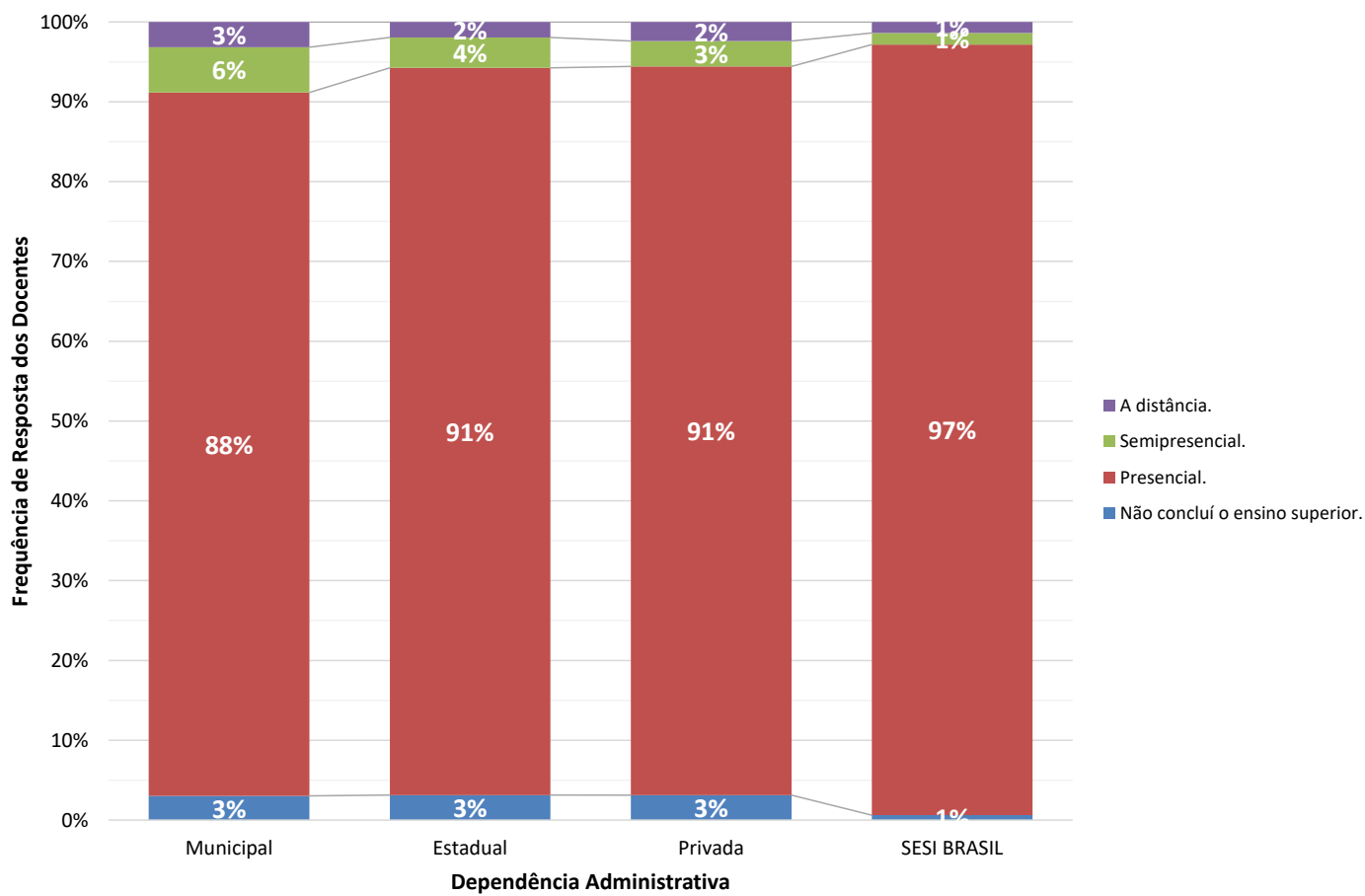
Q005 | BRASIL - Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente (até a graduação)?



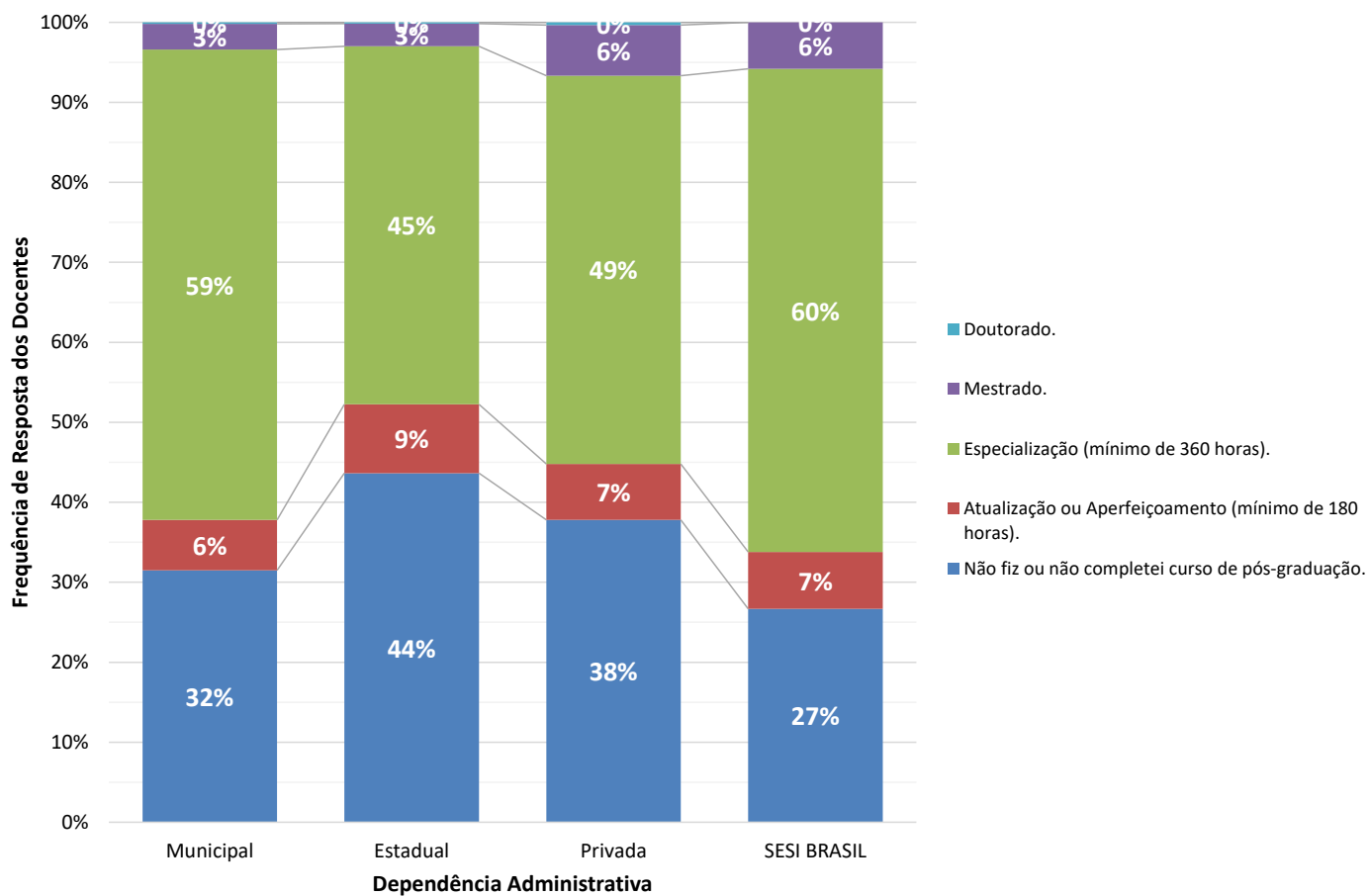
Q006 | BRASIL - Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de ensino superior.



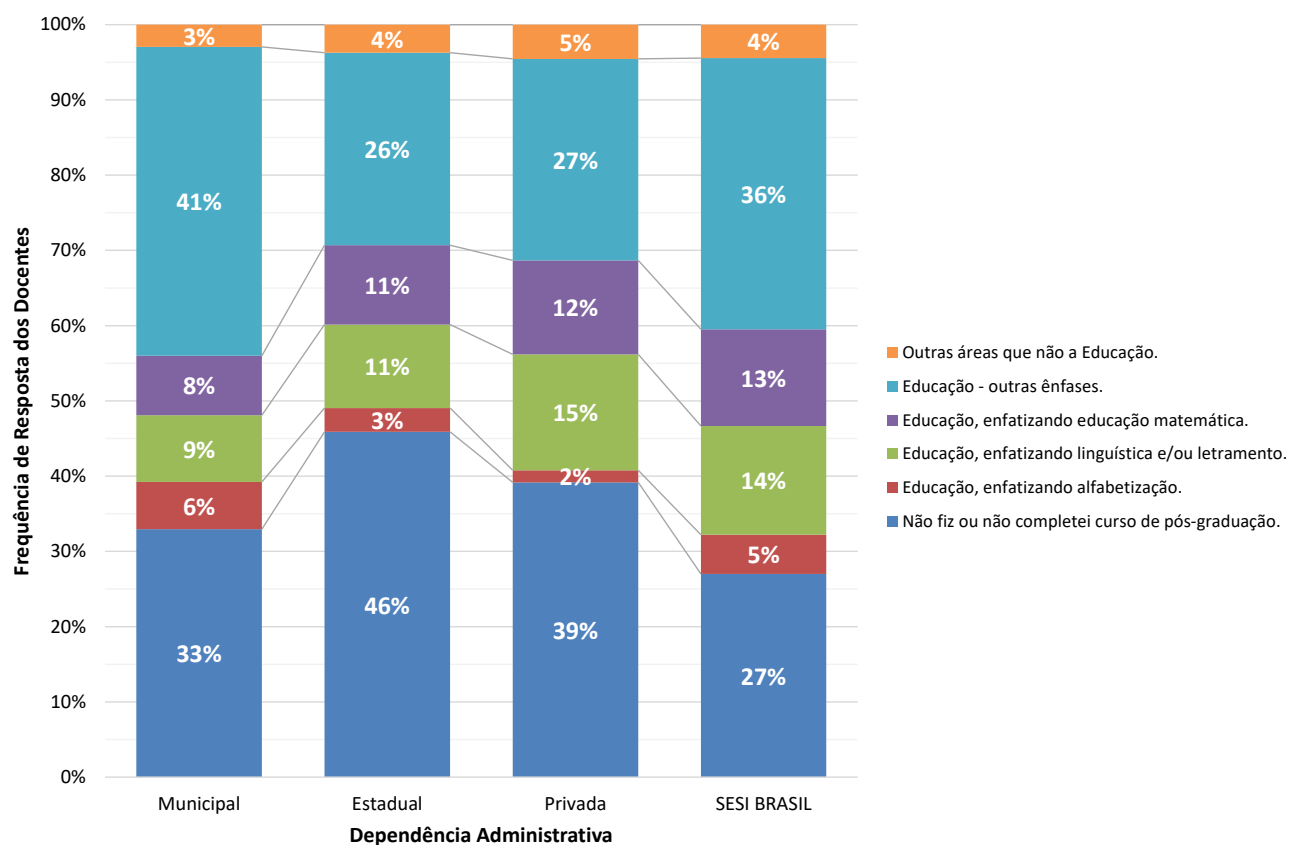
Q007 | BRASIL - De que forma você realizou o curso de ensino superior?



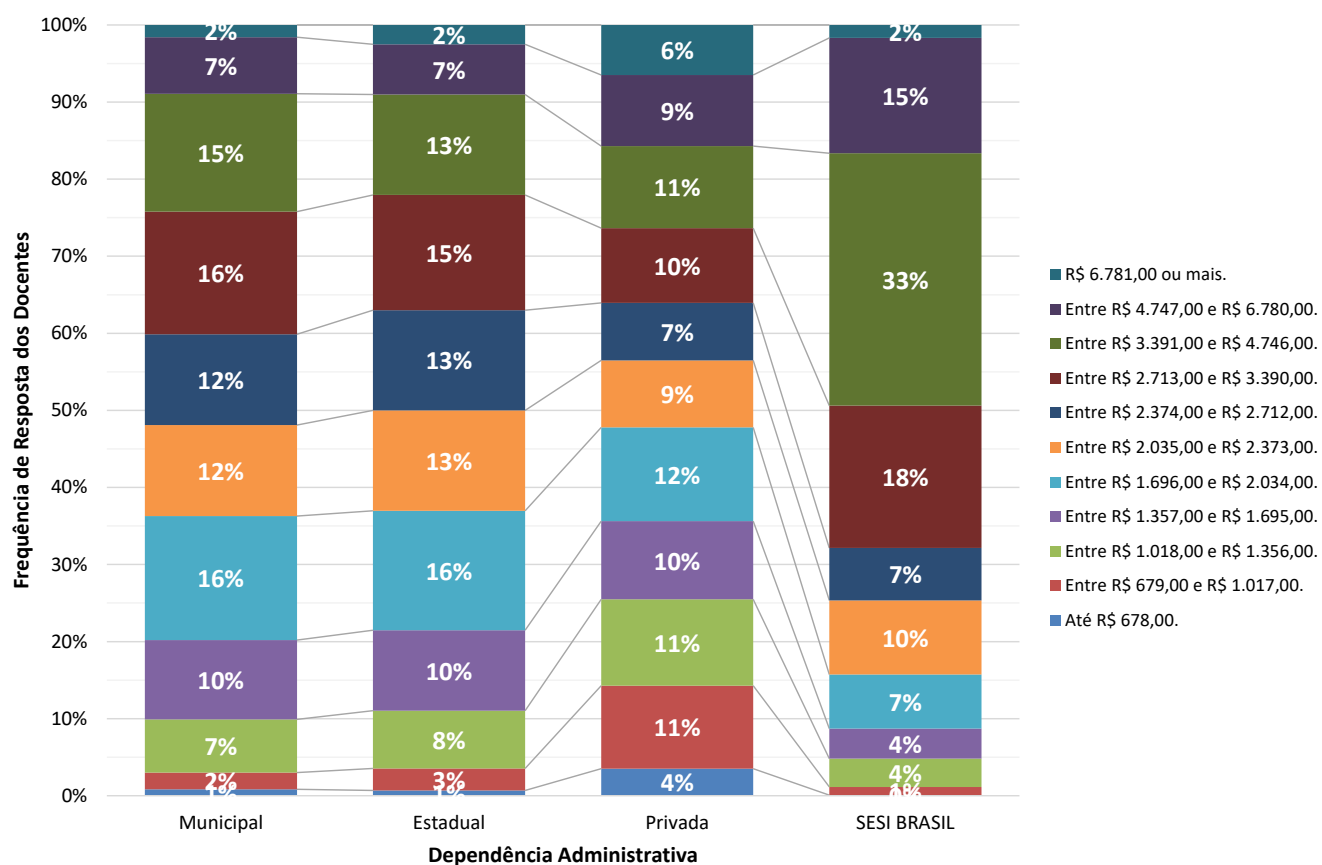
Q008 | BRASIL - Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.



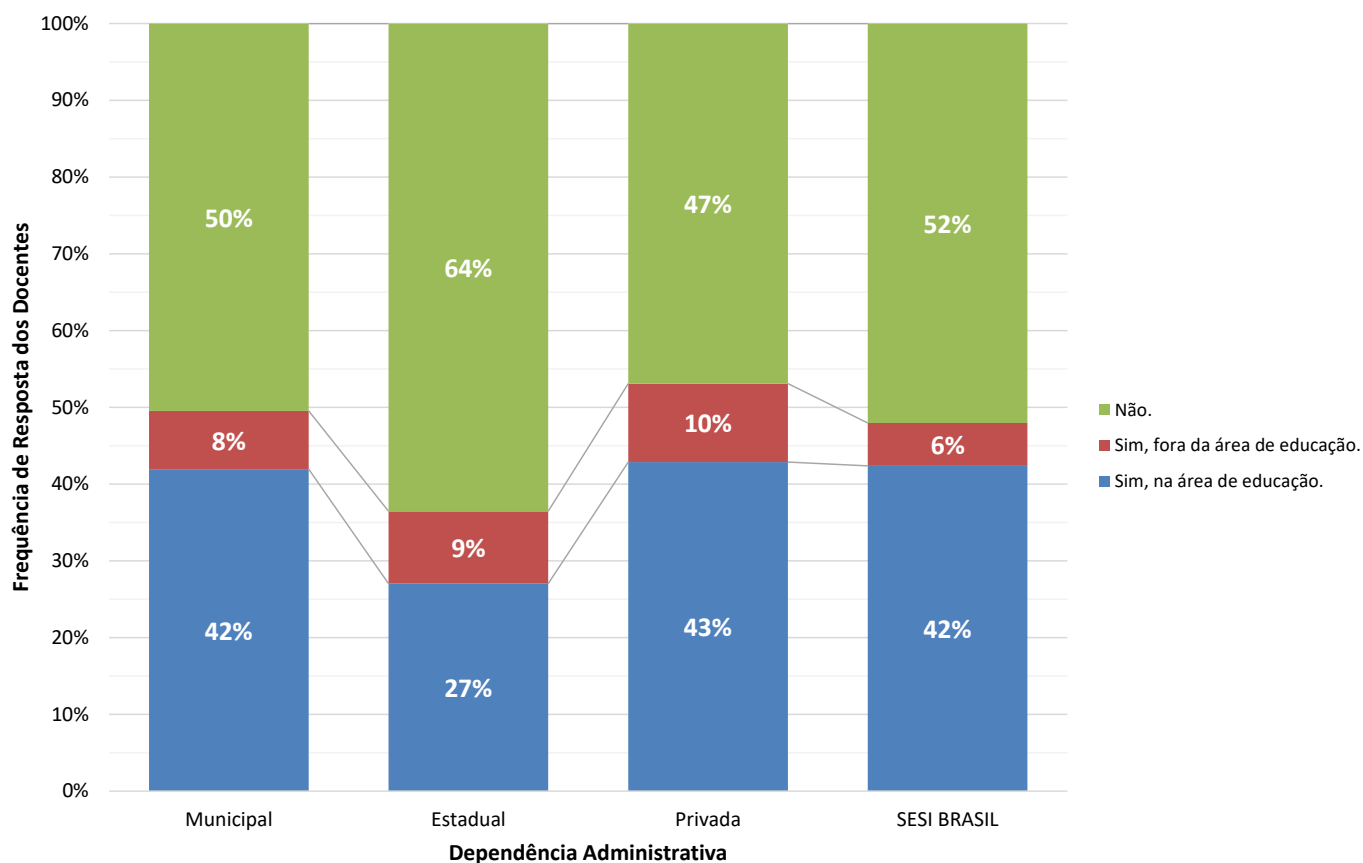
Q009|BRASIL - Indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.



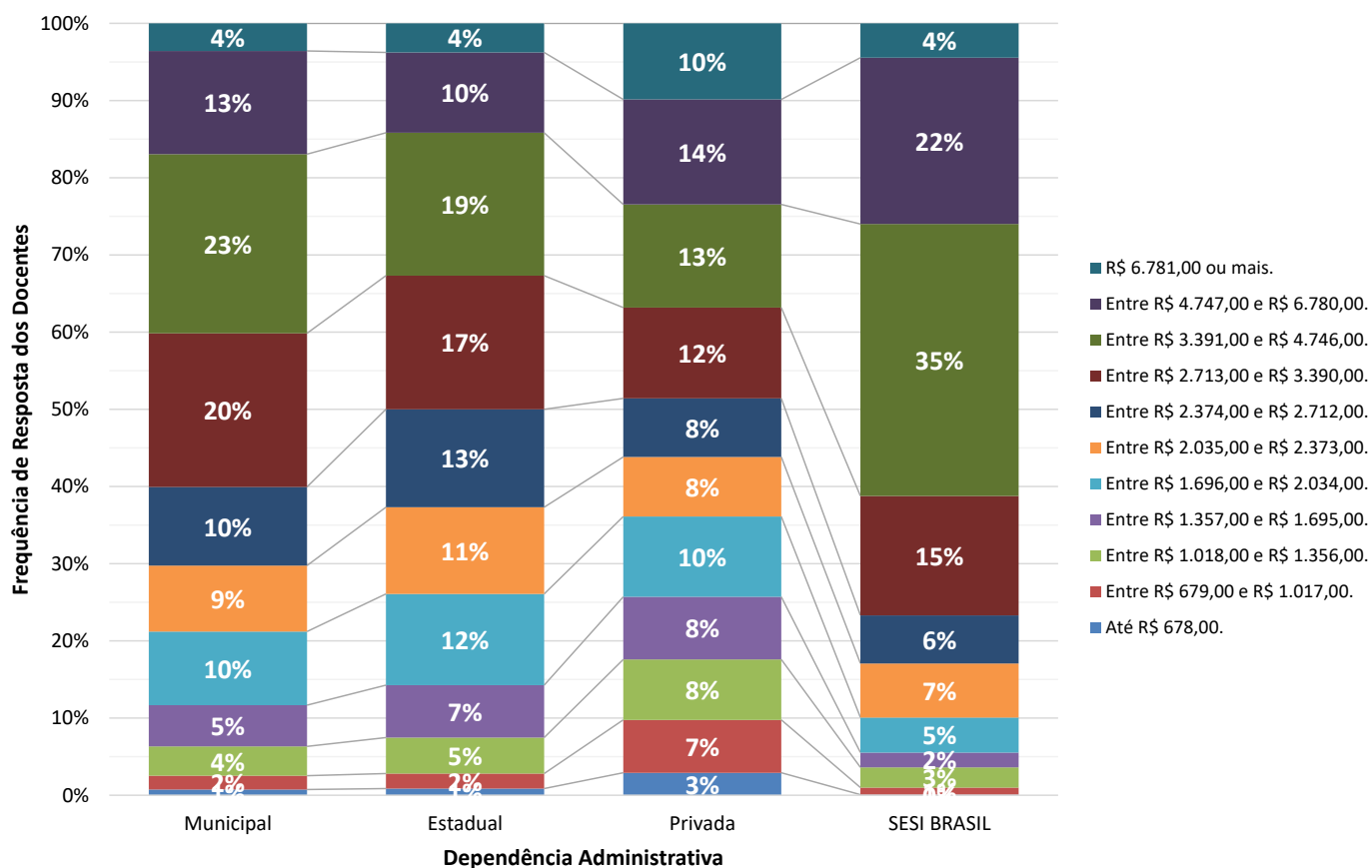
Q010|BRASIL - Como professor, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais, se houver).



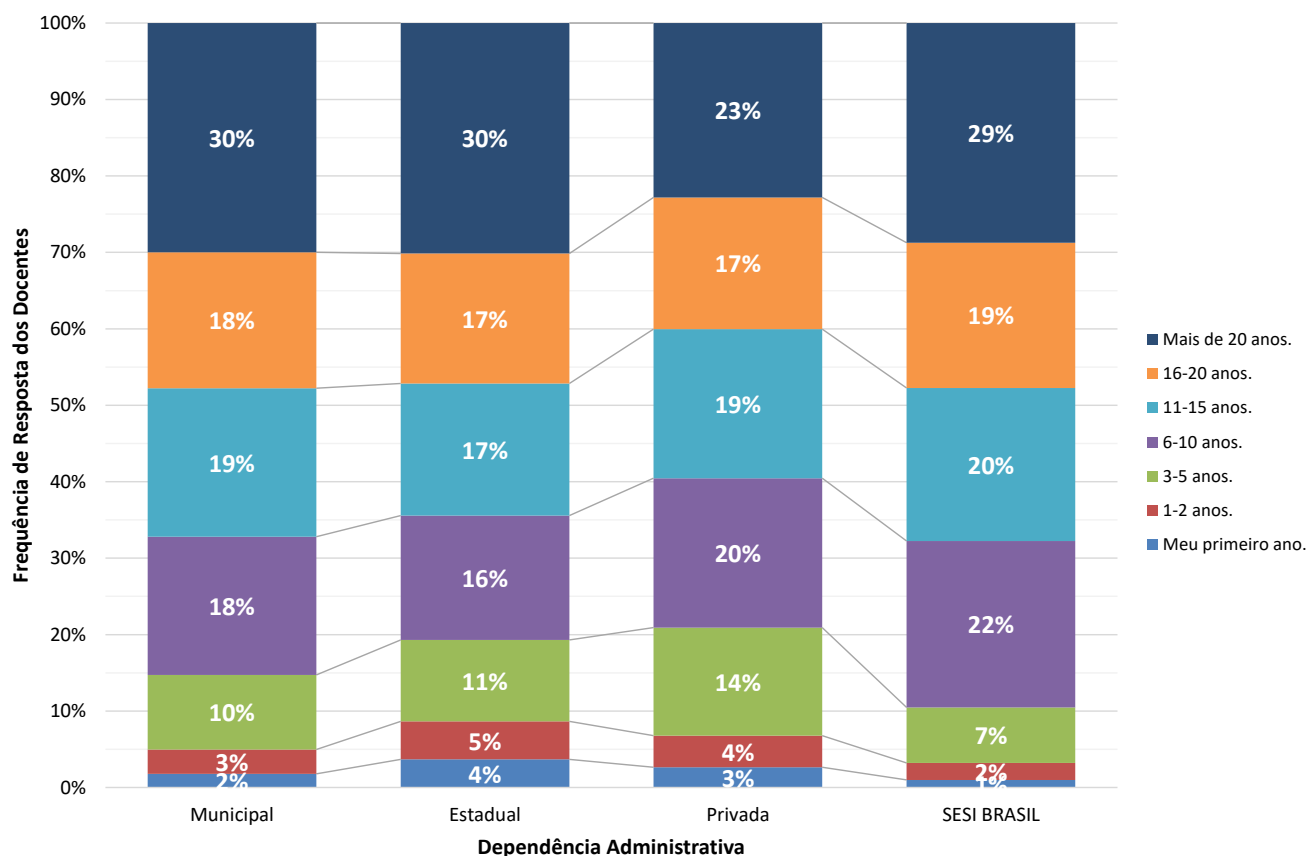
Q011 | BRASIL - Além da atividade como docente nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?



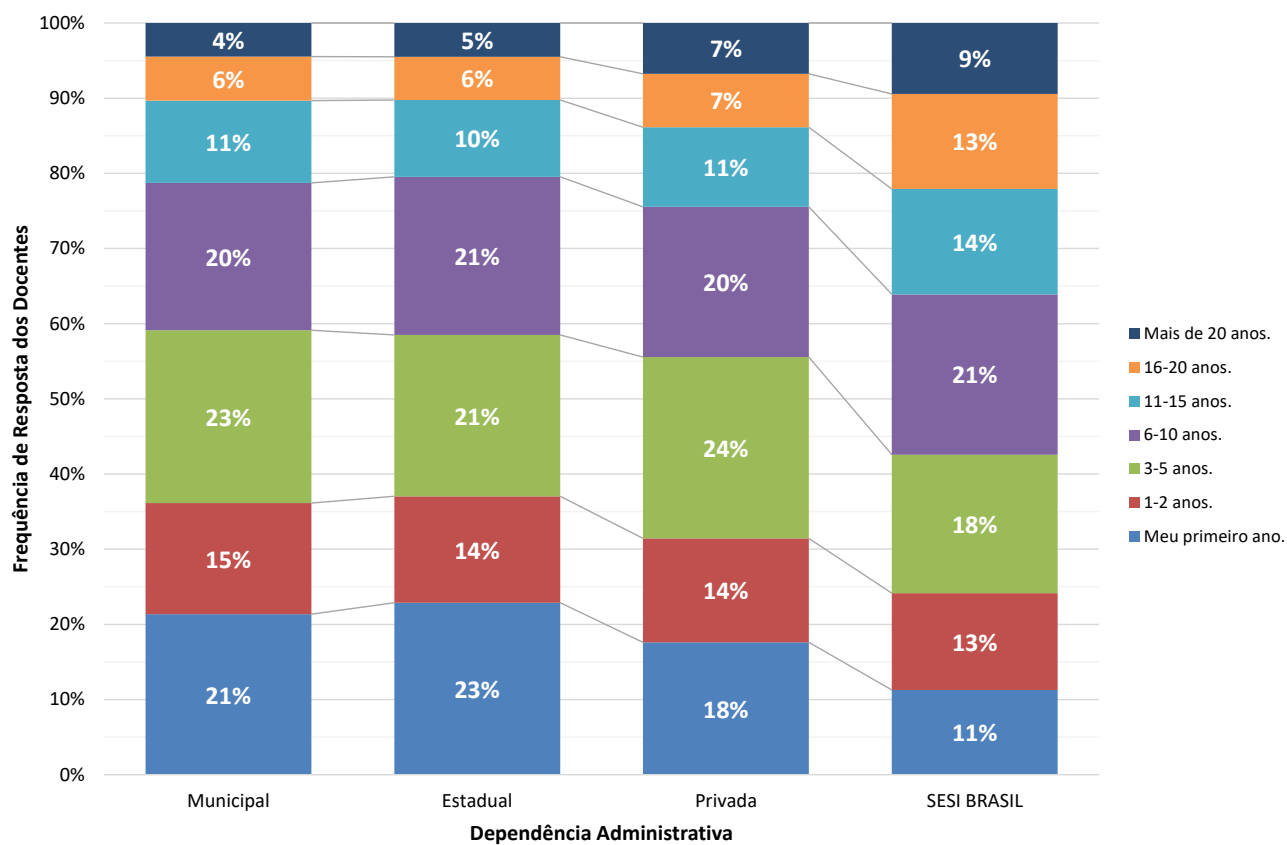
Q012 | BRASIL - Considerando todas as atividades que você exerce (dentro e fora da área de educação), qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais, se houver).



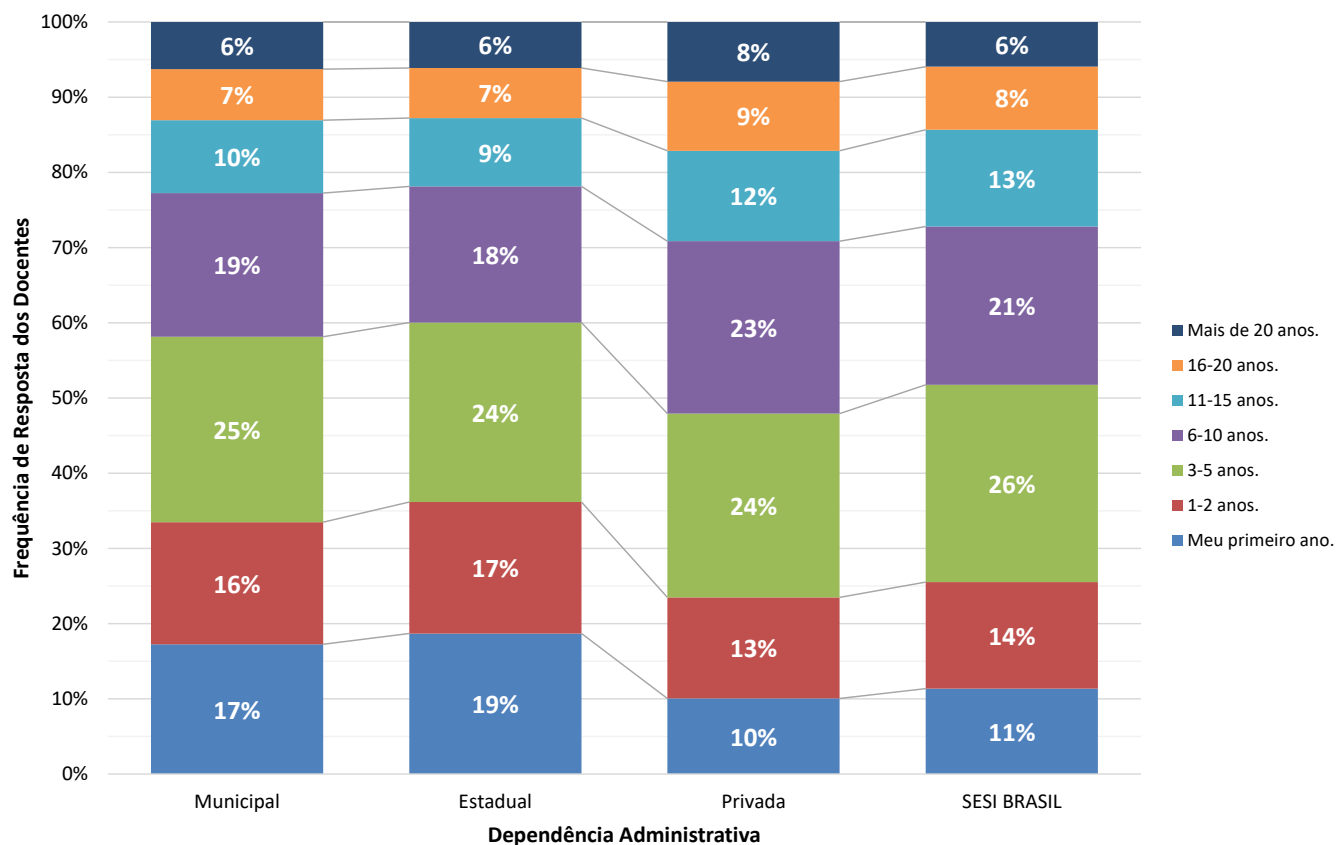
Q013 | BRASIL - Há quantos anos você trabalha como professor?



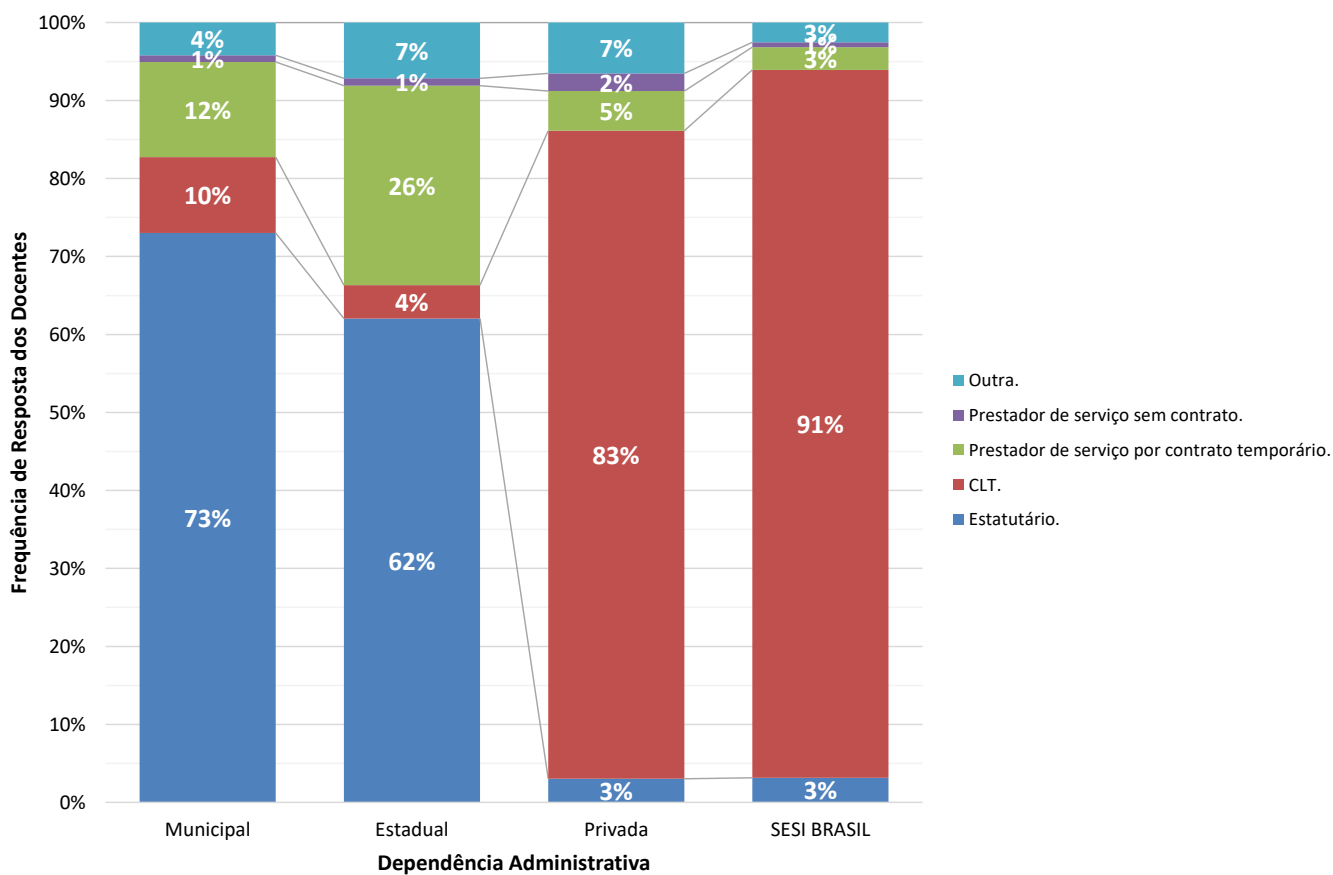
Q014 | BRASIL - Há quantos anos você trabalha como professor nesta escola?



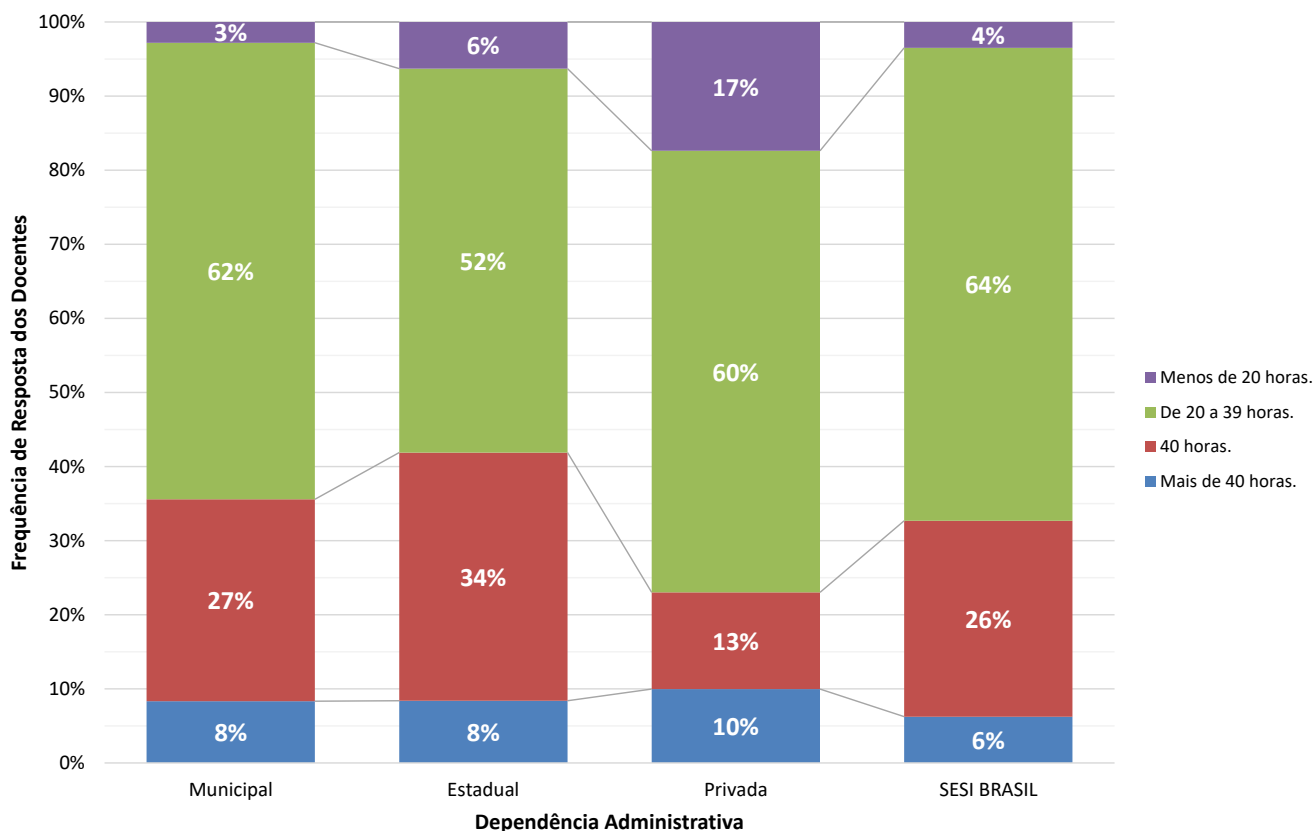
Q015| BRASIL - Há quantos anos você ministra aulas para alunos da série/turma em que você se encontra neste momento?



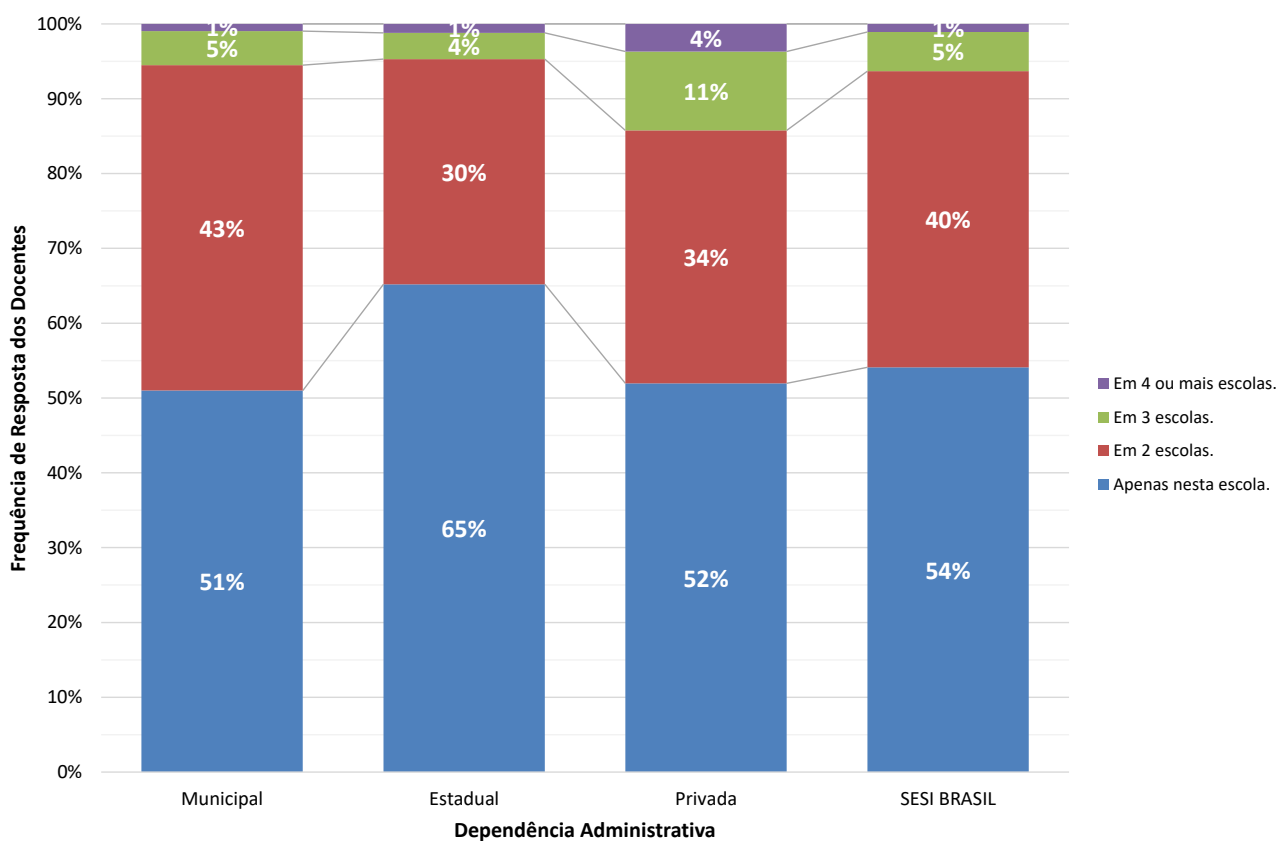
Q016| BRASIL - Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?



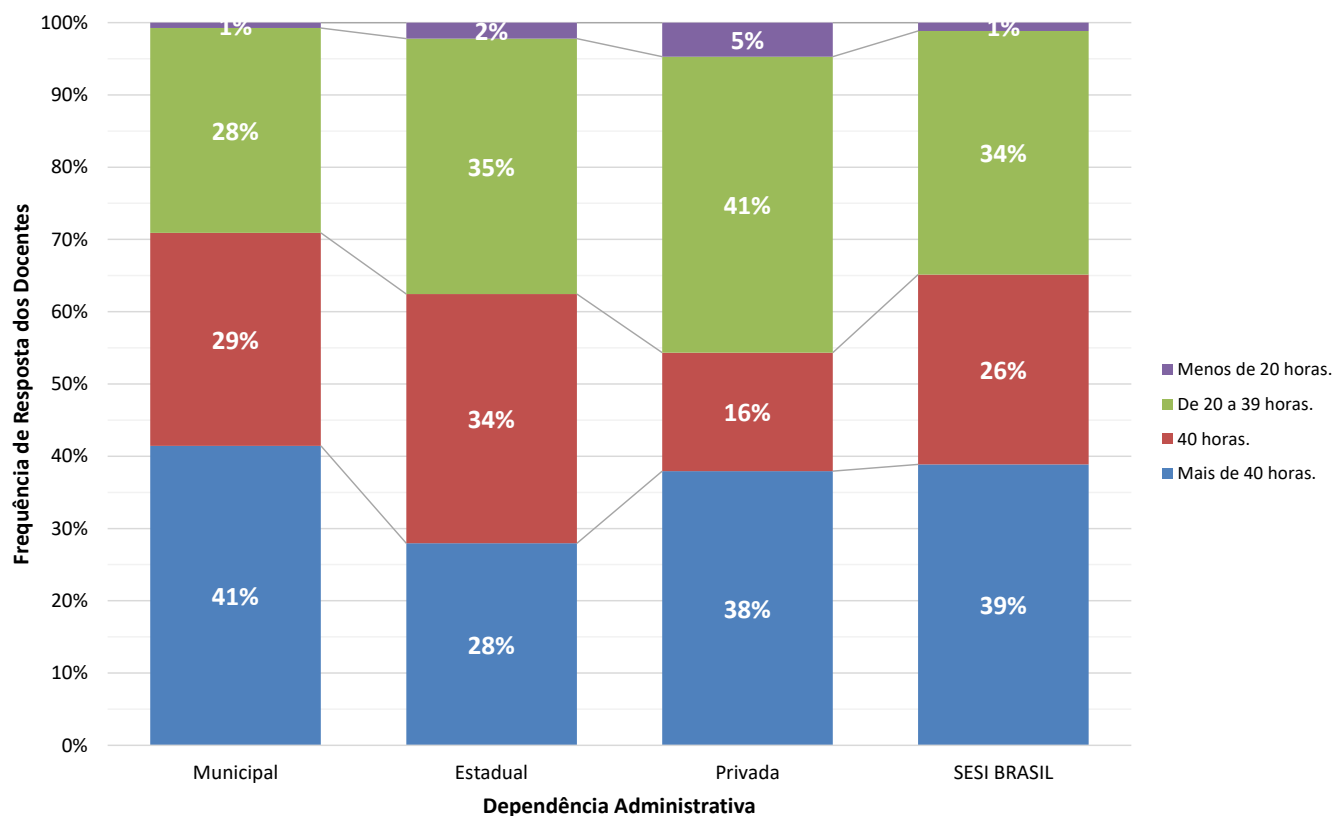
Q017 | BRASIL - Nesta escola, qual a sua carga horária semanal? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver. Não considere aulas particulares)



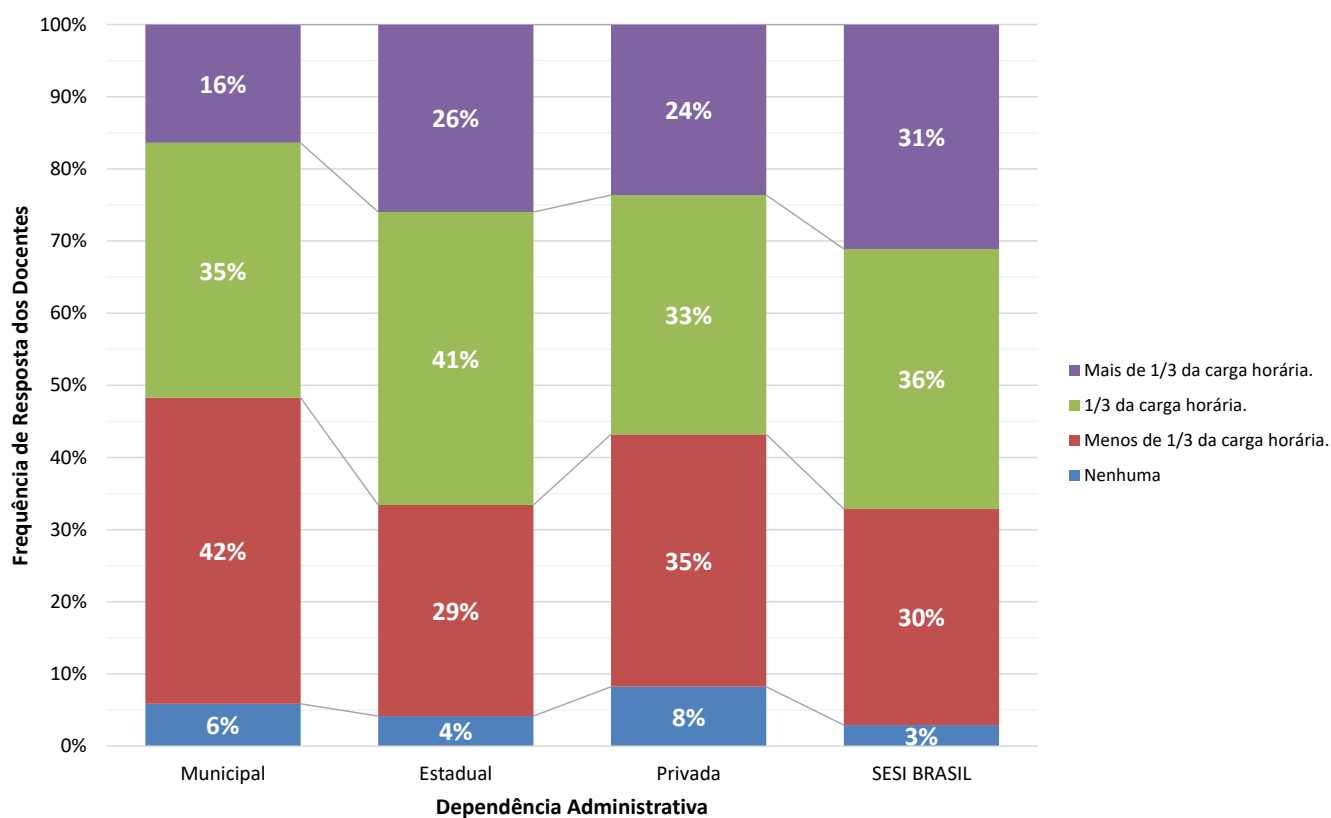
Q018 | BRASIL - Em quantas escolas você trabalha?



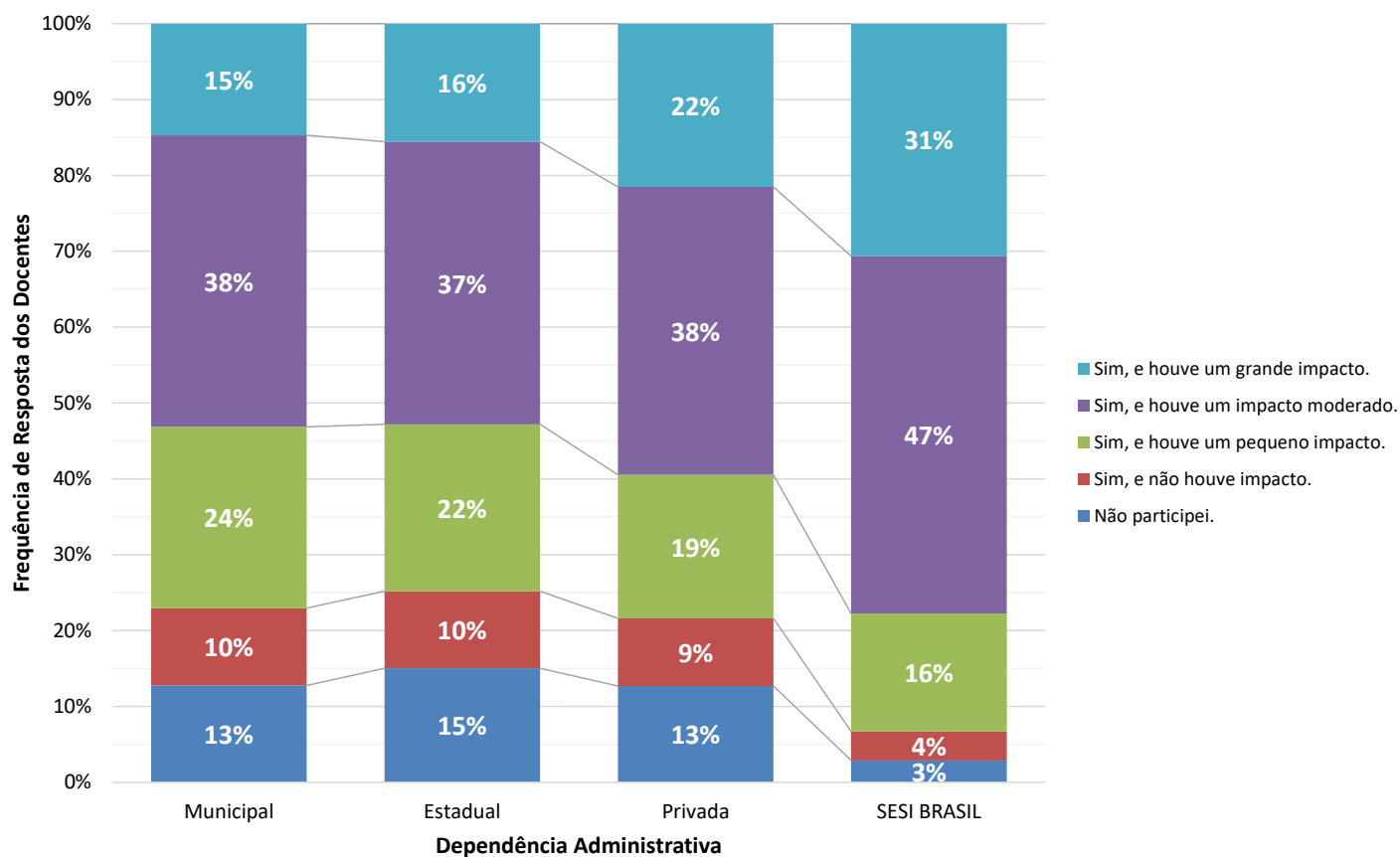
Q019| BRASIL - Considerando todas as escolas em que você trabalha atualmente como professor, qual a sua carga horária semanal? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver. Não considere aulas particulares)



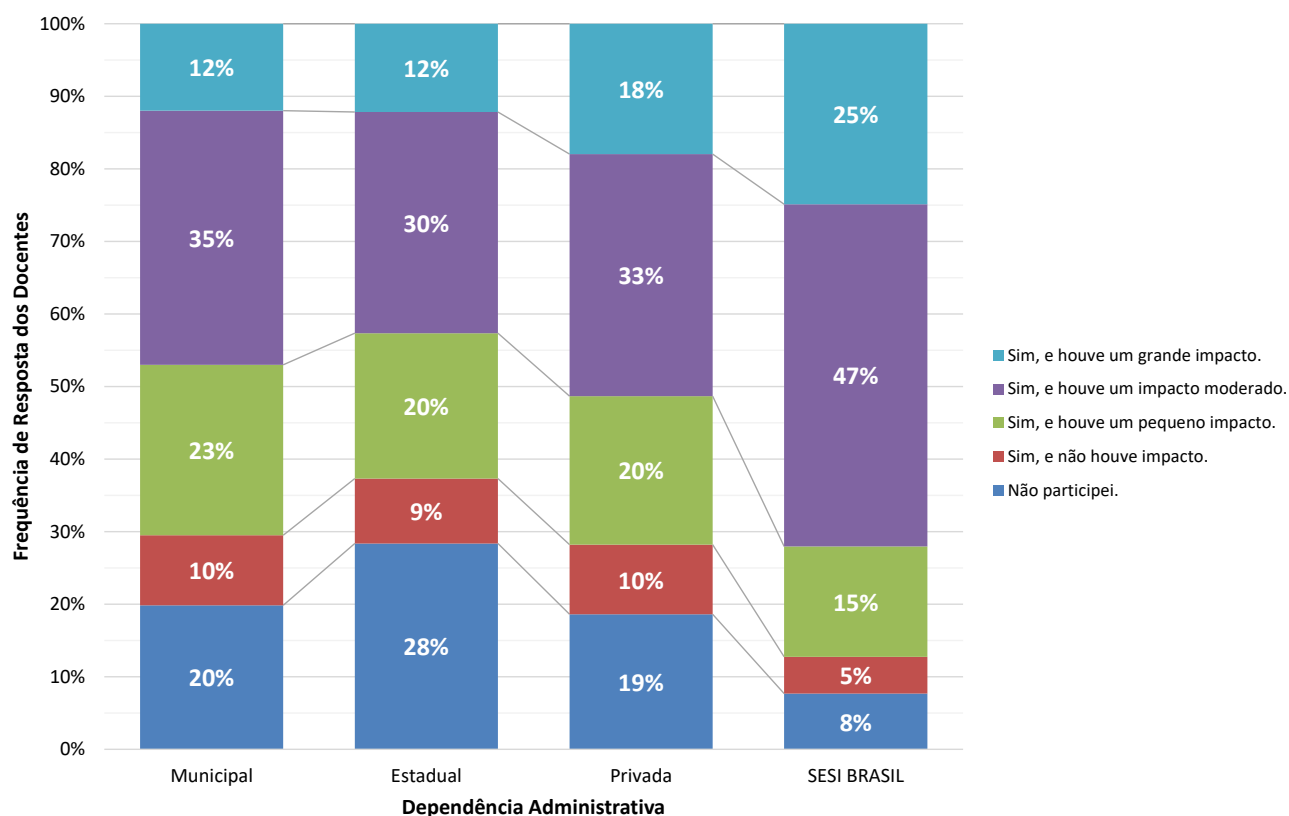
Q020| BRASIL - Considerando-se todas as escolas em que você trabalha atualmente como professor, quantas horas semanais são dedicadas às atividades extraclasse (formação e estudo, planejamento, produção de recursos didáticos etc.)?



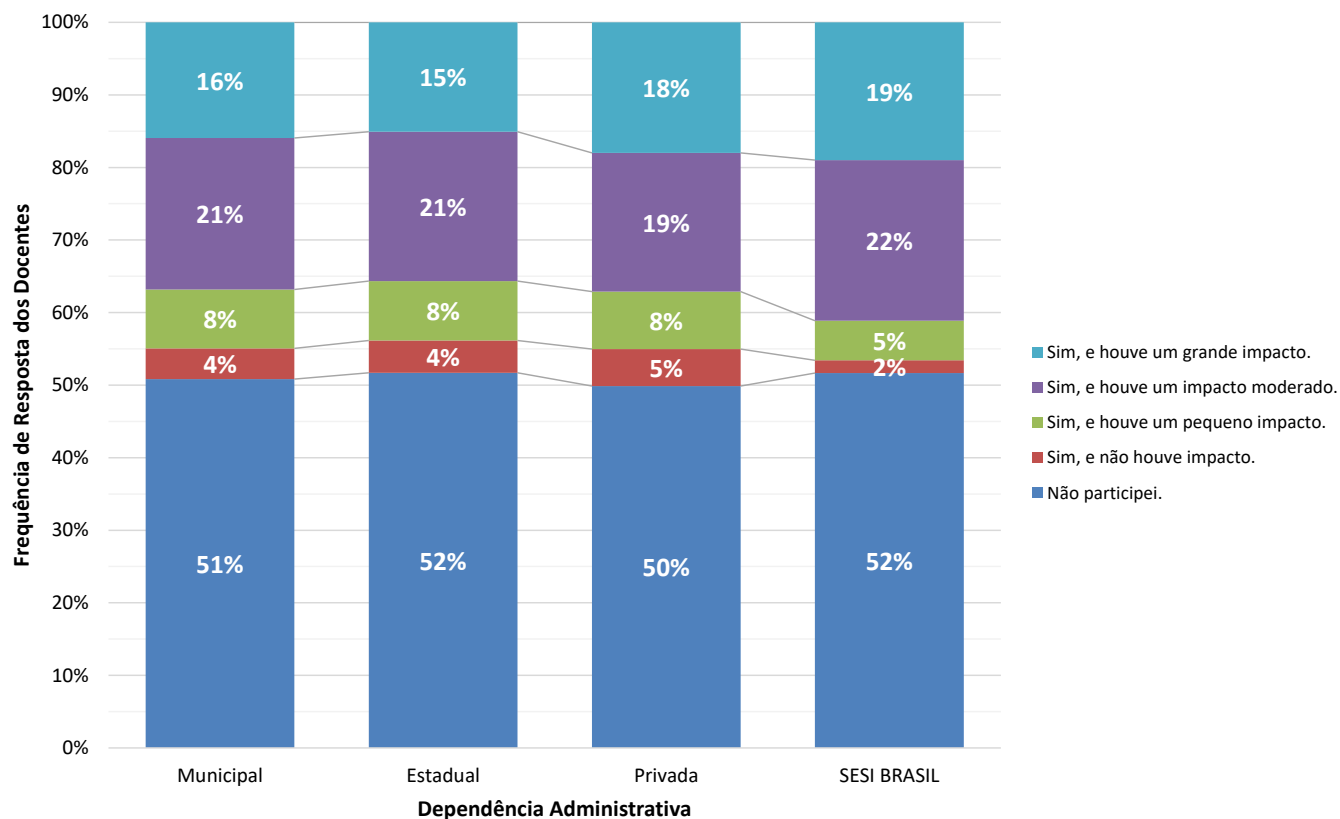
Q021 | BRASIL - Durante os últimos dois anos, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional, e qual foi o impacto dessa atividade em sua prática como professor?
Cursos/oficinas sobre metodologias de ensino



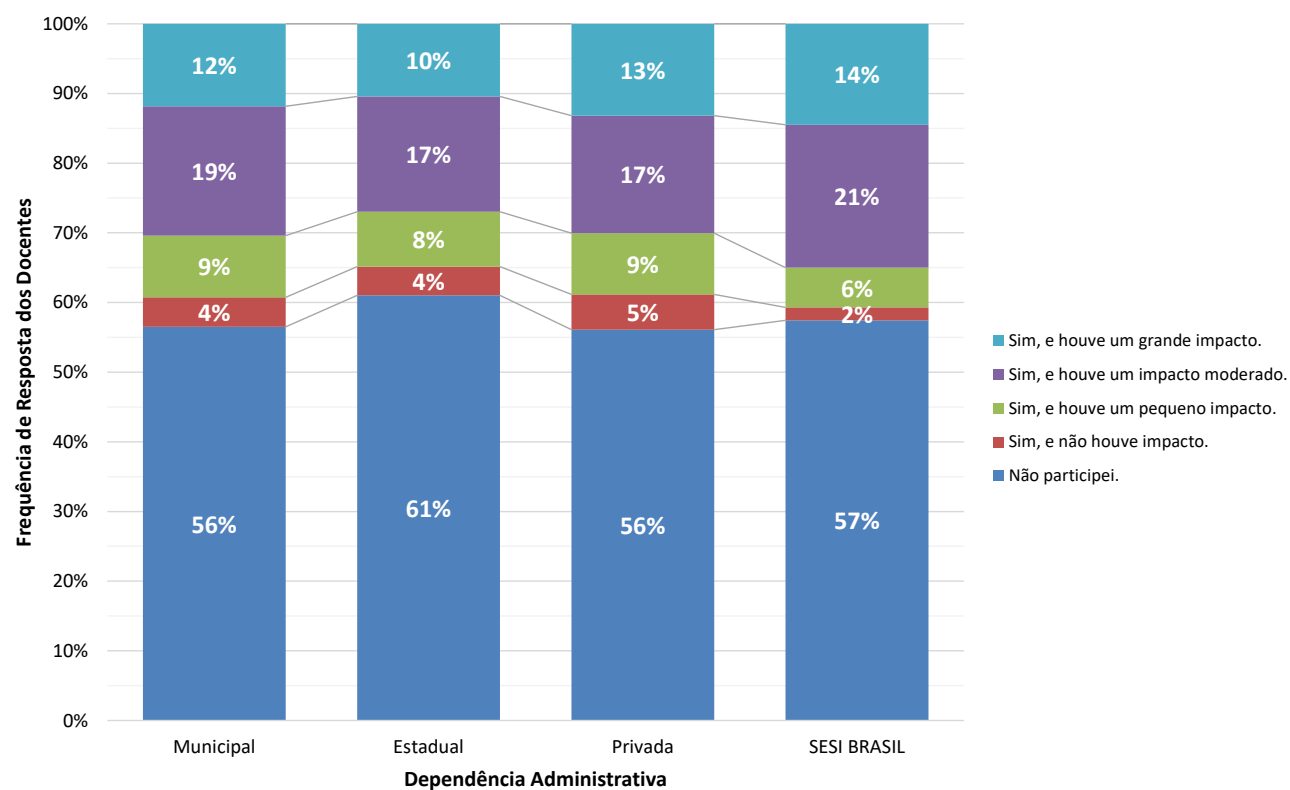
Q022 | BRASIL - Durante os últimos dois anos, [...], e qual foi o impacto dessa atividade em sua prática como professor? Cursos/oficinas sobre outros tópicos em educação.



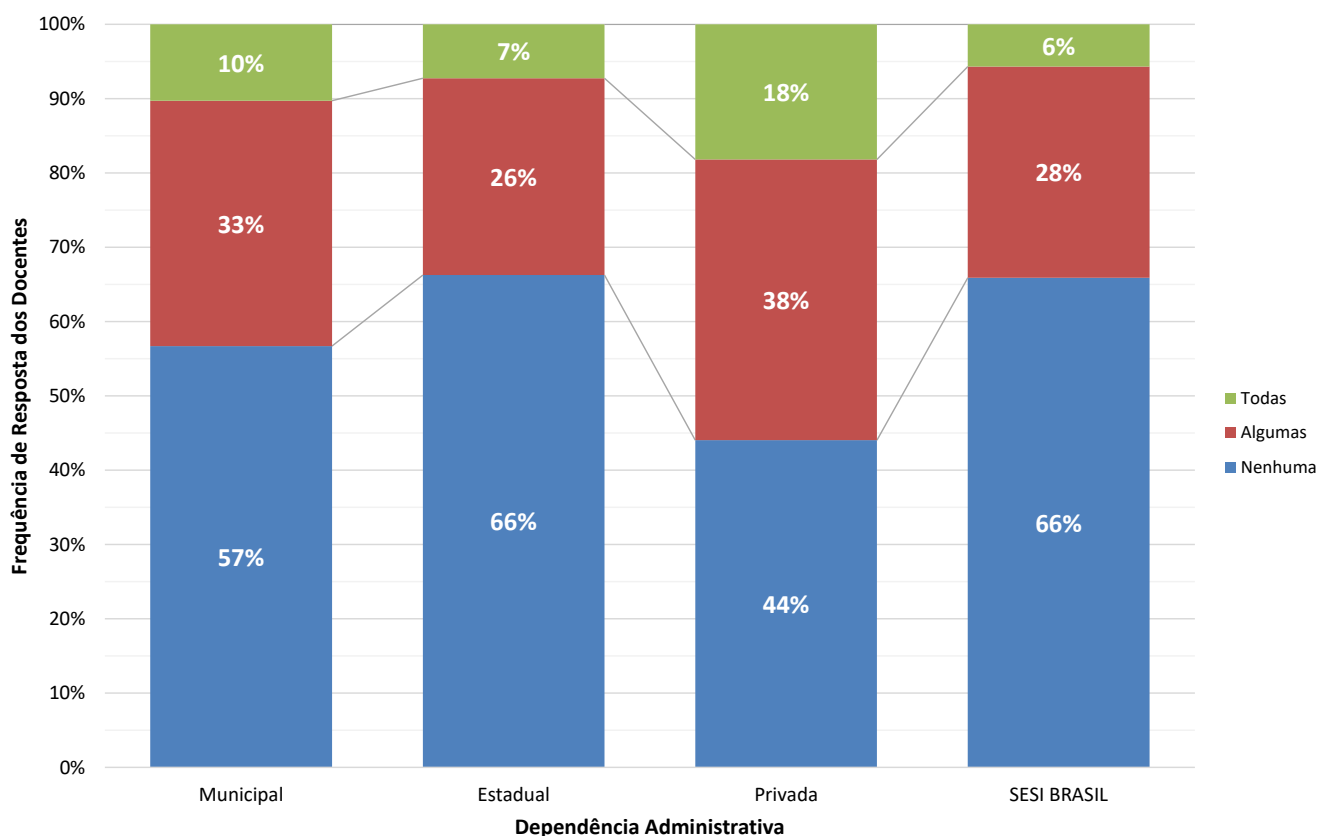
Q023 | BRASIL - Durante os últimos dois anos, [...], e qual foi o impacto dessa atividade em sua prática como professor? Curso de especialização (mínimo de 360 horas) ou aperfeiçoamento (mínimo de 180) sobre metodologias de ensino na sua área de atuação.



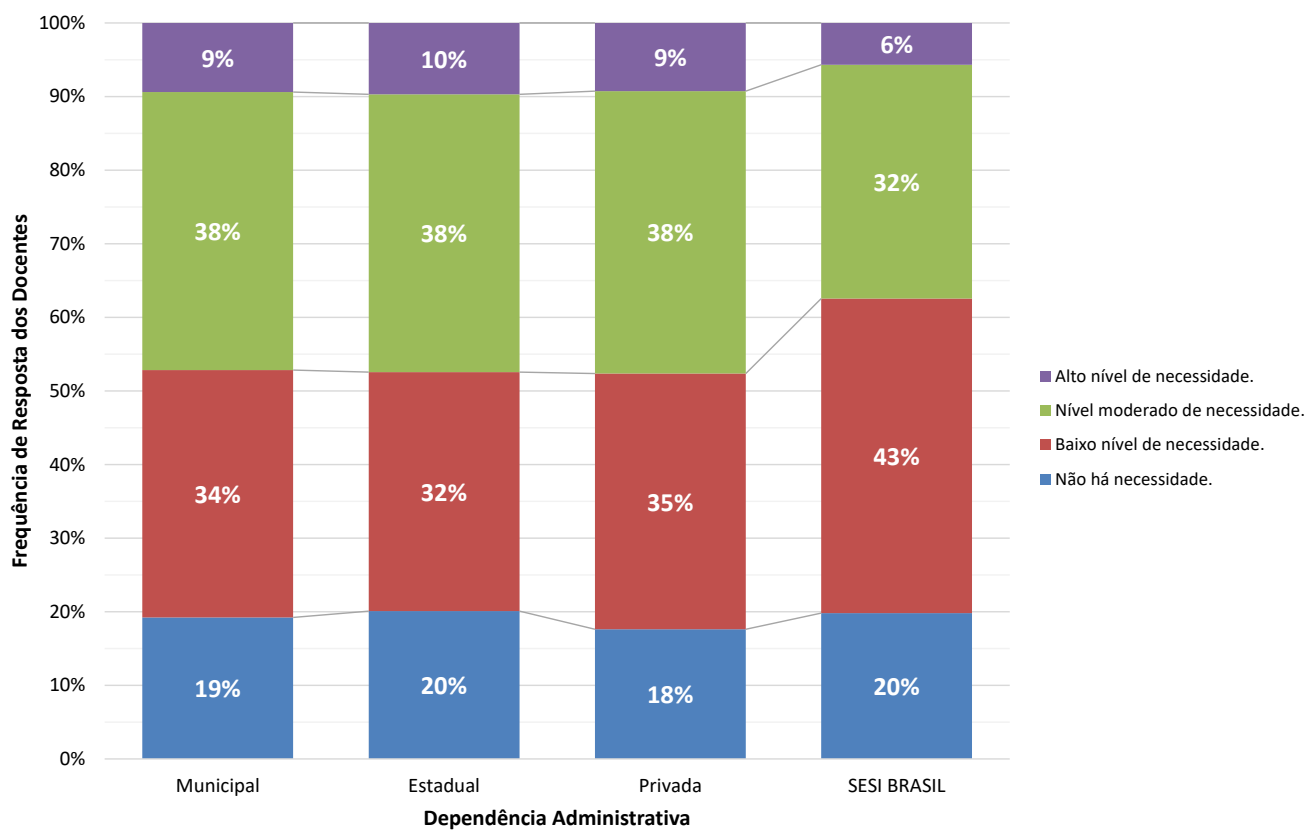
Q024 | BRASIL - Durante os últimos dois anos, [...], e qual foi o impacto dessa atividade em sua prática como professor? Curso de especialização (mínimo de 360 horas) ou aperfeiçoamento (mínimo 180 horas) sobre outros tópicos em educação.



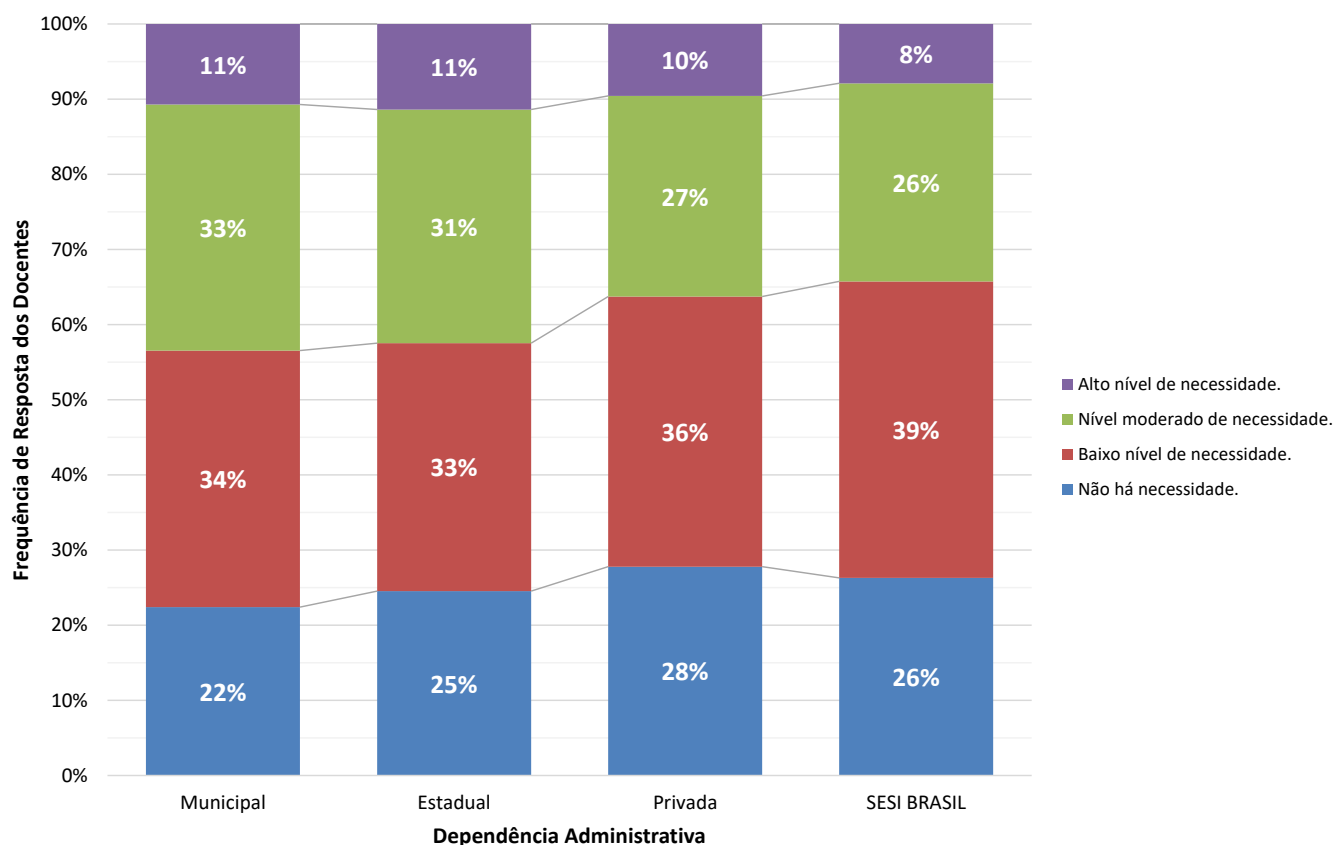
Q025 | BRASIL - Das atividades de desenvolvimento profissional de que você participou nos últimos dois anos, quantas você, pessoalmente, teve que pagar para participar?



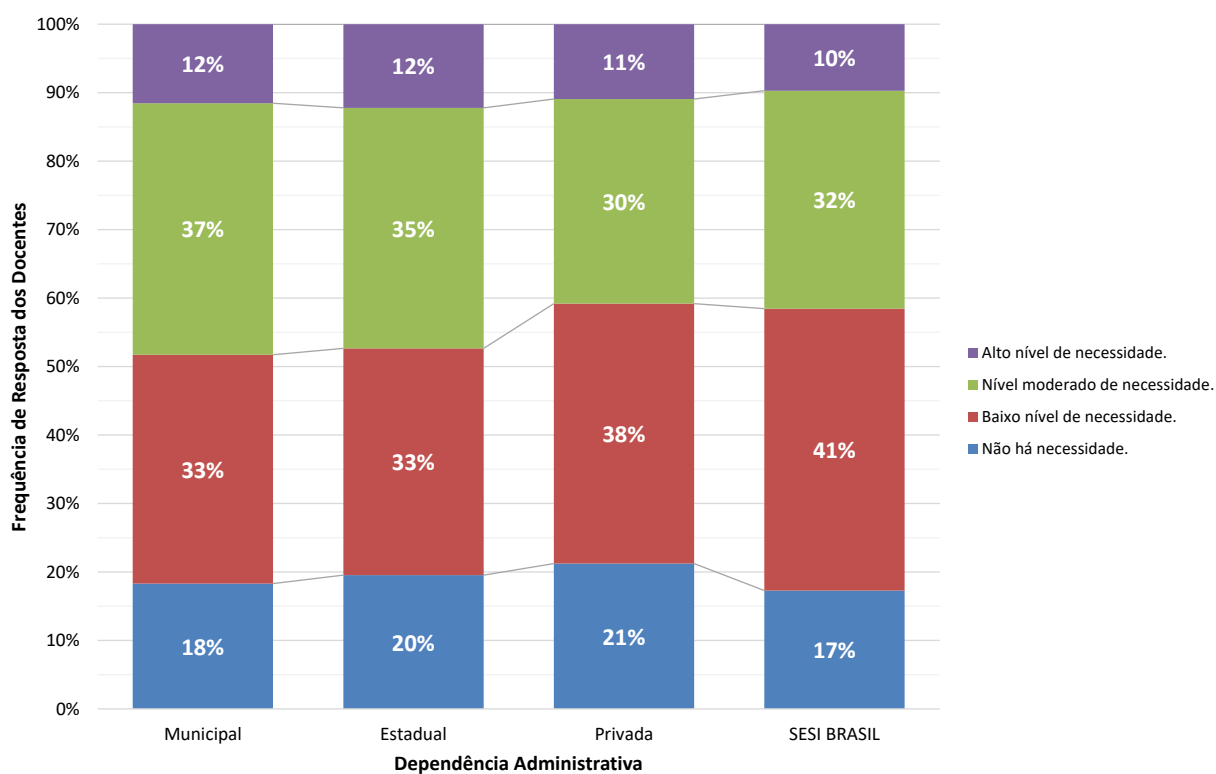
Q026 | BRASIL - Considerando os temas a seguir, indique por favor sua necessidade de aperfeiçoamento profissional. Parâmetros ou Diretrizes curriculares em sua área de atuação.



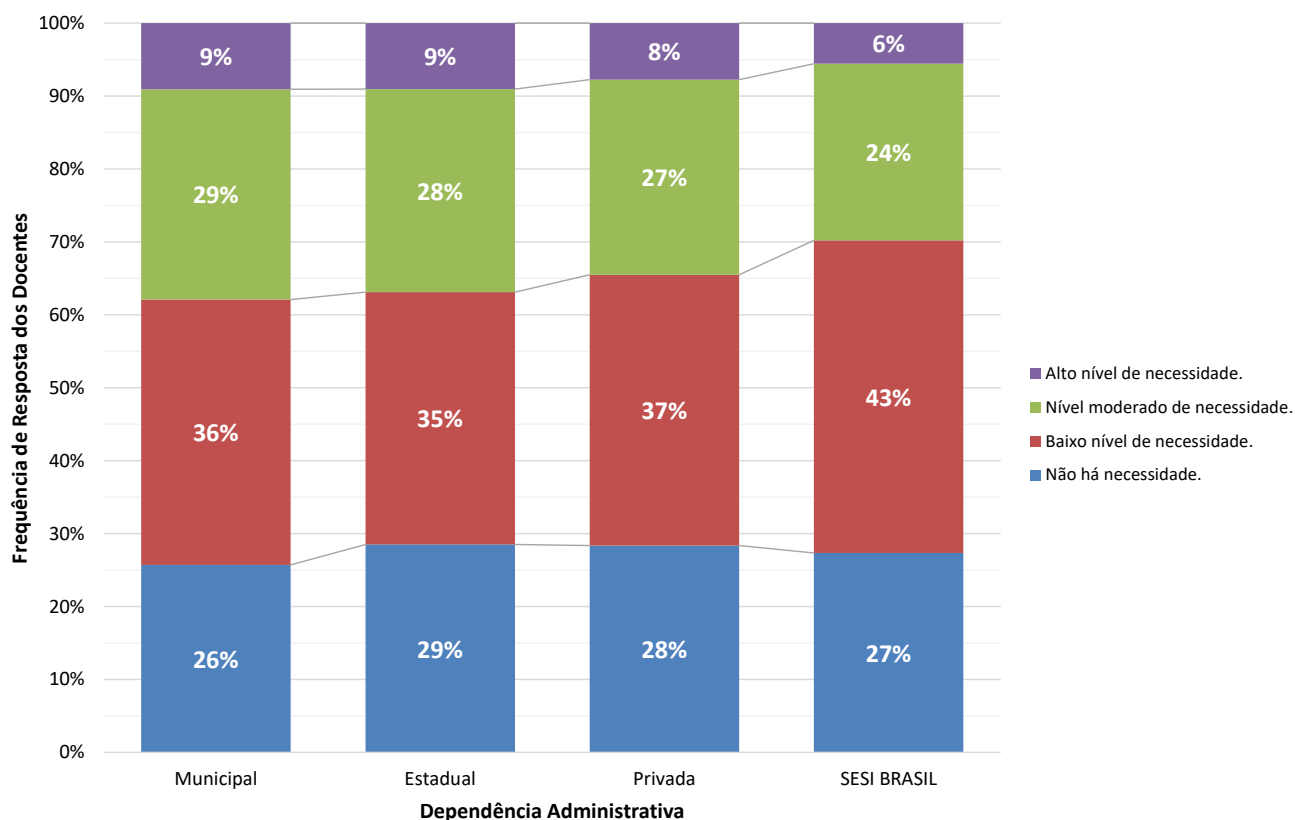
Q027 | BRASIL - Considerando os temas a seguir, indique por favor sua necessidade de aperfeiçoamento profissional. Conteúdos específicos da minha disciplina principal de atuação.



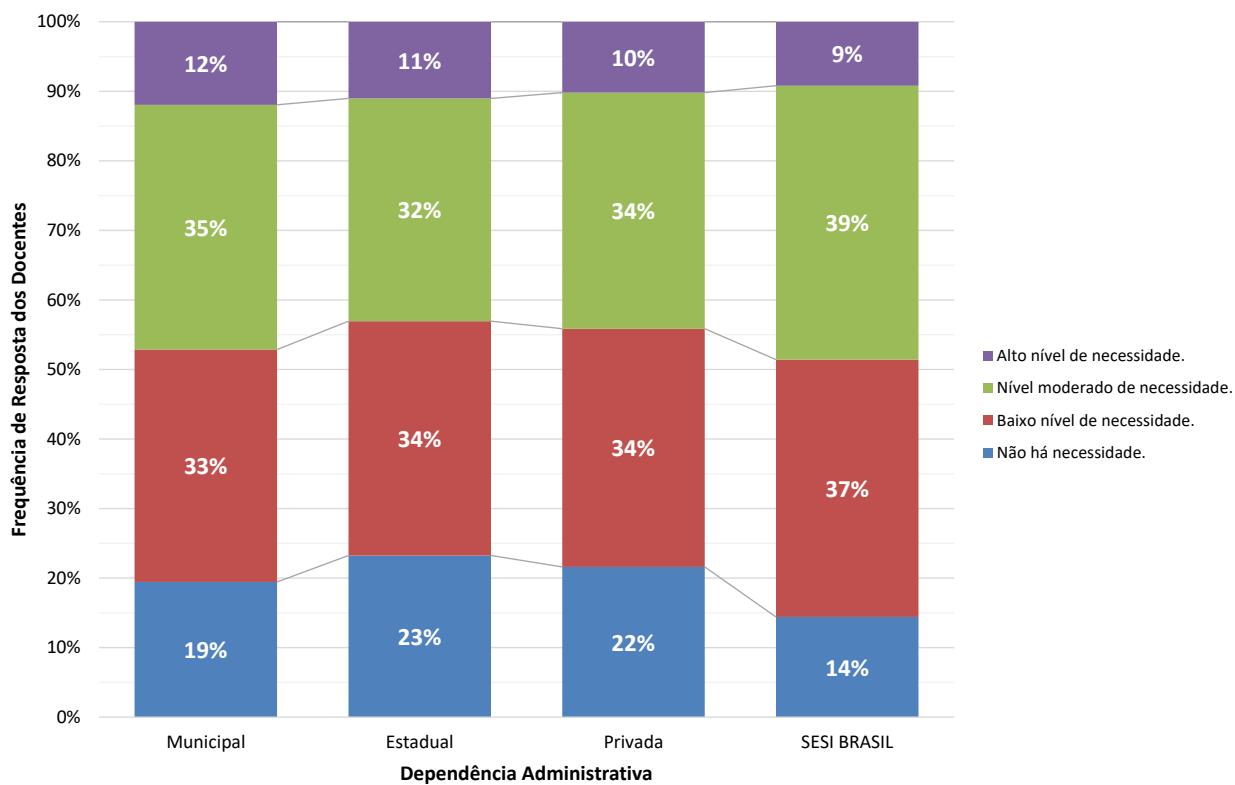
Q028 | BRASIL - Considerando os temas a seguir, indique por favor sua necessidade de aperfeiçoamento profissional. Práticas de Ensino na minha disciplina principal de atuação.



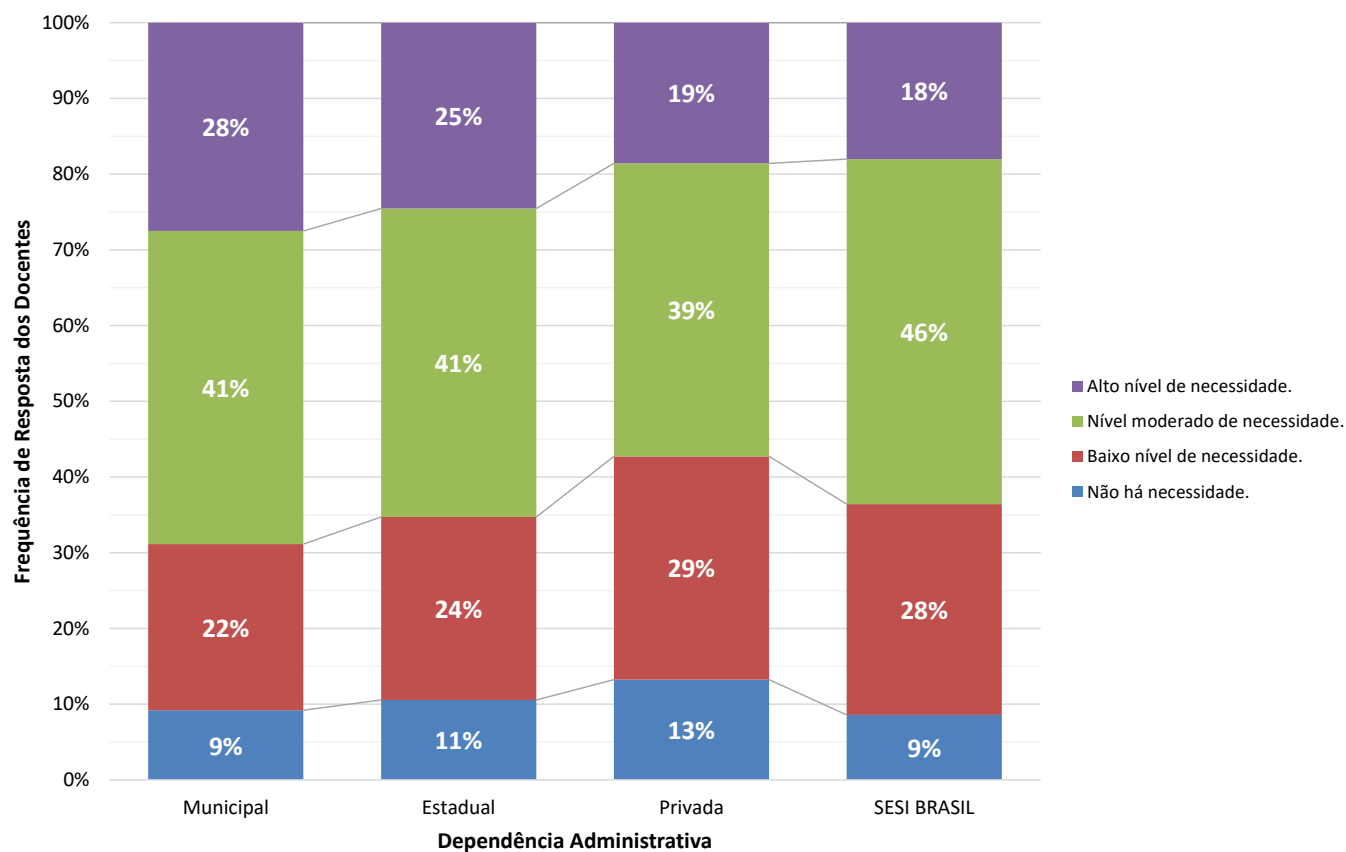
Q029 | BRASIL - Considerando os temas a seguir, indique por favor sua necessidade de aperfeiçoamento profissional. Gestão e organização das atividades em sala de aula.



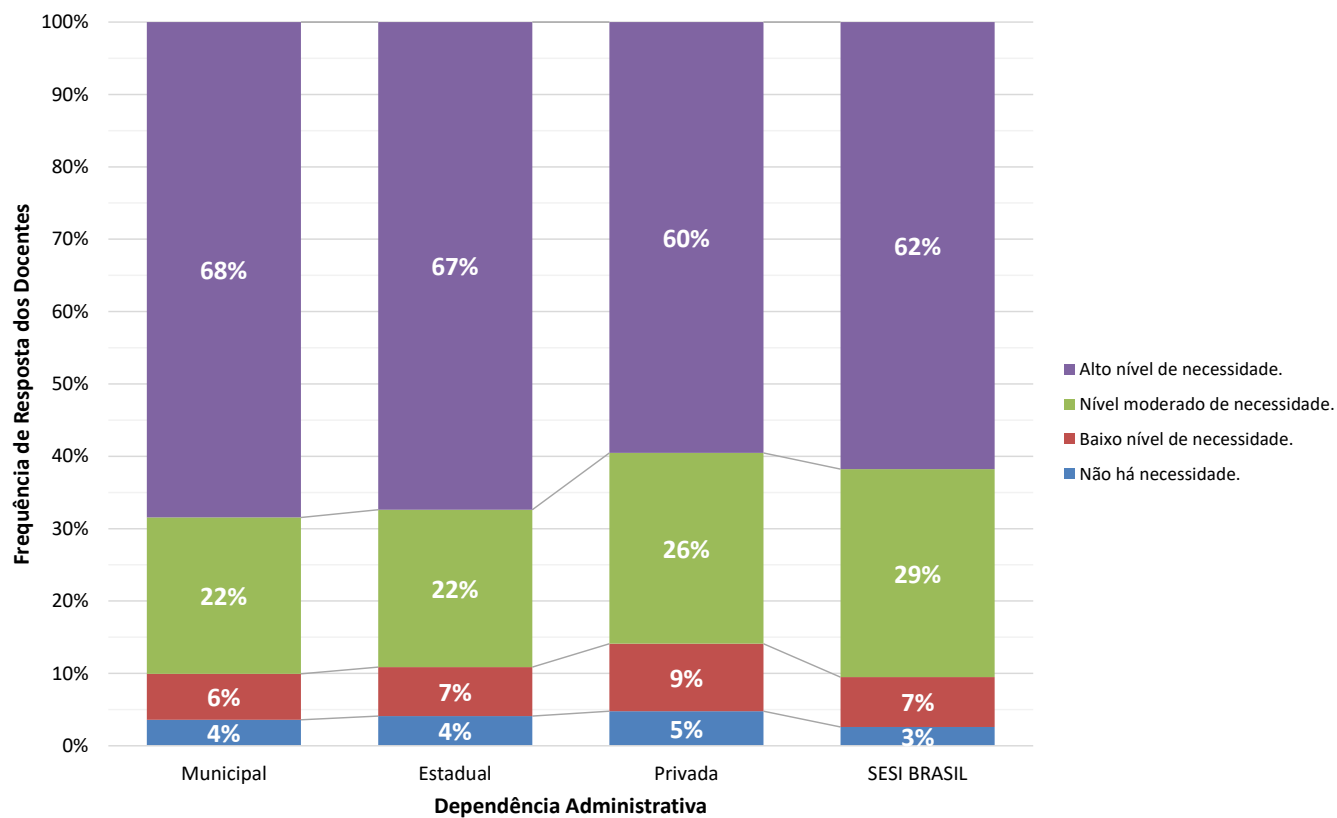
Q030 | BRASIL - Considerando os temas a seguir, indique por favor sua necessidade de aperfeiçoamento profissional. Metodologias de avaliação dos alunos.



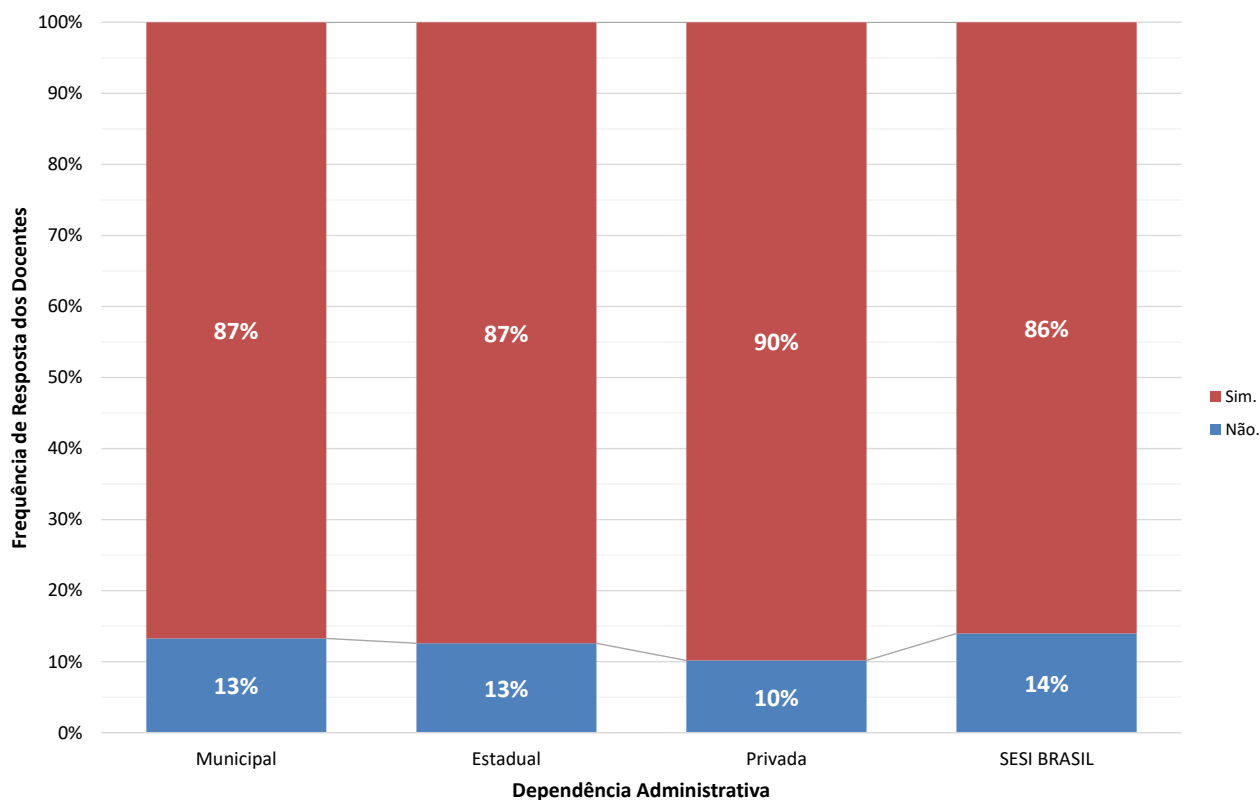
Q031 | BRASIL - Considerando os temas a seguir, indique por favor sua necessidade de aperfeiçoamento profissional. Uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação.



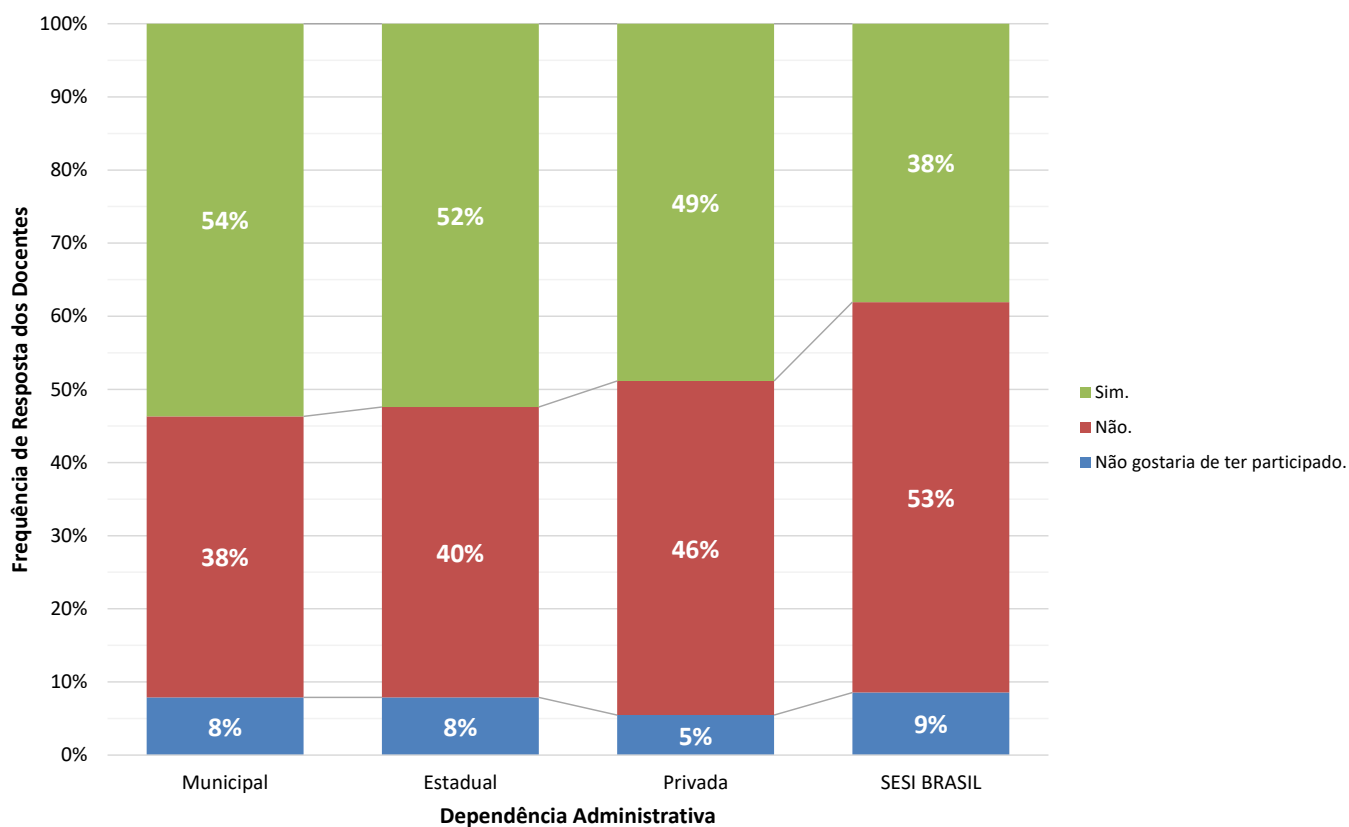
Q032 | BRASIL - Considerando os temas a seguir, indique por favor sua necessidade de aperfeiçoamento profissional. Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais.



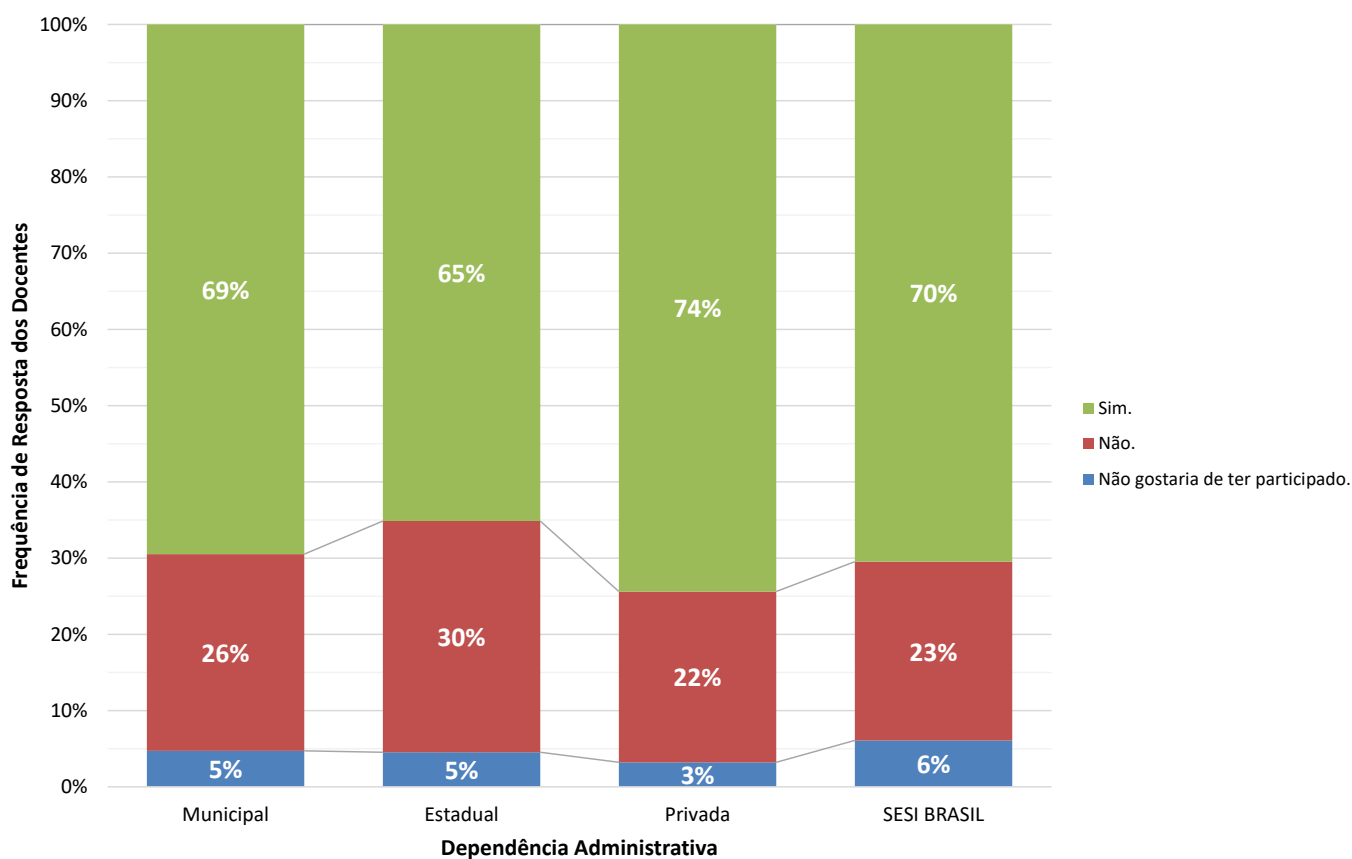
Q033 | BRASIL - Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou?



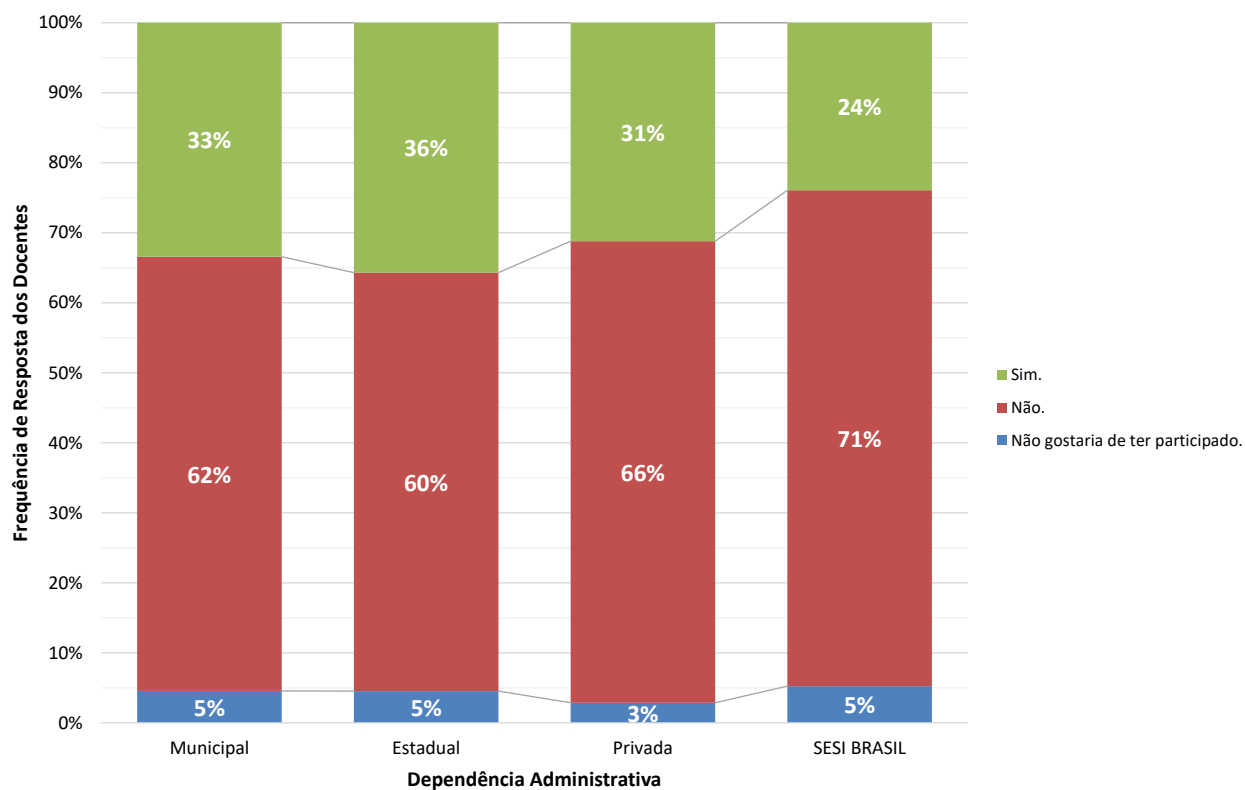
Q034 | BRASIL - Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação? O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.



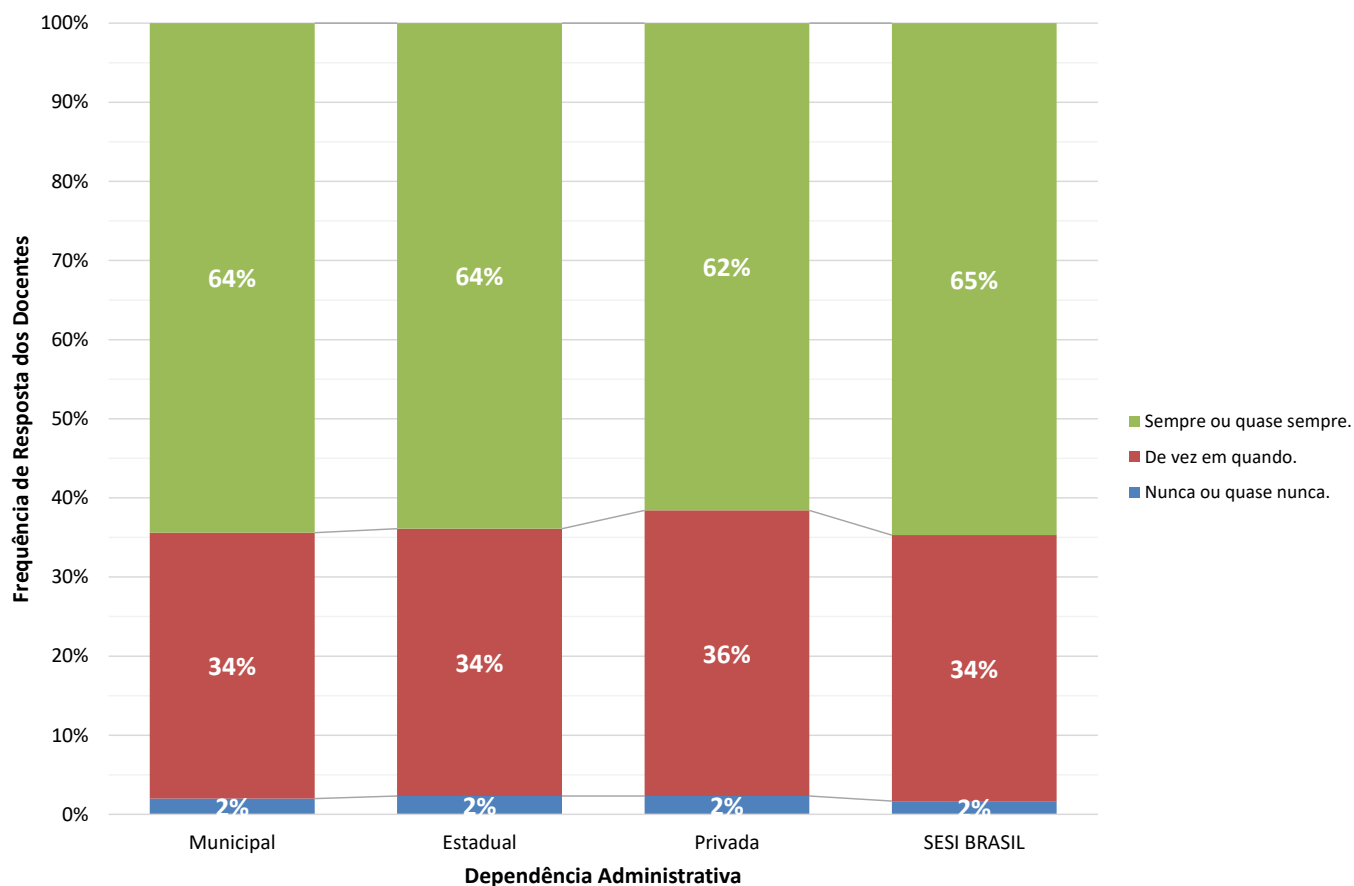
Q035 | BRASIL - Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação? Houve conflito com o meu horário de trabalho.



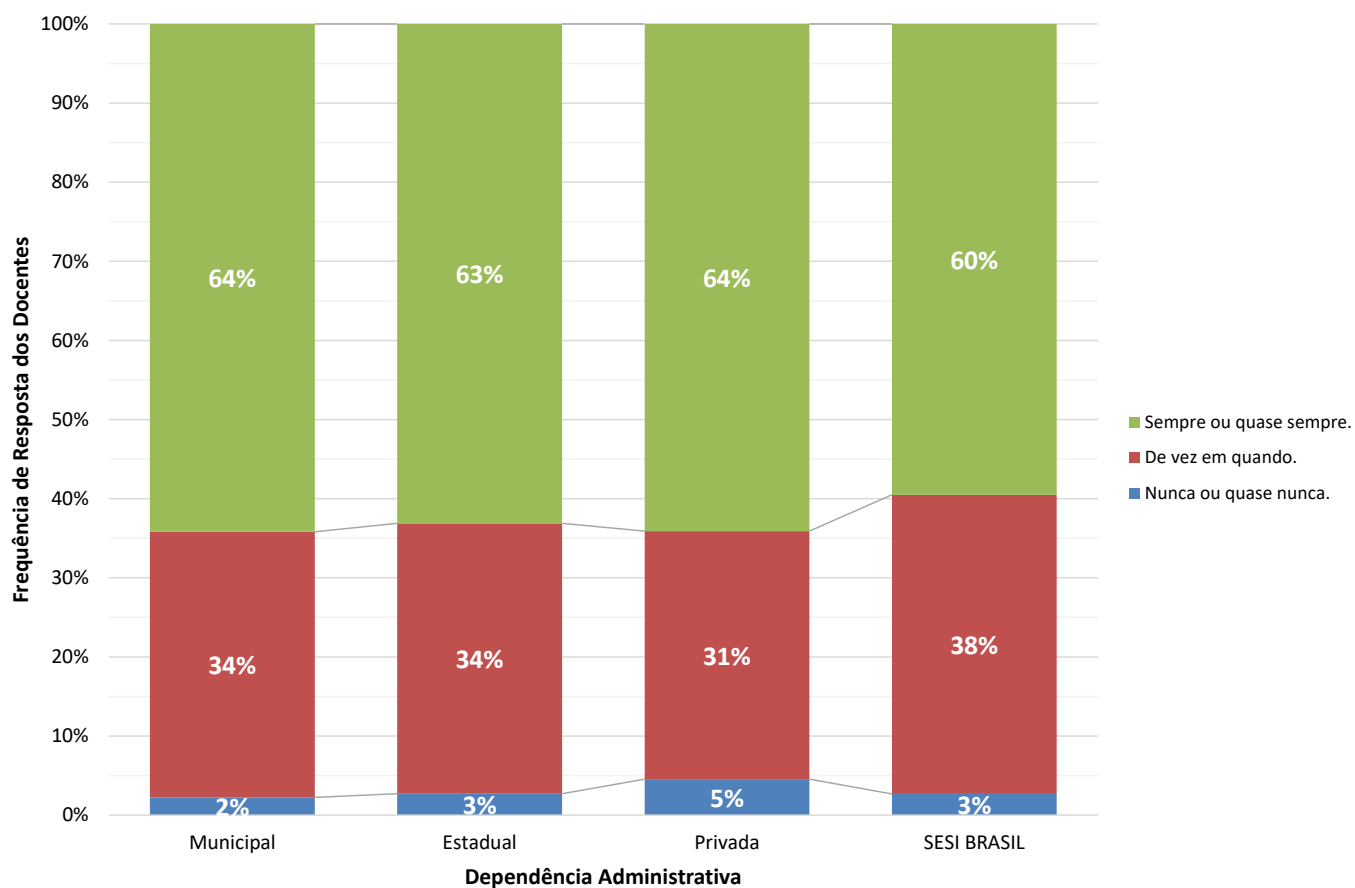
Q037 | BRASIL - Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação? Não houve oferta em minha área de interesse.



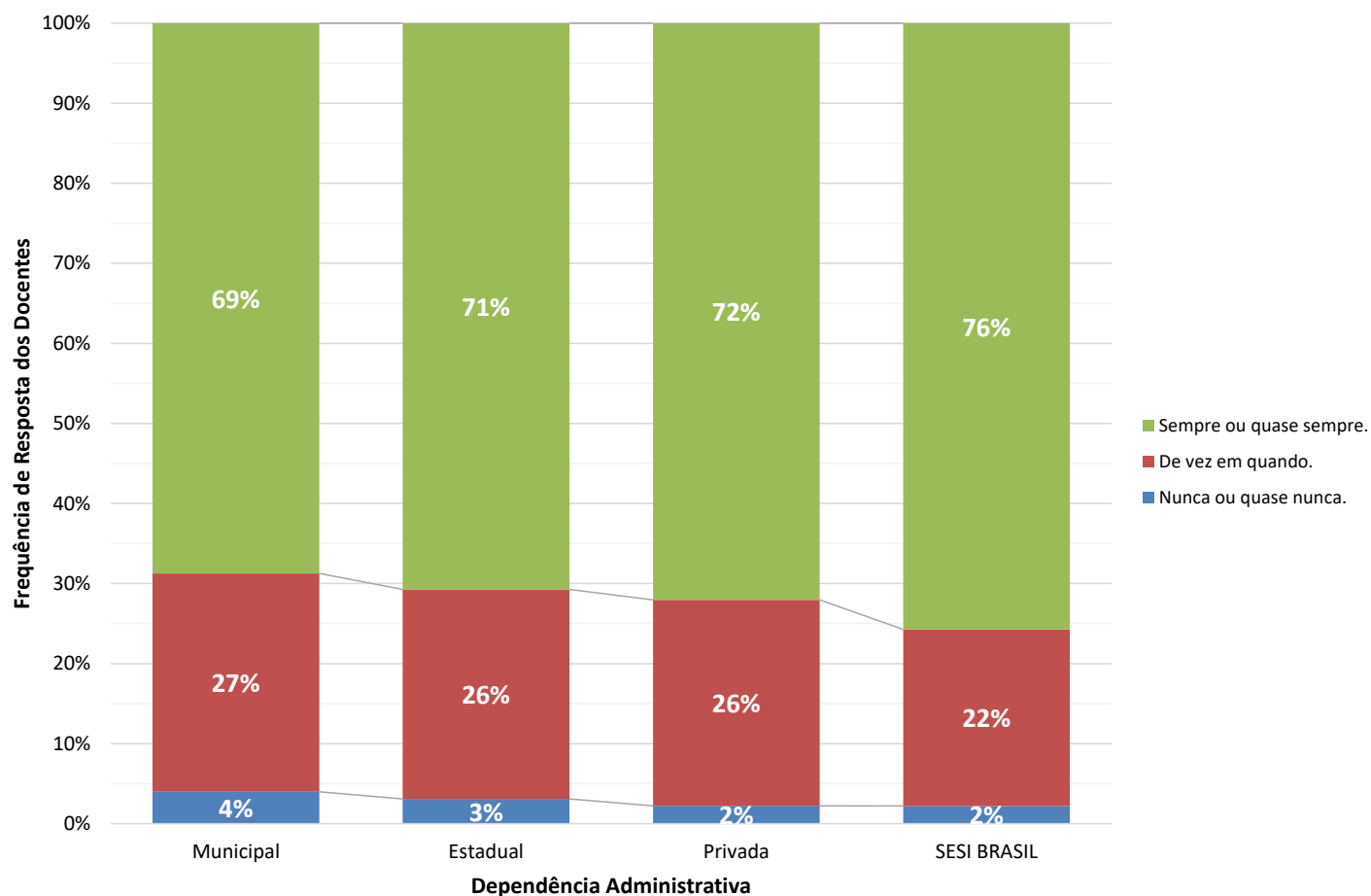
Q038 | BRASIL - Em seu tempo livre, você costuma: Ler jornais e revistas em geral.



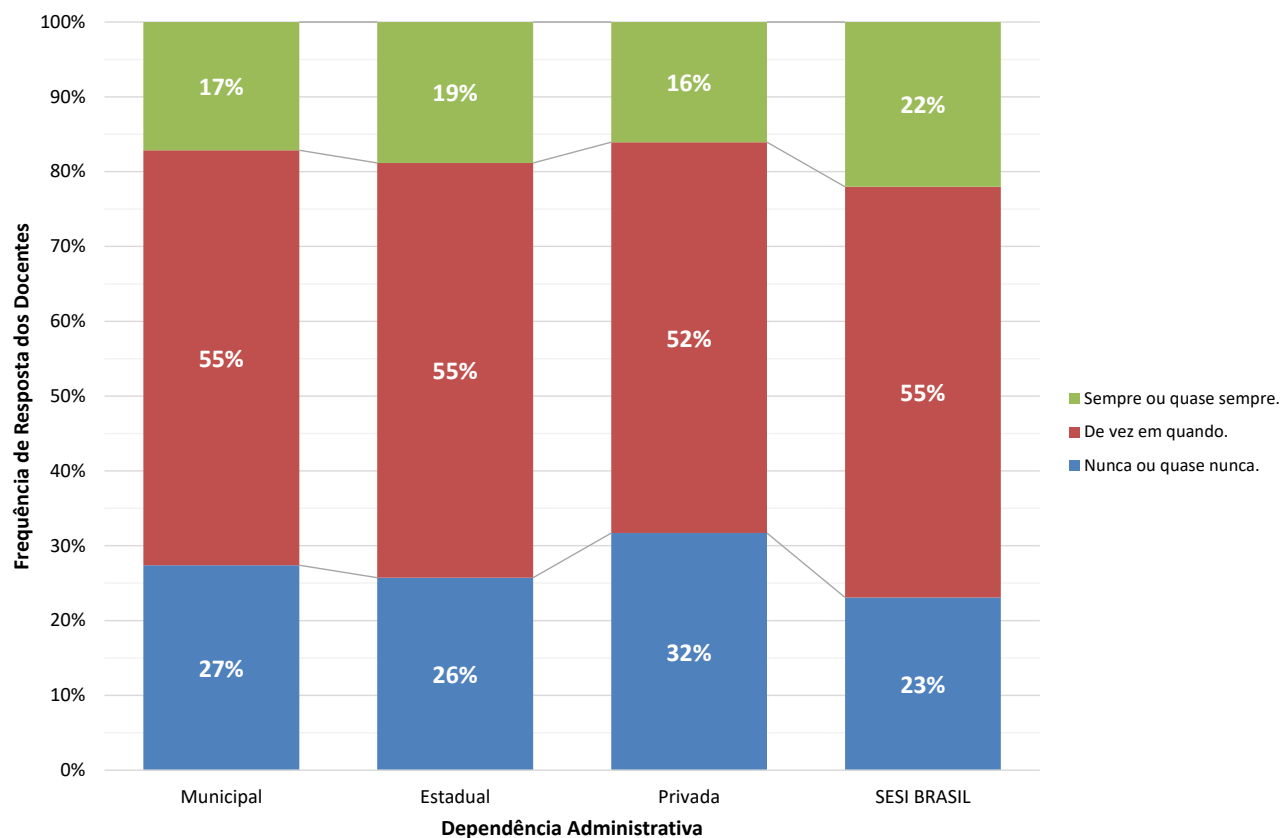
Q039 | BRASIL - Em seu tempo livre, você costuma: Ler livros.



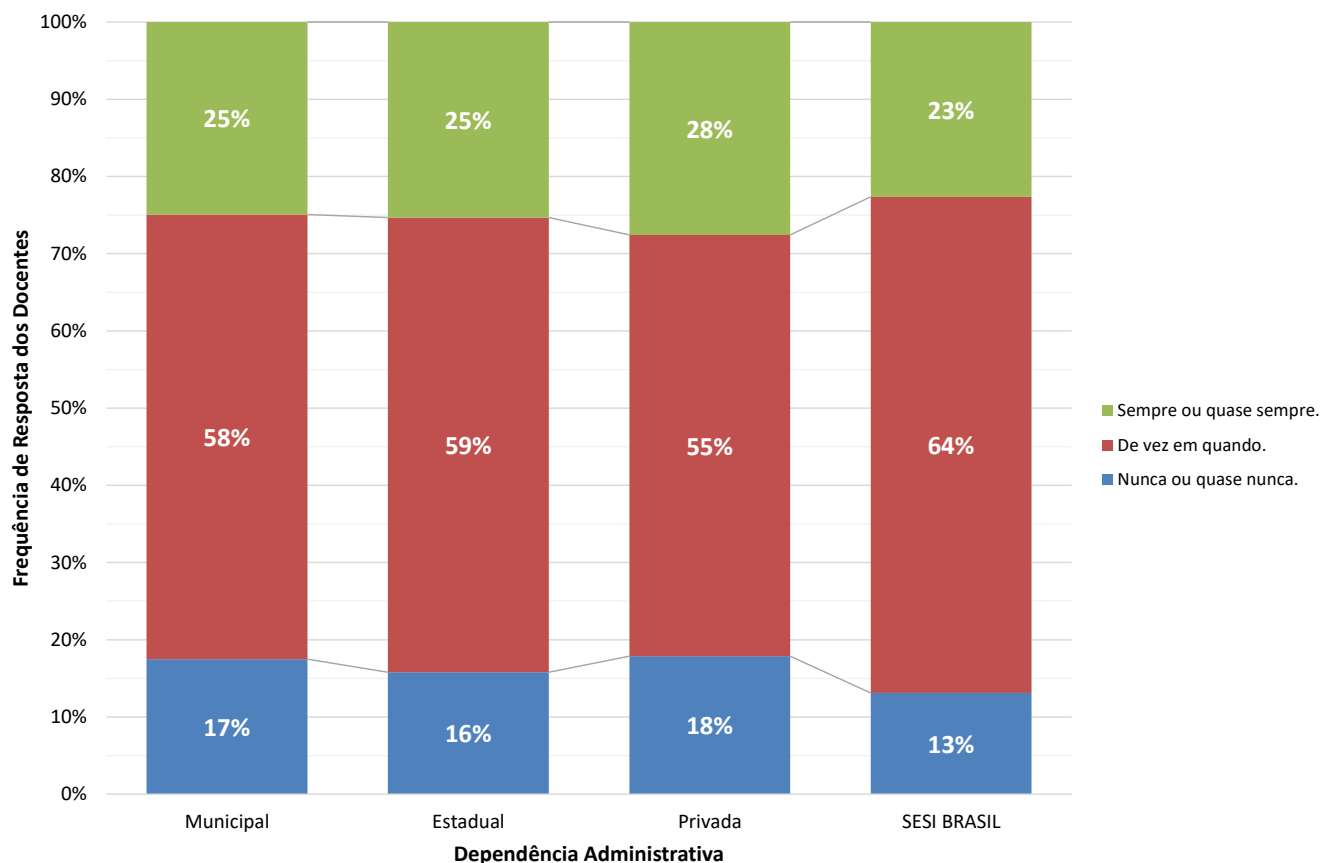
Q040| BRASIL - Em seu tempo livre, você costuma: Ler sites na internet.



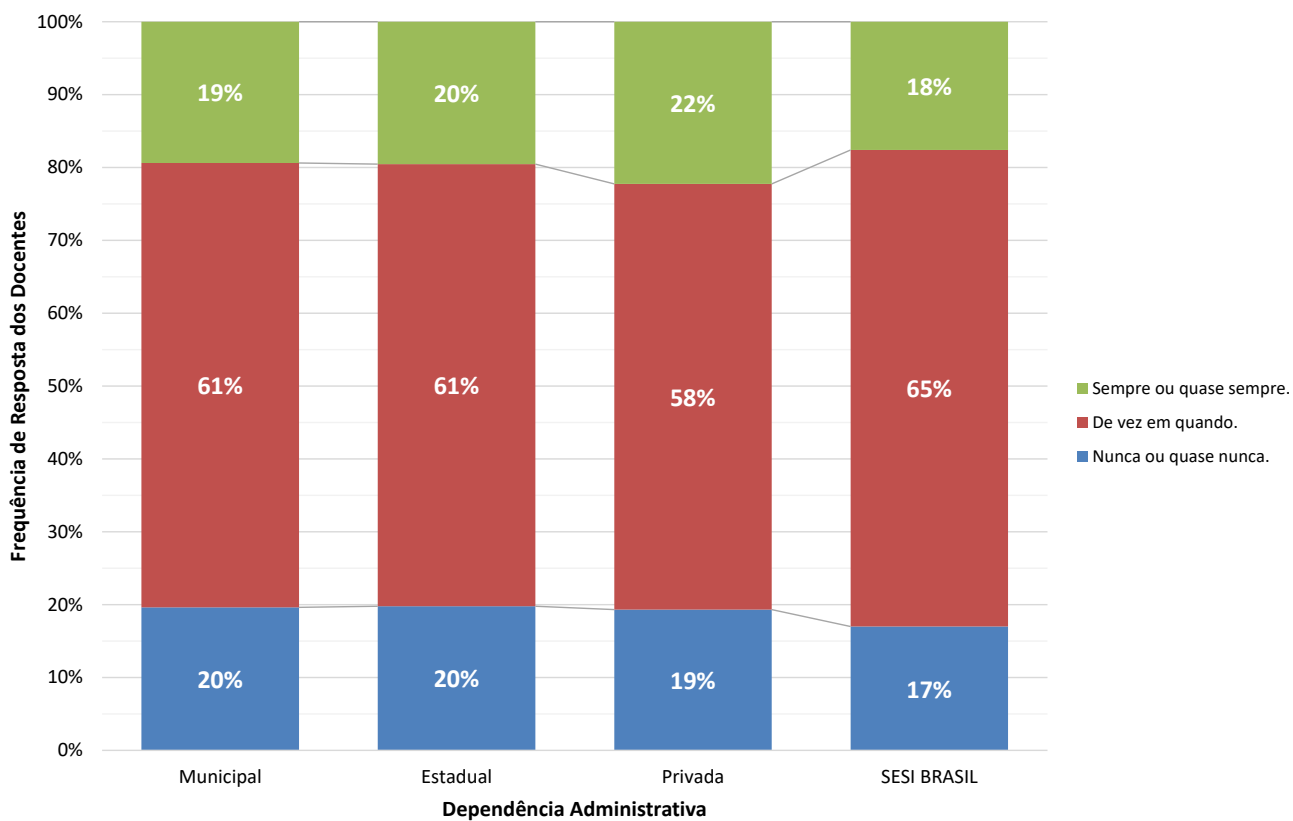
Q041| BRASIL - Em seu tempo livre, você costuma: Frequentar bibliotecas.



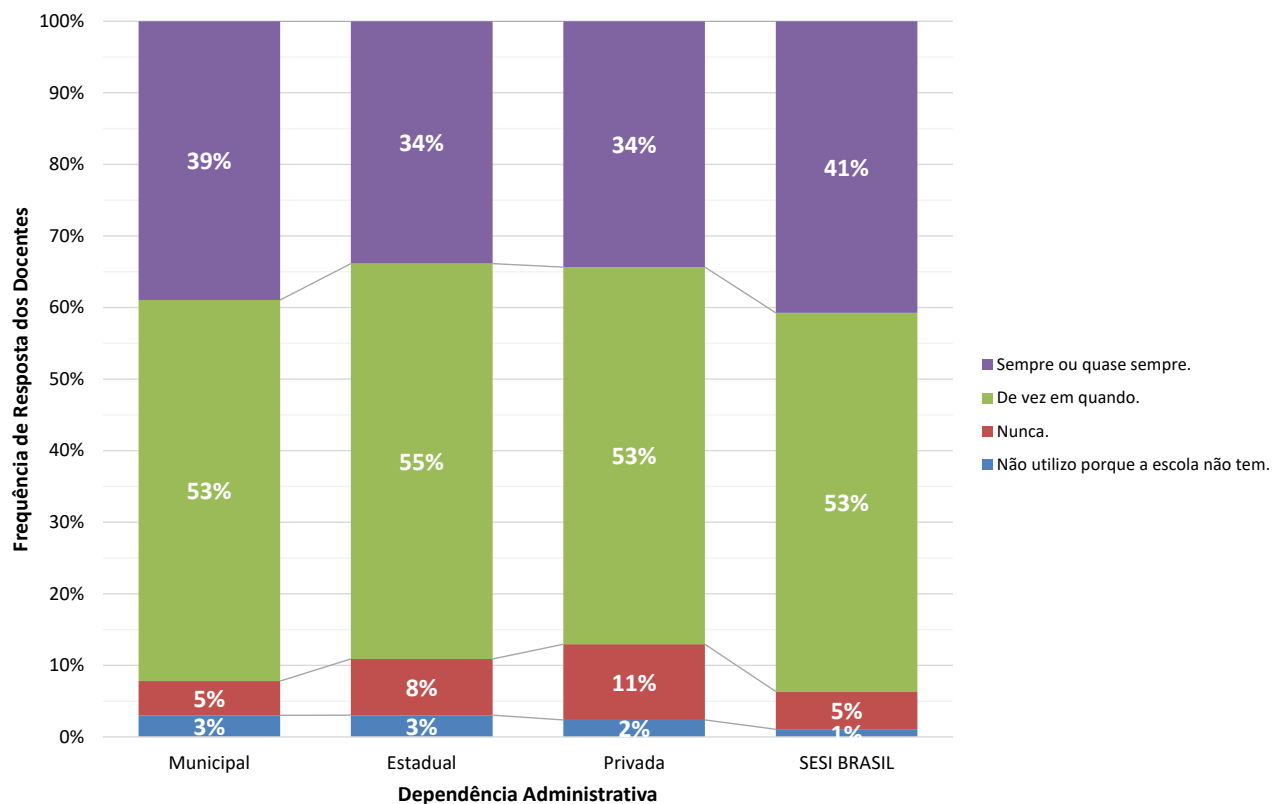
Q042 | BRASIL - Em seu tempo livre, você costuma: Ir ao cinema.



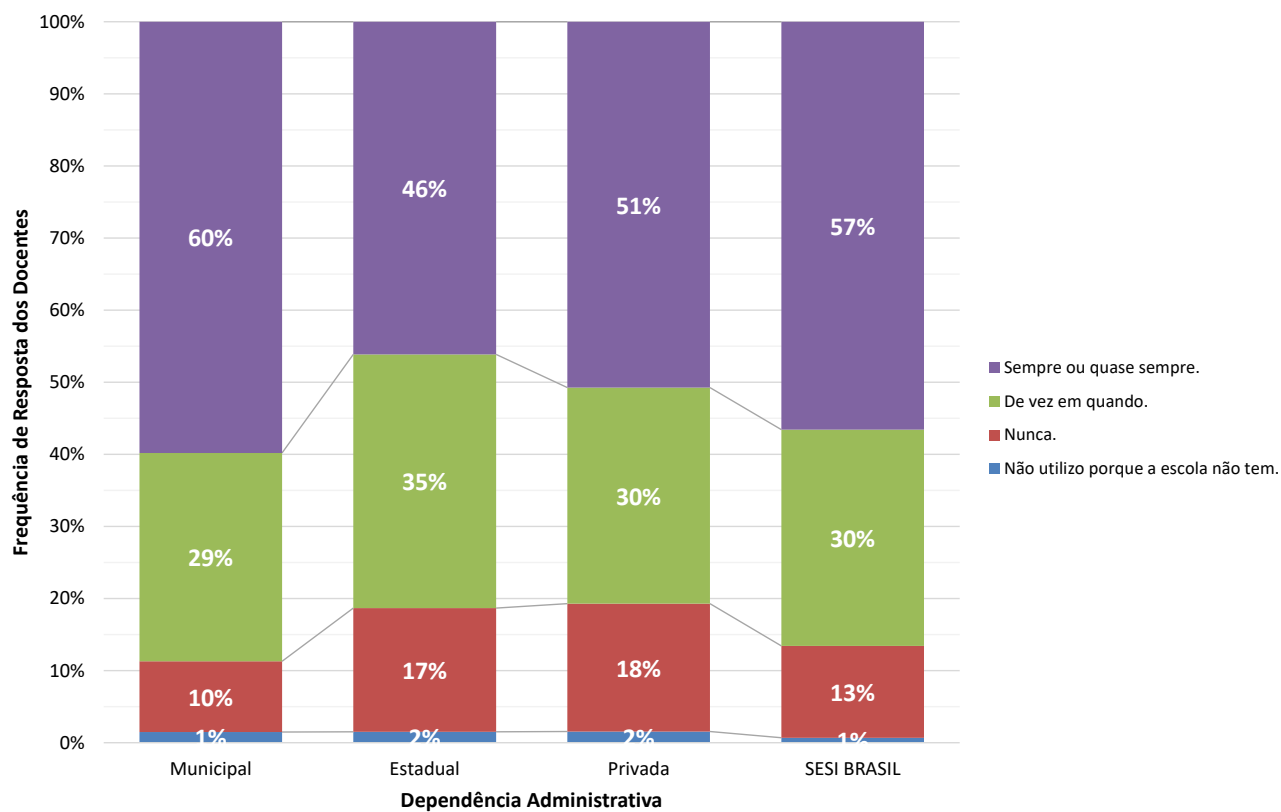
Q043 | BRASIL - Em seu tempo livre, você costuma: Ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música).



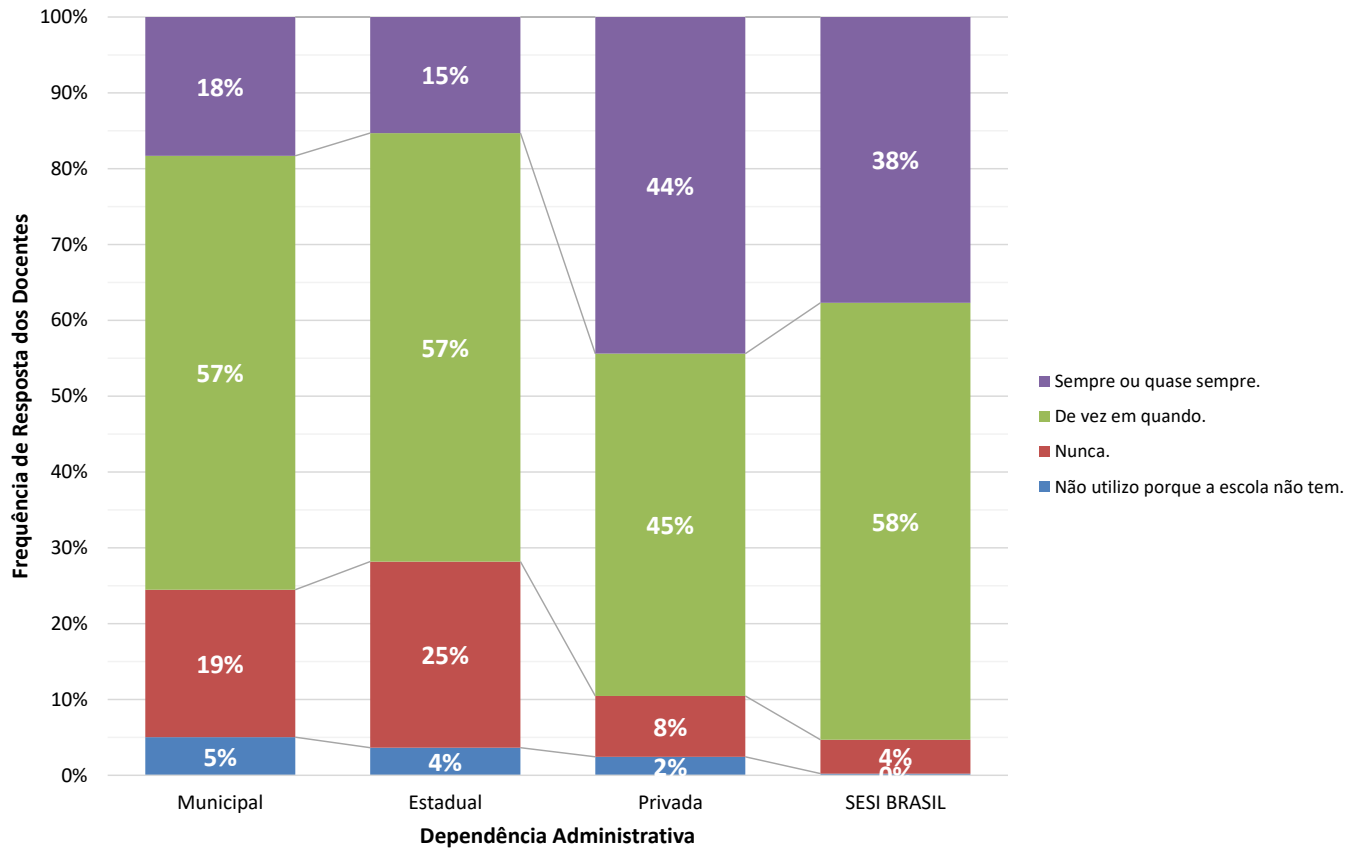
Q044 | BRASIL - Gostaríamos de saber quais os recursos que você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma:
Jornais e revistas informativas.



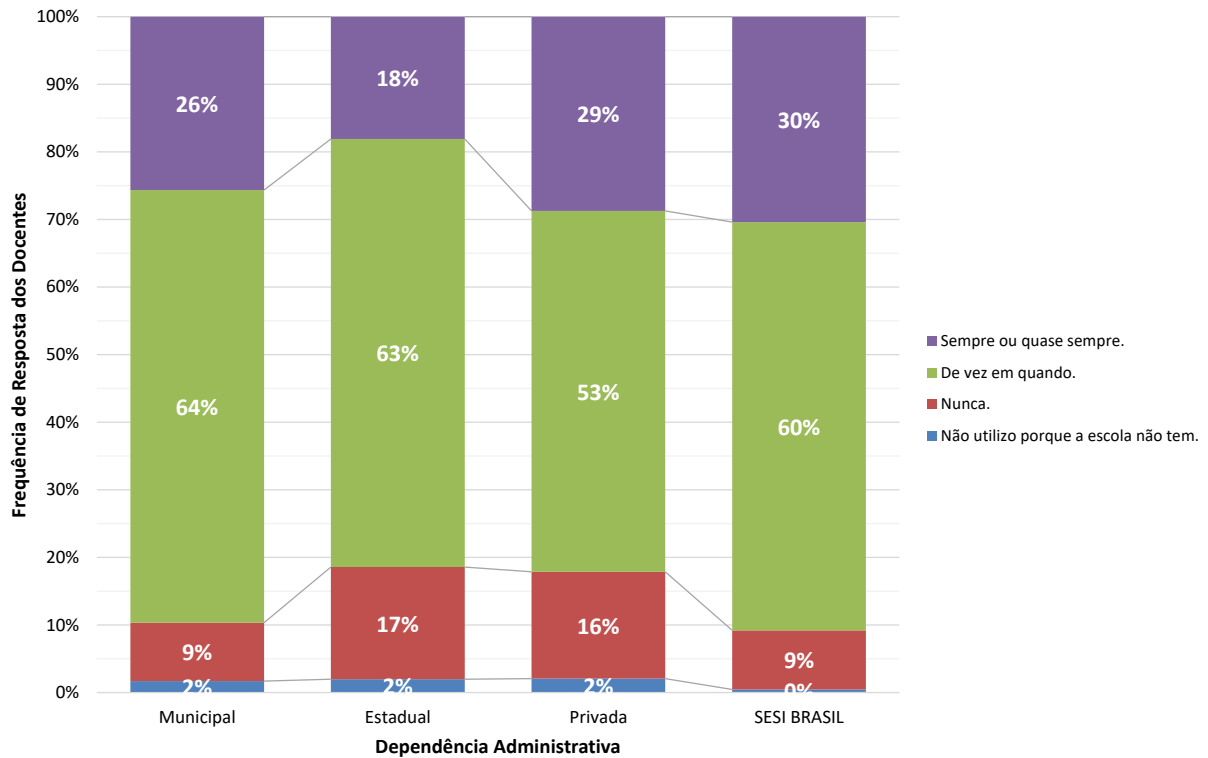
Q045 | BRASIL - Gostaríamos de saber quais os recursos que você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma:
Livros de literatura em geral.



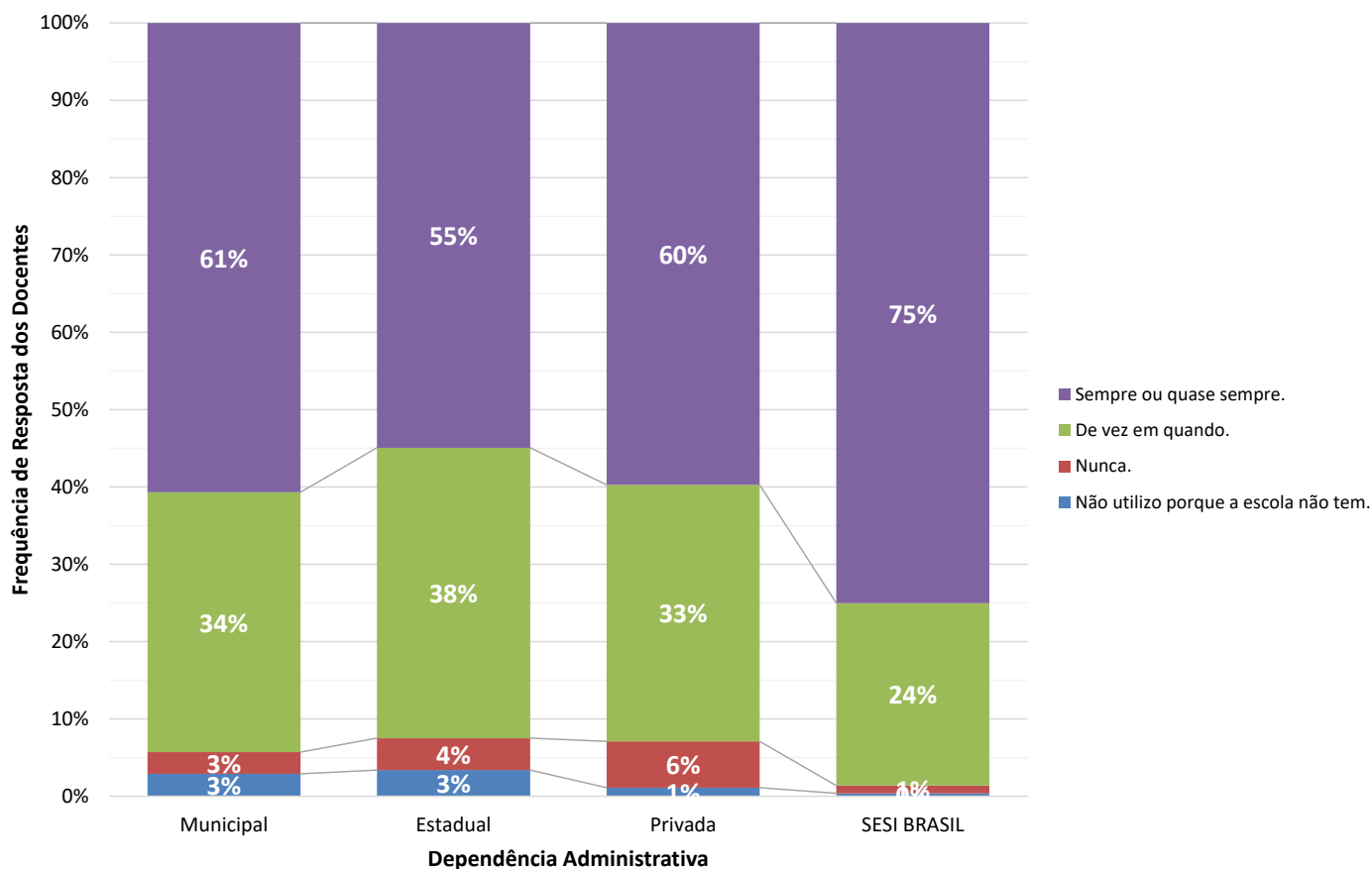
Q046 | BRASIL - Gostaríamos de saber quais os recursos que você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma:
Projutor (datashow, projetor de transparências).



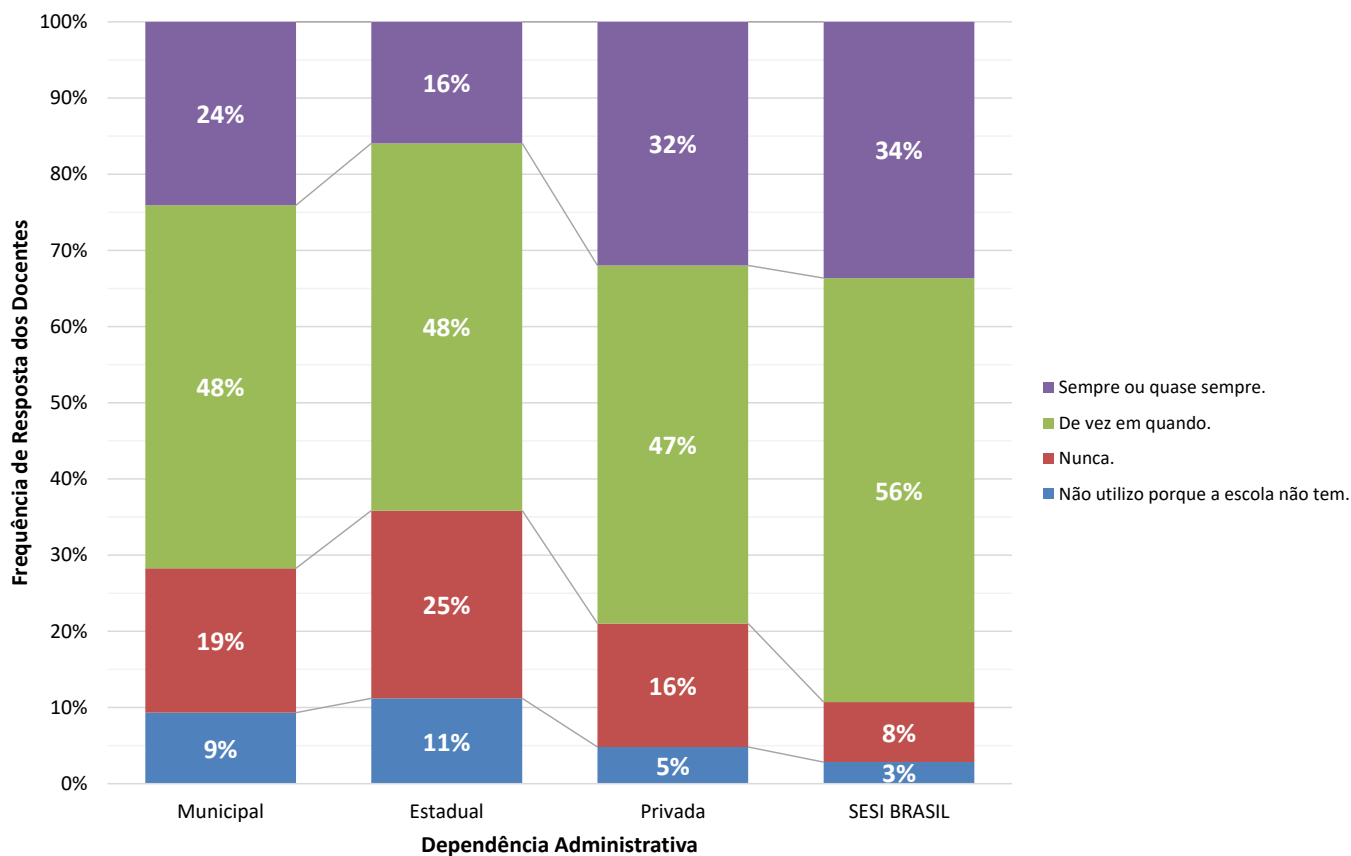
Q047 | BRASIL - Gostaríamos de saber quais os recursos que você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma:
Filmes, desenhos animados ou documentários.



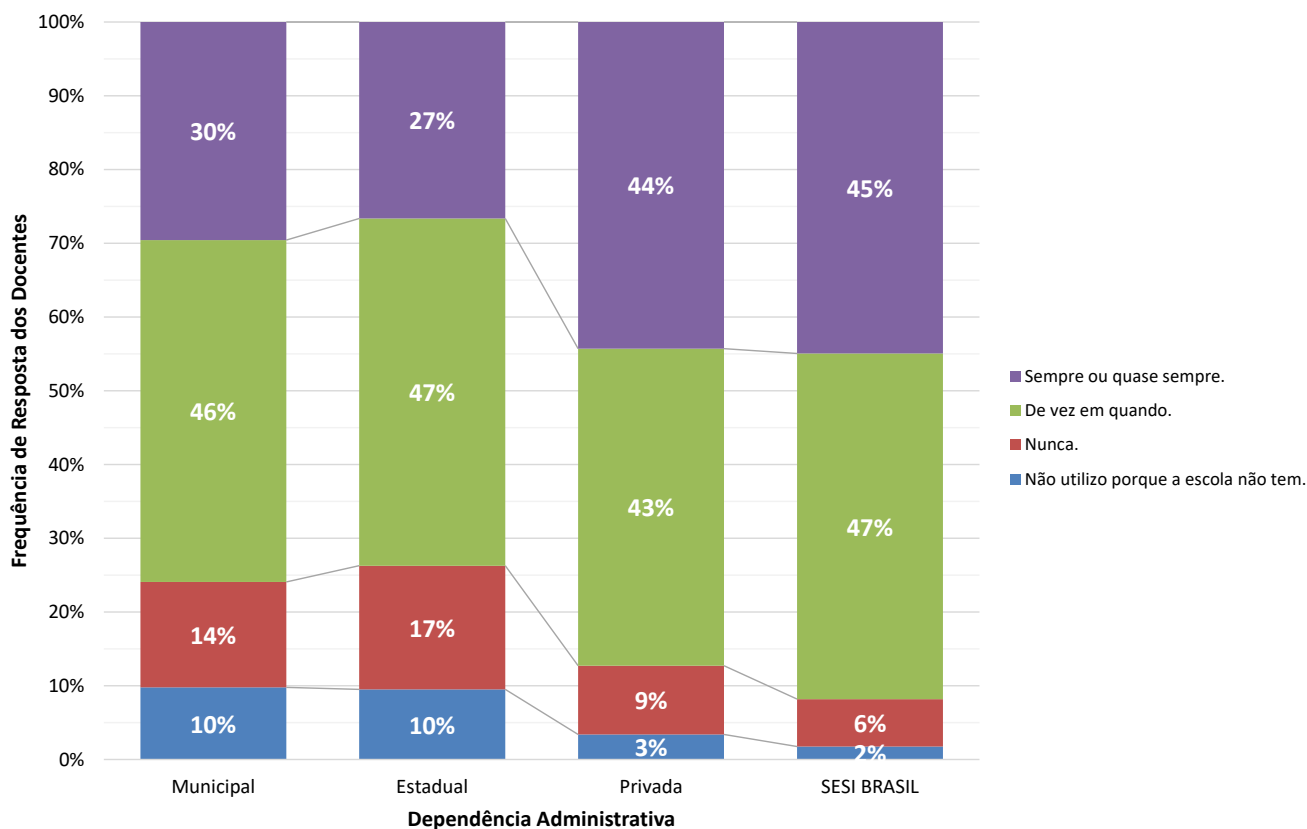
Q048 | BRASIL - Gostaríamos de saber quais os recursos que você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma:
Máquina copiadora (xerox).



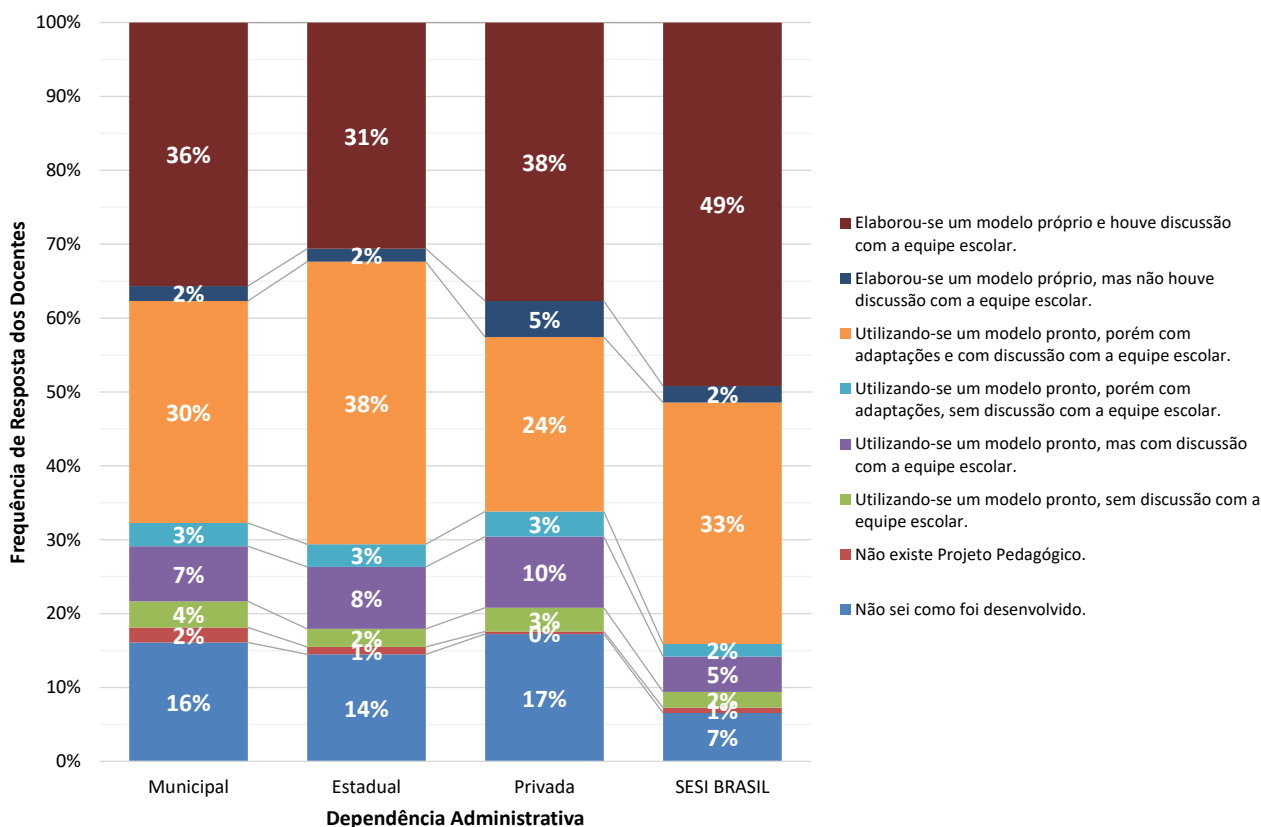
Q049 | BRASIL - Gostaríamos de saber quais os recursos que você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma:
Programas/aplicativos pedagógicos de computador.



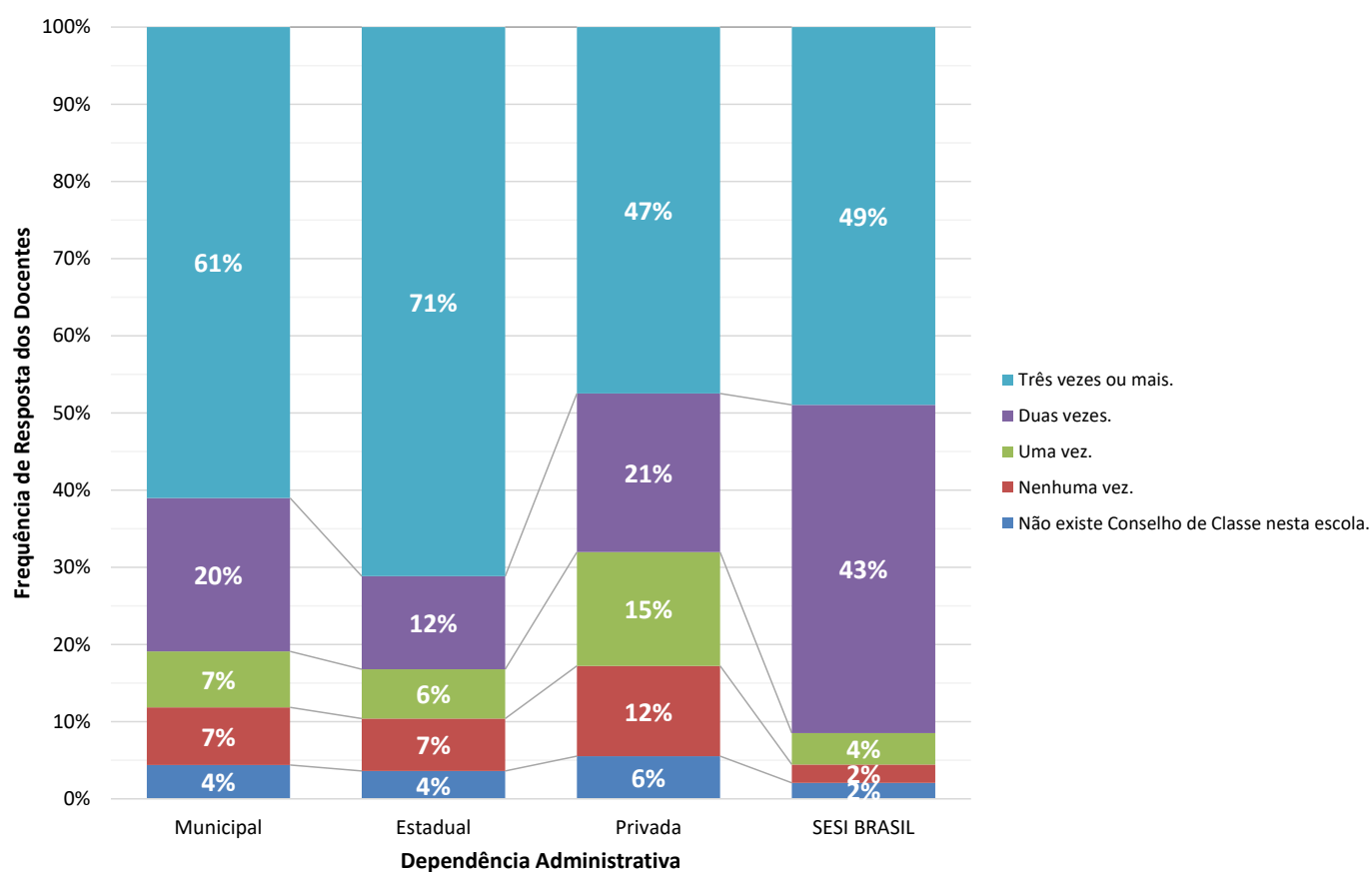
**Q050| BRASIL - Gostaríamos de saber quais os recursos que você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma:
Internet.**



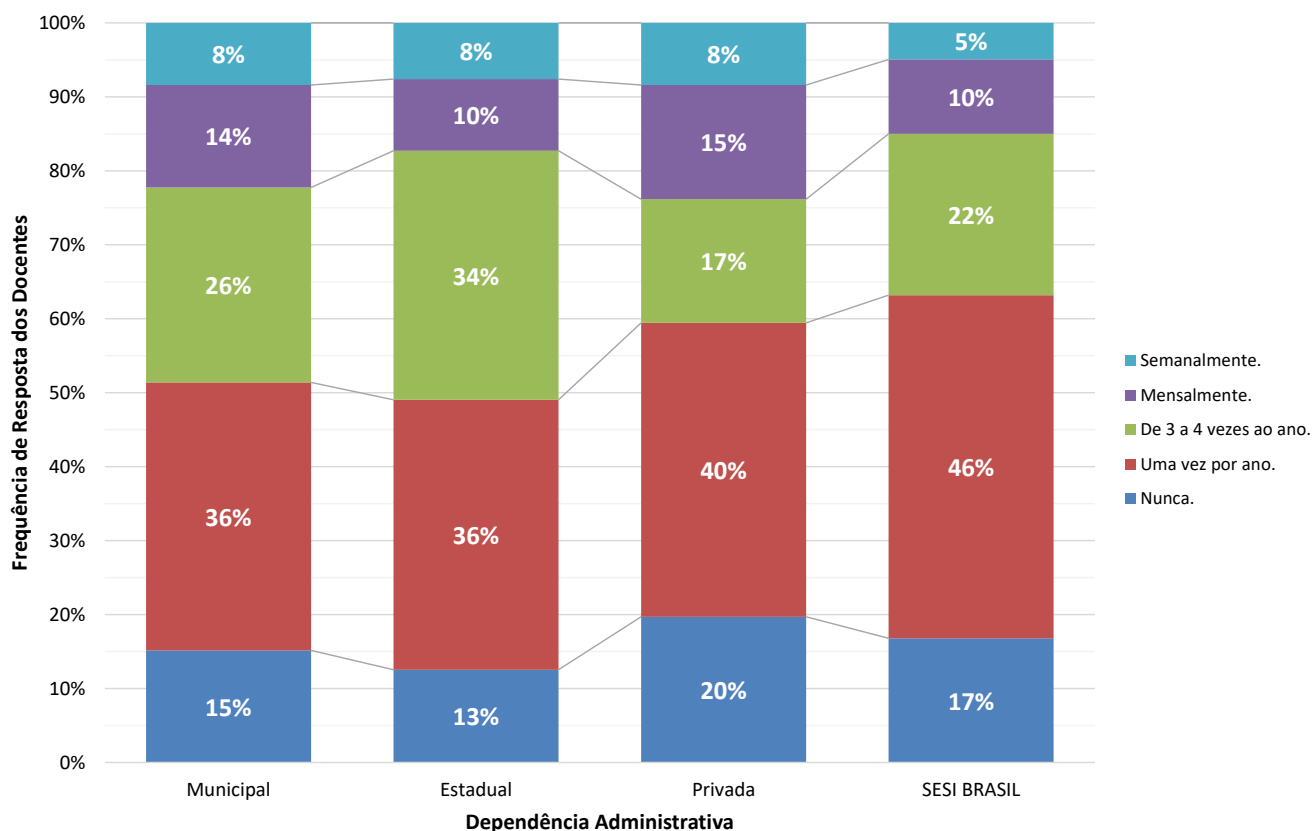
Q051| BRASIL - Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do Projeto Pedagógico?



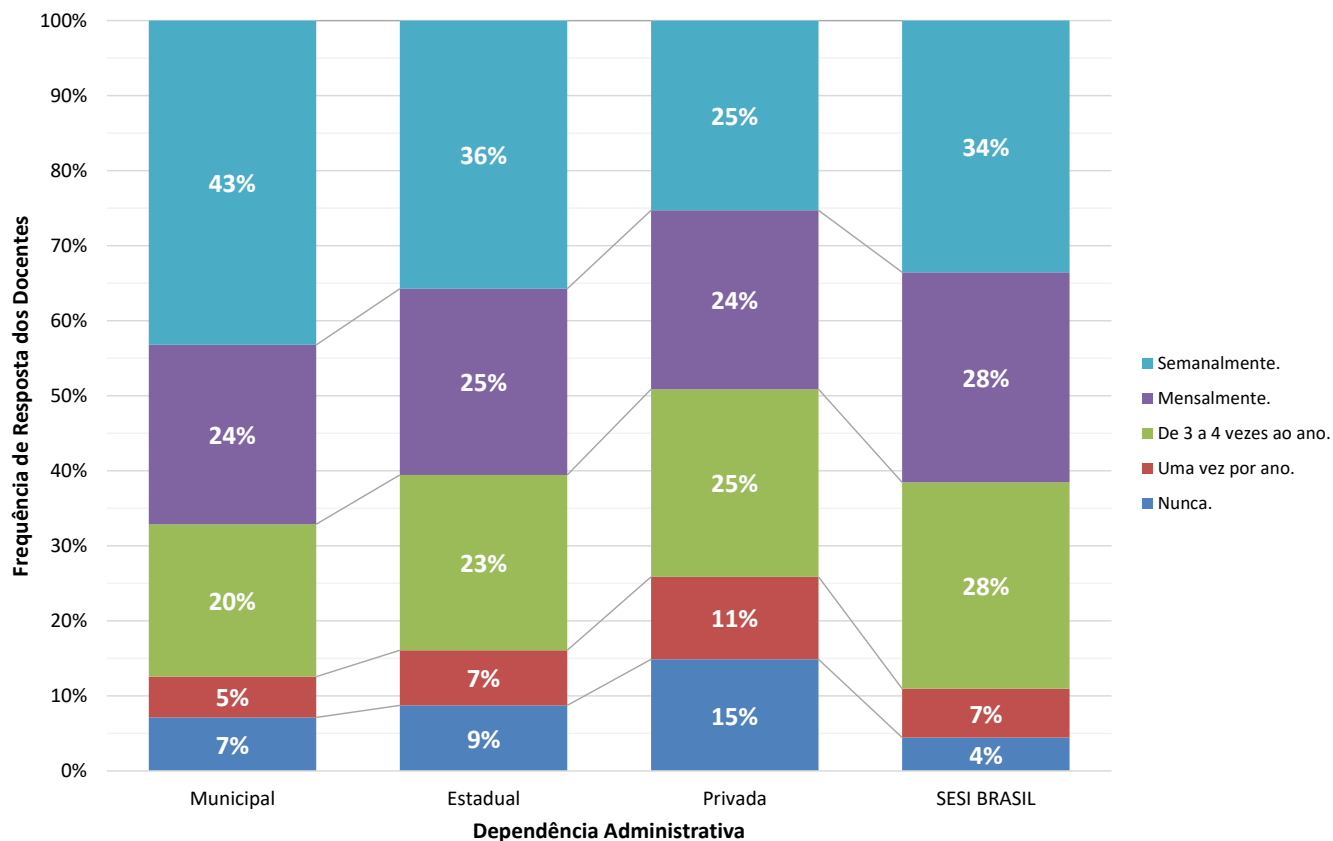
Q052 | BRASIL - O Conselho de Classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. Neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu o Conselho de Classe?



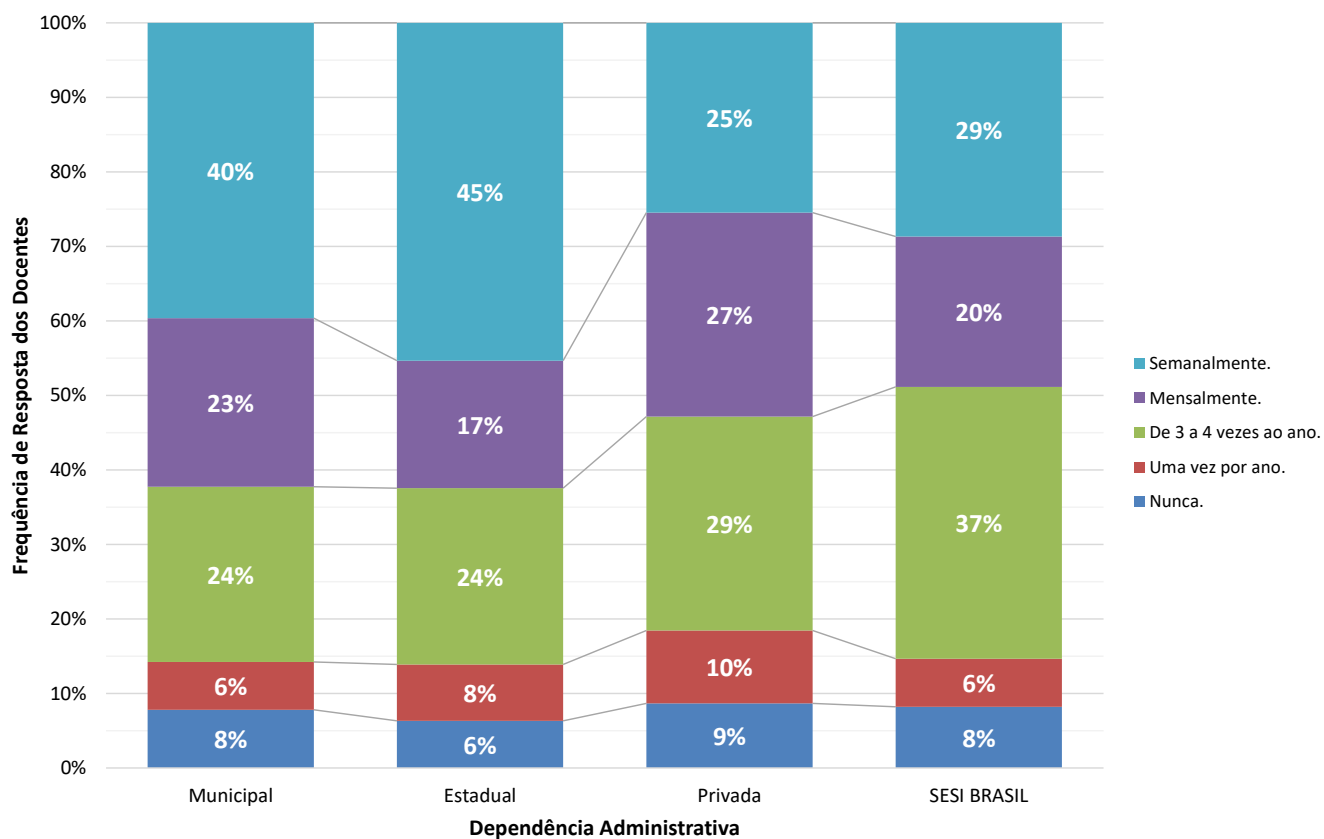
Q053 | BRASIL - Nesta escola, com que frequência você fez seguinte: Participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele.



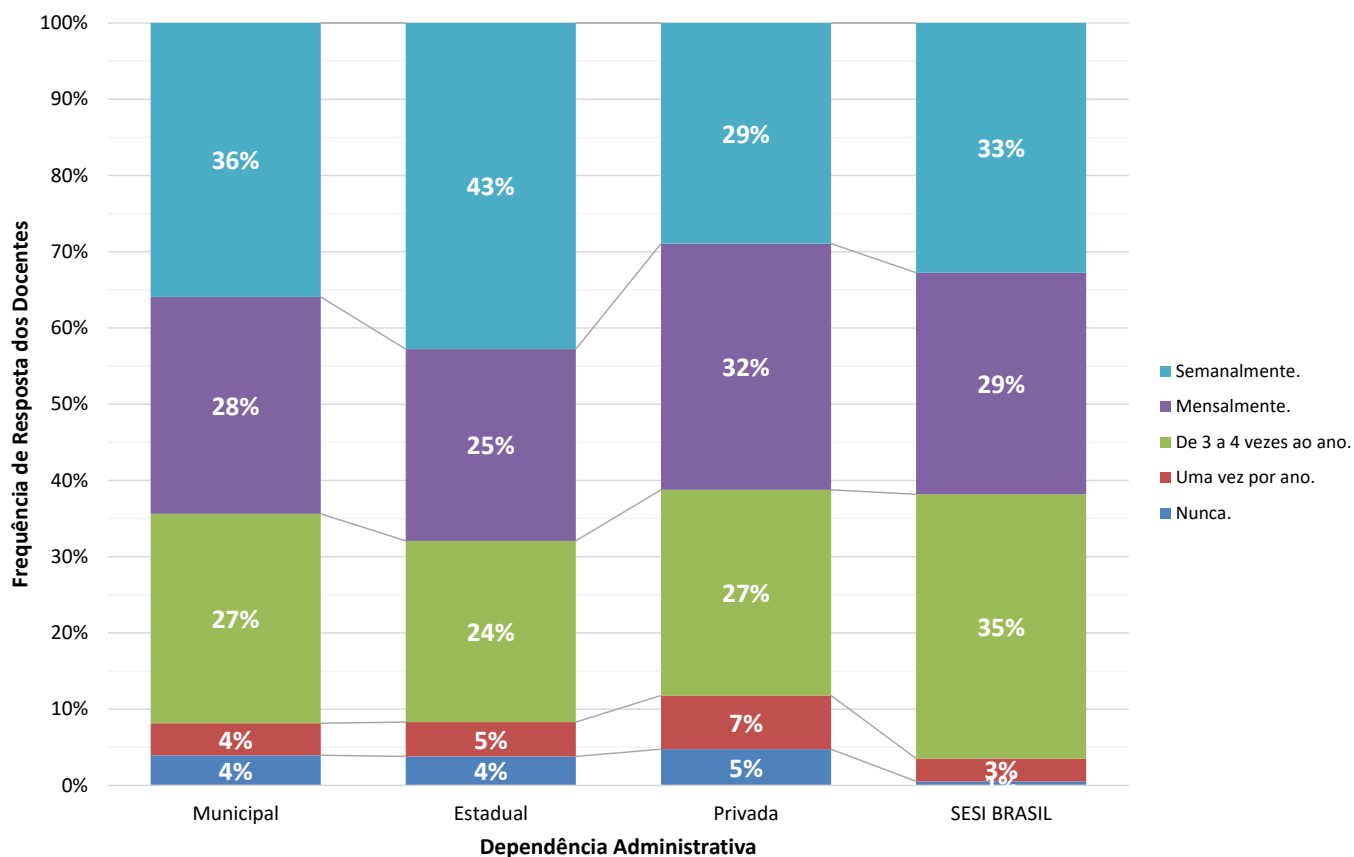
Q054 | BRASIL - Nesta escola, com que frequência você fez seguinte: Trocou materiais didáticos com seus colegas.



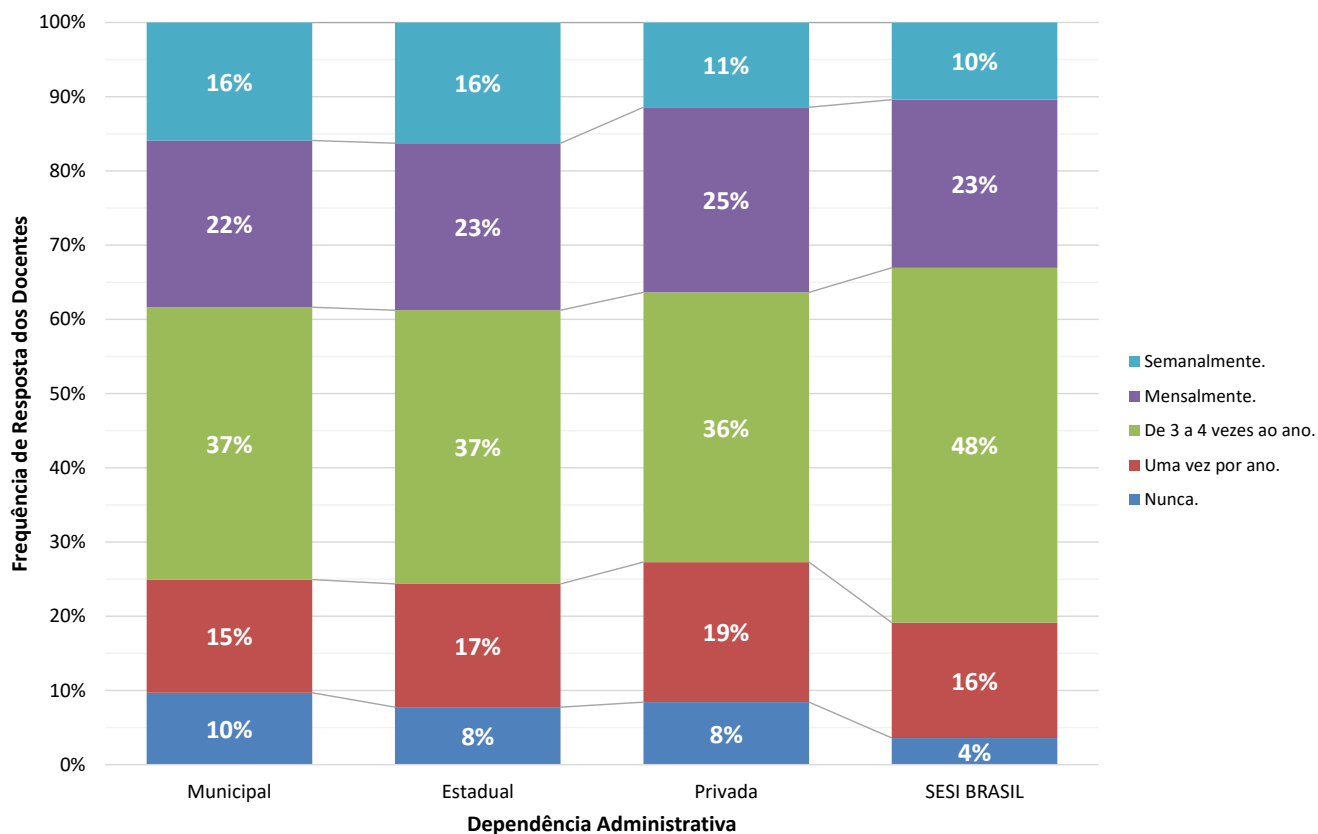
Q055 | BRASIL - Nesta escola, com que frequência você fez seguinte: Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona.



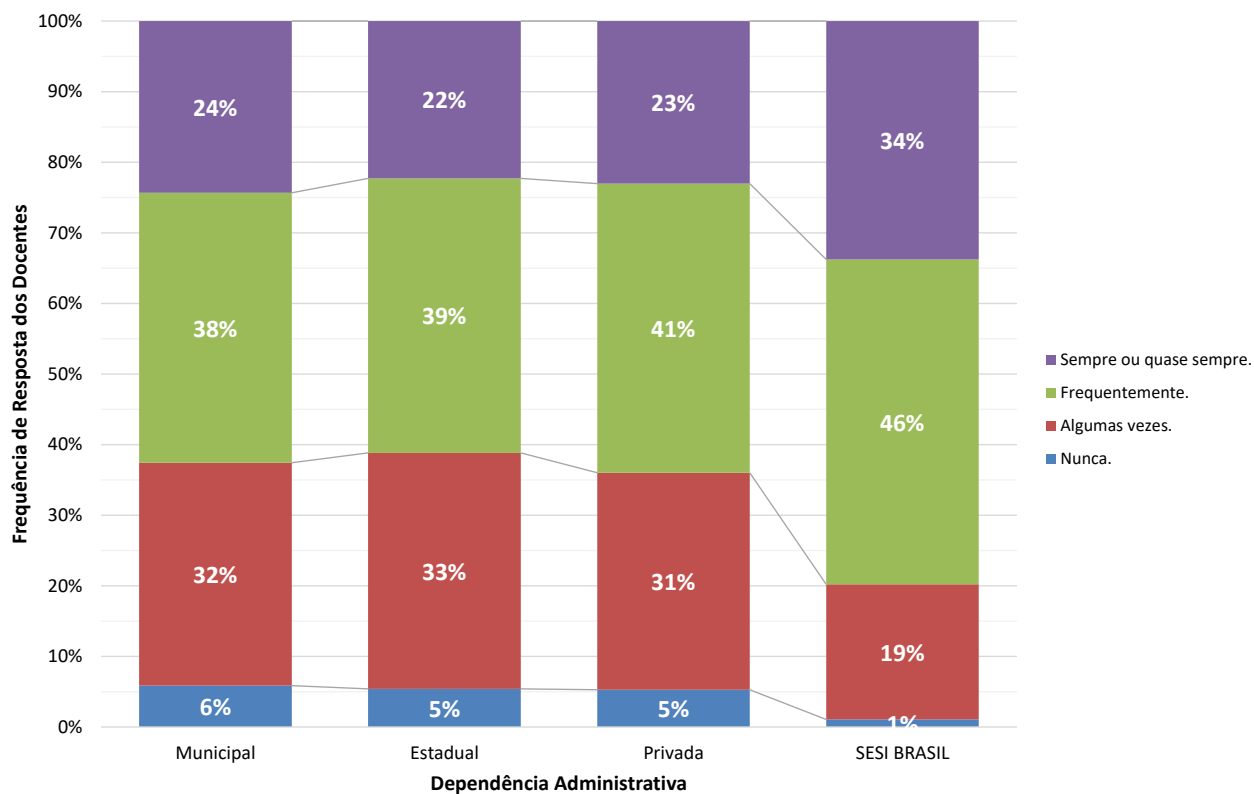
Q056 | BRASIL - Nesta escola, com que frequência você fez seguinte: Participou em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos.



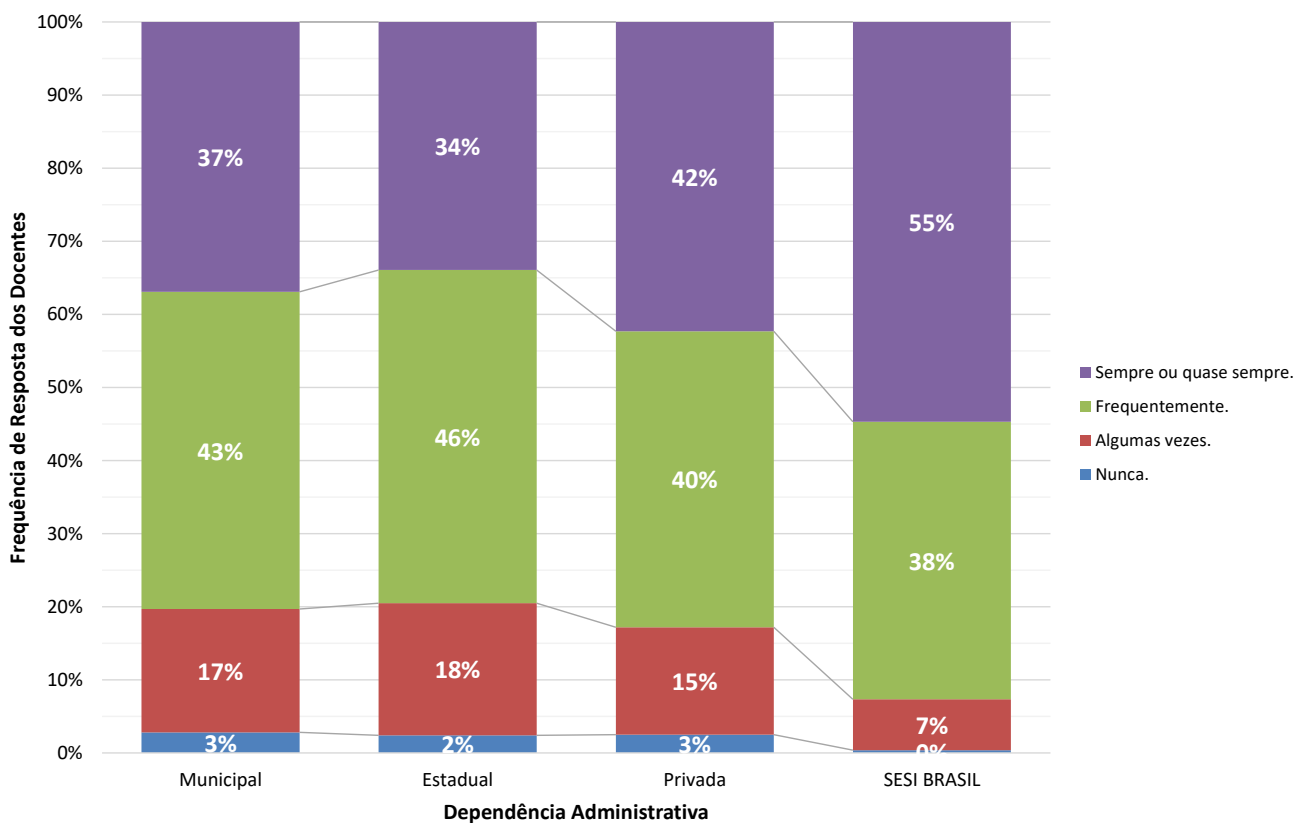
Q057 | BRASIL - Nesta escola, com que frequência você fez seguinte: Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).



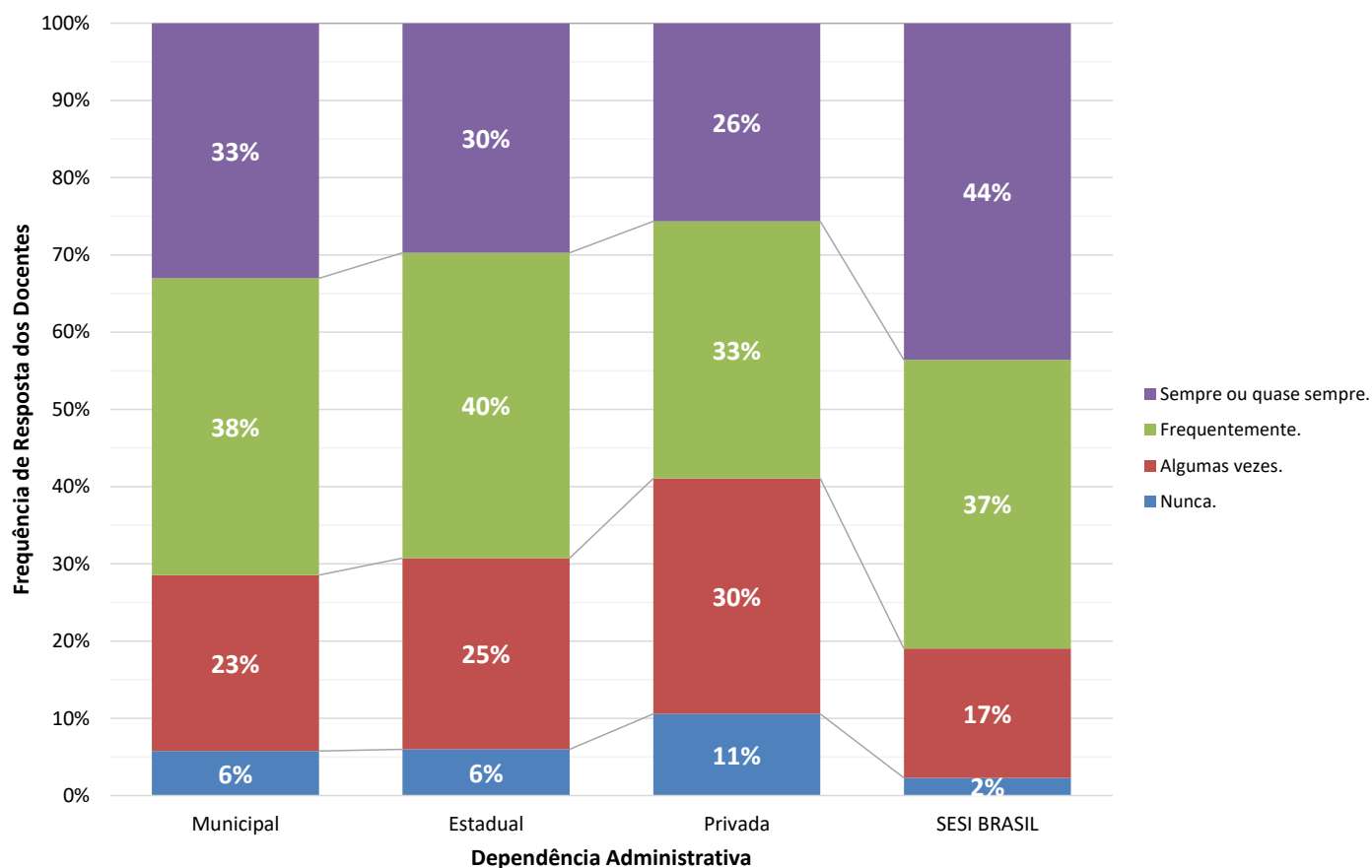
Q058 | BRASIL - Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: O(A) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões.



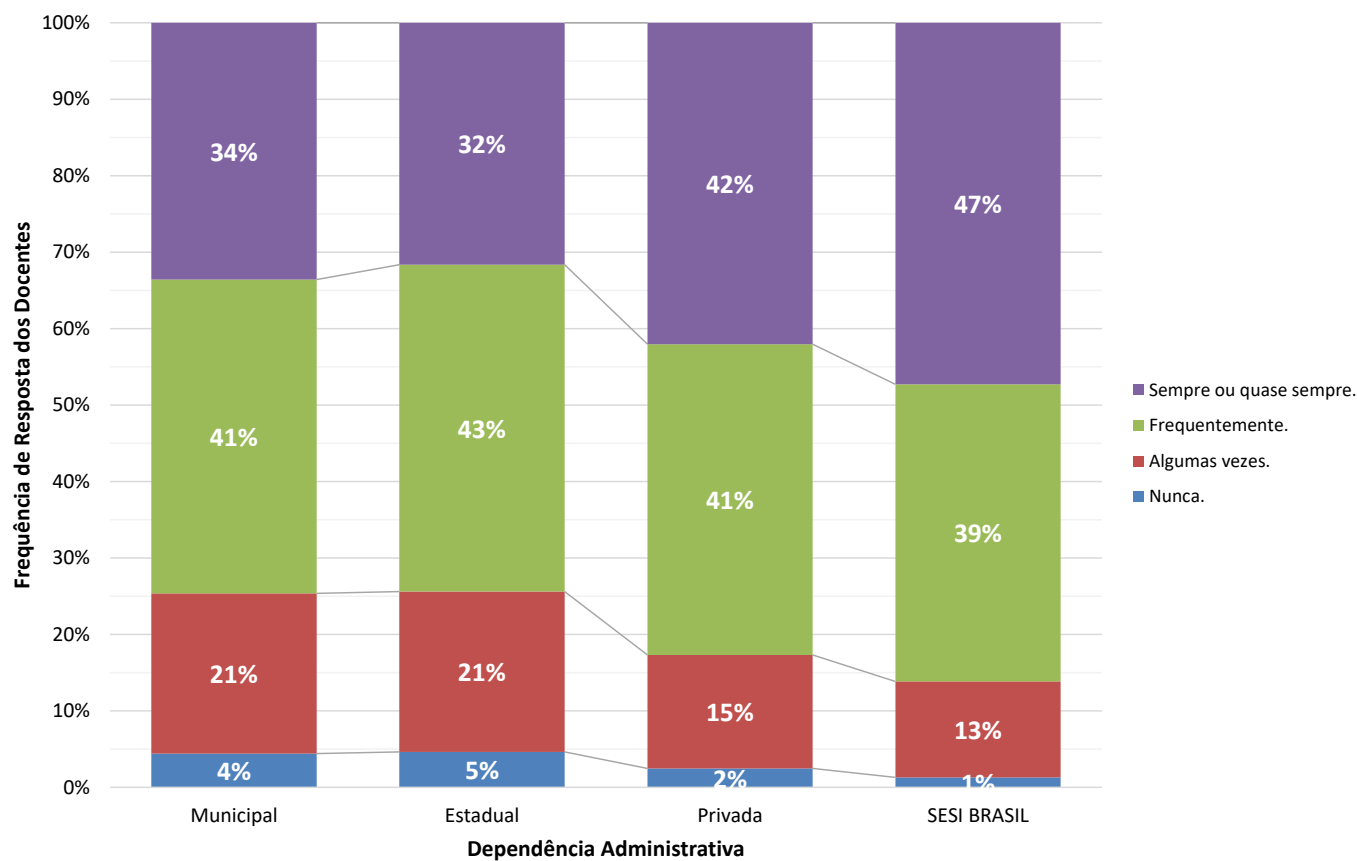
Q059 | BRASIL - Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: O(A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.



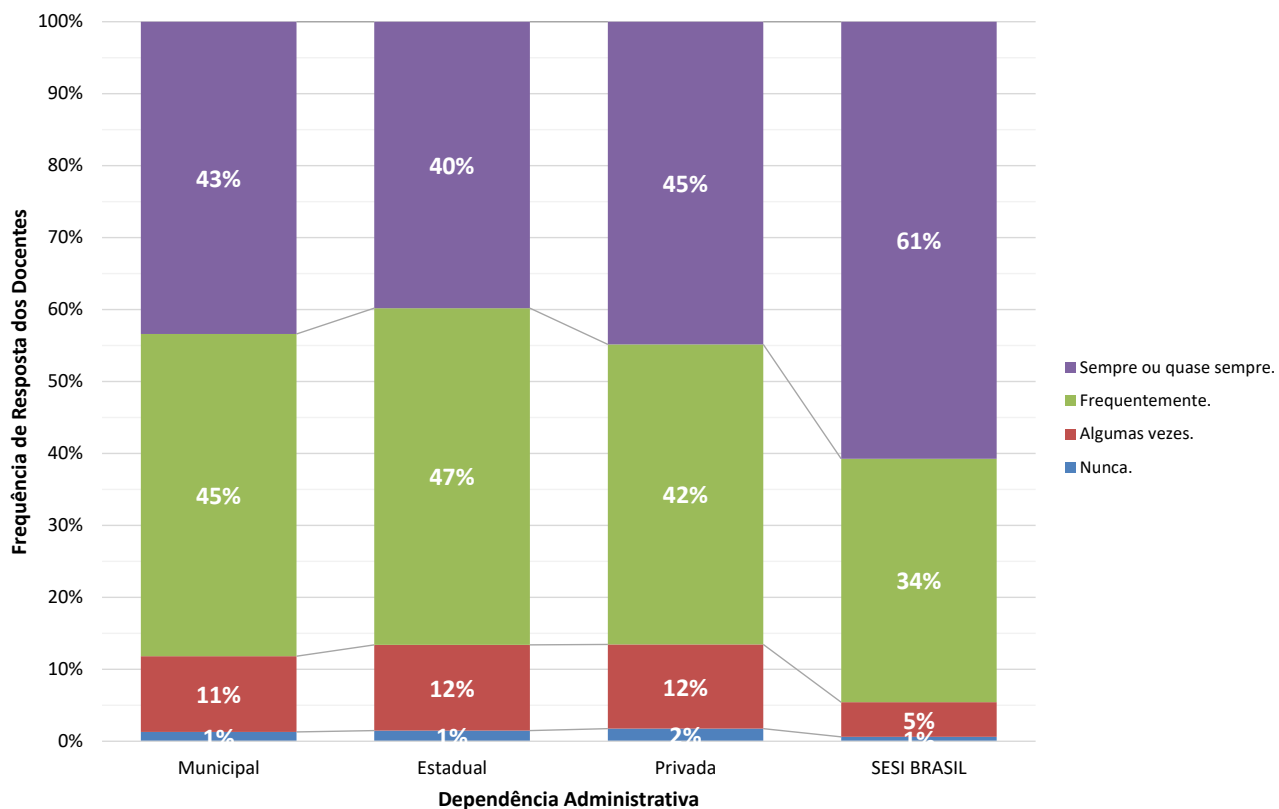
Q060 | BRASIL - Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.



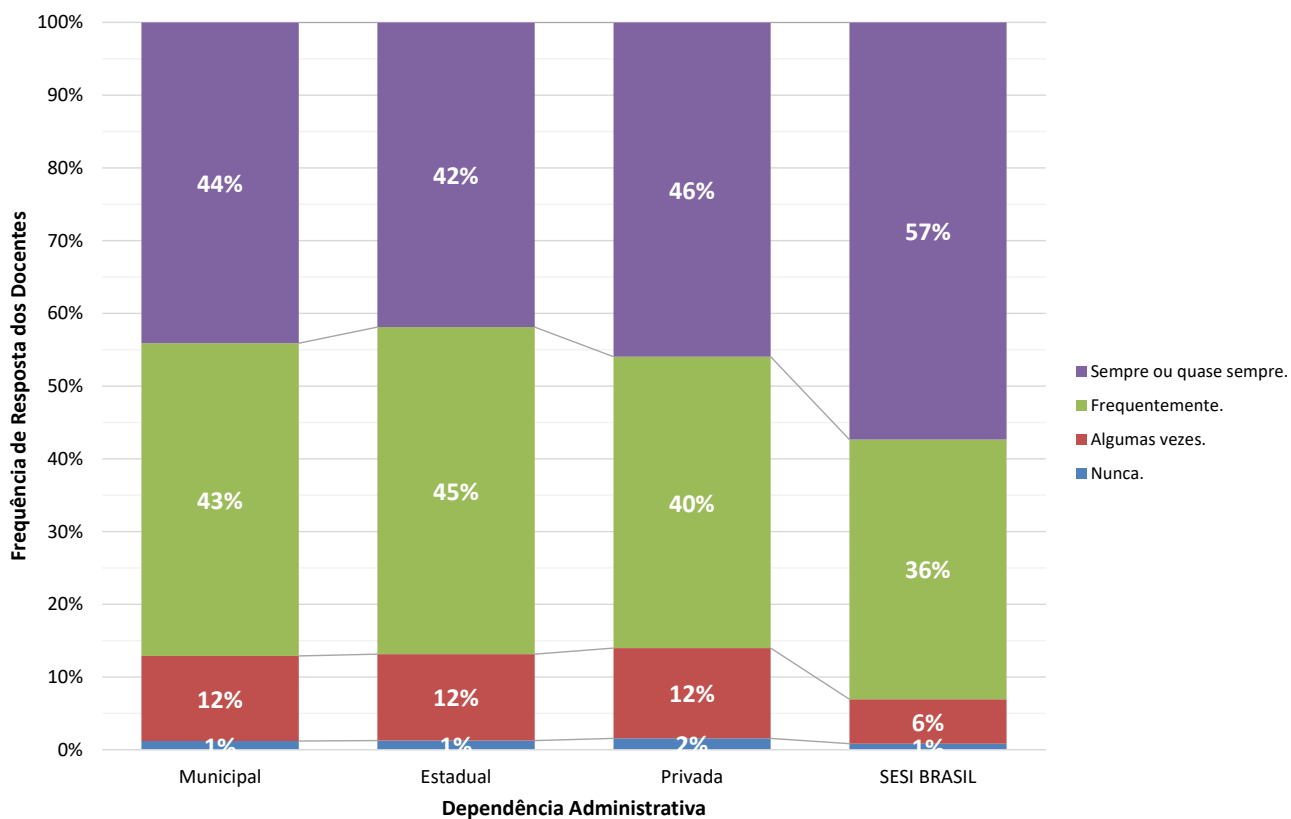
Q061 | BRASIL - Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.



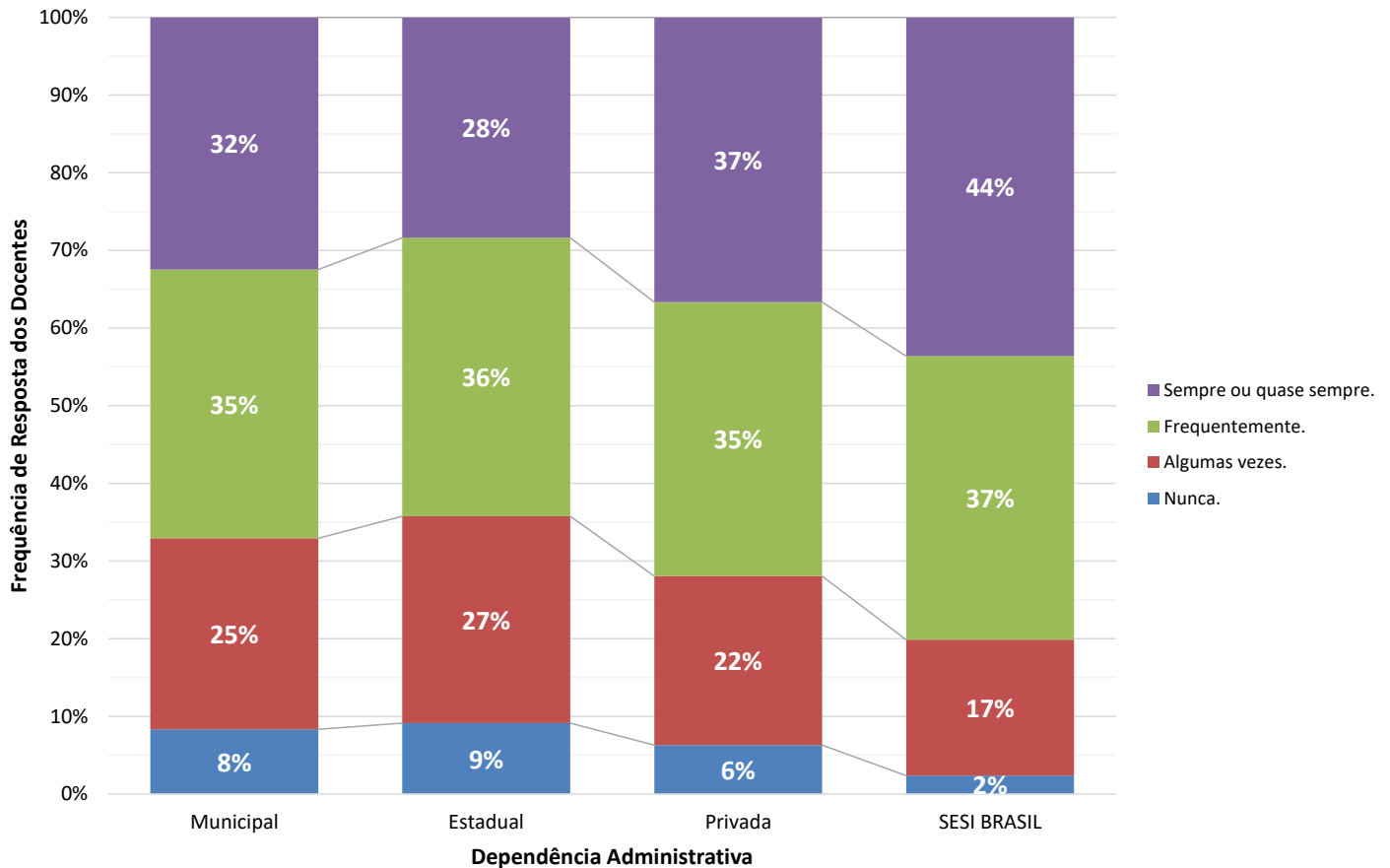
Q062 | BRASIL - Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas.



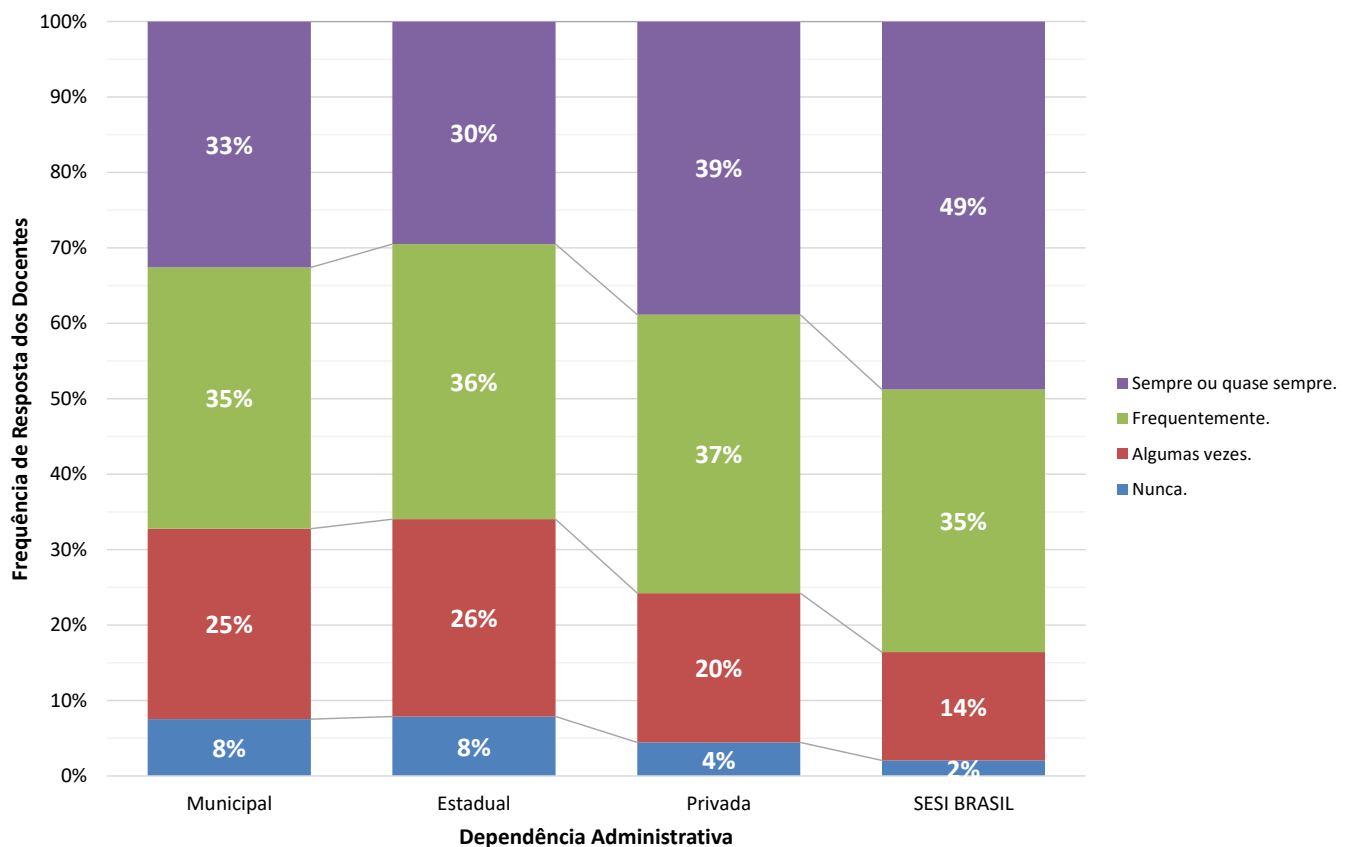
Q063 | BRASIL - Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola.



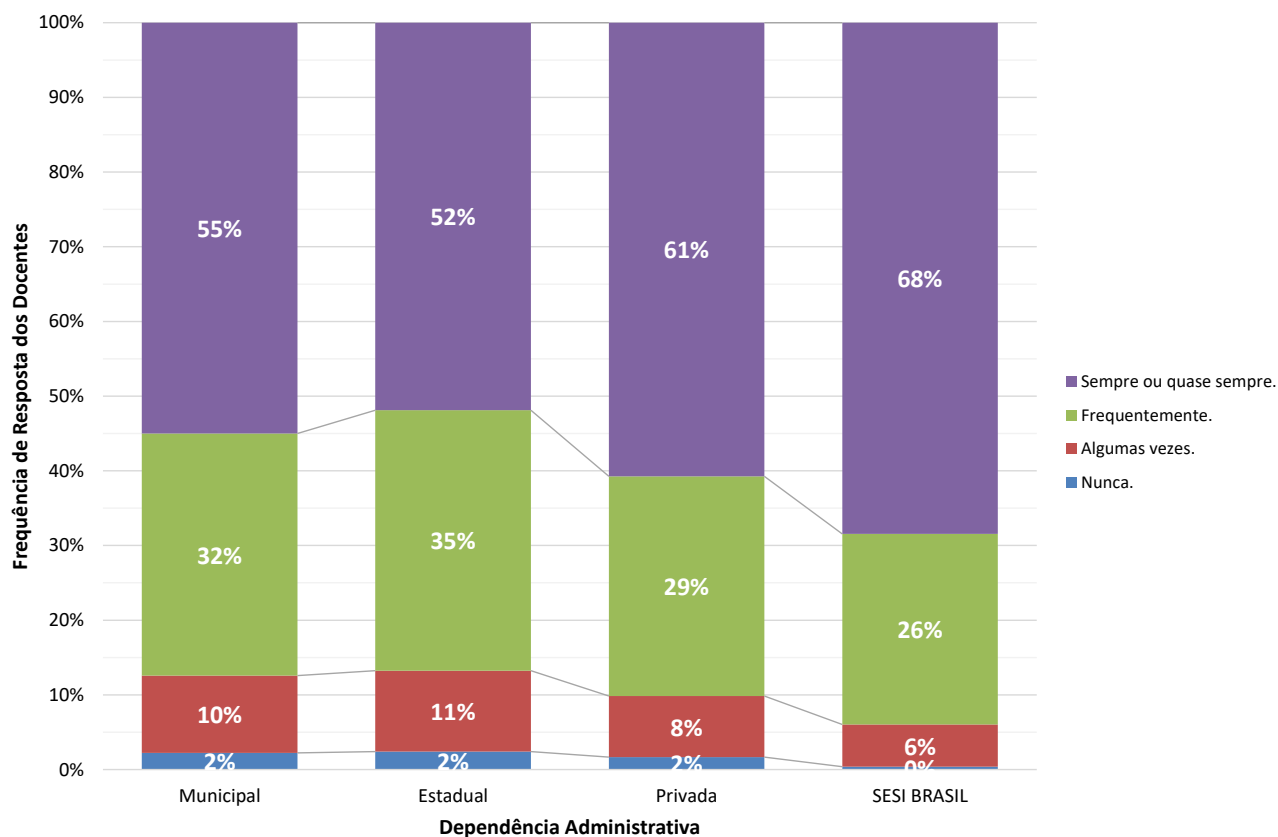
Q064 | BRASIL - Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.



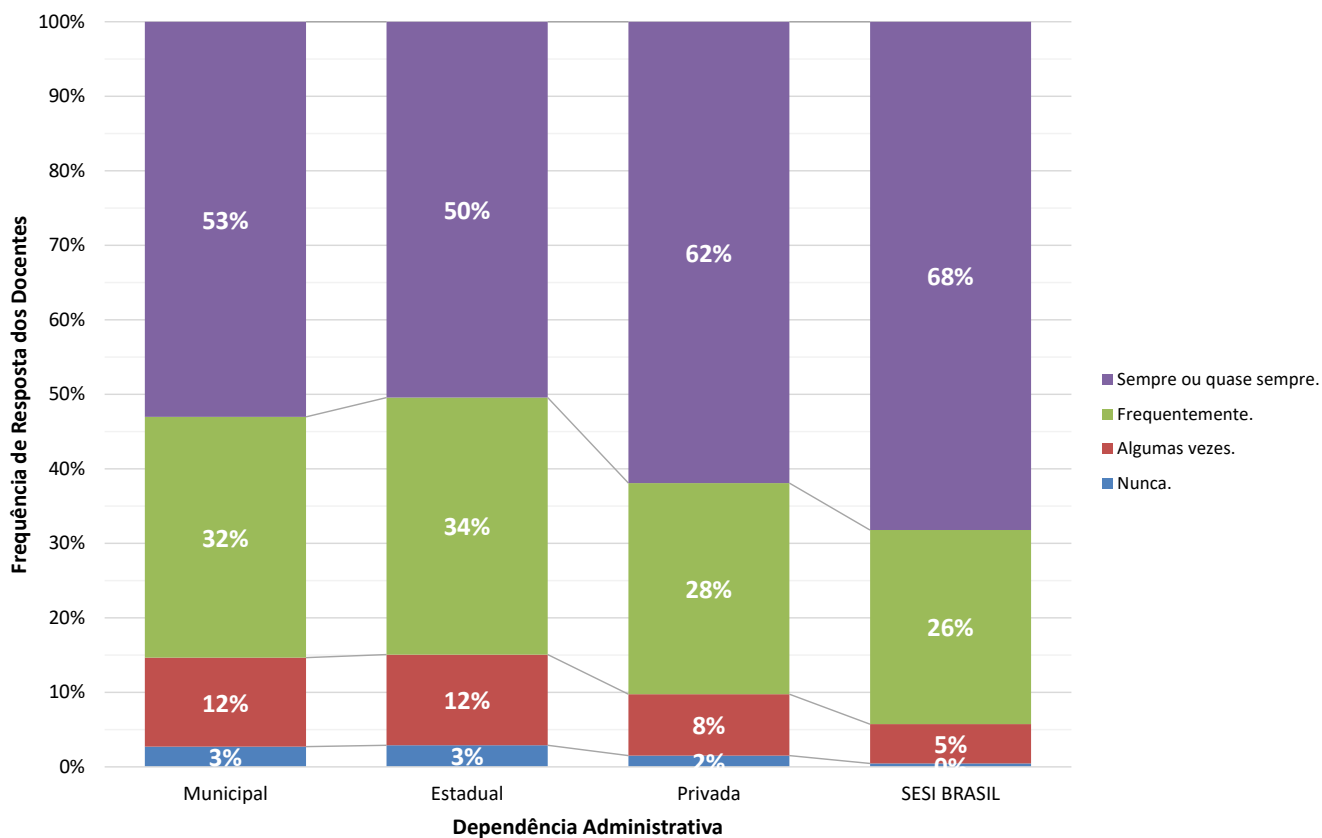
Q065 | BRASIL - Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: O(A) diretor(a) estimula atividades inovadoras.



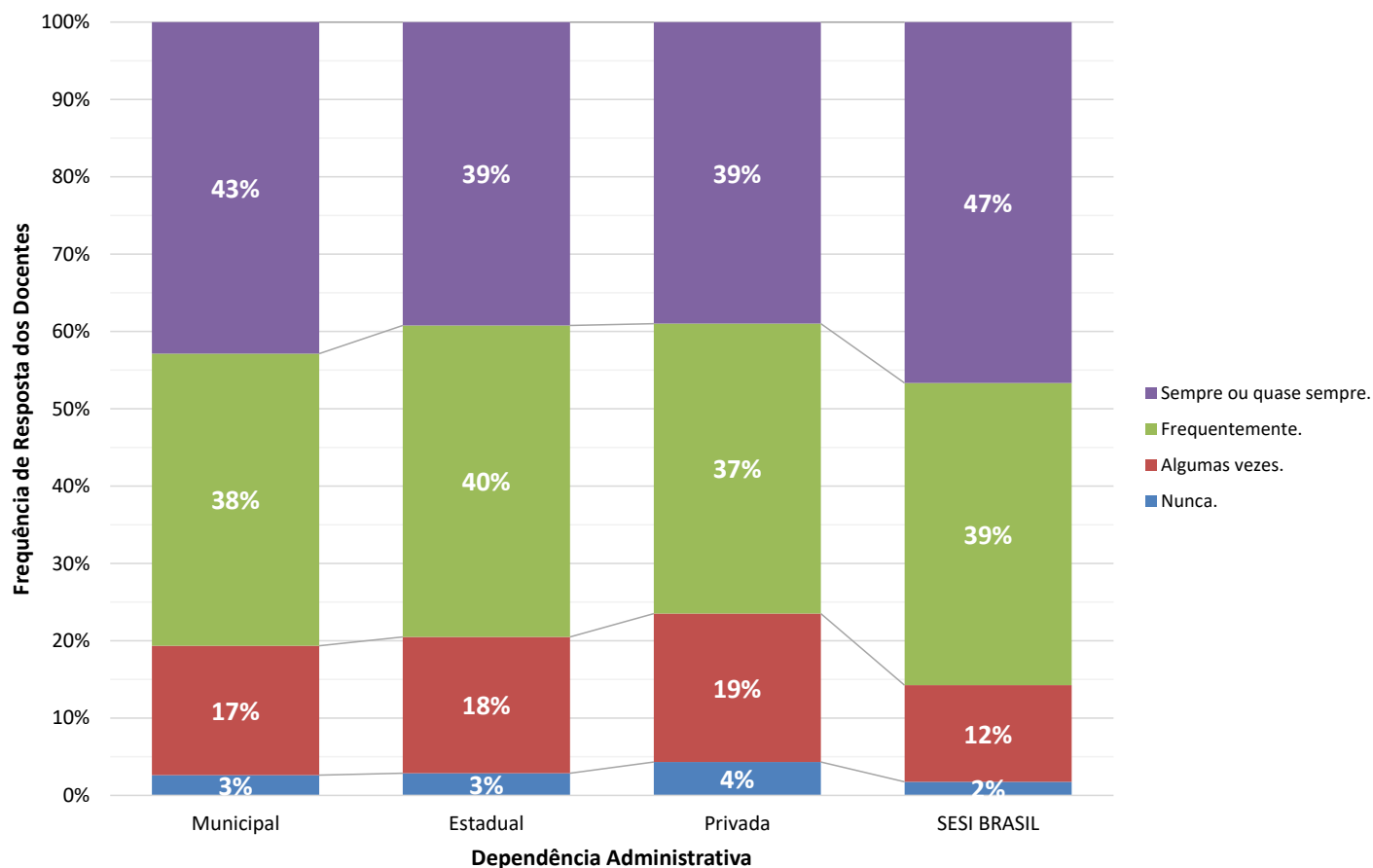
Q066 | BRASIL - Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: Sinto-me respeitado pelo(a) diretor(a).



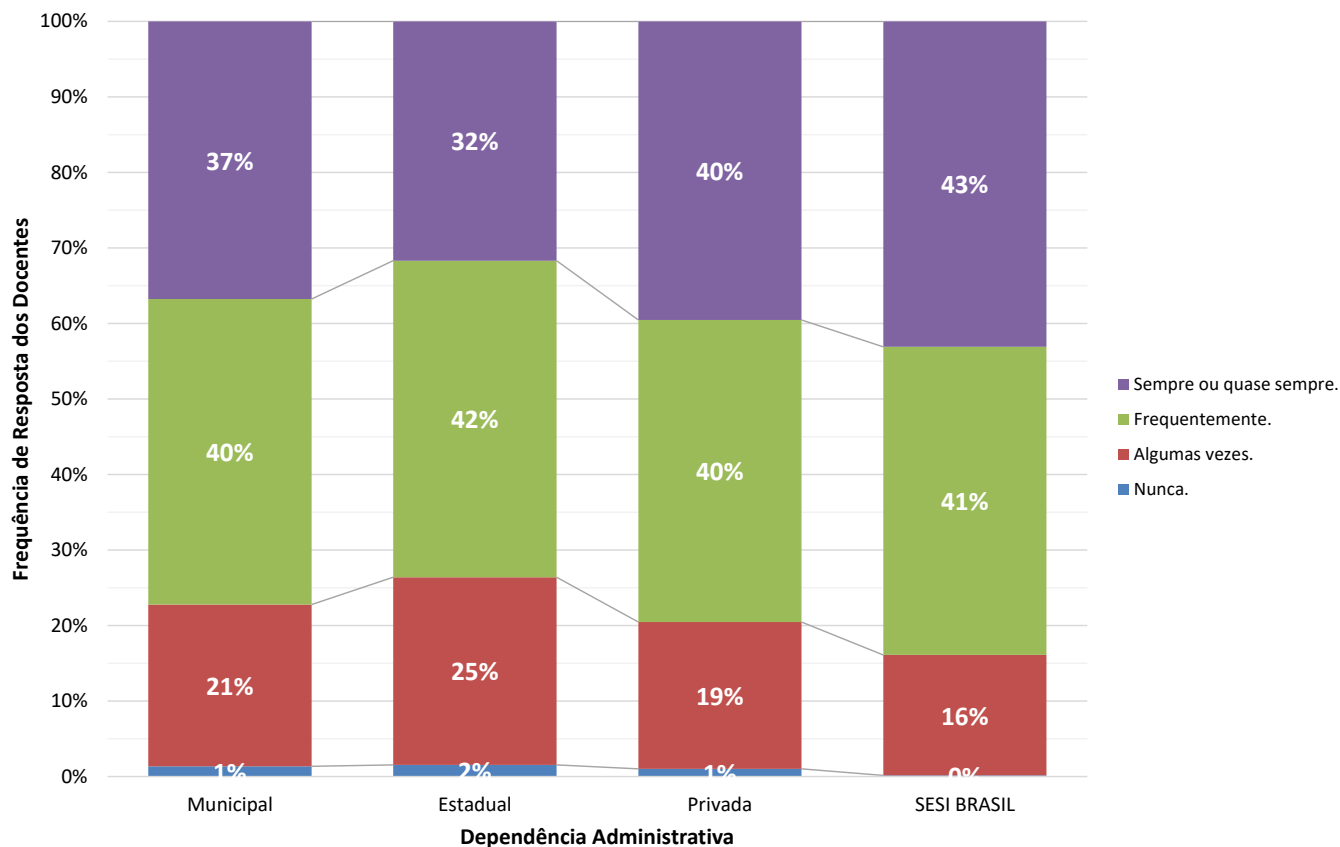
Q067 | BRASIL - Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional.



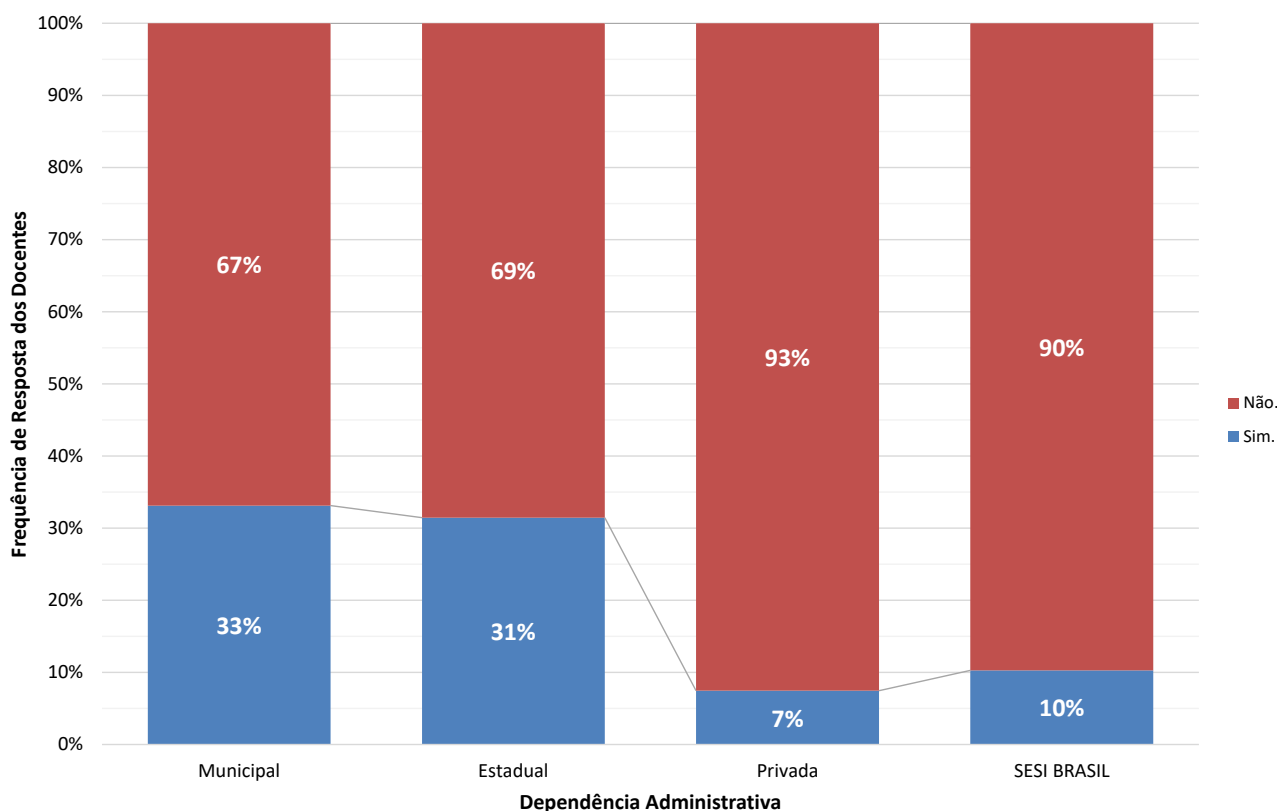
Q068 | BRASIL - Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: Participo das decisões relacionadas com meu trabalho.



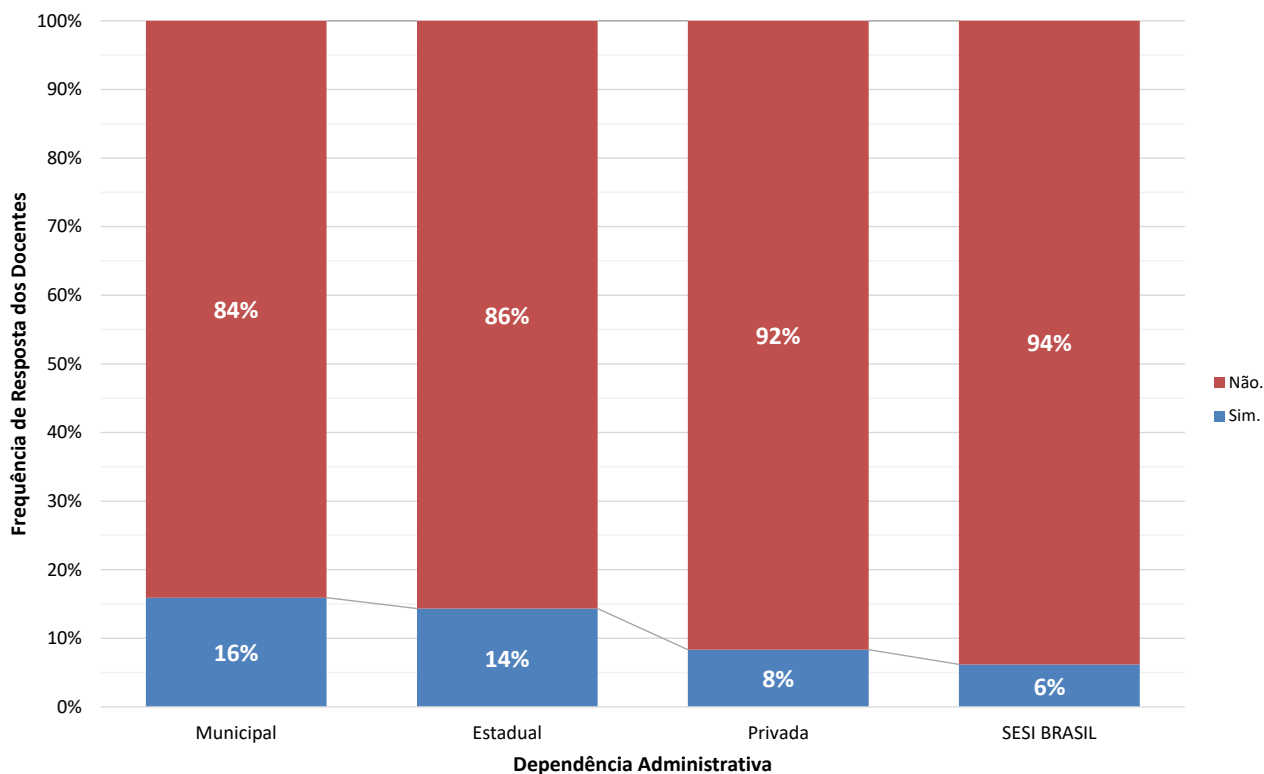
Q069 | BRASIL - Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: A equipe de professores leva em consideração minhas ideias.



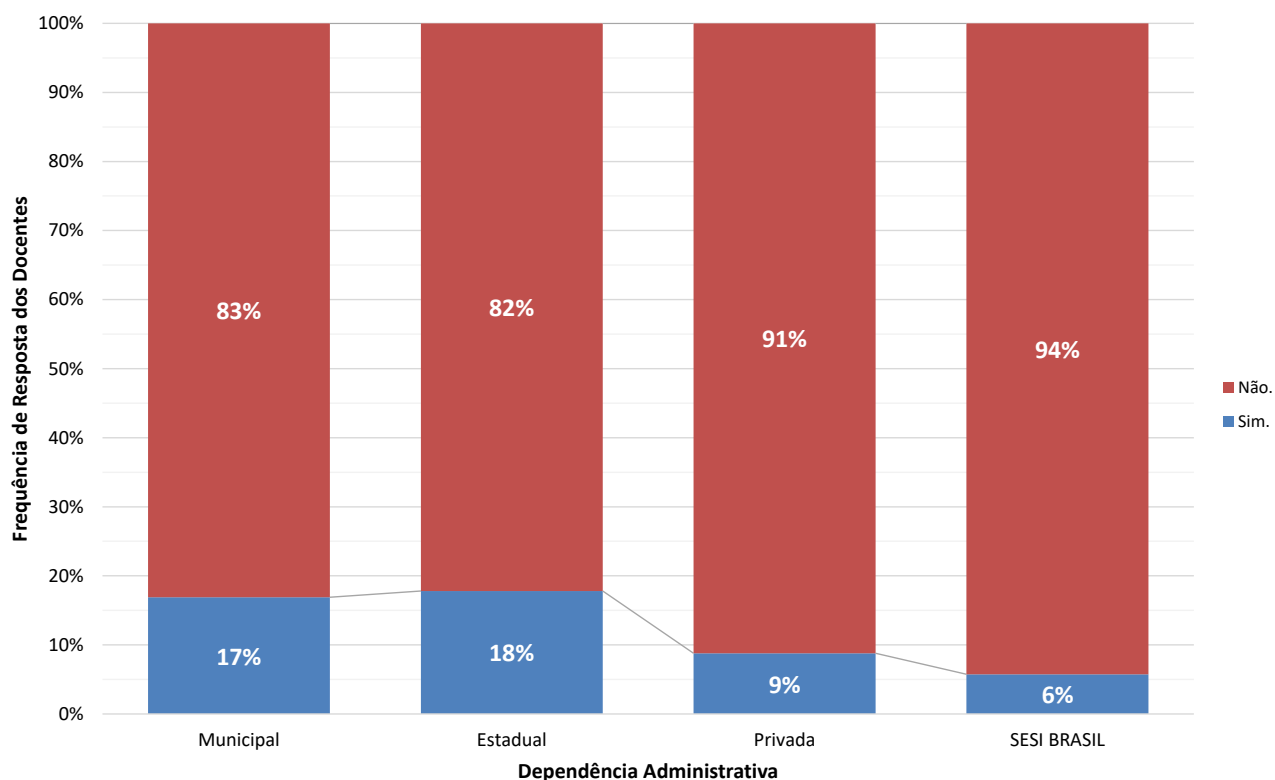
Q070 | BRASIL - Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Carência de infraestrutura física.



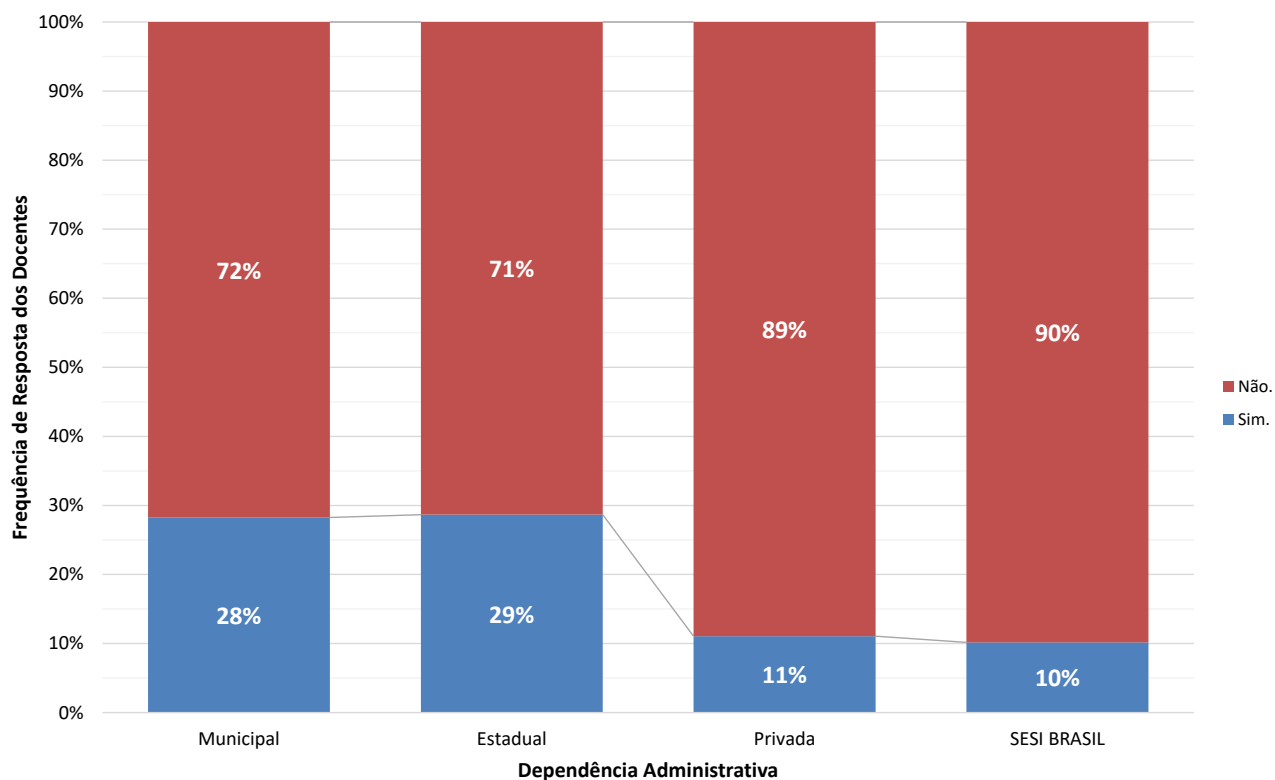
Q071 | BRASIL - Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica.



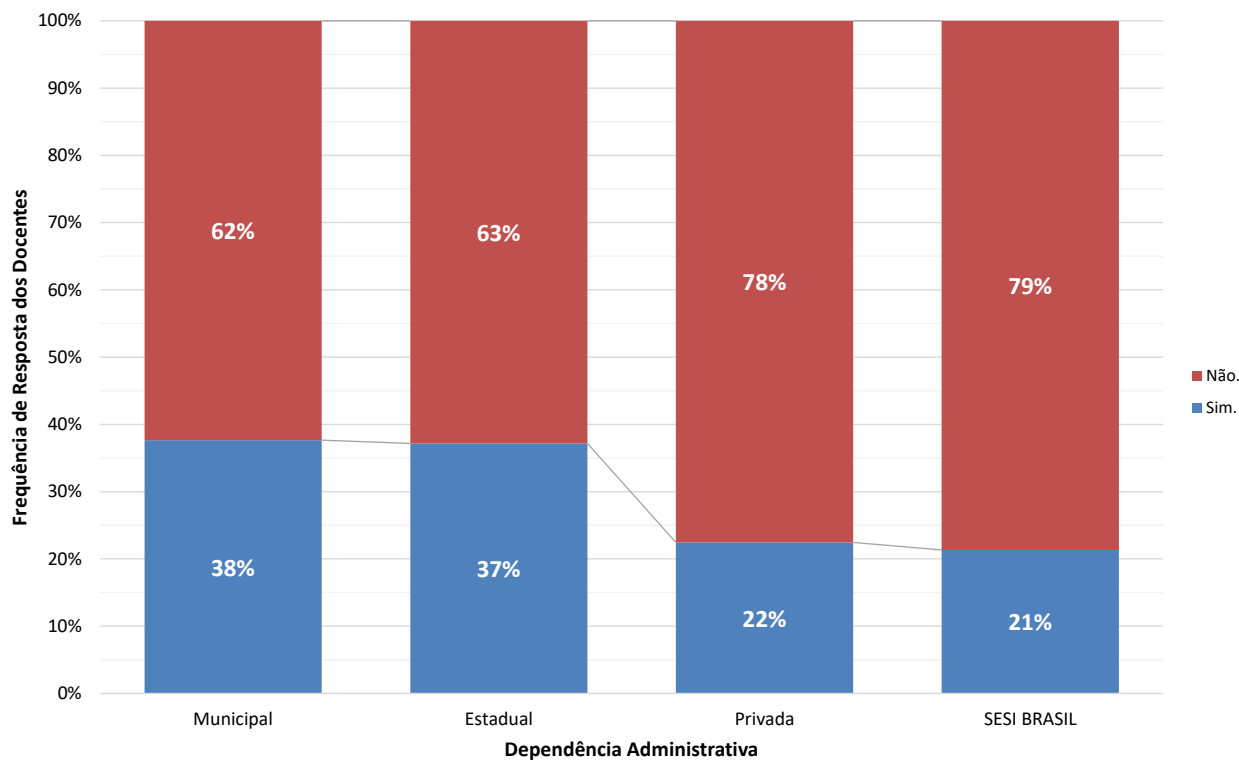
Q072 | BRASIL - Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos.



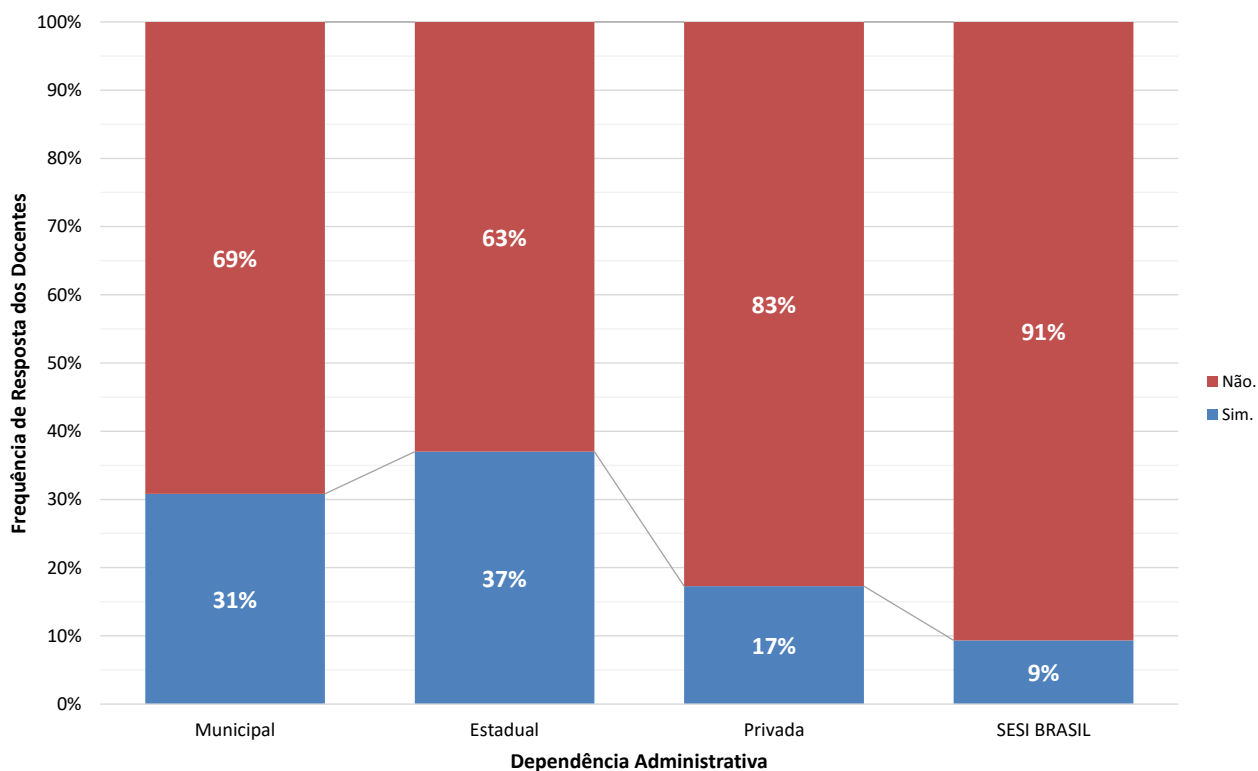
Q073 | BRASIL - Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno.



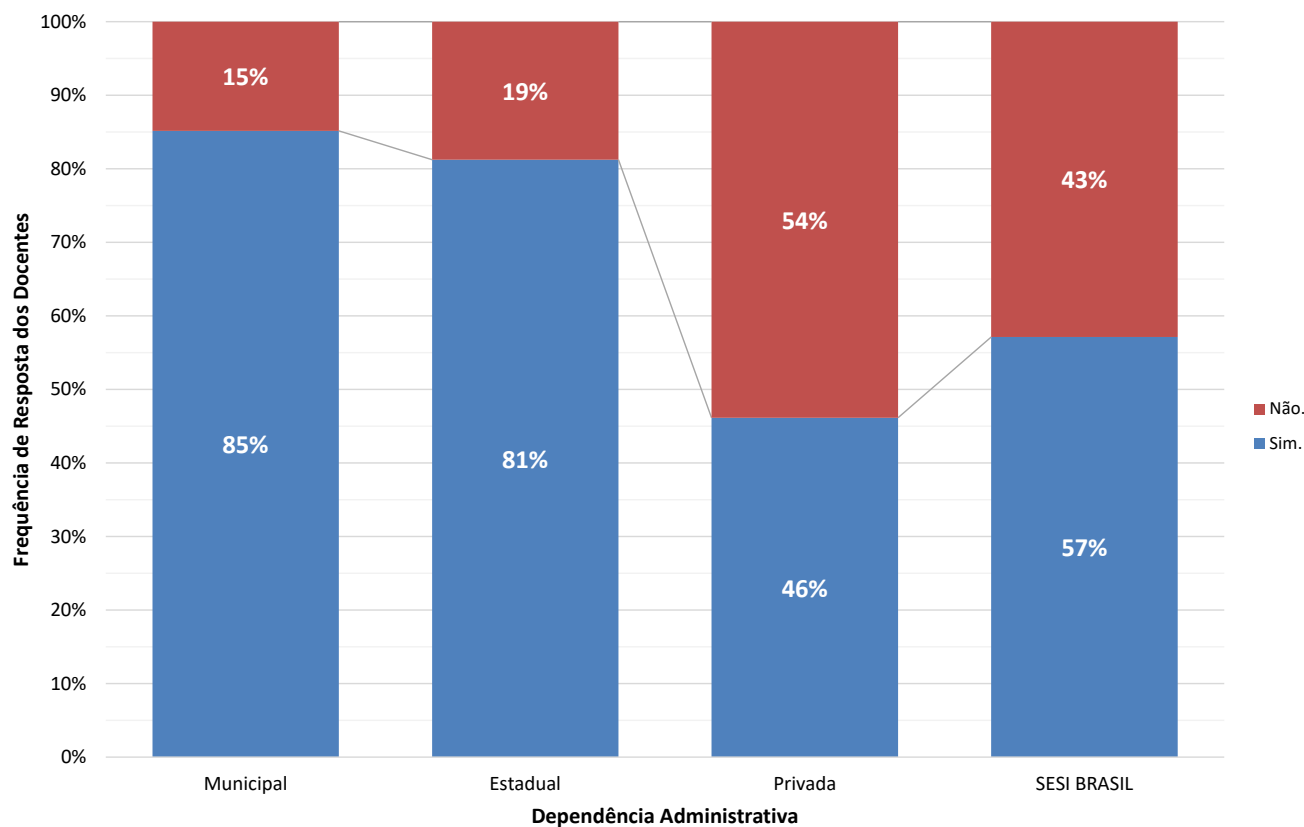
Q074 | BRASIL - Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.



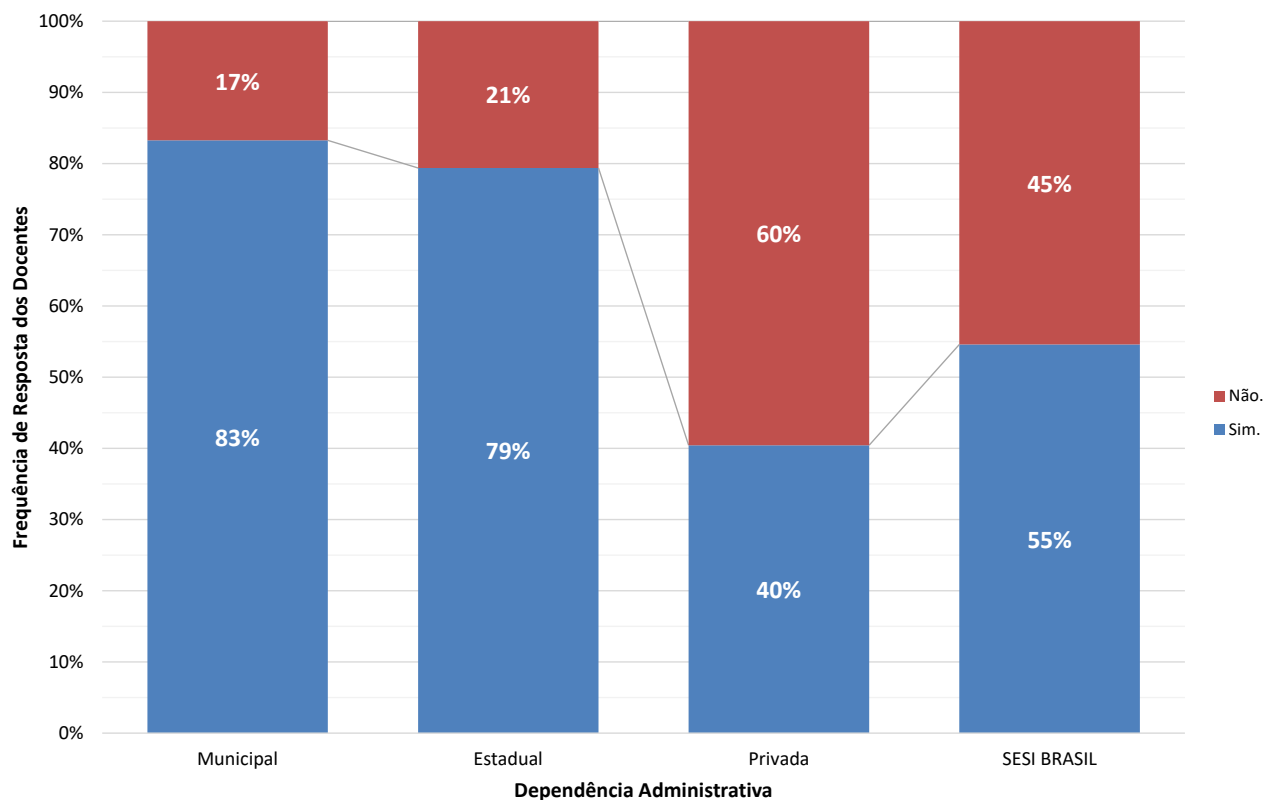
Q075 | BRASIL - Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.



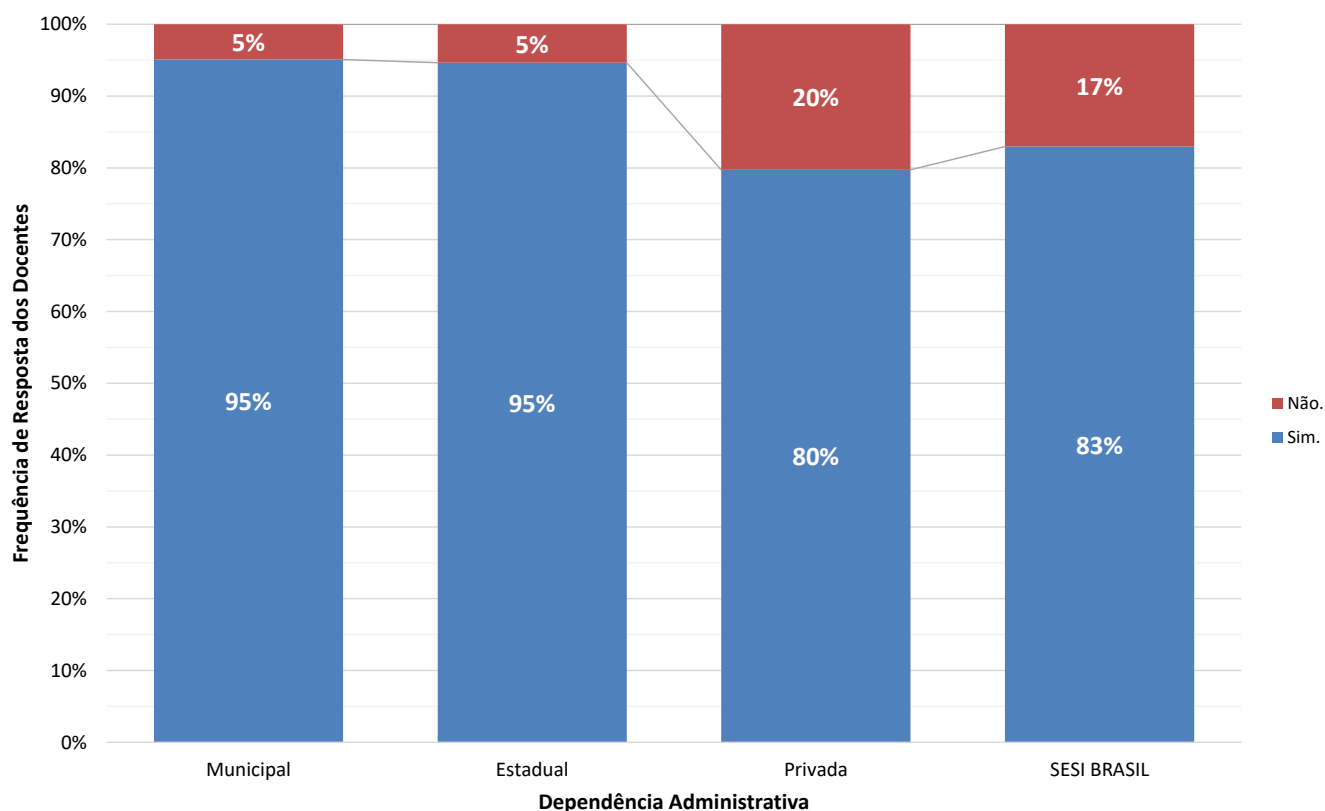
Q076 | BRASIL - Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Meio social em que o aluno vive.



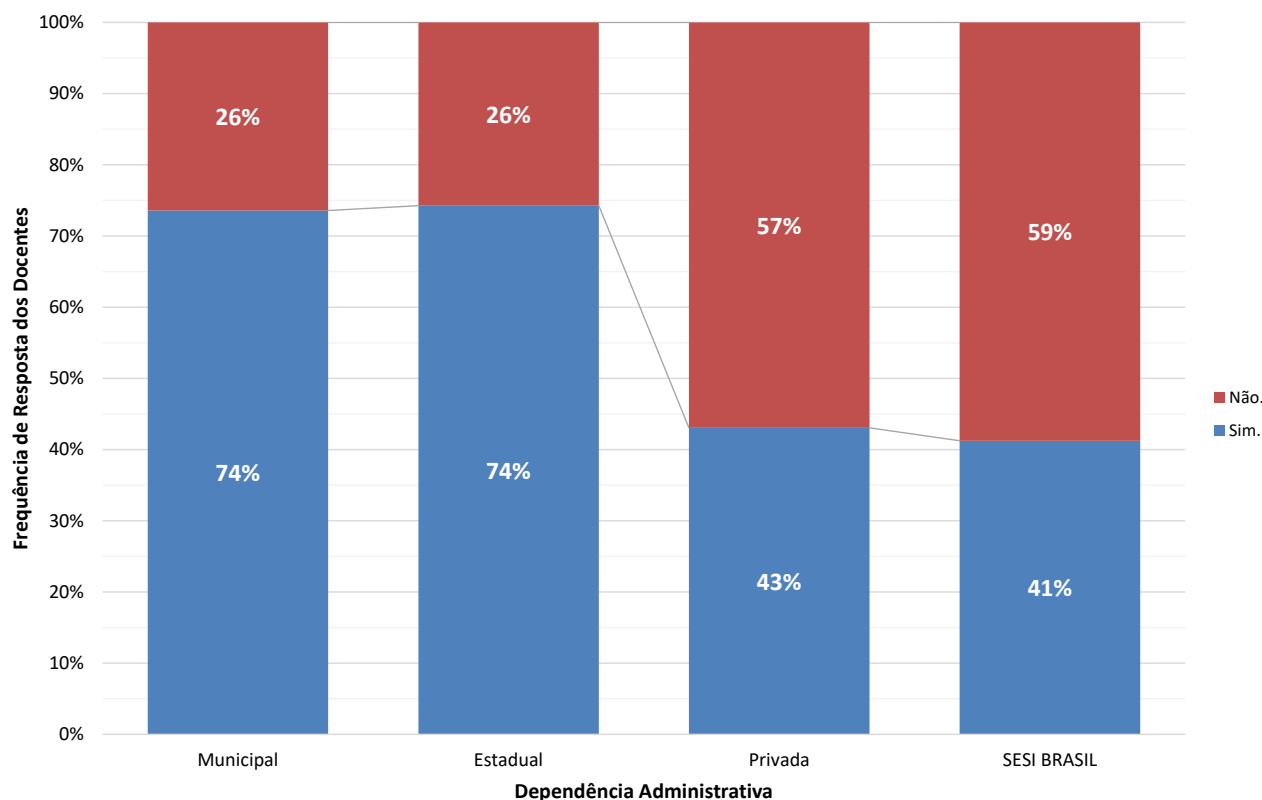
Q077 | BRASIL - Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Nível cultural dos pais dos alunos.



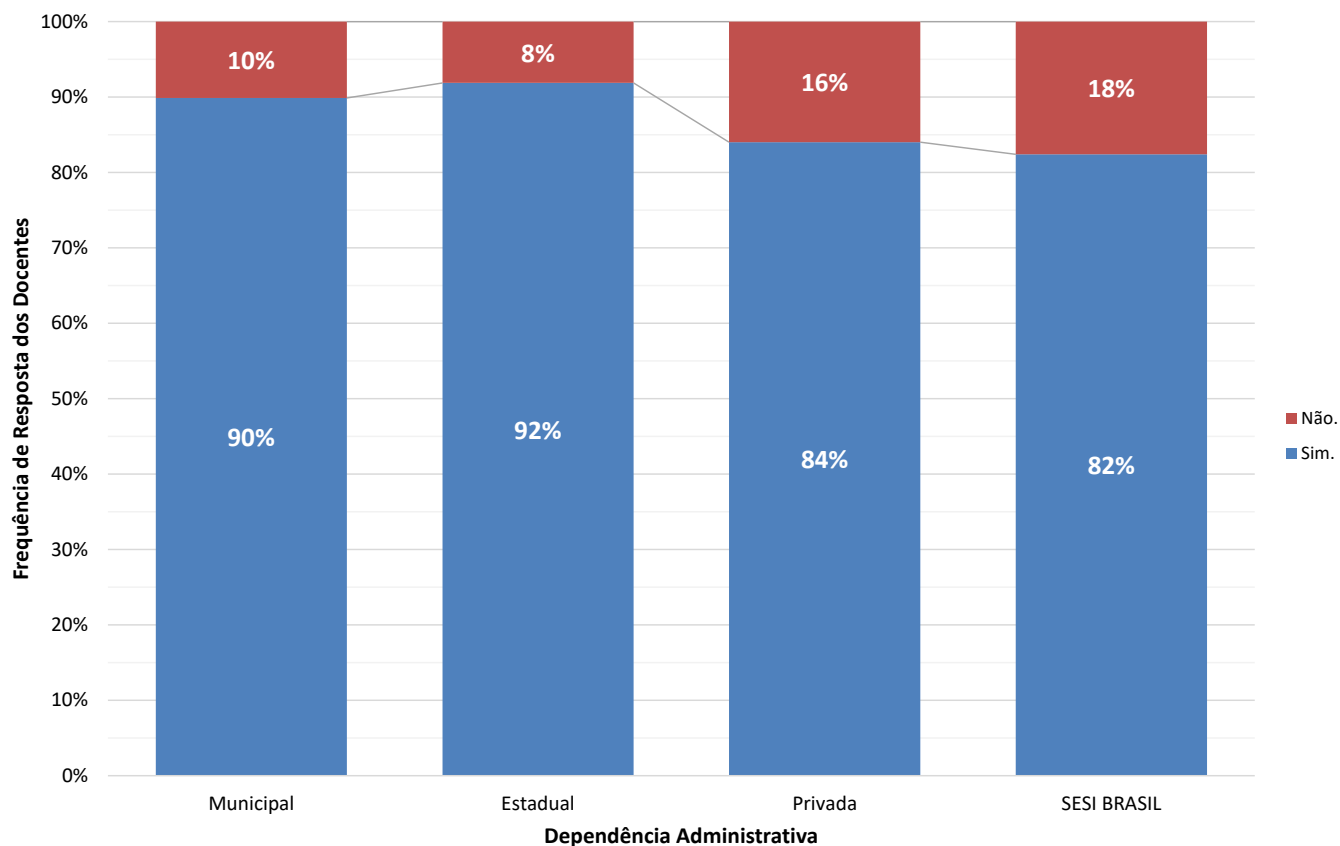
Q078 | BRASIL - Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.



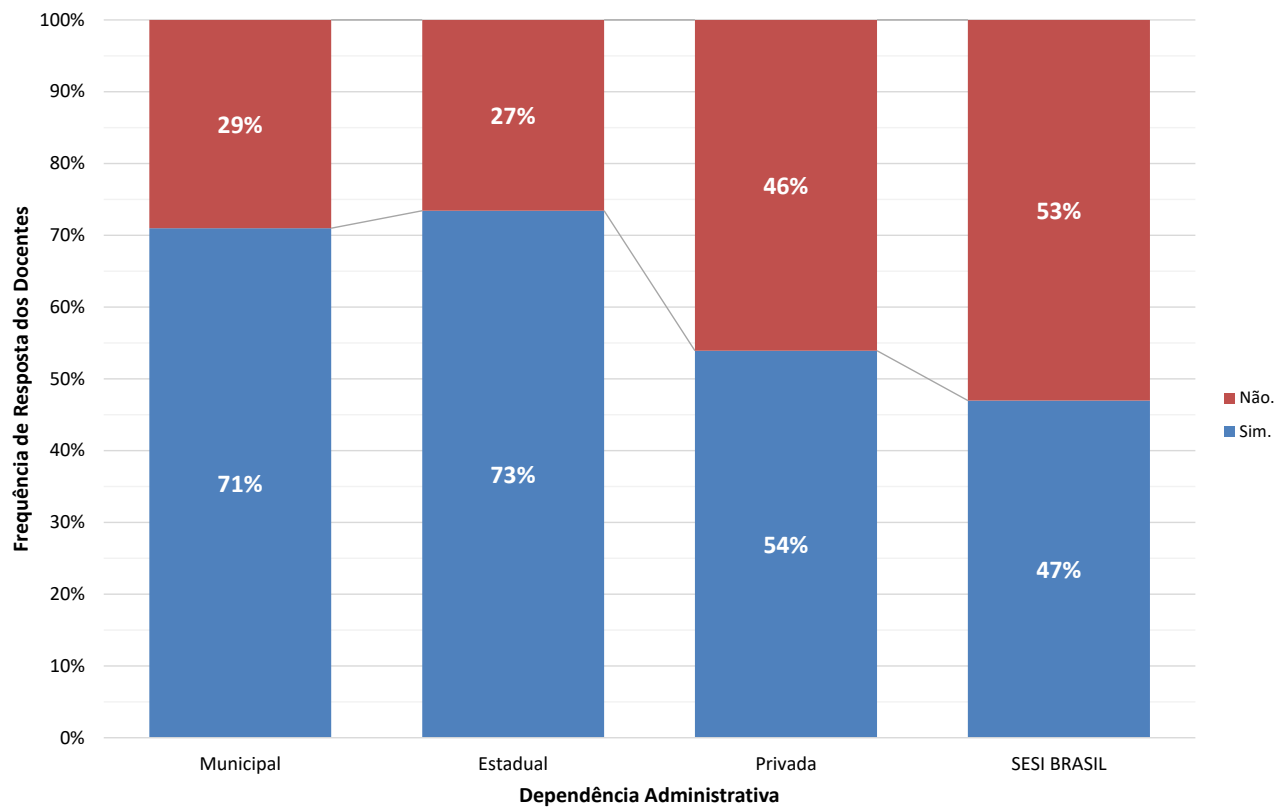
Q079 | BRASIL - Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Baixa autoestima dos alunos.



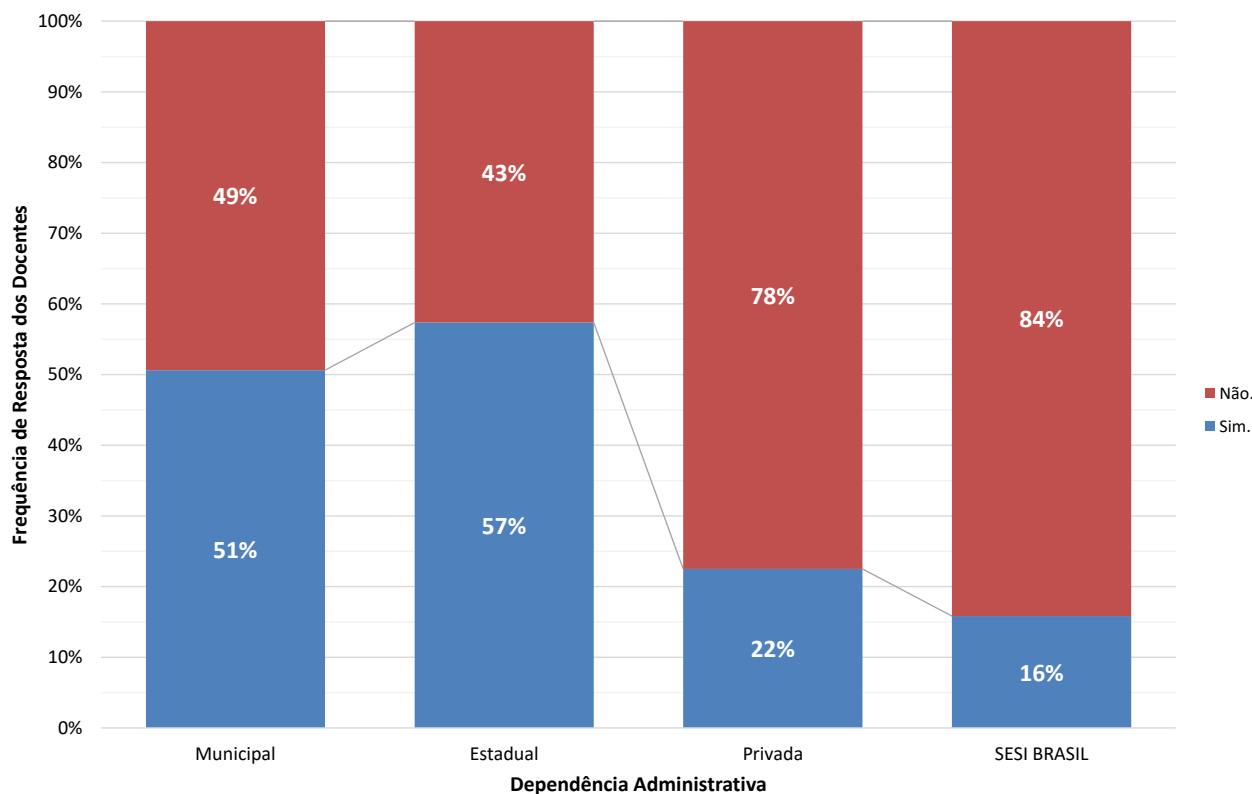
Q080 | BRASIL - Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Desinteresse e falta de esforço do aluno.



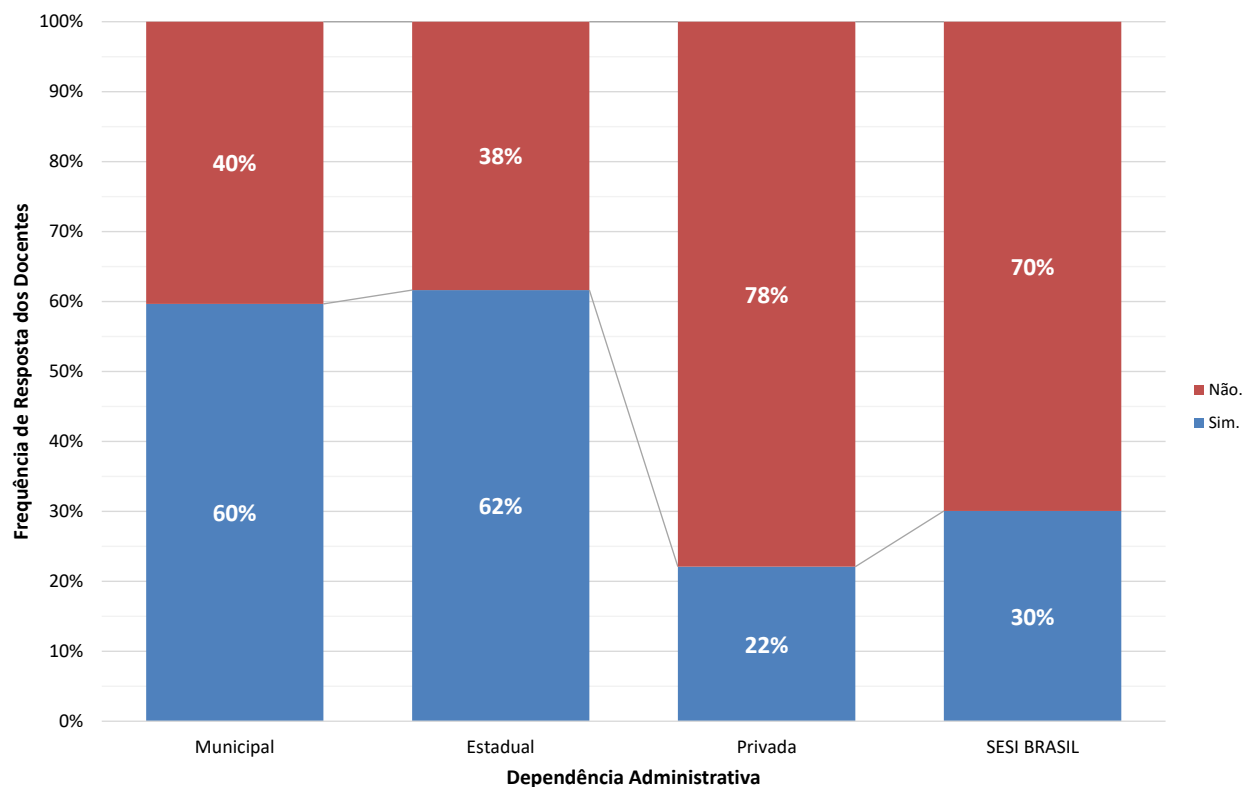
Q081 | BRASIL - Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Indisciplina dos alunos em sala de aula.



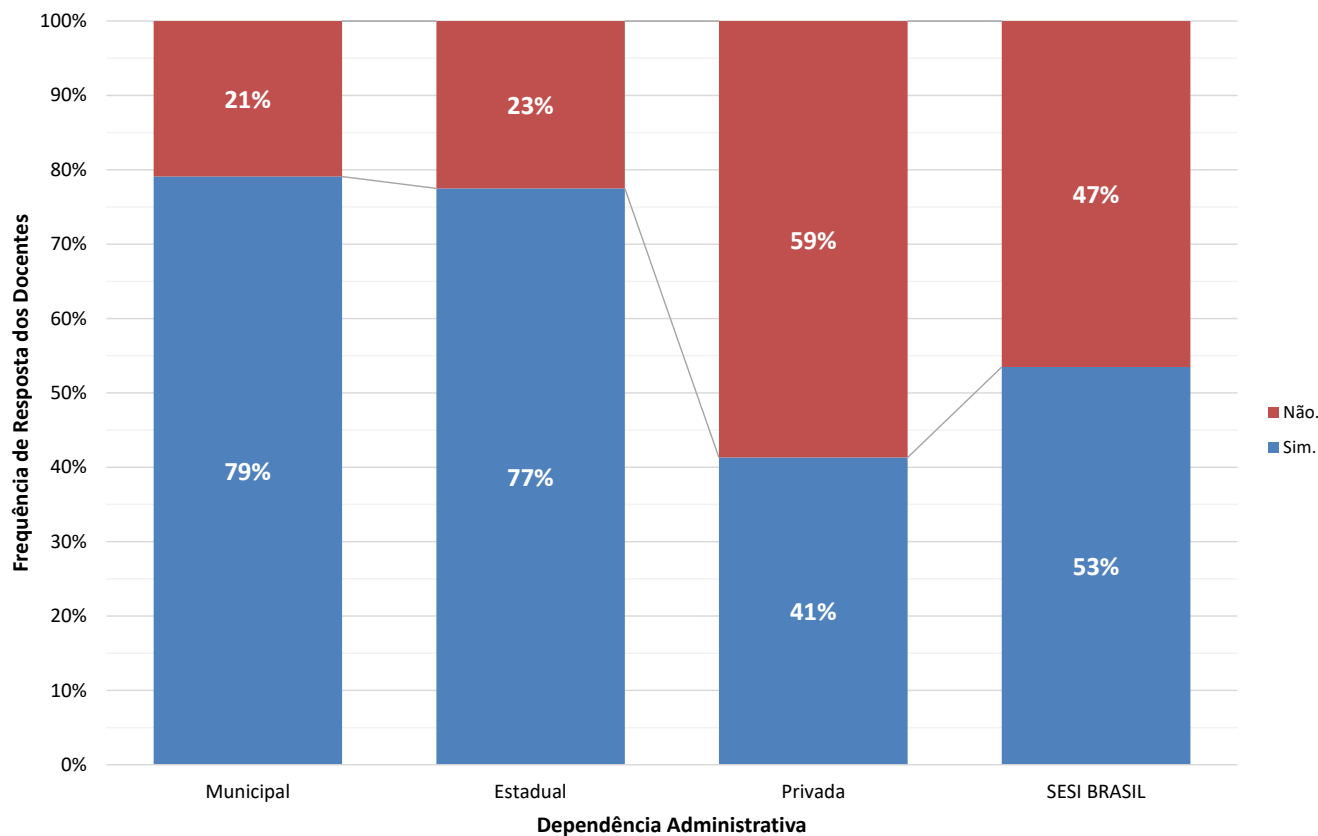
Q082 | BRASIL - Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Alto índice de faltas por parte dos alunos.



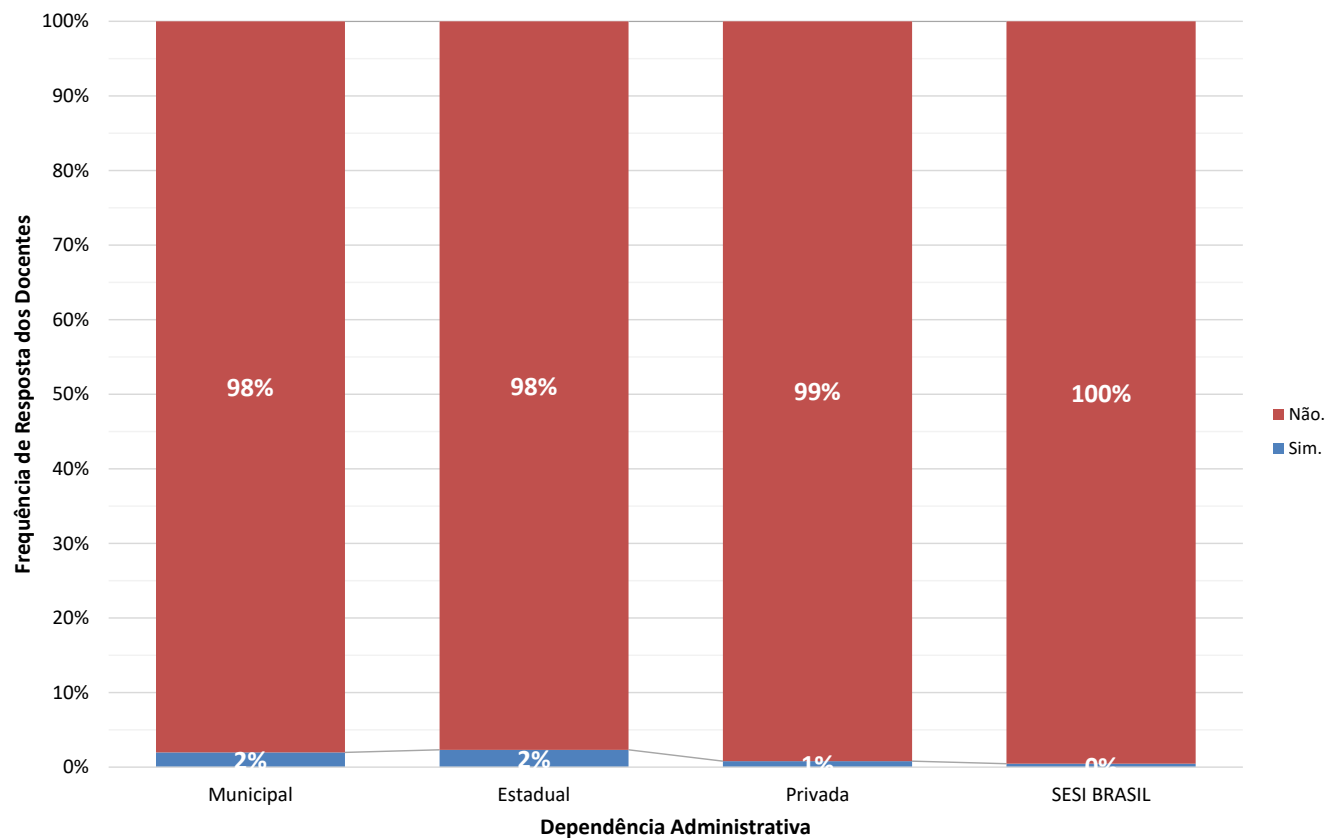
Q083 | BRASIL - Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola: Agressão verbal ou física de alunos a professores ou a funcionários da escola.



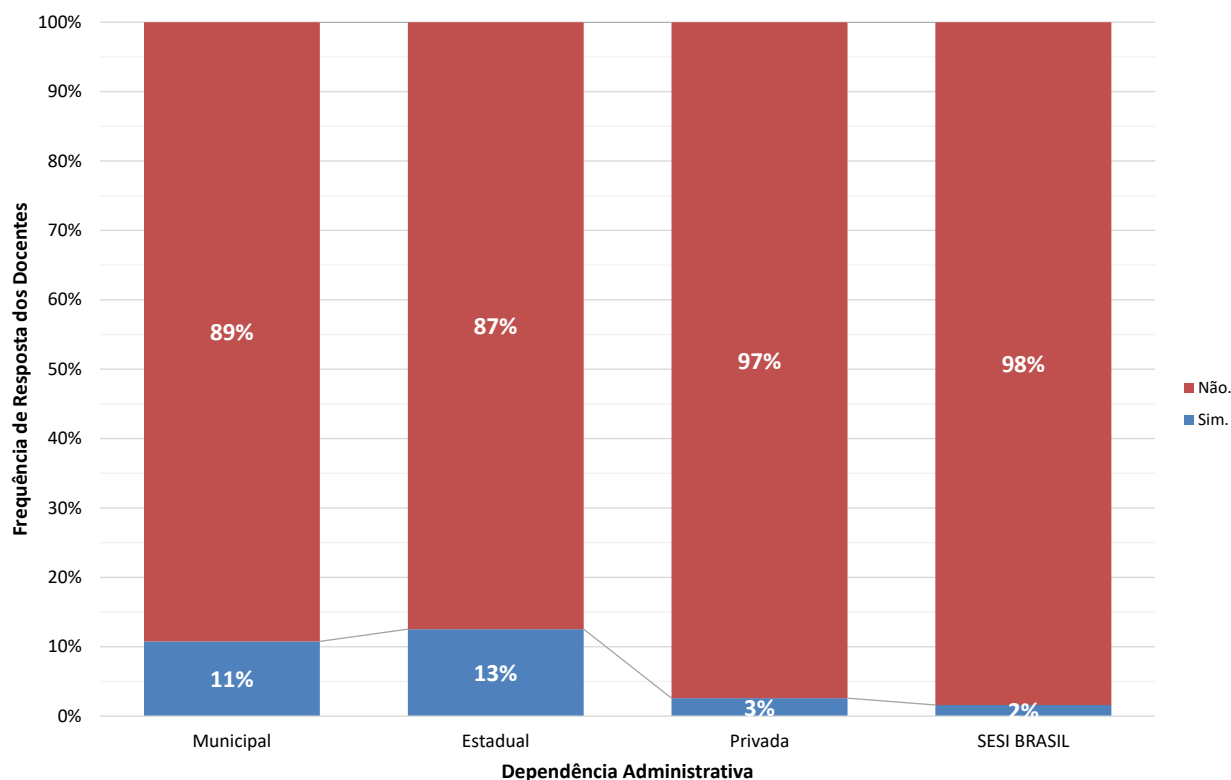
Q084 | BRASIL - Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola: Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.



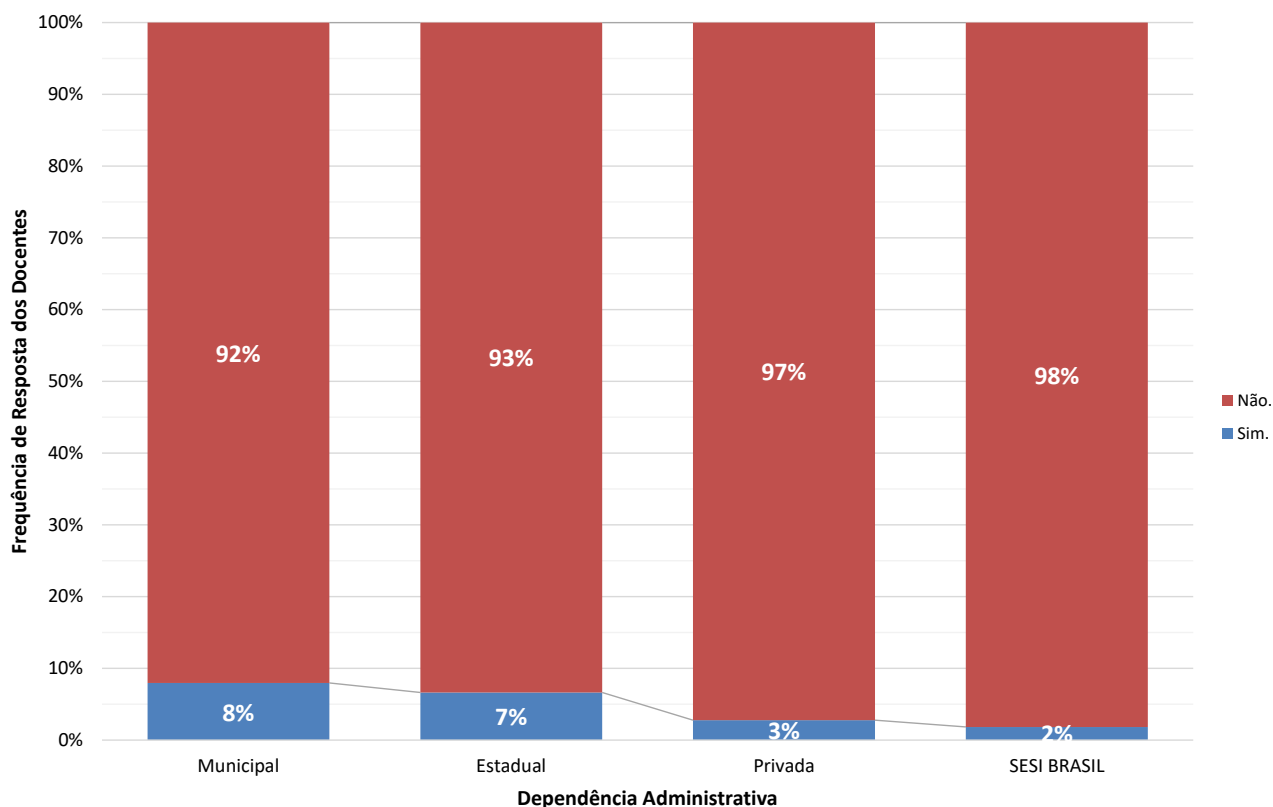
Q085 | BRASIL - Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola: Você foi vítima de atentado à vida.



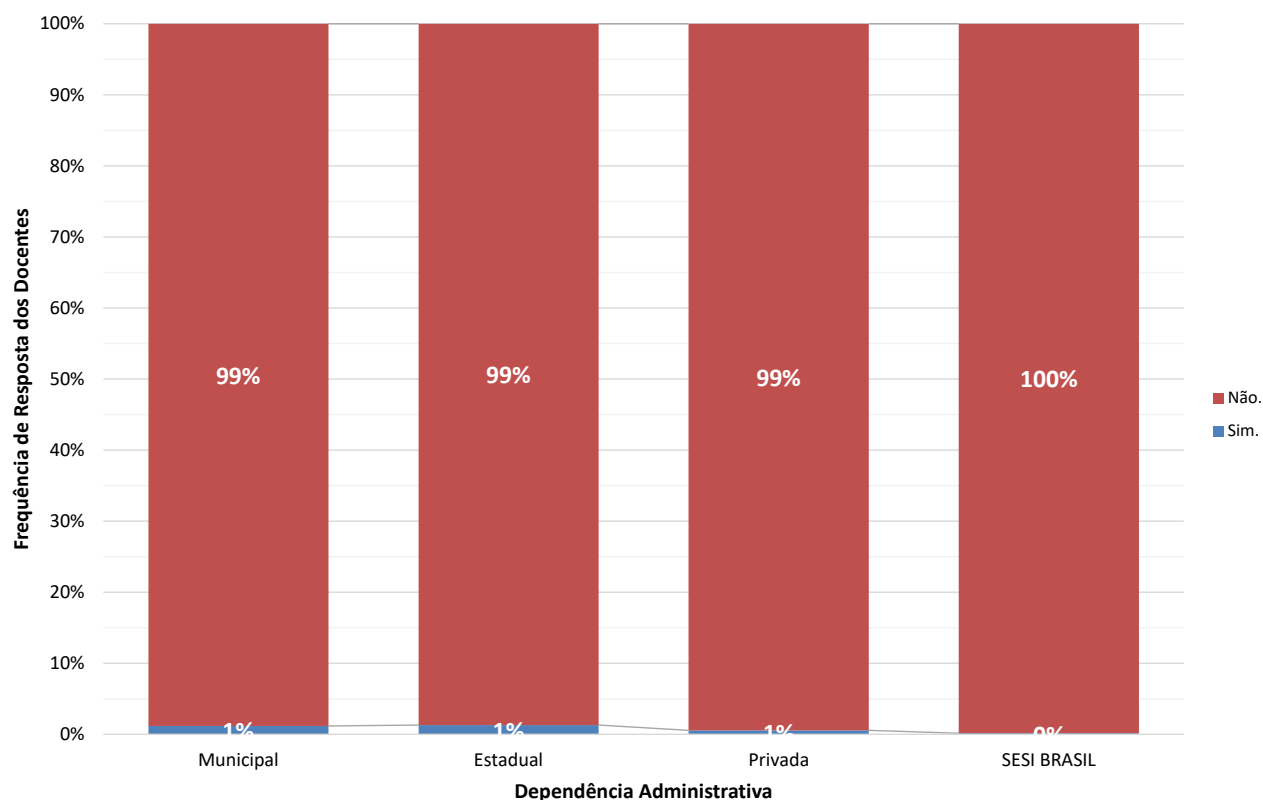
Q086 | BRASIL - Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola: Você foi ameaçado por algum aluno.



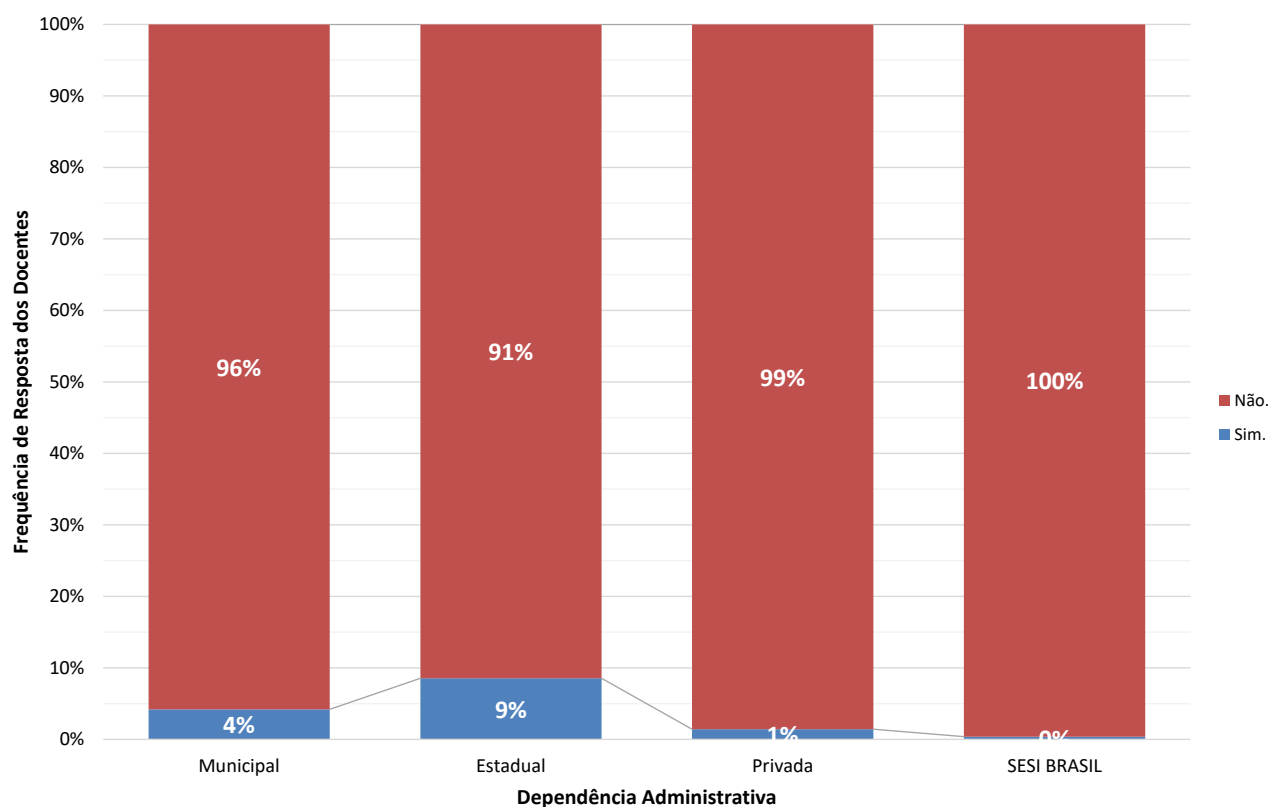
Q087 | BRASIL - Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola: Você foi vítima de furto (sem uso de violência).



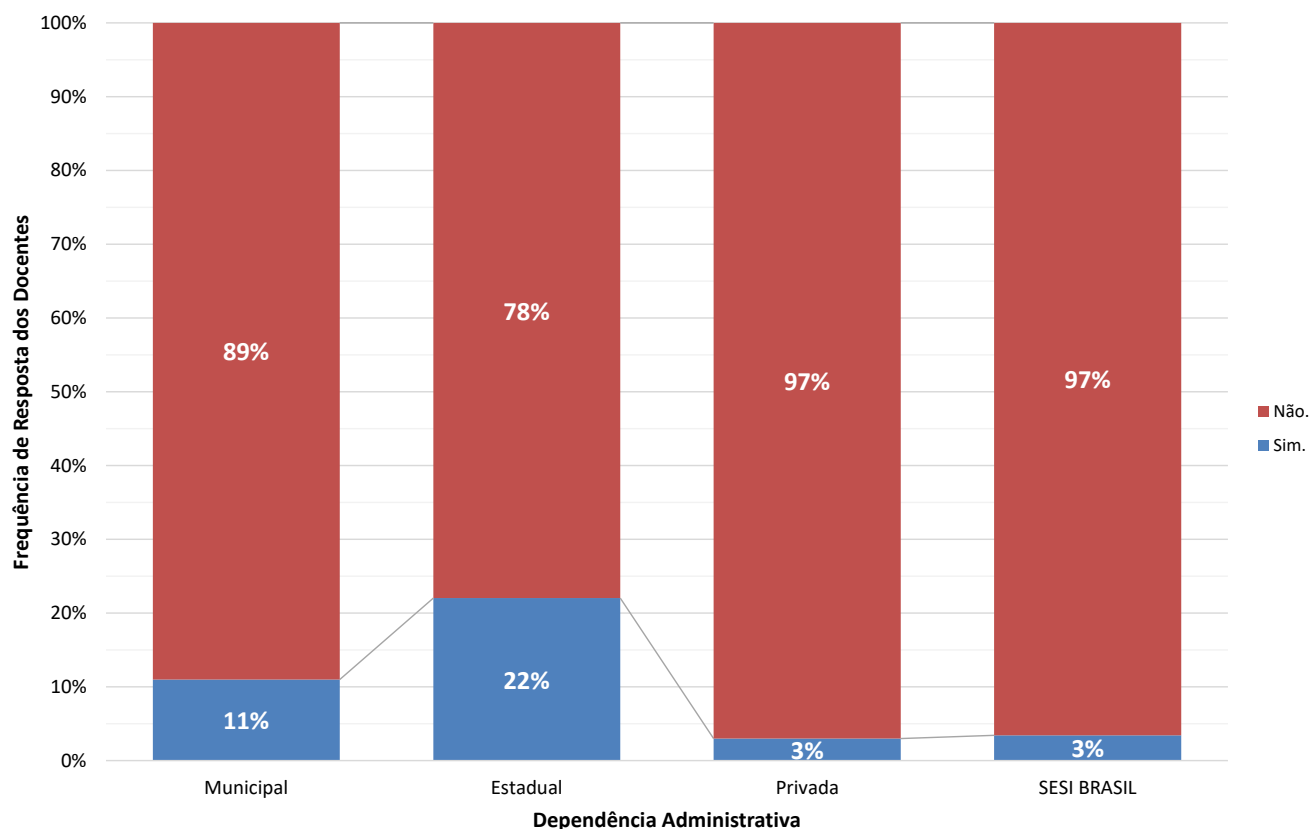
Q088 | BRASIL - Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola: Você foi vítima de roubo (com uso de violência).



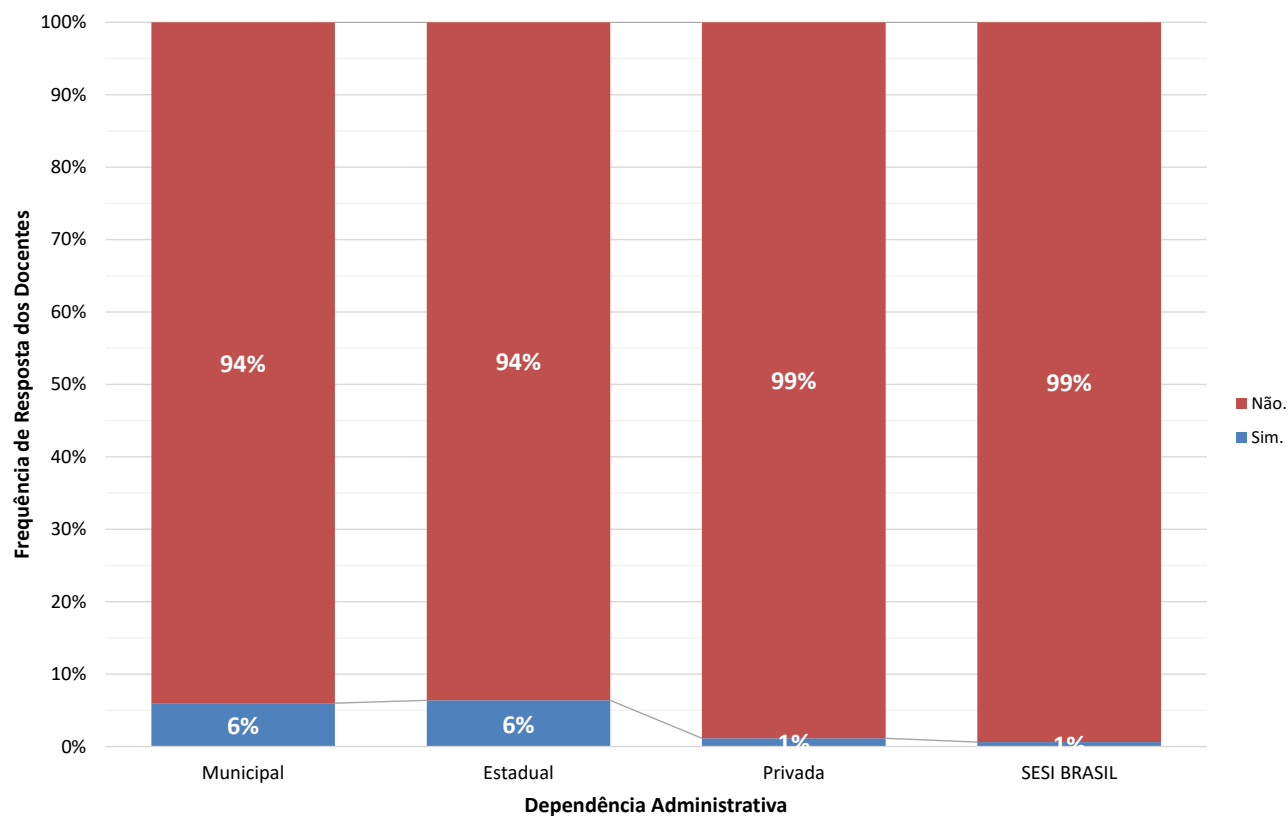
Q089 | BRASIL - Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola: Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica.



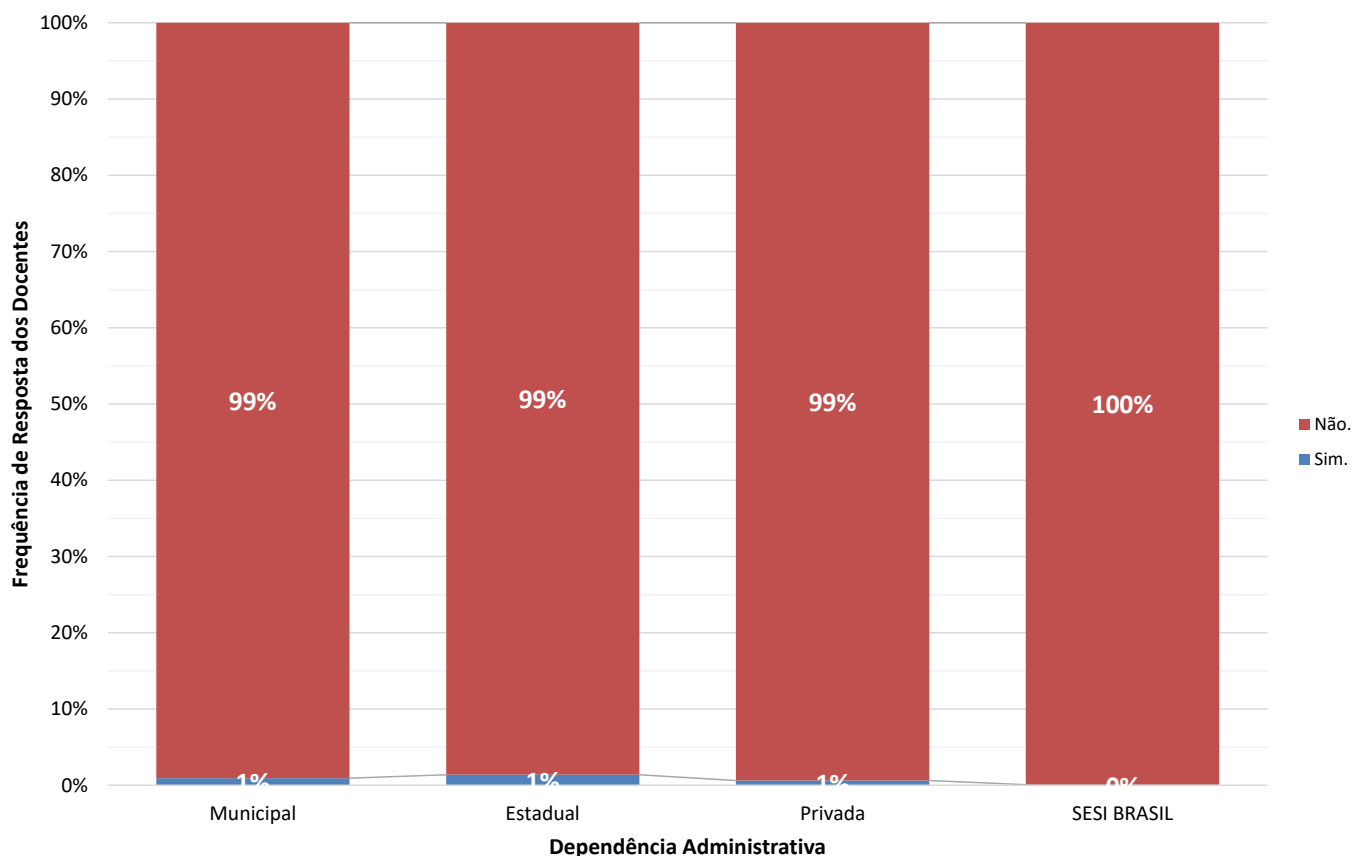
Q090| BRASIL - Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola: Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas.



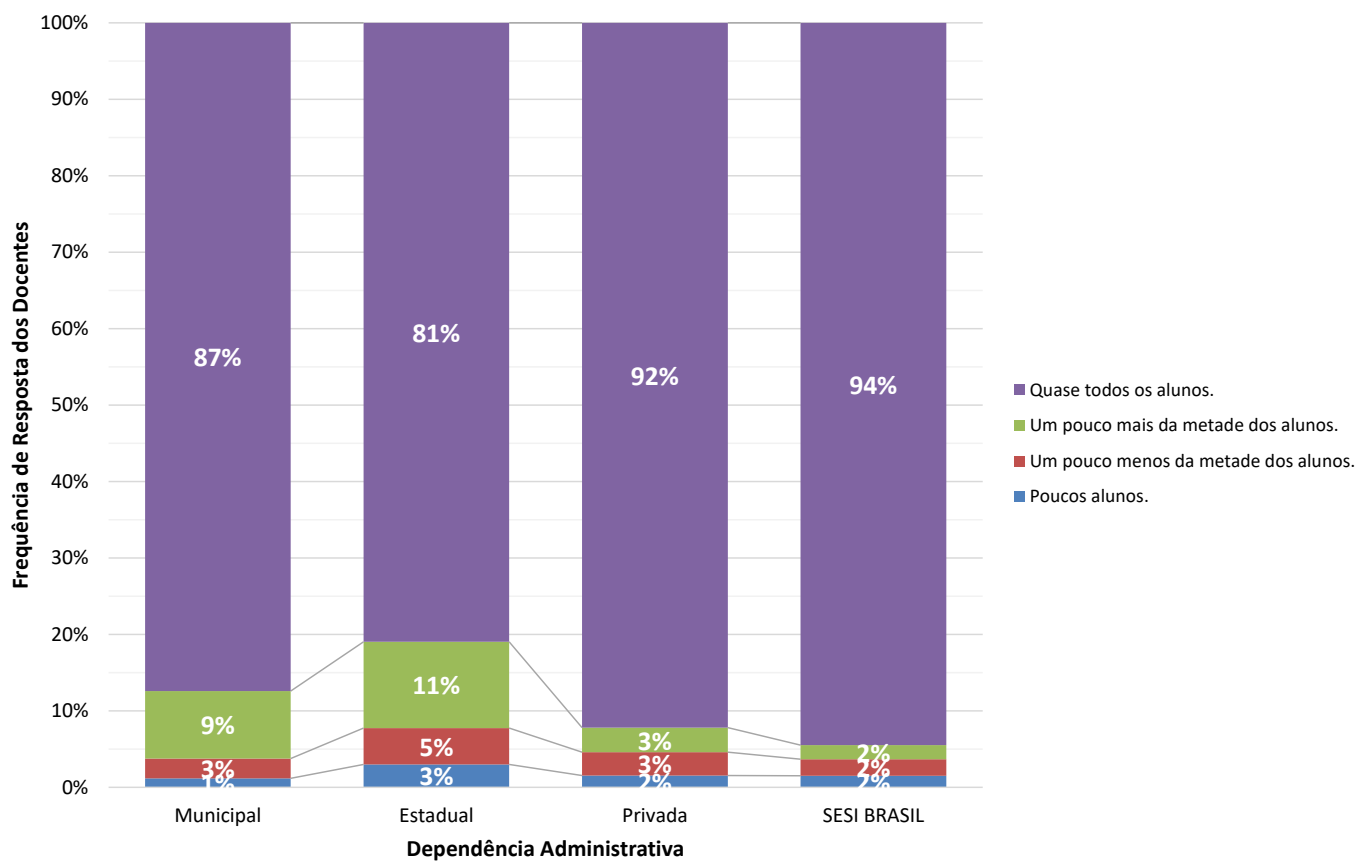
Q091| BRASIL - Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola: Alunos frequentaram as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes etc.).



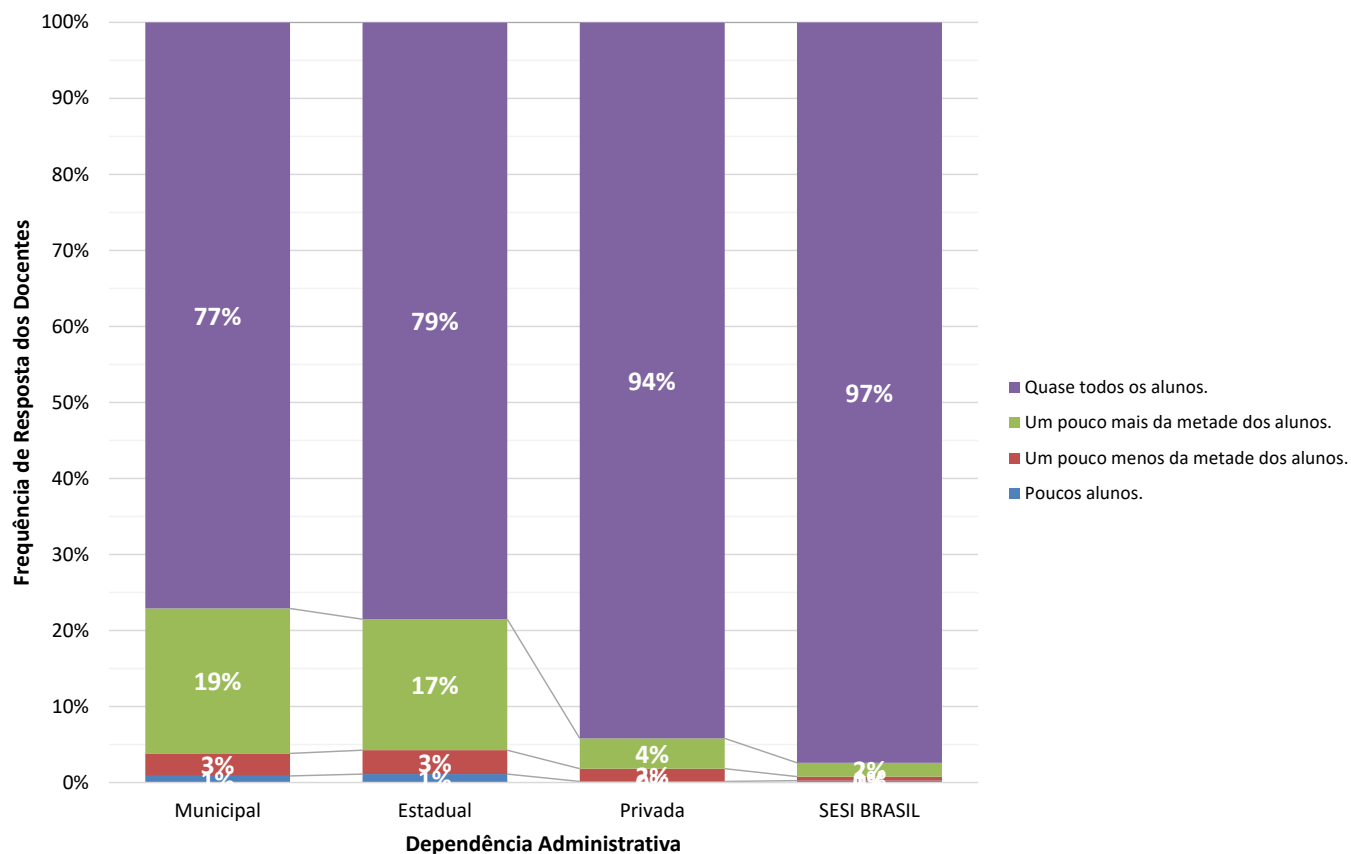
Q092 | BRASIL - Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola: Alunos frequentaram as suas aulas portando arma de fogo.



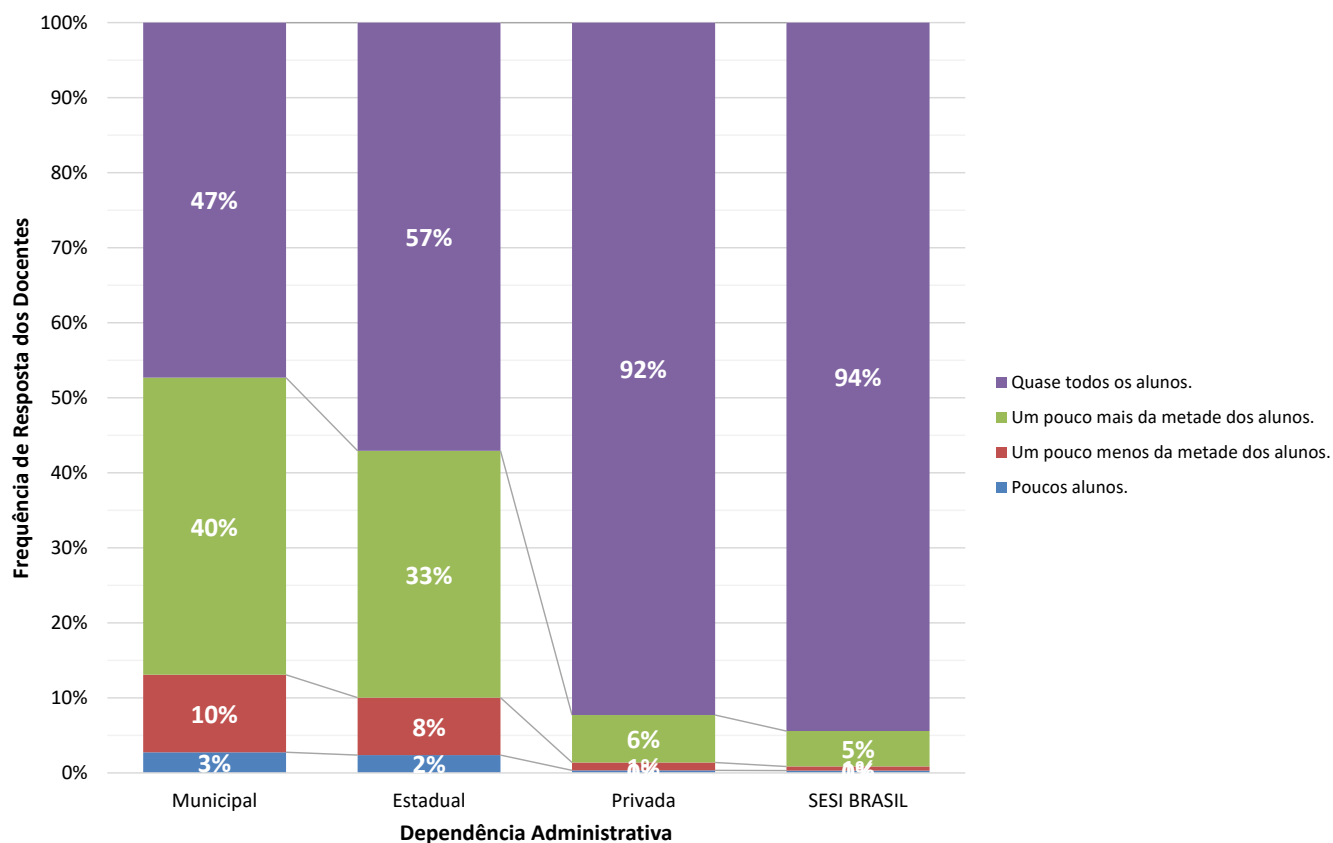
Q093 | BRASIL - (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4.ª série/5.º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão a 4.ª série/5.º ano neste ano?



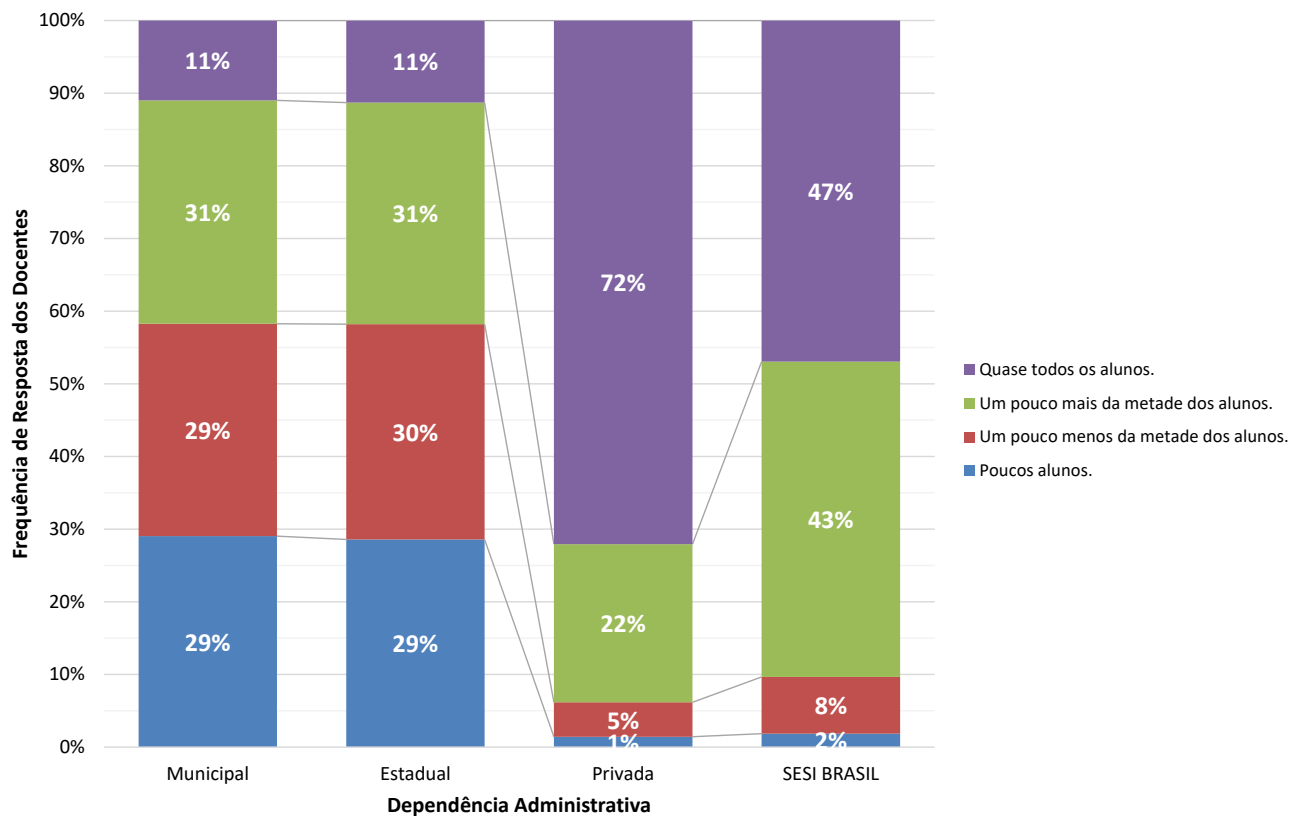
Q094 | BRASIL - (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4.ª série/5.º ano e 8.ª série/9.º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino fundamental?



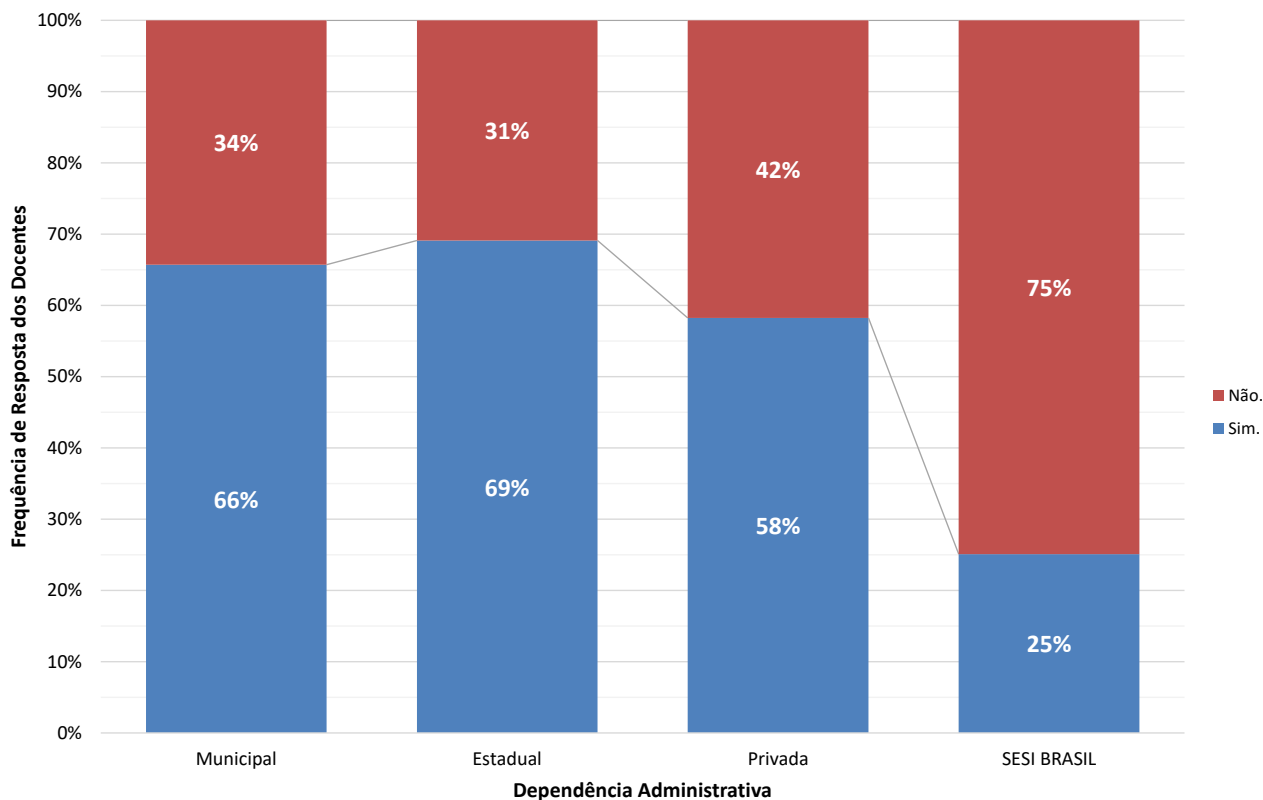
Q095 | BRASIL - (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino médio?

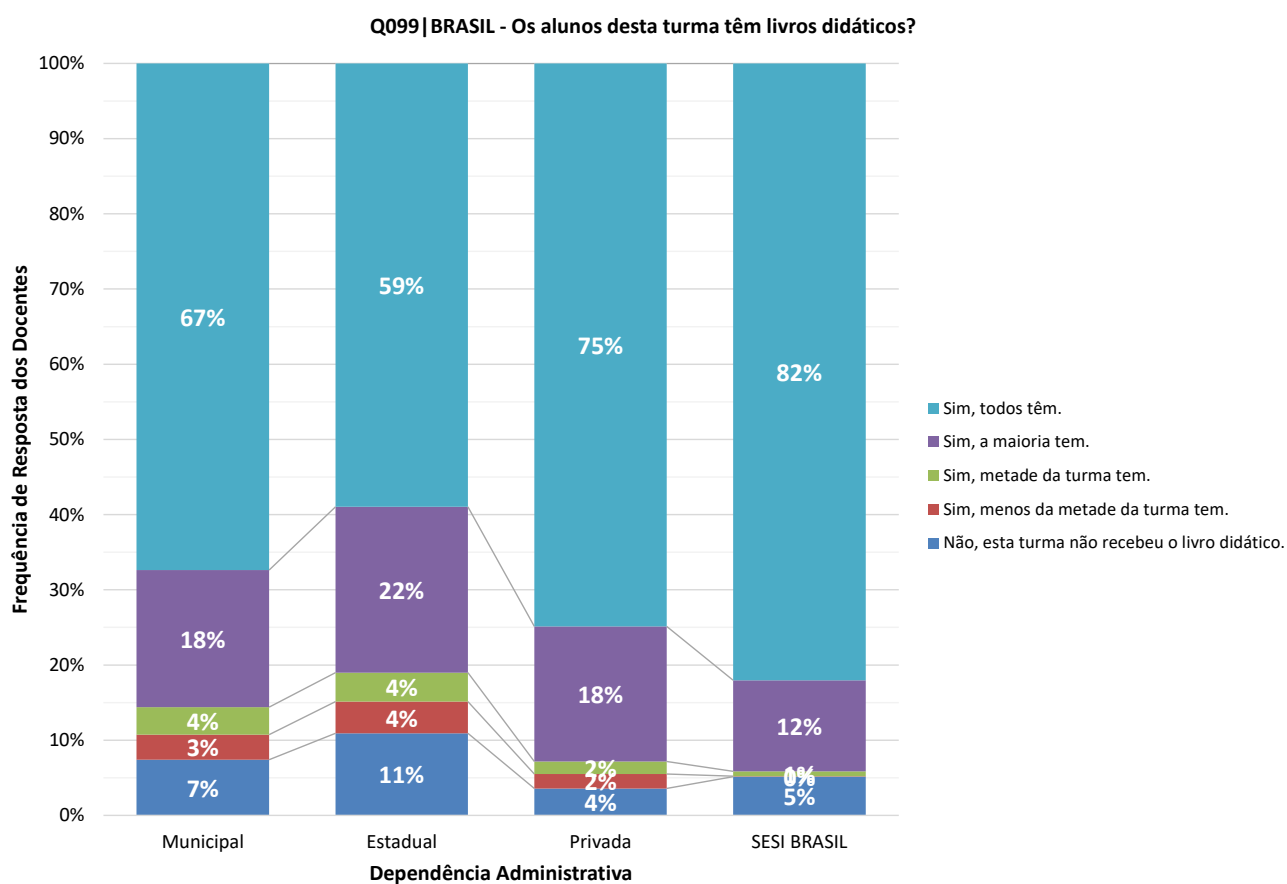
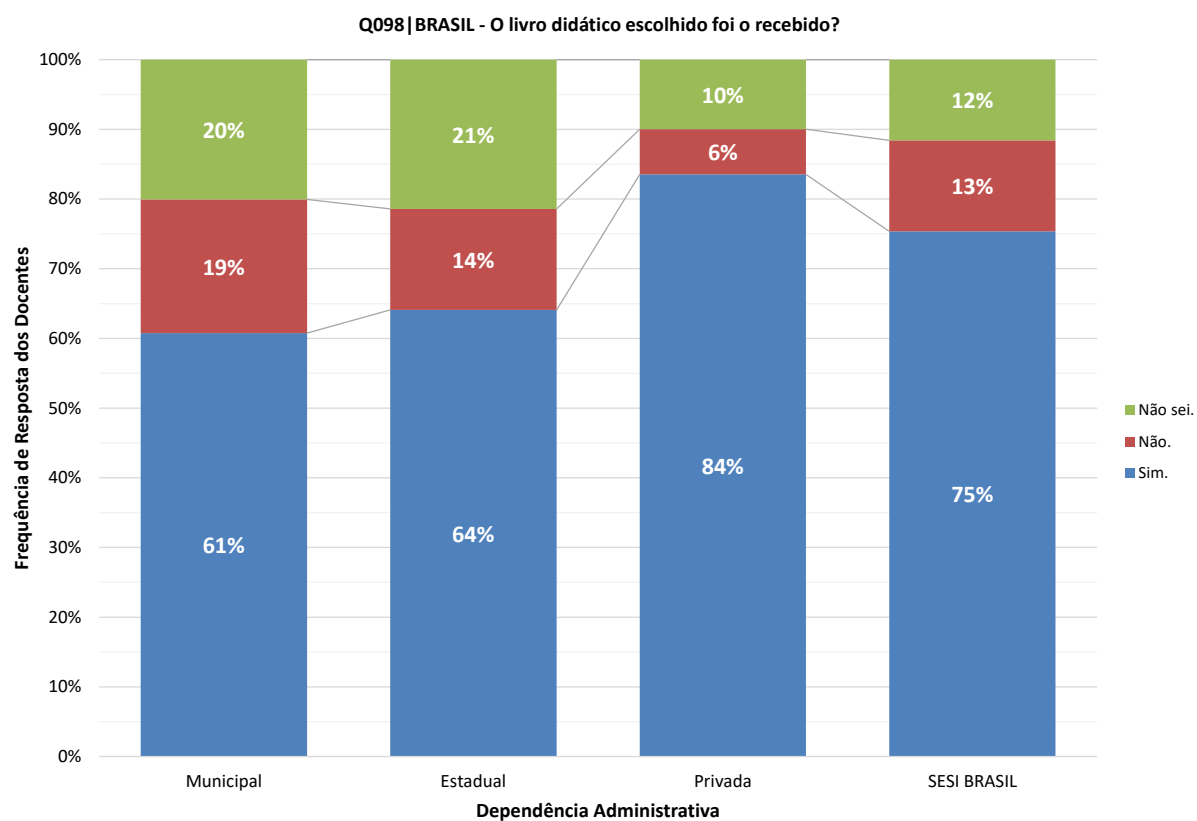


Q096 | BRASIL - (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?

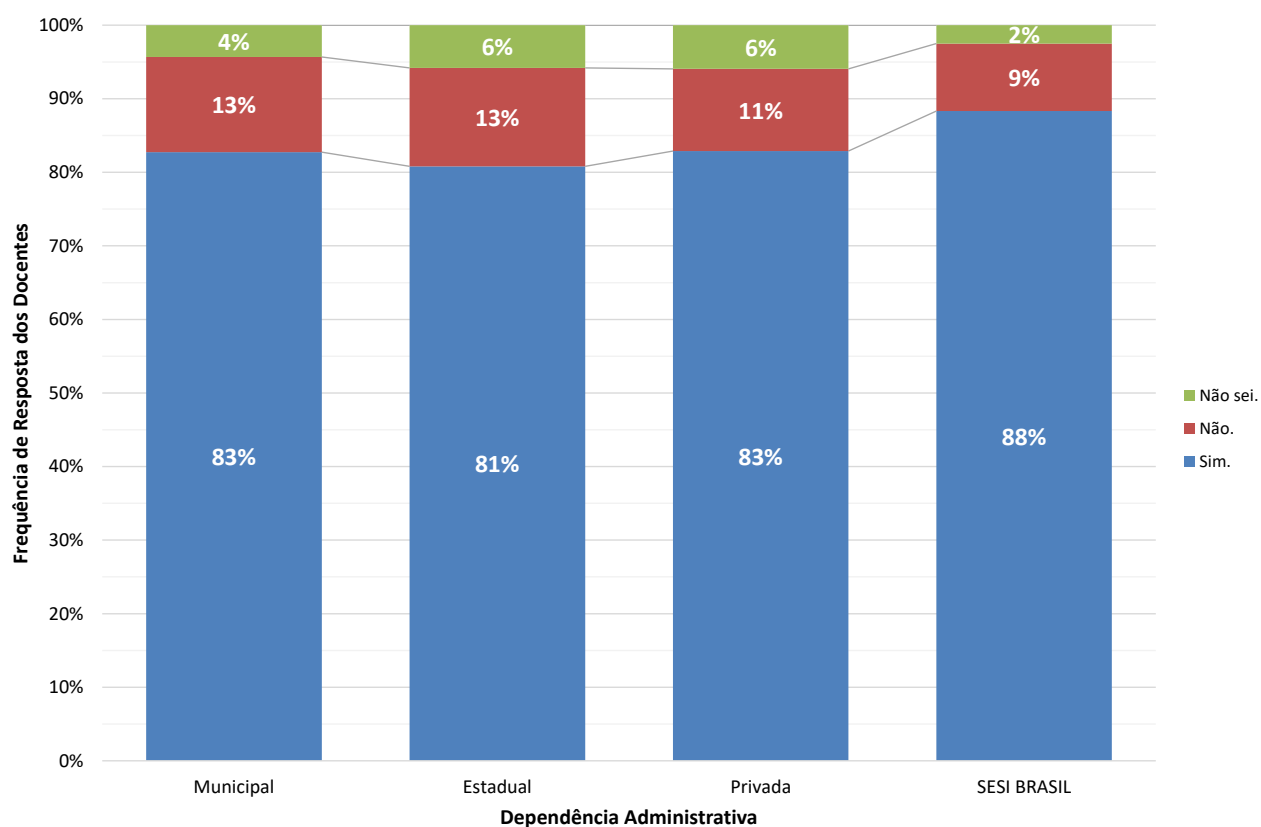


Q097 | BRASIL - Para a disciplina que você ministra neste ano, você participou da escolha dos livros didáticos para utilização nesta turma?

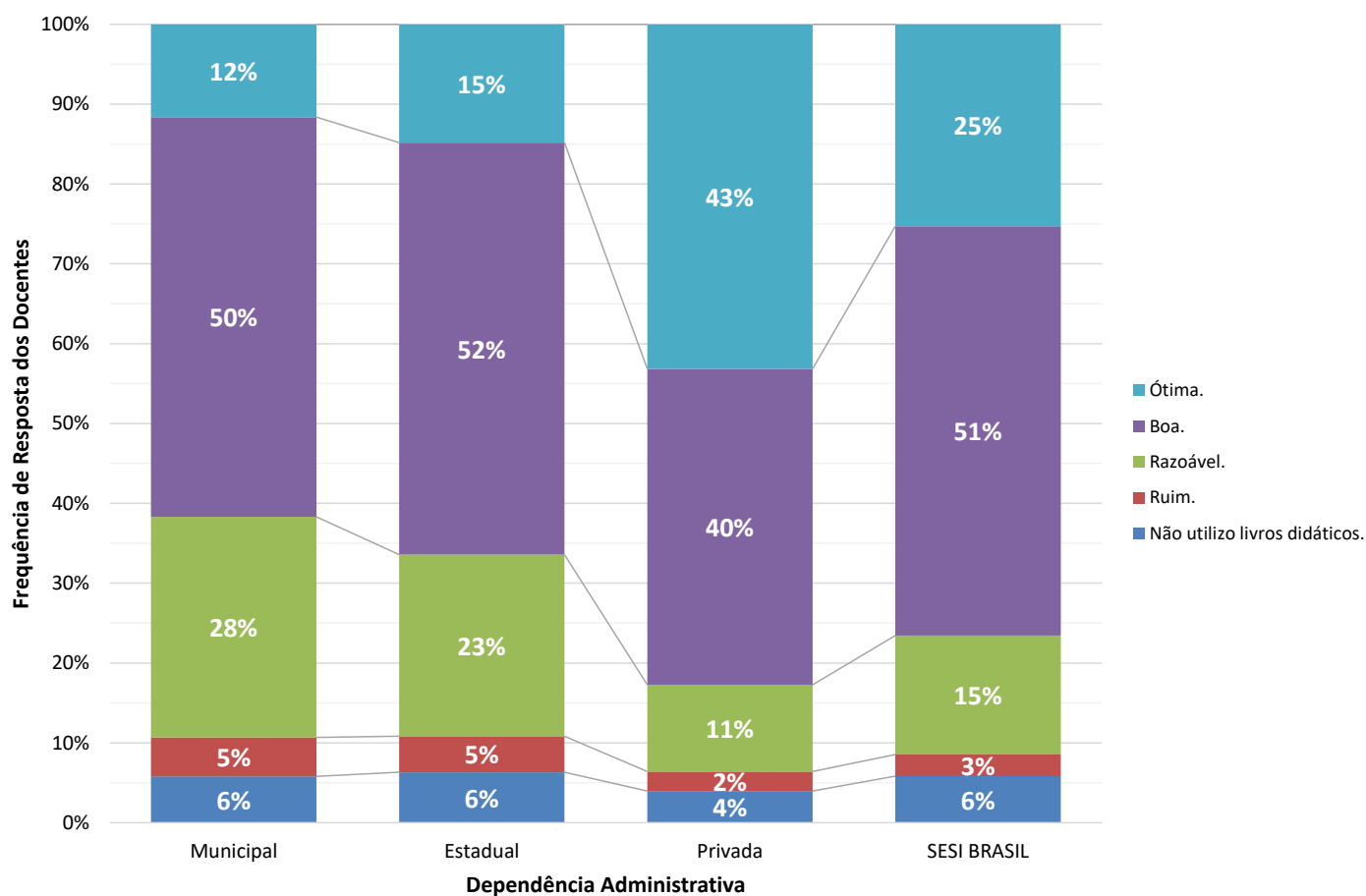




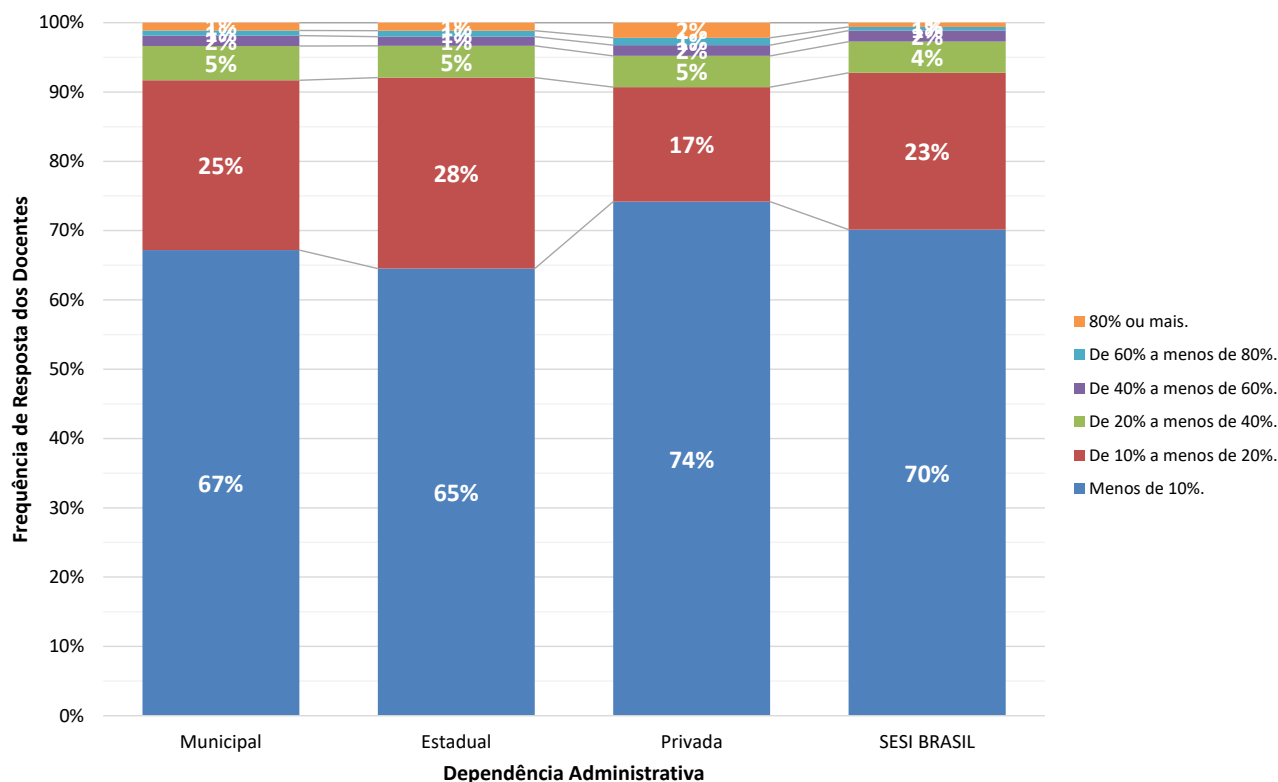
Q100 | BRASIL - Os alunos desta turma receberam o livro didático no início do ano letivo?



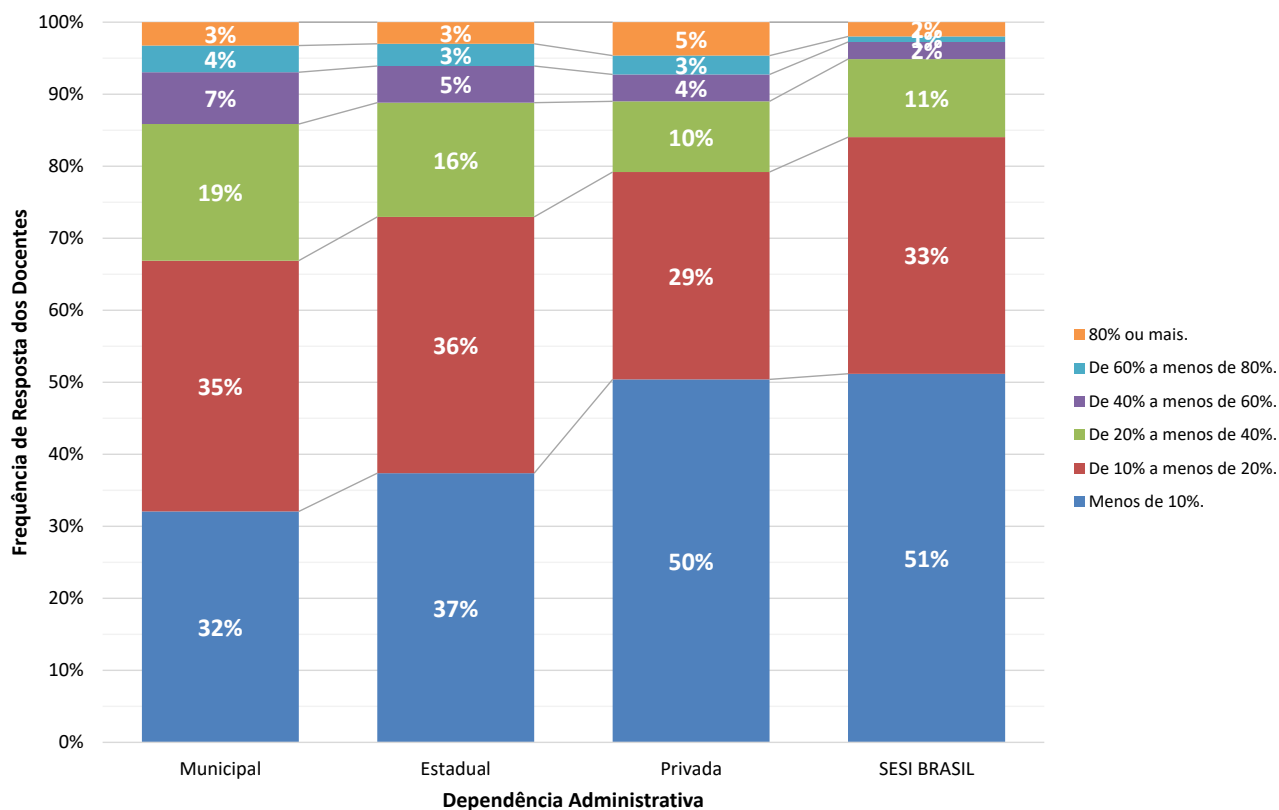
Q101 | BRASIL - Como você avalia a qualidade dos livros didáticos que você utiliza nesta turma, neste ano?



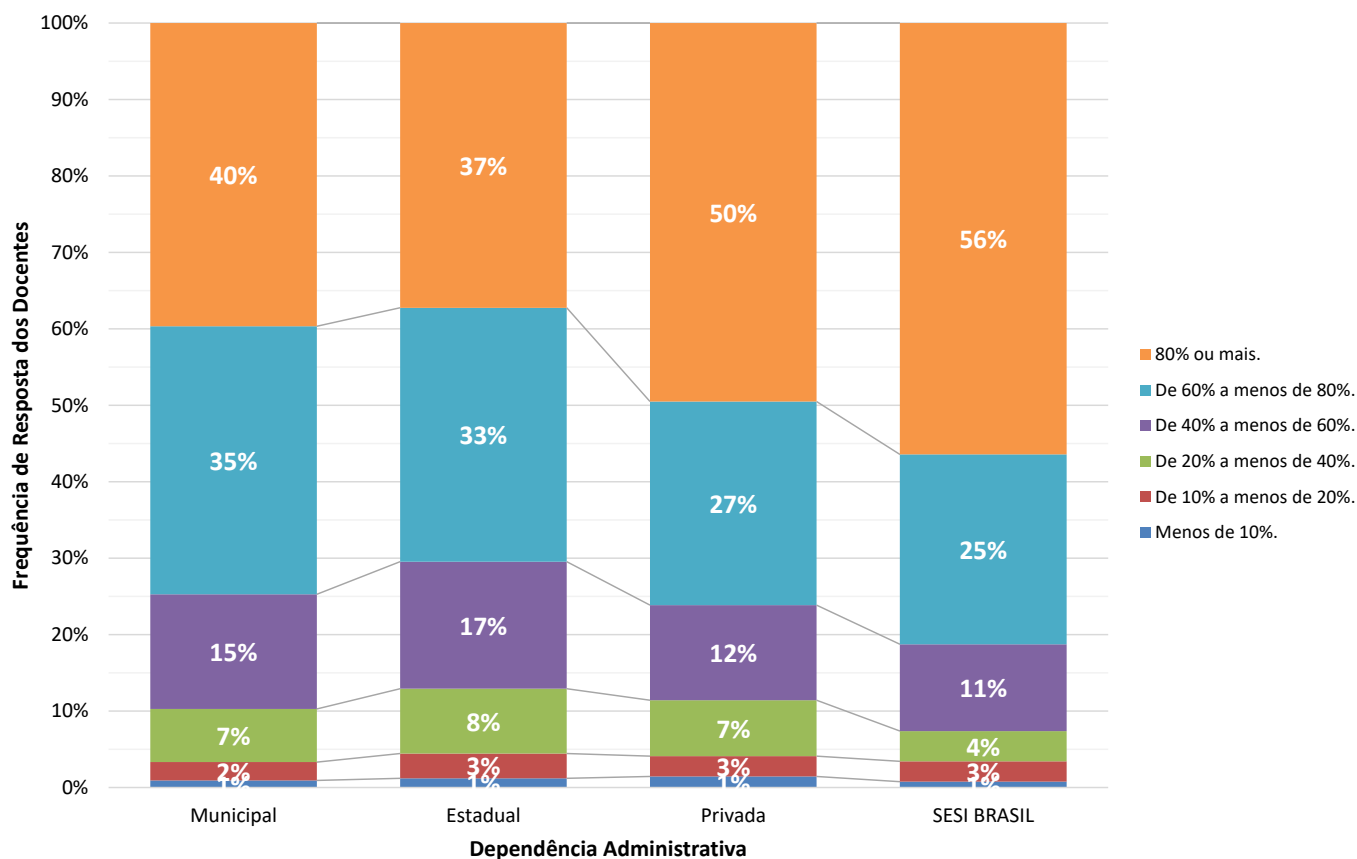
Q102 | BRASIL - Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando cada uma das seguintes atividades: Realizando tarefas administrativas (ex.: fazendo a chamada, preenchendo formulários etc.)



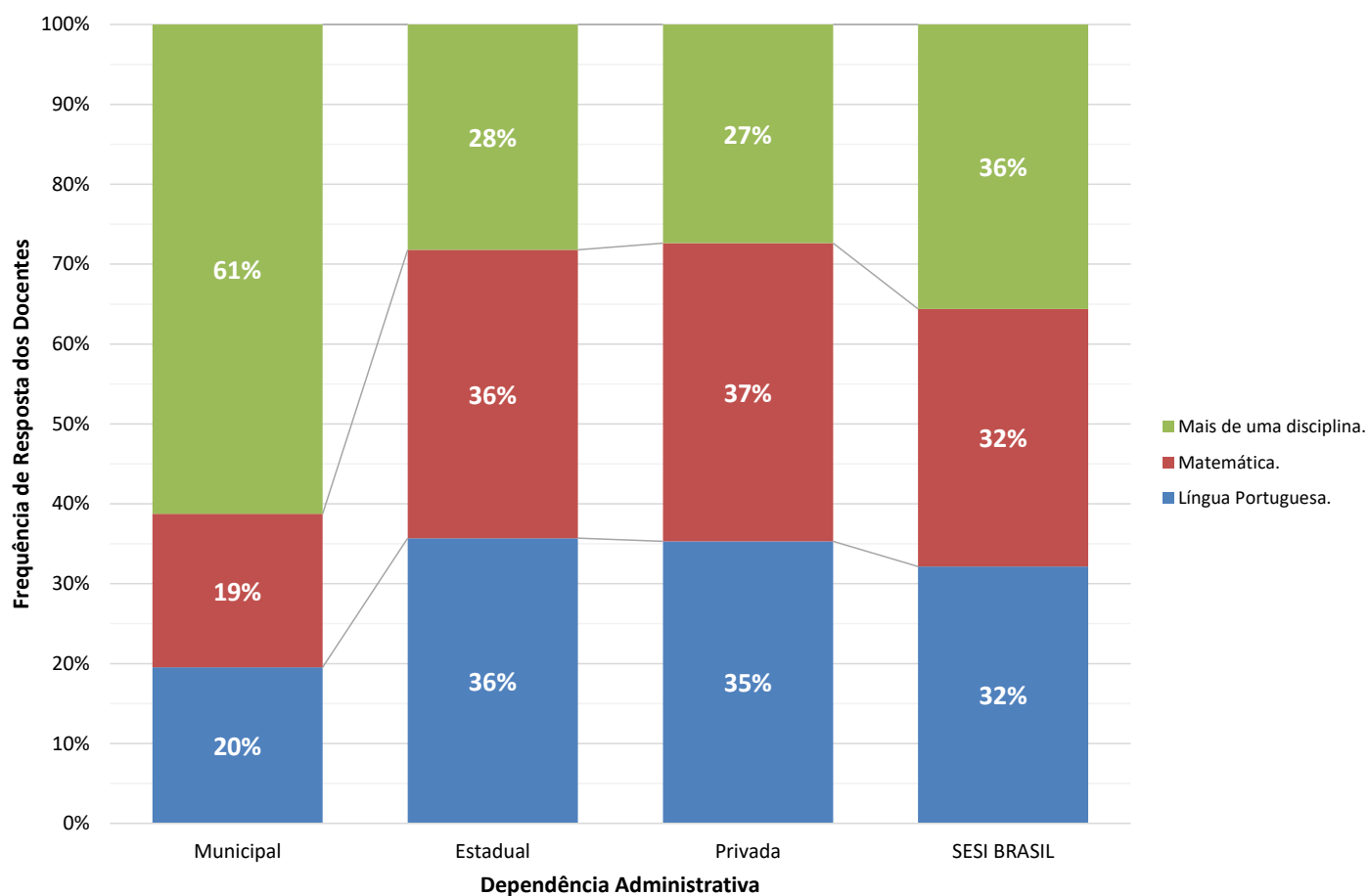
Q103 | BRASIL - Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando cada uma das seguintes atividades: Mantendo a ordem/disciplina na sala de aula.



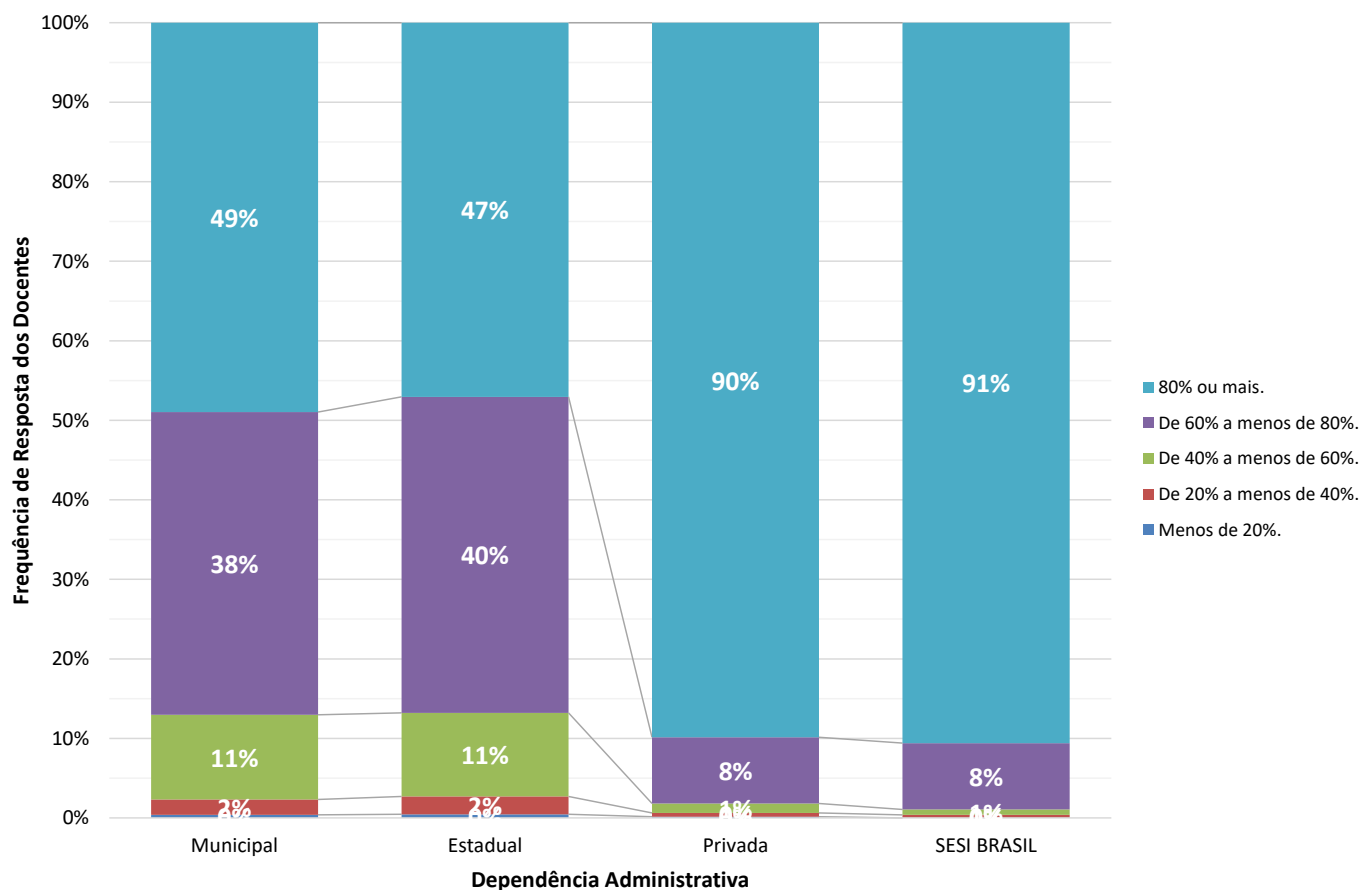
Q104 | BRASIL - Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando cada uma das seguintes atividades: Realizando atividades de ensino e aprendizagem.



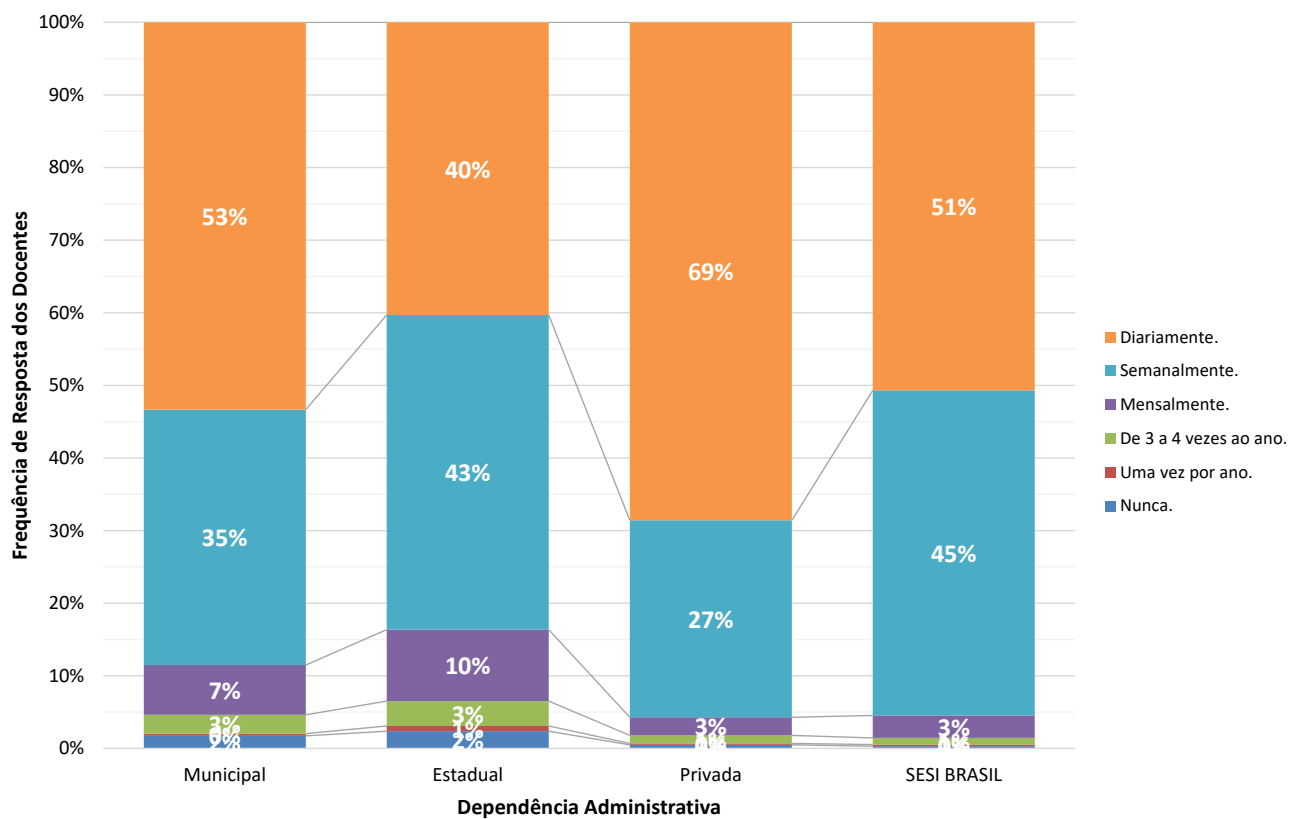
Q105 | BRASIL - Nesta turma, qual disciplina você leciona?



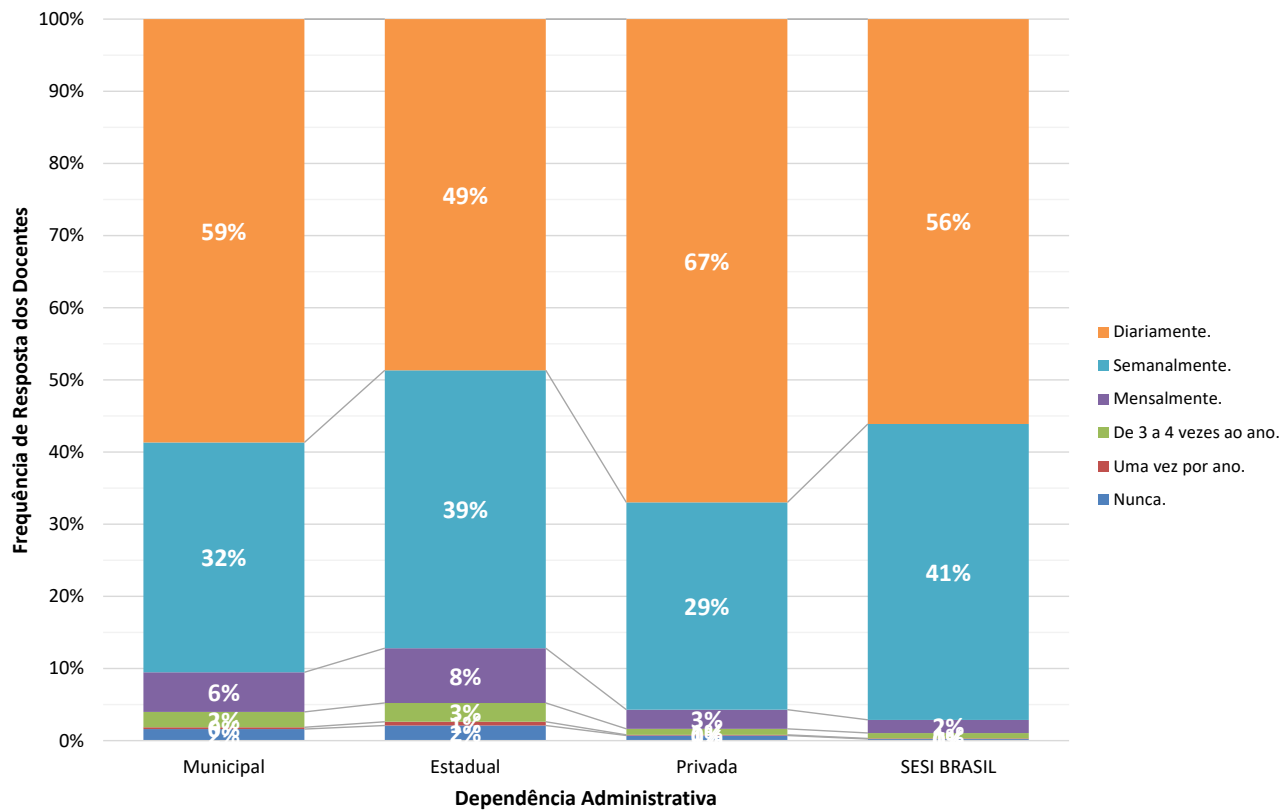
Q106|BRASIL - Quanto do conteúdo previsto você conseguiu desenvolver com os alunos desta turma neste ano?



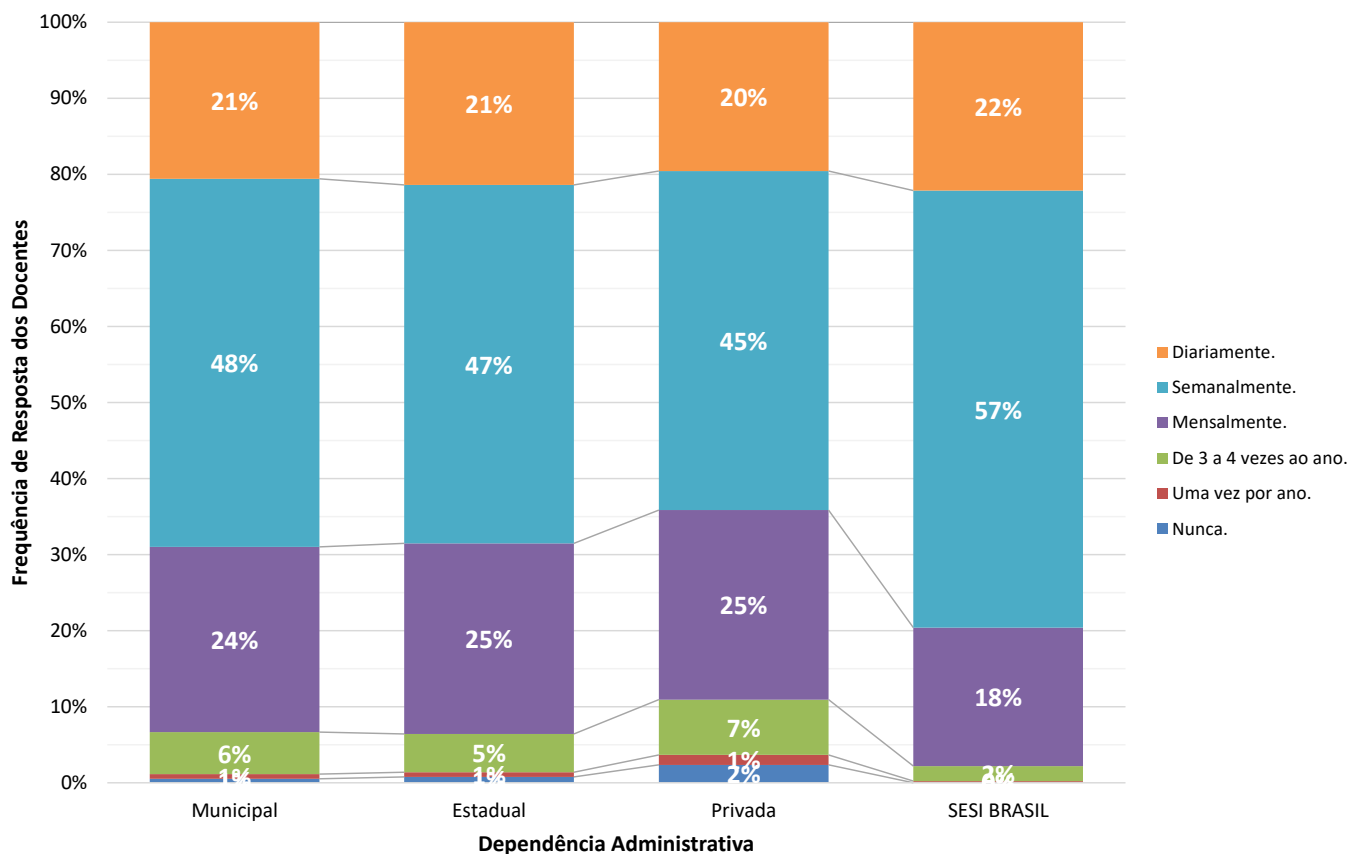
**Q107|BRASIL - Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Propor dever de casa.**



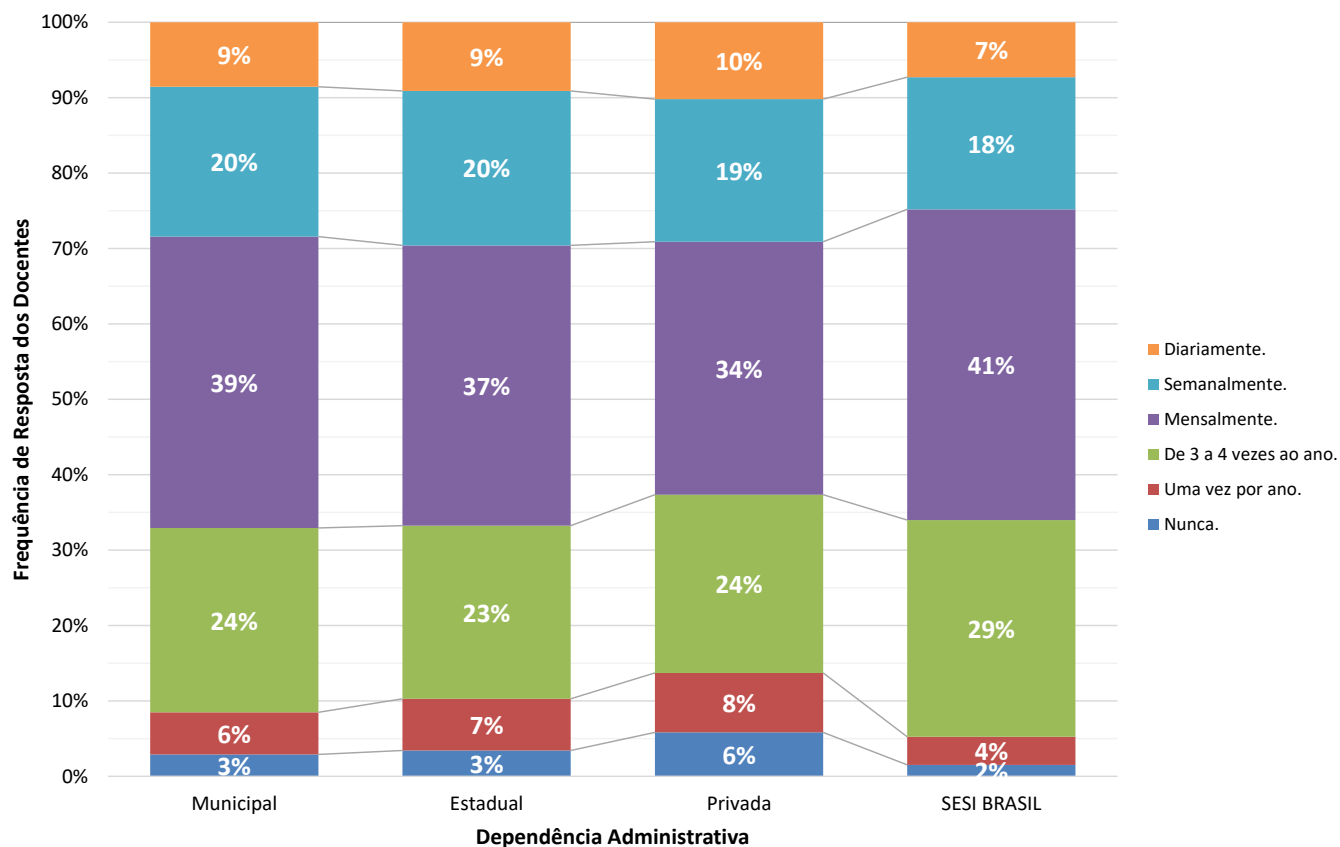
Q108|BRASIL - Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Corrigir com os alunos o dever de casa.



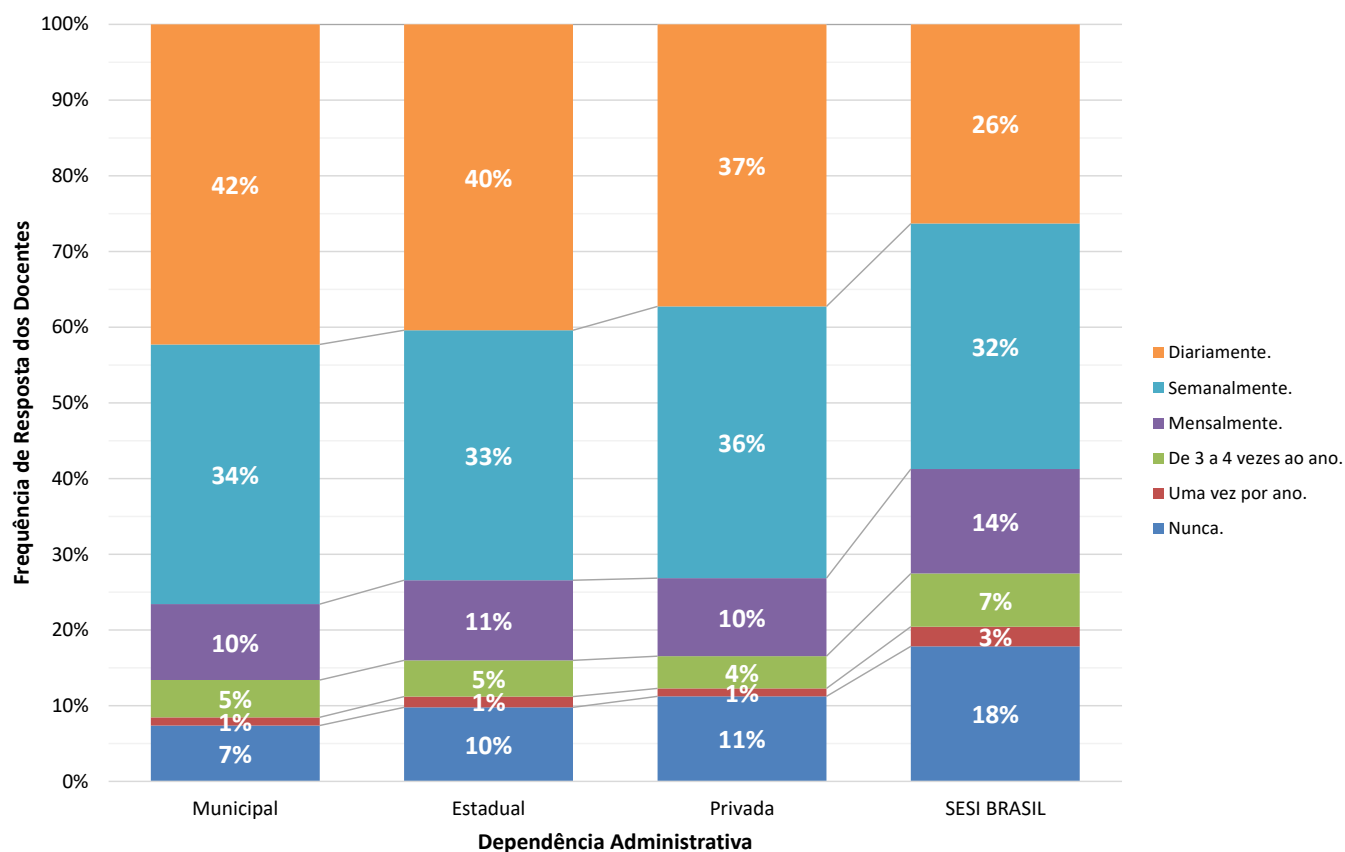
Q109|BRASIL - Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas.



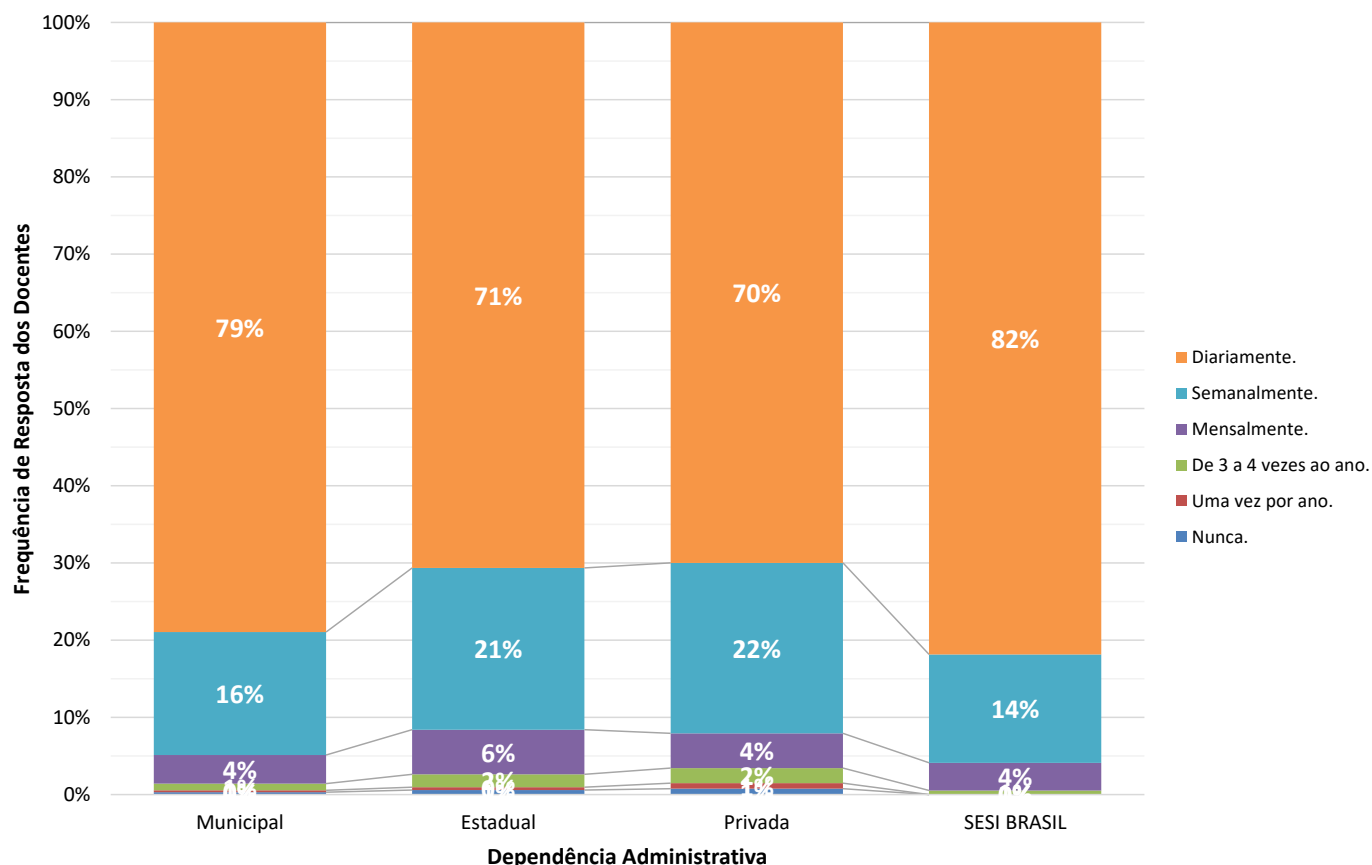
Q110|BRASIL - Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe.



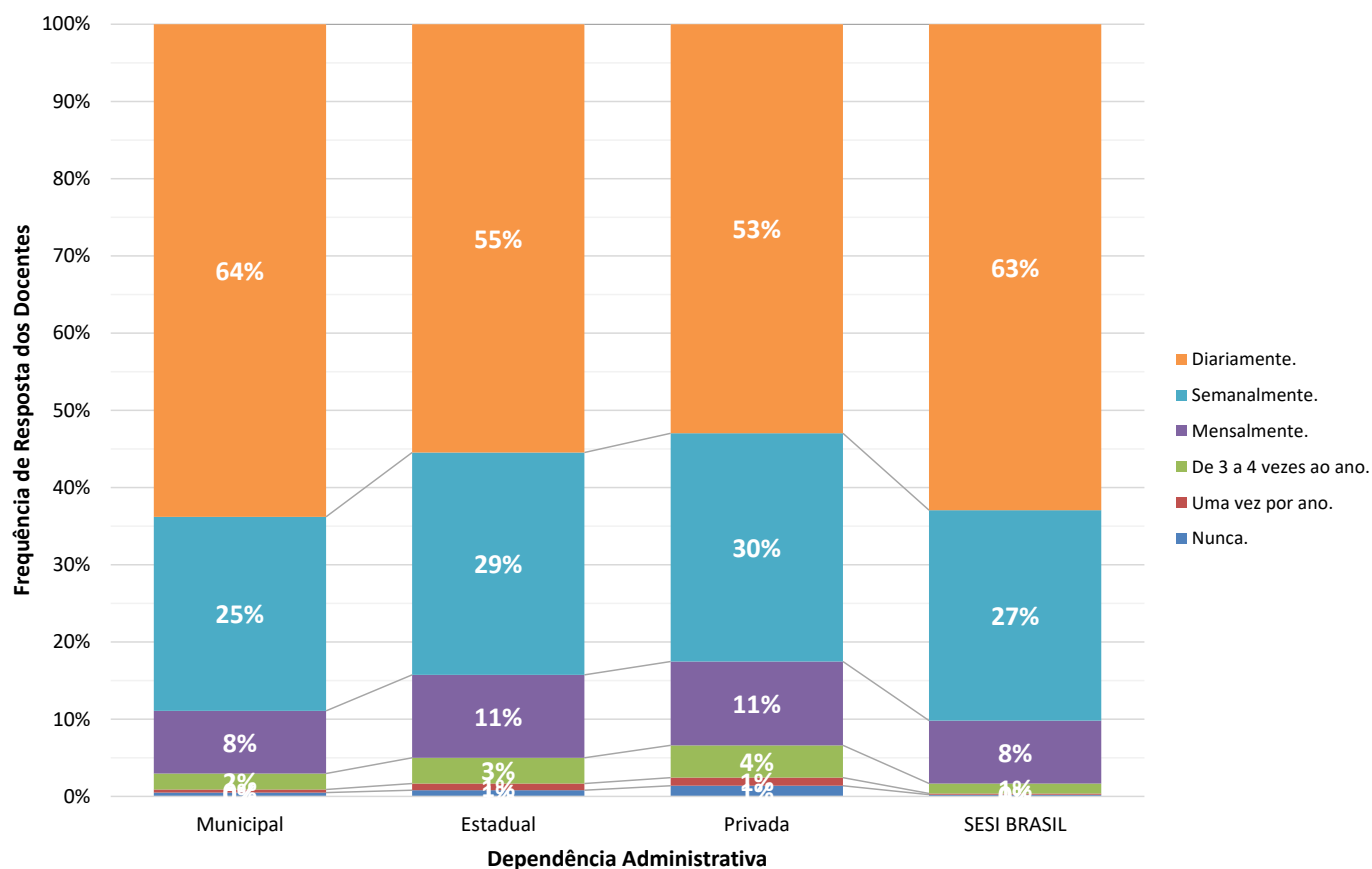
Q111|BRASIL - Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa).



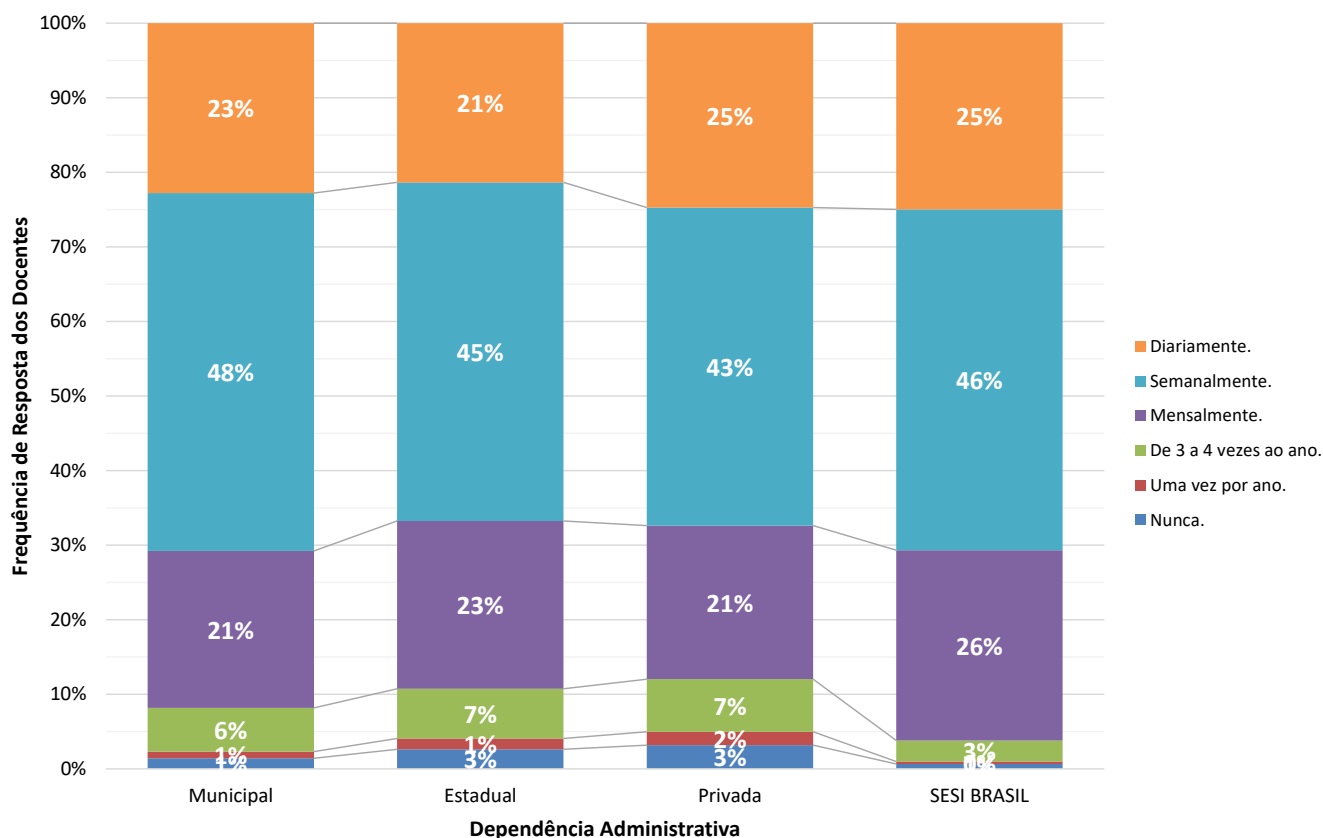
Q112|BRASIL - Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos.



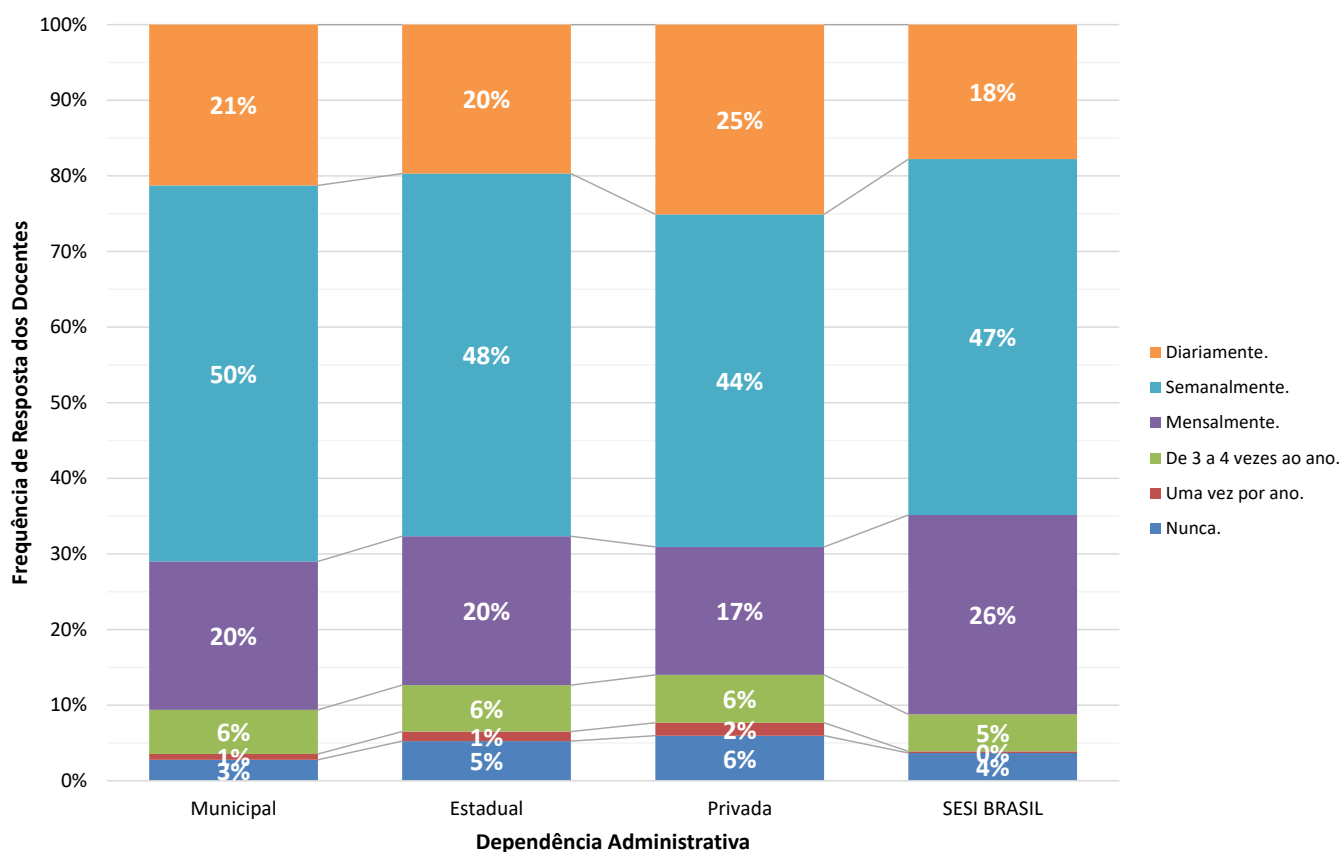
Q113|BRASIL - Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos.



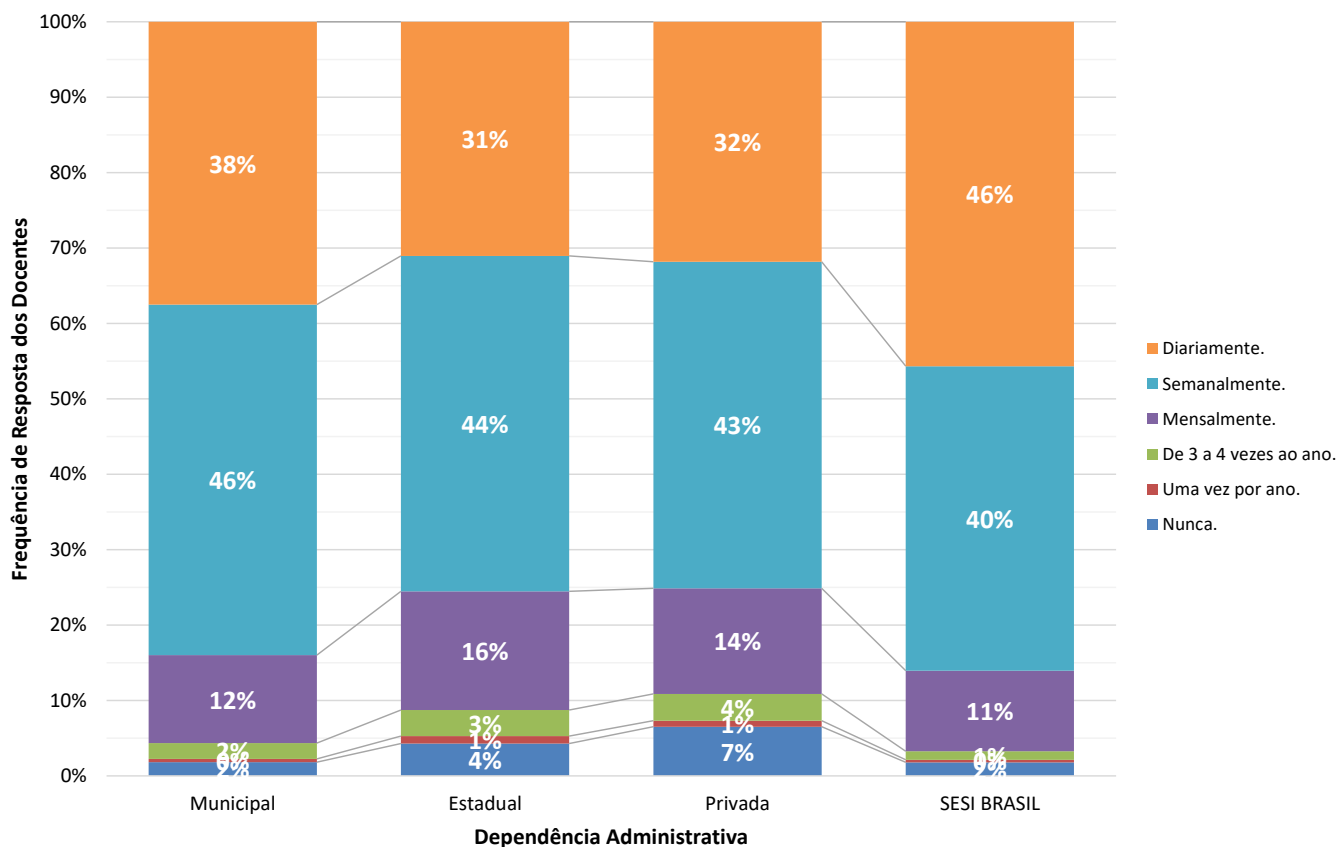
Q114|BRASIL - Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas.



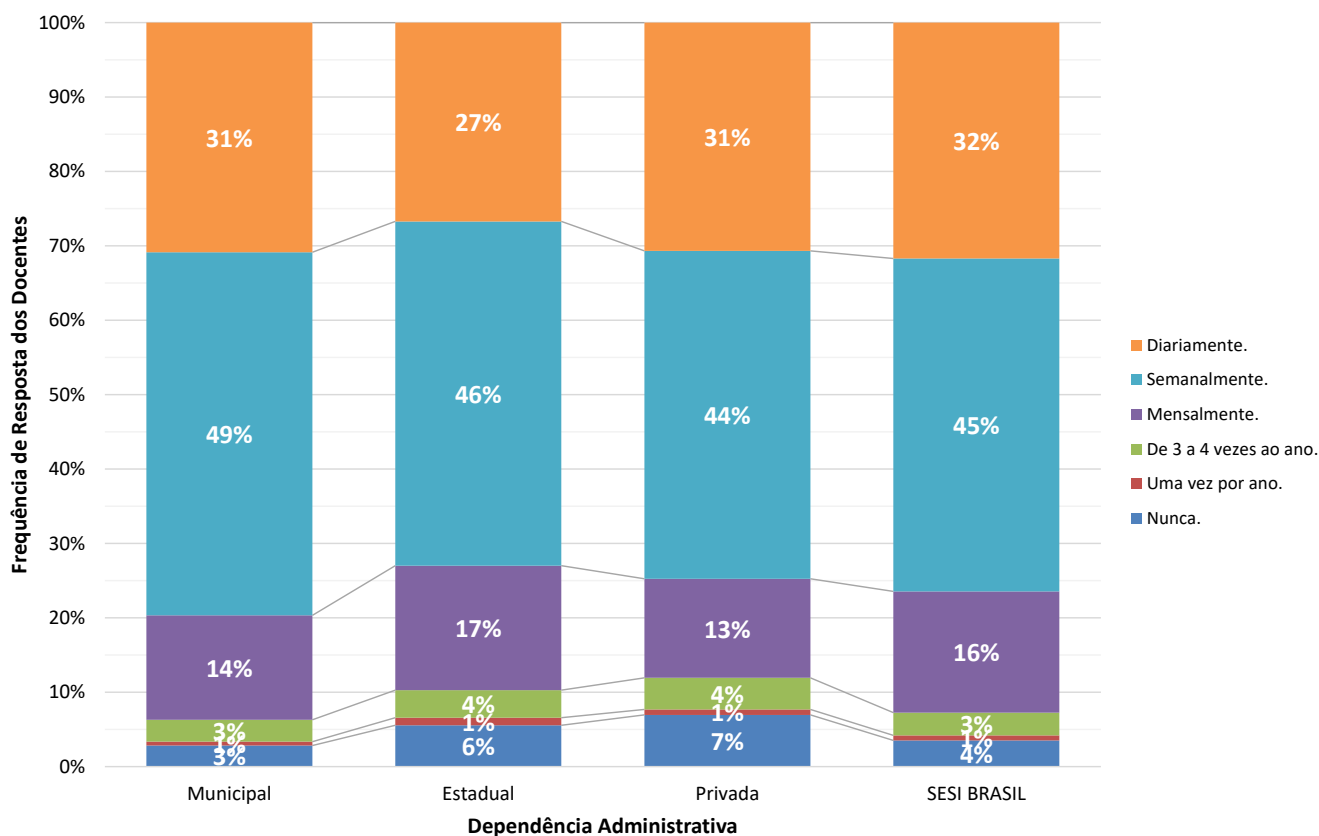
Q115|BRASIL - Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas.



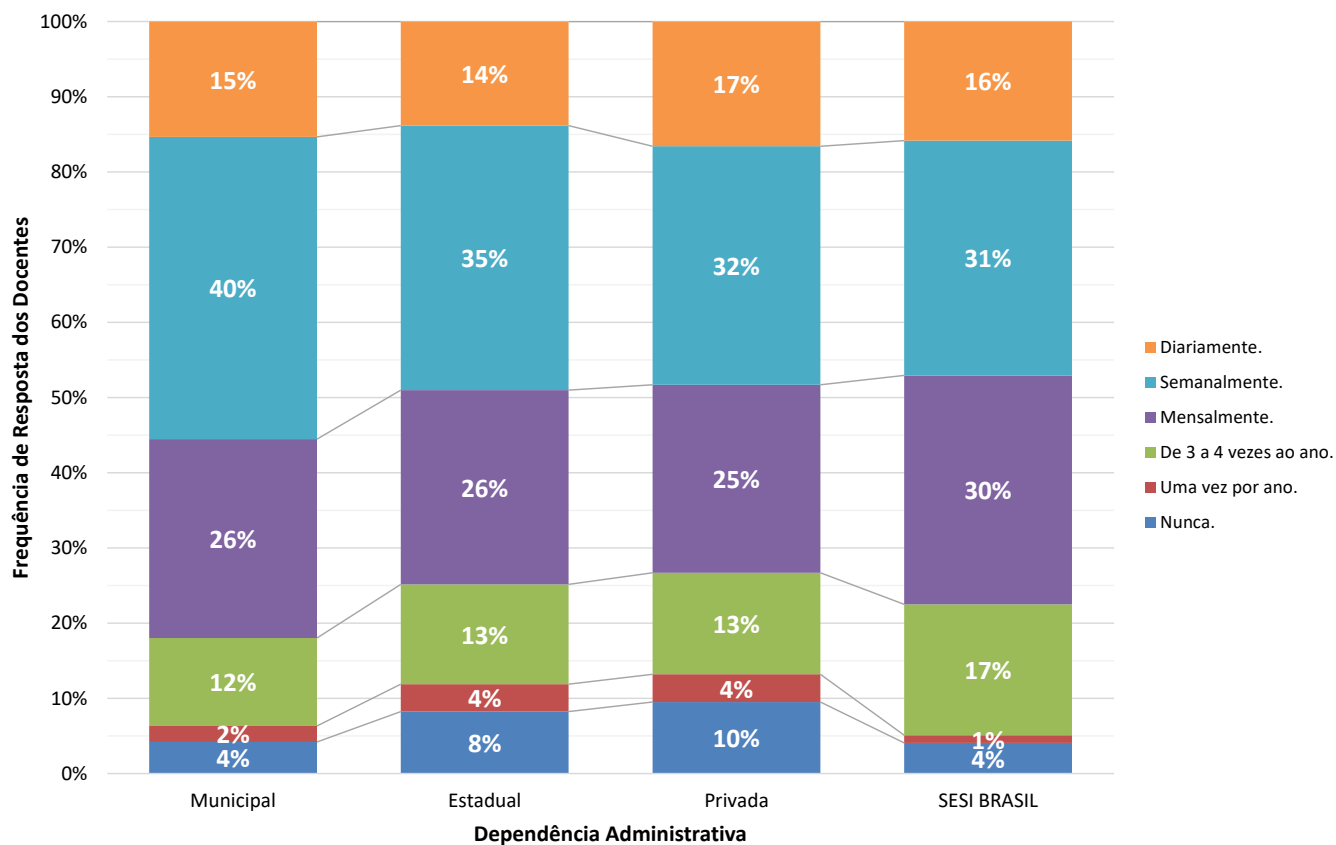
Q116|BRASIL - Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances.



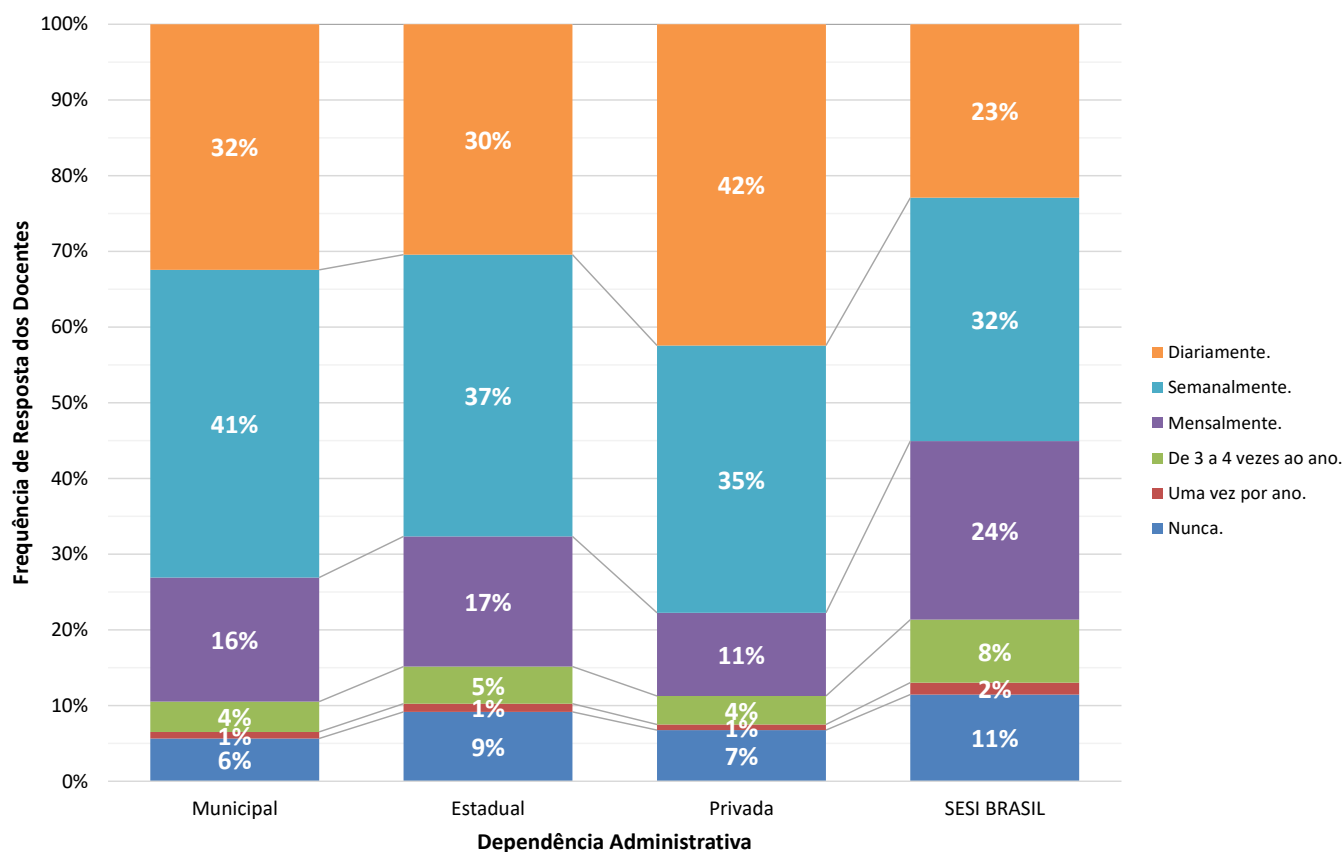
Q117|BRASIL - Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.



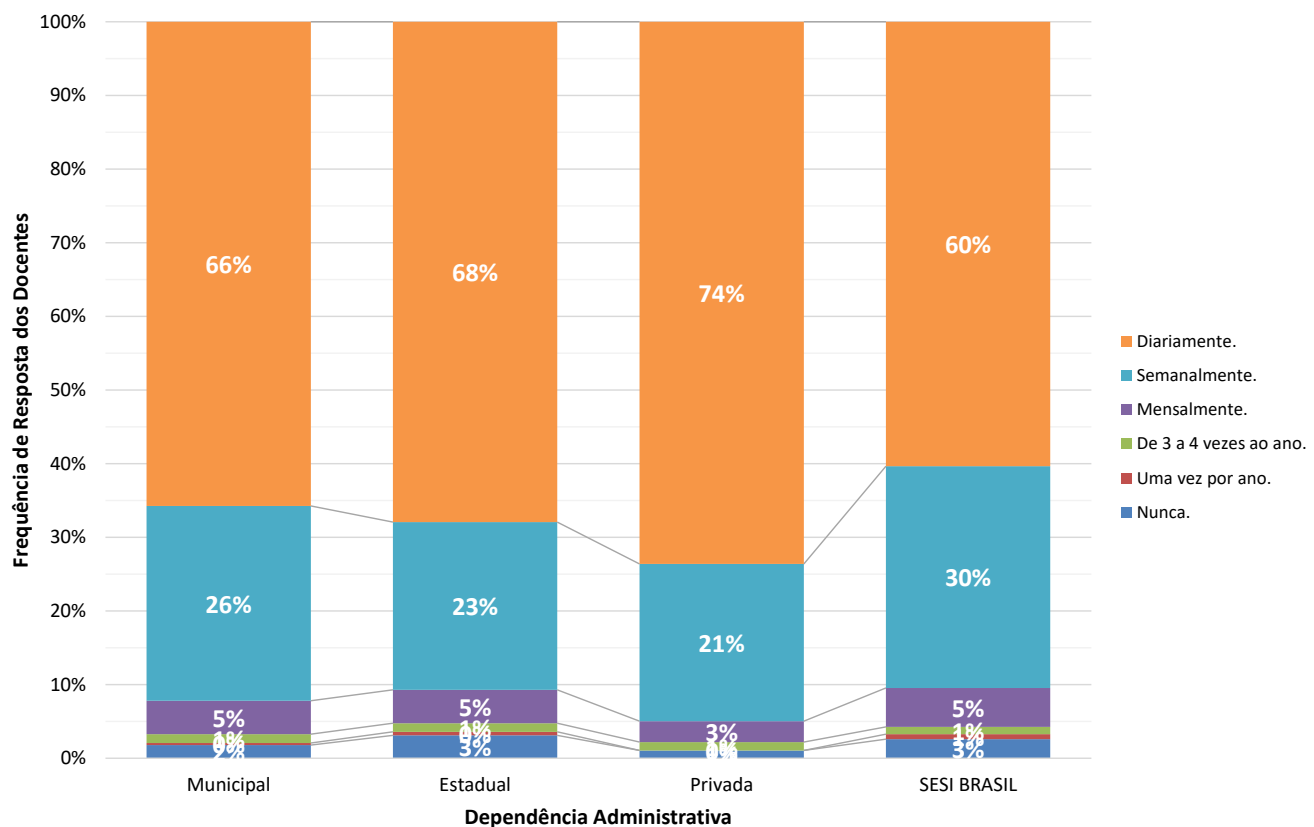
Q118 | BRASIL - Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizado.



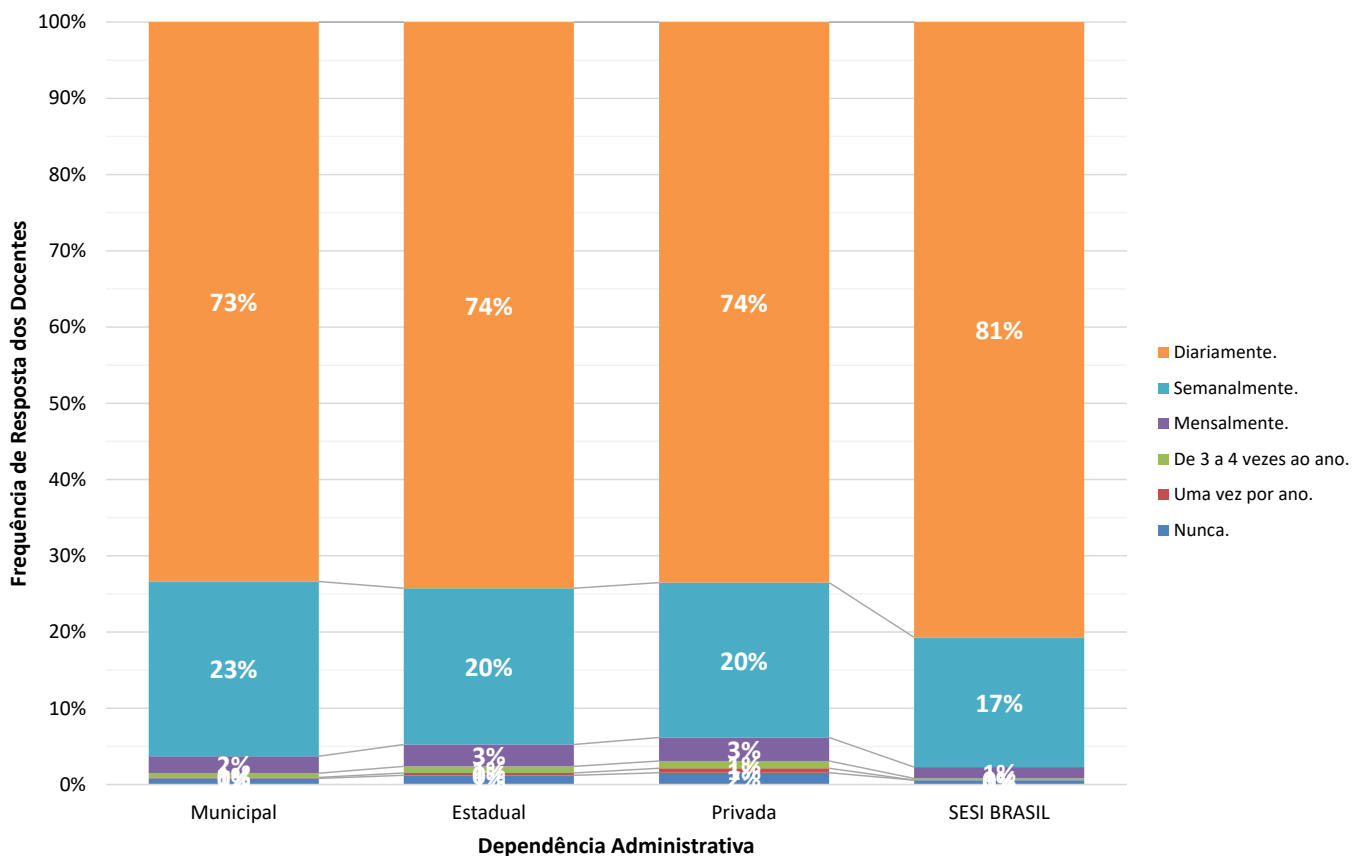
Q119 | BRASIL - Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.



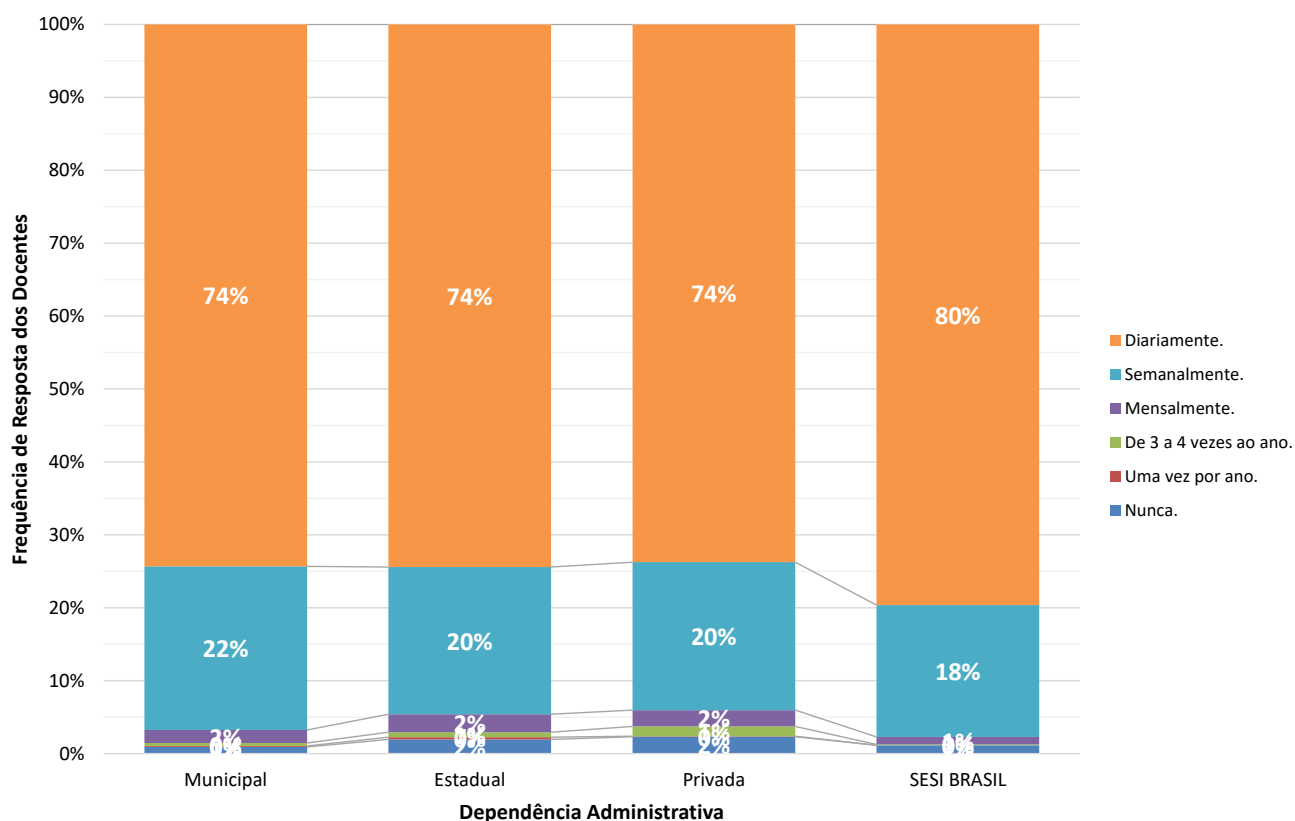
Q120|BRASIL - Indique a frequência com a que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras.



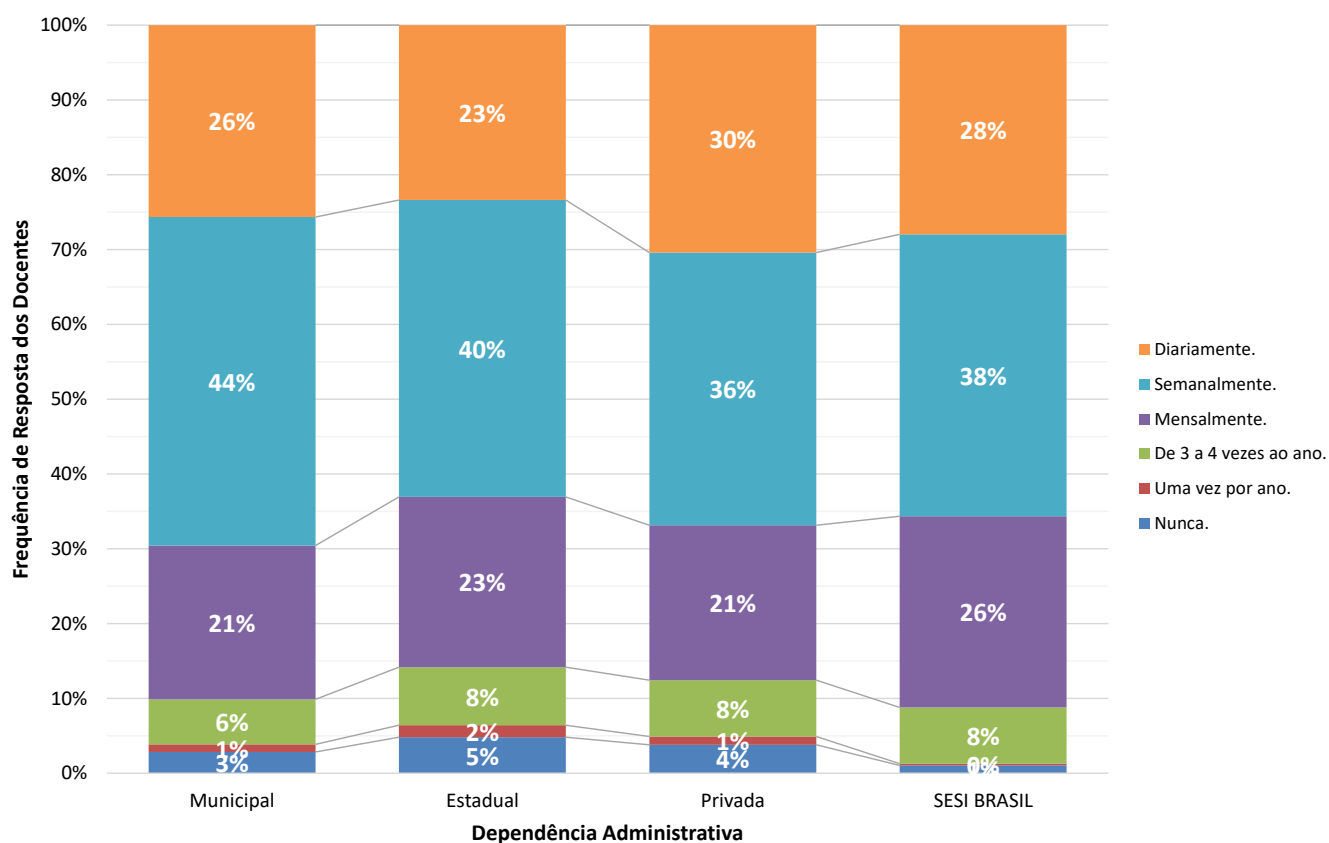
Q121|BRASIL - Indique a frequência com a que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada.



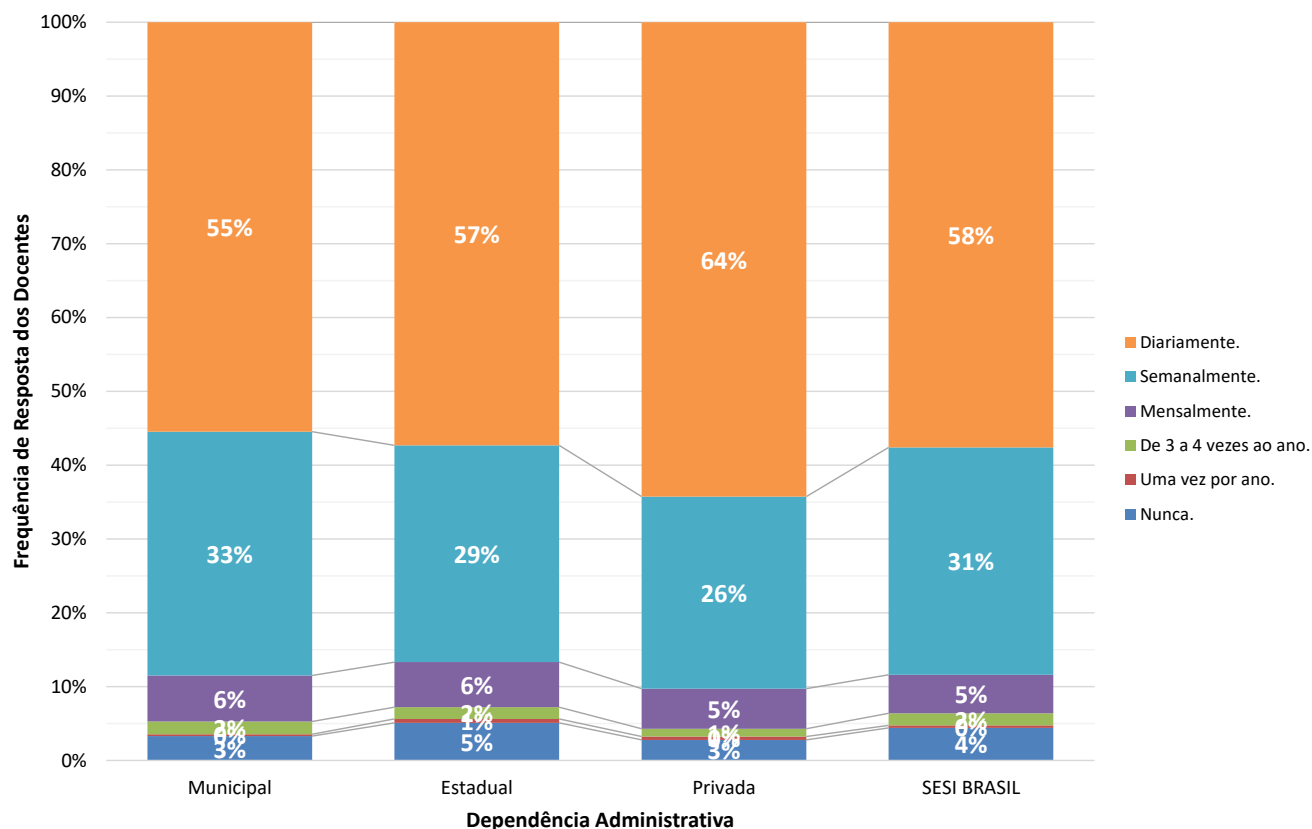
Q122|BRASIL - Indique a frequência com a que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos.



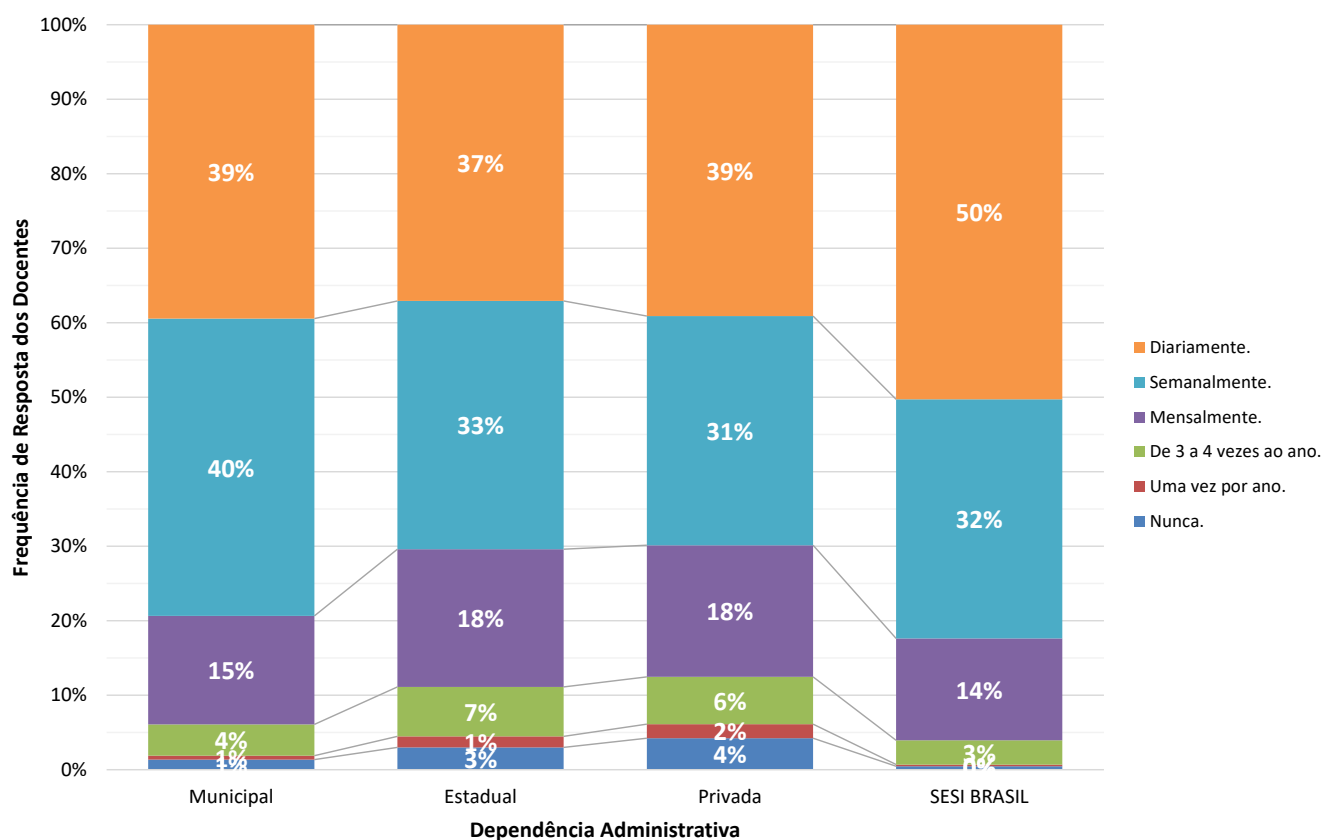
Q123|BRASIL - Indique a frequência com a que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática.



**Q124 | BRASIL - Indique a frequência com a que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.**



**Q125 | BRASIL - Indique a frequência com a que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma:
Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas.**



DIRETORIA DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA - DIRET

Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti

Diretor de Educação e Tecnologia

SESI/DN

Robson Braga de Andrade

Diretor

Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti

Diretor-Superintendente

DIRETORIA DE OPERAÇÕES

Marcos Tadeu de Siqueira

Diretor de Operações

Unidade de de Estudos e Prospectiva - UNIEPRO

Luiz Antonio Cruz Caruso

Gerente-Executivo de Estudos e Prospectiva

Ana Luiza Snoeck Neiva do Amaral

Equipe Técnica

DIRETORIA DE SERVIÇOS CORPORATIVOS – DSC

Fernando Augusto Trivellato

Diretor de Serviços Corporativos

Área de Administração, Documentação e Informação – ADINF

Maurício Vasconcelos de Carvalho

Gerente-Executivo de Administração, Documentação e Informação

Alberto Nemoto Yamaguti

Normalização

Fernando Luiz Abrucio

Érica Ruiz

Marco Pepe

Ana Luiza Amaral

Consultor

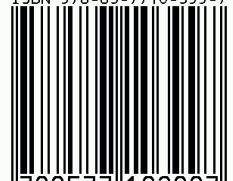
Amanda

Edição, Projeto Gráfico e Diagramação



Iniciativa da CNI - Confederação
Nacional da Indústria

ISBN 978-85-7710-399-7



9 788577 103997