



instituto
península



Docência em dados: uma visão integral dos professores brasileiros

São Paulo 2019

Sumário

Introdução	3
Formação e desenvolvimento profissional	4
1. Nível de aprendizagem dos professores da Educação Básica	6
1.1 Prestígio da carreira e rendimento dos profissionais	7
2. Formação inicial	8
2.1 Comparação internacional	11
3. Formação Continuada	12
Aspectos socioemocionais	15
1. Competências socioemocionais e locus de controle	17
1.1 Importância do feedback	19
2. Capacidade de gerir relacionamentos e colaboração	20
2.1 Ambiente escolar	22
2.2 Indisciplina dos alunos é grande desafio	24
3. Suporte da escola e das famílias	25
Propósito	27
1. Identificação com a carreira docente	29
1.1 Maioria escolheria ser professor de novo, mas quase a metade não recomenda a profissão	31
2. Identificação com o trabalho e engajamento com a aprendizagem dos alunos	33
2.1 Mentoria e visitas a outras instituições	35
Saúde	36
1. Adoecimento psíquico	38
2. Razões para o afastamento da sala de aula	39
Considerações finais	40
Bibliografia	41

Introdução

O Brasil tem o desafio gigantesco e urgente de melhorar a qualidade do ensino básico, especialmente na rede pública, onde estão 81,4% das matrículas. Dados do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) 2017 mostram que somente 34% dos alunos do 9º ano do ensino fundamental aprenderam o adequado em português e 15%, em matemática. No Pisa (Programme for International Student Assessment) 2015, o Brasil ficou na 63ª posição em ciências dentre 70 nações avaliadas. As evidências indicam uma crise de aprendizagem, na qual os direitos dos estudantes não estão sendo garantidos, e isso não é aceitável.

Mudar este cenário não é uma tarefa simples, especialmente em um país continental como o Brasil e que apresenta diferentes e complexos contextos sociais e econômicos. Para isso, é imprescindível voltar-se ao fator escolar que mais influencia a aprendizagem: o professor. Eles são os agentes mais estratégicos para garantir a qualidade na educação, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Atrair, reter e desenvolver bons profissionais são ações fundamentais para qualquer sistema de ensino que queira alavancar seus resultados.

Usualmente, tanto a literatura quanto as políticas públicas de educação olham para os professores como um recurso do sistema dentre os muitos que são necessários à garantia do direito à aprendizagem. Este estudo se propõe a olhar para os dados públicos sobre os professores de forma ampla, considerando uma perspectiva de desenvolvimento integral dos professores como pressuposto importante para que tenhamos alunos também desenvolvidos integralmente.

Ao considerar esse desenvolvimento dos professores de forma mais ampla, quebra-se também a ideia de que o conhecimento sobre o conteúdo e as didáticas, que são imprescindíveis ao bom desempenho docente, por exemplo, bastem para entender os professores brasileiros. Considera-se aqui que professores bem formados, alinhados a seus propósitos, satisfeitos e sadios física e mentalmente são profissionais mais eficazes. Por isso, as variáveis analisadas neste estudo passam por quatro grandes aspectos igualmente importantes e que geralmente aparecem de forma desintegrada:

1. **Formação e Desenvolvimento Profissional**, que engloba nível de aprendizagem dos candidatos à docência, formação inicial e formação continuada;
2. **Aspectos socioemocionais**, que incluem **lócus de controle**, capacidade de gerir relacionamentos e suporte da escola e das famílias;
3. **Propósito**, que contempla identificação com a carreira, identificação com o trabalho e engajamento com a aprendizagem dos alunos;
4. **Saúde**, incluindo adoecimento psíquico e razões para o afastamento da sala de aula.



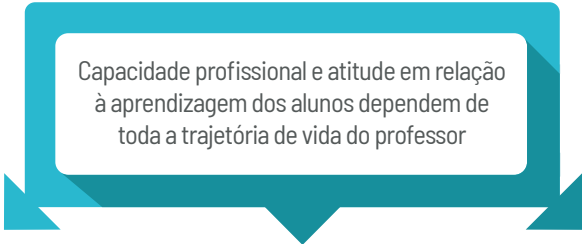
Formação e desenvolvimento profissional

A capacidade do professor de exercer bem sua função e sua atitude em relação à aprendizagem dos estudantes são indissociáveis de sua trajetória de vida. Para que consiga ensinar algo, é preciso, primeiro, que ele próprio tenha aprendido.

Por isso, este capítulo analisa como estão os níveis de aprendizagem e a educação formal dos professores brasileiros em diferentes etapas: desde quando são estudantes do ensino médio e almejam seguir a carreira docente, passando por formação inicial e estágio até formação continuada e planos de carreira.

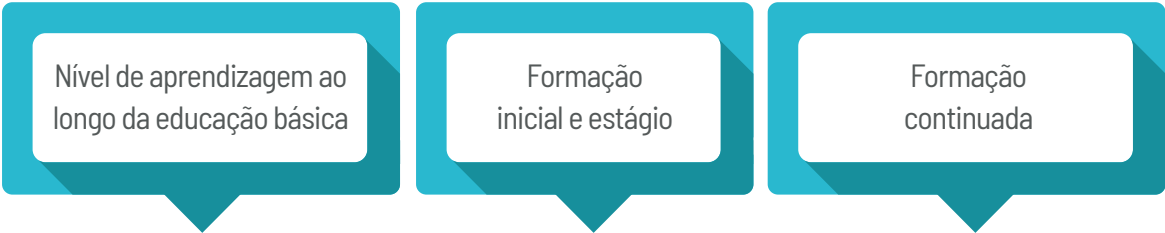
Essa visão sistêmica da formação do docente é importante, uma vez que se trata de um profissional em constante desenvolvimento. Os dados apresentados nesta seção são mais conhecidos pelo público que atua em educação. No entanto, quando articulados, é possível entender como está a formação desses profissionais em relação aos de outros países e inferir informações sobre seu contexto socioeconômico e social. Além disso, compreender parte do desafio em relação à profissão docente no Brasil. De forma geral, a conclusão acerca da formação e desenvolvimento profissional dos professores pode ser resumida pelo infográfico abaixo:

Resultado



Capacidade profissional e atitude em relação à aprendizagem dos alunos dependem de toda a trajetória de vida do professor

Estágios de desenvolvimento formativo

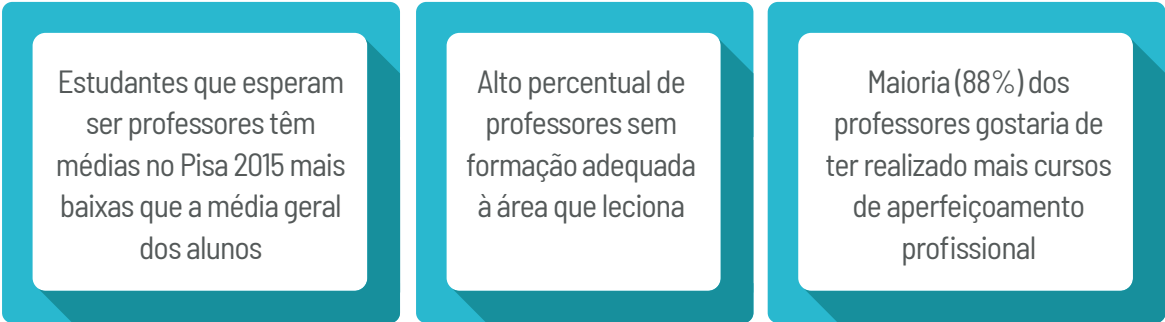


Nível de aprendizagem ao longo da educação básica

Formação inicial e estágio

Formação continuada

Insumos



Estudantes que esperam ser professores têm médias no Pisa 2015 mais baixas que a média geral dos alunos

Alto percentual de professores sem formação adequada à área que leciona

Maioria (88%) dos professores gostaria de ter realizado mais cursos de aperfeiçoamento profissional

1. Nível de aprendizagem dos professores da Educação Básica

O Brasil ficou na 63ª posição em ciências no Pisa, dentre 70 nações avaliadas. O desempenho geral do país é ruim. E estudantes que esperam seguir a carreira docente têm médias de proficiência em ciências, matemática e leitura ainda mais baixas, alertando para um cenário preocupante em relação à atratividade da profissão.

Esses resultados fazem parte do estudo *“O Perfil dos Jovens que Esperam ser Professores”* (2018), do Iede, e foram tabulados a partir das respostas dos estudantes a uma questão aberta do questionário do aluno do Pisa 2015, que pergunta: *“Qual profissão você espera ter aos 30 anos de idade?”*. A amostra brasileira foi de 23.141 estudantes de 15 e 16 anos, espalhados por todos os estados. Desse total, 3,3% (755 em números absolutos) colocaram profissões ligadas à docência.

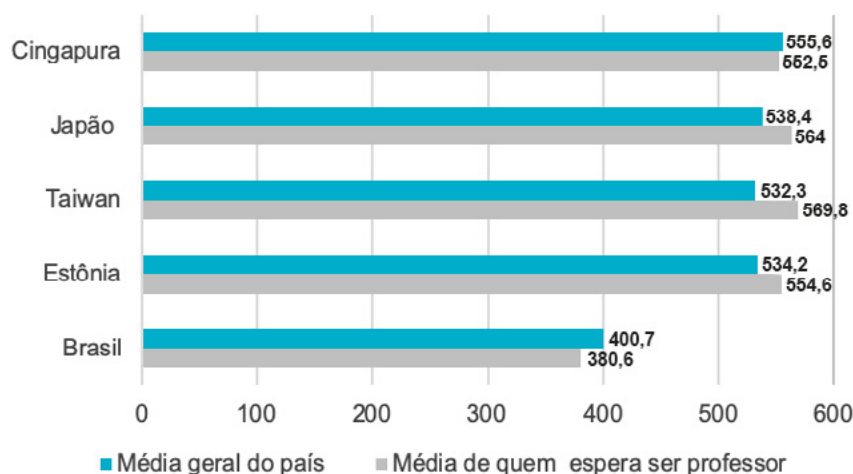
O baixo percentual de alunos que espera seguir a carreira docente é um fator relevante, mas não o mais grave. Países bem avaliados no Pisa, como Estônia e Taiwan (3º e 4º colocado para ciências, respectivamente) também registram baixos percentuais de interesse pela área: 1,8% e 3,4%. Entretanto, ao contrário do que ocorre no Brasil, a média desses alunos é superior à média geral.

Uma hipótese para o baixo percentual de interesse pela carreira docente nesses e em outros países com bons sistemas educacionais pode ser o fato de ela ser bastante exigente e ter barreiras elevadas de ingresso: parte dos alunos pode considerar que *“não é para eles”* ou *“não vai conseguir”*. Um paralelo pode ser feito com a área de medicina no Brasil, que acaba afastando jovens de contextos mais desfavoráveis e níveis de aprendizagem mais baixos.

Em Cingapura e no Japão, países que ocupam a 1ª e 2ª posição no Pisa 2015, em Ciências, os estudantes que esperam ser professores também têm médias similares ou superiores aos que pretendem seguir outras profissões.

Em todas as áreas do Pisa, as pontuações são divididas por níveis, sendo que o dois é considerado o nível básico de proficiência. Segundo a OCDE, é a partir desse patamar que os alunos começam a demonstrar habilidades de matemática, leitura e ciências consideradas fundamentais para o seu desenvolvimento futuro, ingresso no mercado de trabalho e para serem *“eficazes e produtivos na vida em sociedade”*. Considerando o peso amostral dos alunos, pode-se afirmar que 80,9% dos estudantes que esperam ser professores estão abaixo do nível dois em matemática; 70,2%, em ciências; e 62,3% em leitura. Nenhum aluno desse grupo chegou ao nível 6 e menos de 1% ficou no nível 5.

Comparação da média em Ciências de quem espera ser professor com a média geral dos alunos:



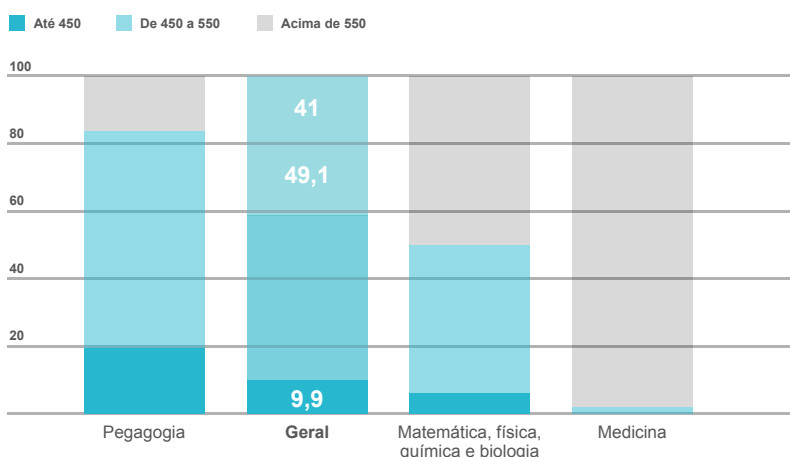
Fonte: Pisa 2015, OCDE. Tabulado por Iede

O estudo Escolha ocupacional pelo magistério: por que muitos bons alunos não se tornam professores? (2014), coordenado pelo professor Fabio Waltenberg, da Universidade Federal Fluminense (UFF), corrobora os números do Pisa de que quem escolhe a carreira docente no Brasil têm, em geral, desempenho escolar inferior à média dos alunos. Um em cada cinco ingressantes de pedagogia não atingiu 450 pontos no Enem – o mínimo necessário caso quisessem obter o certificado de conclusão do ensino médio.

Além do fato de ser uma carreira mais atrativa a jovens com desempenho acadêmico mais baixo, o estudo indica que eles, em geral, têm também perfil socioeconômico desfavorecido (precisam trabalhar desde cedo, vem de famílias cujos pais têm pouca instrução formal, etc).

Futuros Profissionais

% de ingressantes, por pontuação no Enem 2014*



PARAMETROS Notas mínimas exigidas para conseguir
Certificado de ensino médio 450 pontos em cada prova 500 pontos na redação
Bolsa no Prouni 450 pontos em cada prova + não zerar na redação
Financiamento pelo Fies 450 pontos em cada prova não zerar na redação

*Média aritmética das 4 provas objetivas e da redação do Enem. Fonte: Inep
 Confira mais infográficos da Folha

Fonte: estudo "Escolha ocupacional pelo magistério: por que muitos bons alunos não se tornam professores?"

1.1 Prestígio da carreira e rendimento dos profissionais

Ainda em relação à atratividade da carreira, é preciso ressaltar o seu baixo prestígio na sociedade brasileira. A pesquisa *Global Teacher Status Index* (2018), realizada pela Varkey Foundation, mostra o Brasil na última posição entre 35 países no que diz respeito à valorização da profissão pelos cidadãos do país. Em 2013, quando 21 nações participaram, o Brasil ficou na penúltima colocação, à frente somente de Israel. No topo da lista 2018 estão, respectivamente, Malásia, China e Rússia – locais onde a profissão é comparada à de médico.

A fundação destaca que *“há grande diferenças entre os países na maneira como os professores são percebidos. Isso informa quem decide se tornar professor, como eles são respeitados e também recompensados financeiramente. Isso afeta a maneira como fazem seu trabalho e, em última análise, o quanto são eficazes em obter o melhor de seus alunos em termos de aprendizagem.”*

Esses novos dados sugerem que há uma correlação entre o status concedido aos professores e os resultados dos alunos. Em outras palavras, alto status do professor não é apenas algo *“legal”* – *“aumentar o status pode melhorar diretamente o desempenho dos alunos. Implementadores de políticas públicas devem levar a sério o status do professor e fazer esforços para melhorá-lo”* (GLOBAL TEACHER STATUS INDEX, 2018 p.11).

O Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, do Movimento Todos pela Educação, destaca que *“um dos mecanismos de atratividade da carreira docente é a remuneração compatível a de outras profissões que demandam formação de nível equivalente.”* Nesse sentido, a carreira, de fato, perde atratividade: em 2018, o rendimento médio dos professores da Educação Básica correspondia a 69,8% do salário médio de profissionais com curso superior (R\$ 3.823 contra R\$ 5.477,05).

Rendimento médio dos professores da Educação Básica e de profissionais de outras áreas com curso superior – Setores público e privado – Brasil – 2012 e 2018 (Em R\$ – valores de dezembro de 2018, corrigidos pelo INPC)

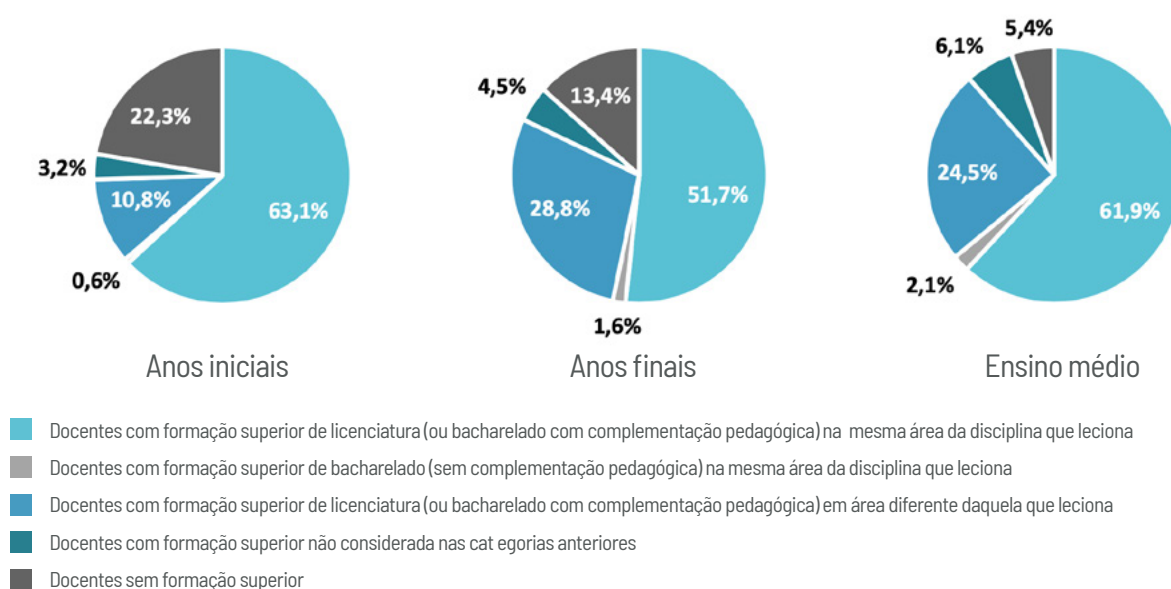
	2012	2018
Professores da Educação Básica – rede pública	3.576,18	3.823,00
Profissionais da área de Exatas	8.086,89	7.542,11
Profissionais da área de Humanas	6.583,21	6.070,59
Profissionais da área de Saúde	7.423,52	7.718,36
Média de rendimento dos profissionais com curso superior	5.882,03	5.477,05
Proporção da média salarial dos professores em relação à média dos profissionais com curso superior (em %)	60,8	69,8

2. Formação inicial

Os dados do Indicador de Adequação da Formação Docente, criado pelo Inep, mostram que, em 2013, 29% dos professores de anos iniciais do ensino fundamental não tinham ensino superior. Em 2018, esse número caiu para 22,3%. Nos anos finais, foi de 17,4% para 13,4%, no mesmo período. Já entre professores do ensino médio, passou de 6,4% para 5,4%.

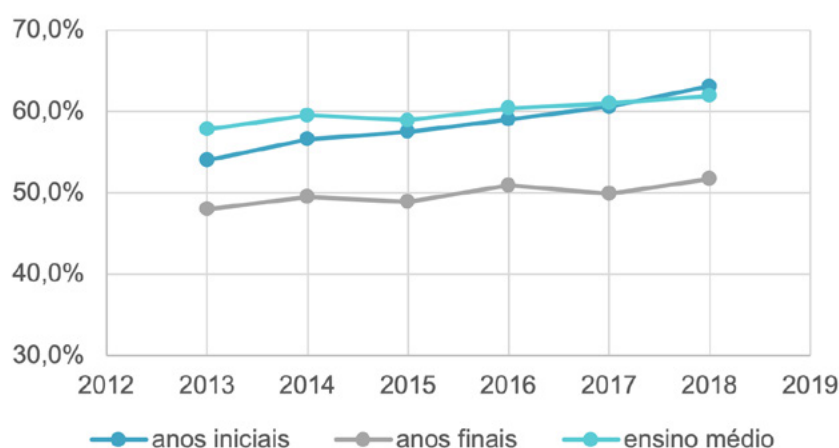
Ter ensino superior não significa, todavia, que o professor tem formação adequada. Por exemplo: nos anos finais do ensino fundamental, há mais professores com ensino superior em relação aos anos iniciais, mas o total com formação adequada é inferior: 63,1% contra 51,7%. Isso acontece porque muitos têm graduações em áreas diferentes das que lecionam.

Distribuição de docências segundo o nível de adequação da formação, Brasil, 2018:



Fonte: Indicador de Adequação da Formação Docente 2018, Inep

Evolução no percentual de professores com formação adequada:



Fonte: Indicador de Adequação da Formação Docente - Inep

Além disso, é preciso compreender em que circunstâncias ocorreu essa formação. Enquanto é positivo o aumento no percentual de professores com ensino superior, também é bastante preocupante saber que muitas das graduações voltadas à docência estão longe das condições adequadas. O estudo Formação Inicial de Professores no Brasil (2019), do Movimento Todos pela Educação, mostra que 61% dos ingressantes em cursos de pedagogia e licenciaturas, em 2017, estavam na modalidade a distância (EAD) – em 2010, eram 34%. Nos demais cursos, a parcela de alunos EAD, em 2017, é 27%.

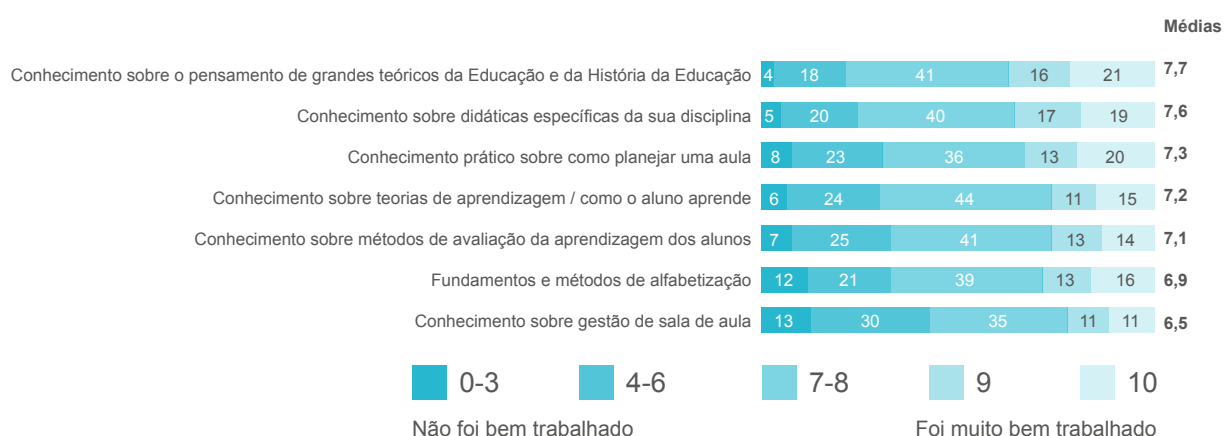
A modalidade tem sua importância, especialmente para regiões mais remotas. No entanto, no caso dos professores, vai na contramão de solucionar o principal desafio apontado por eles e por especialistas sobre os cursos de formação inicial: a falta de prática docente. No Chile (país latino-americano com melhor desempenho no Pisa) é proibido EAD para formação de professores, assim como no México. No Peru, a partir de 2020, será vetada a abertura de tais cursos.

O estudo indica ainda uma média pior de desempenho entre os alunos dos cursos EAD: 75% tiveram média de desempenho no Enade inferior a 50 pontos contra 65% da modalidade presencial.

Já na perspectiva dos docentes, não há consenso sobre a qualidade da formação inicial – seja ela a distância ou presencial. A pesquisa Profissão Professor (2018), iniciativa do Itaú Social e do Movimento Todos pela Educação com realização do Ibope Inteligência, aponta que, enquanto 34% dos entrevistados discordam totalmente que a formação inicial os preparou para os desafios da docência, 29% concordam totalmente. A pesquisa pontua que “a concordância é maior para os professores de etapas iniciais, que cursaram pedagogia e também com mais tempo de carreira.”

A pesquisa também reforça o enfoque mais teórico do que prático dos cursos – e a necessidade de mudanças. Por exemplo: 37% dos professores disseram que o tema “*grandes teóricos da educação e história da educação*” foi muito bem trabalhado, enquanto 22% dizem o mesmo sobre “gestão de sala de aula”. Para 43%, o tópico não foi bem trabalhado.

Respostas dos professores sobre o quão bem eles consideram que os temas a seguir foram trabalhados em sua formação inicial:



Fonte: Reprodução da Pesquisa Profissão Professor (2018)

2.1 Comparação internacional

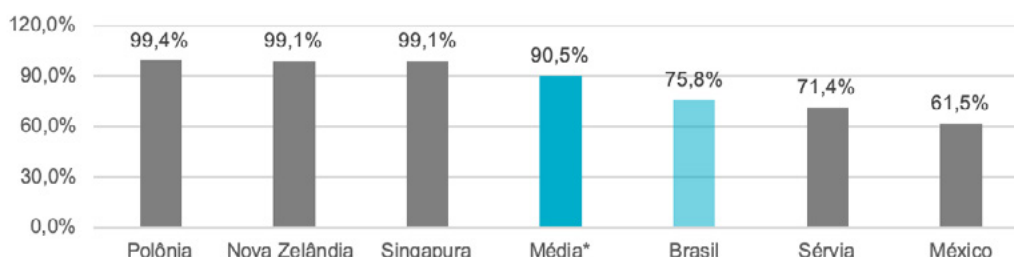
A Talis 2013 traz dados sobre a formação inicial dos professores em 39 países ou regiões. Com 75,8%, o Brasil aparece entre os três países com os menores percentuais de professores que disseram ter realizado um programa de formação ou treinamento.

Além disso, um a cada dez professores disse que sua formação inicial (*formal education or training programme*) não contemplou o conteúdo da disciplina que leciona - o maior percentual dentre todos os países avaliados. Outros 62,3% afirmaram que a formação contemplou conteúdos de “*todas as disciplinas que ensina*” e 27,4%, “*de algumas disciplinas*”. Os países que tiveram os percentuais mais altos para “*todas as disciplinas*” foram Polônia (95%), Hong Kong (93,5%) e Coreia (90,4%).

O Brasil aparece ainda entre os três países com os maiores percentuais de docentes que não tiveram pedagogia da disciplina que ensinam durante a formação inicial.

Na Talis 2018, há uma única questão que junta conteúdo da disciplina que ensina, pedagogia e prática de sala de aula, que, na Talis 2013, aparecem de forma separada. Segundo a Talis 2018, 83% dos professores no Brasil receberam instrução nessas três áreas na formação inicial, contra 79% da média dos países da OCDE.

Países com os maiores e menores percentuais de professores que afirmaram ter completado “*teacher education*” ou “*training programme*”:

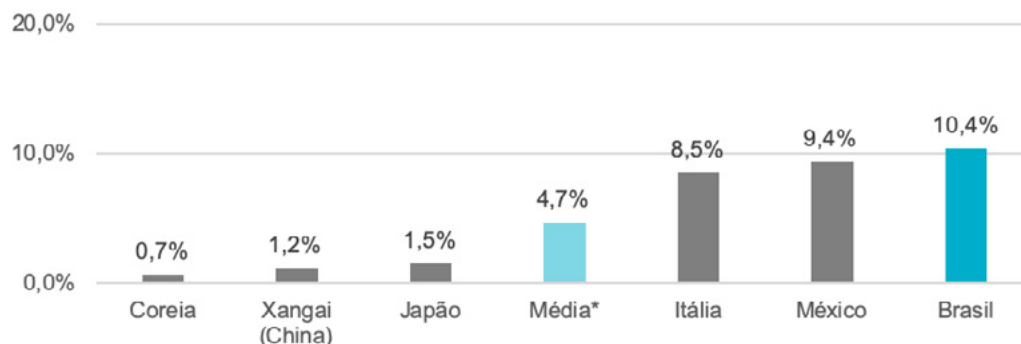


Fonte: Talis 2013. Tabulado por Iede

*Média dos 36 países participantes da Talis

Países com os maiores e menores percentuais de professores que responderam “NÃO” às questões:

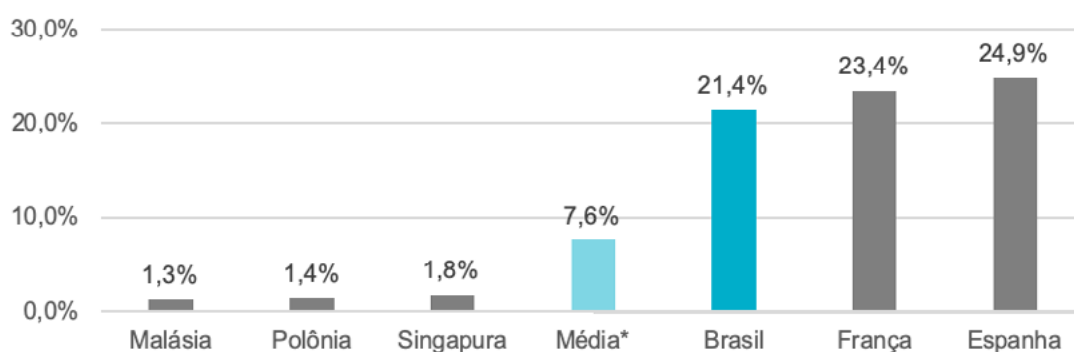
1. Conteúdo da disciplina que ensino



Fonte: Talis 2013. Tabulado por Iede

*Média dos 36 países participantes da Talis

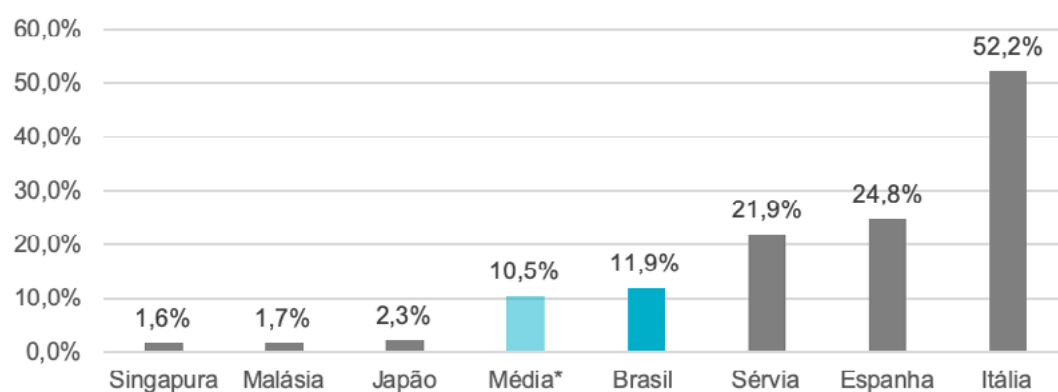
2. Pedagogia da disciplina que ensino



Fonte: Talis 2013. Tabulado por Iede

*Média dos 36 países participantes da Talis

3. Prática de sala de aula na disciplina que eu ensino



Fonte: Talis 2013. Tabulado por Iede

*Média dos 36 países participantes da Talis

4. Formação continuada

Em todos os estados brasileiros, mais de 80% dos professores gostariam de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional nos últimos anos, mostram os questionários do Saeb 2017.

Há uma evidente demanda por mais formação e há também a necessidade das redes de se organizarem para possibilitar que os profissionais participem dos cursos, já que as duas principais razões alegadas para a não participação são falta de tempo e conflito com o horário de trabalho.

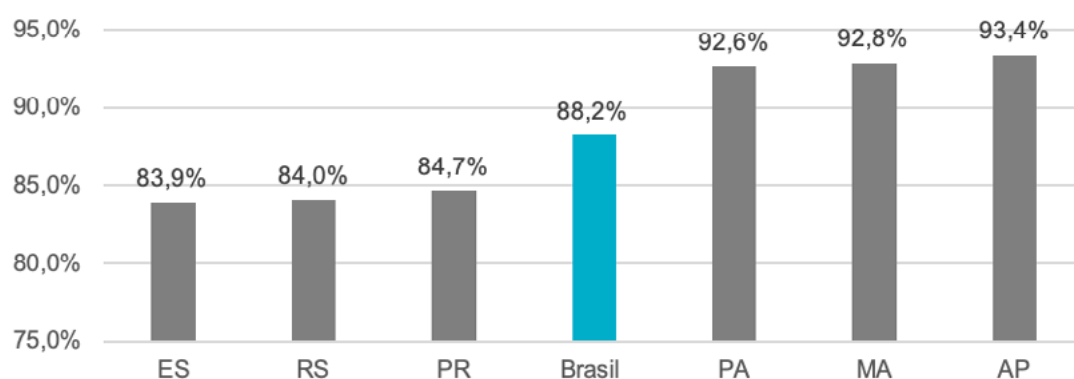
Os dados indicam ainda que a maioria dos professores (61%) tem curso de especialização e 5,8% de mestrado ou doutorado. Todavia, mais tempo de estudo não é, por si só, um indicativo de que a rede irá desempenhar melhor. No Mato Grosso e em Rondônia, 75,8% e 75% dos professores, respectivamente, possuem curso de especialização de no mínimo 360 horas. Esses estados, entretanto, não estão entre os mais bem avaliados no país. Nos anos iniciais, ambos registram Ideb 5,7 – pouco acima da média nacional, de 5,5.

Paraíba e Rio Grande do Norte, por sua vez, possuem os maiores percentuais de professores com mestrado e/ou doutorado: 14,4% e 12,1%, respectivamente, e são dois estados com grandes desafios educacionais. Ambos estão entre os 10 estados de Ideb mais baixo para os anos iniciais: 4,7 e 4,5, respectivamente.

Nesse ponto, fazem-se necessárias duas constatações importantes:

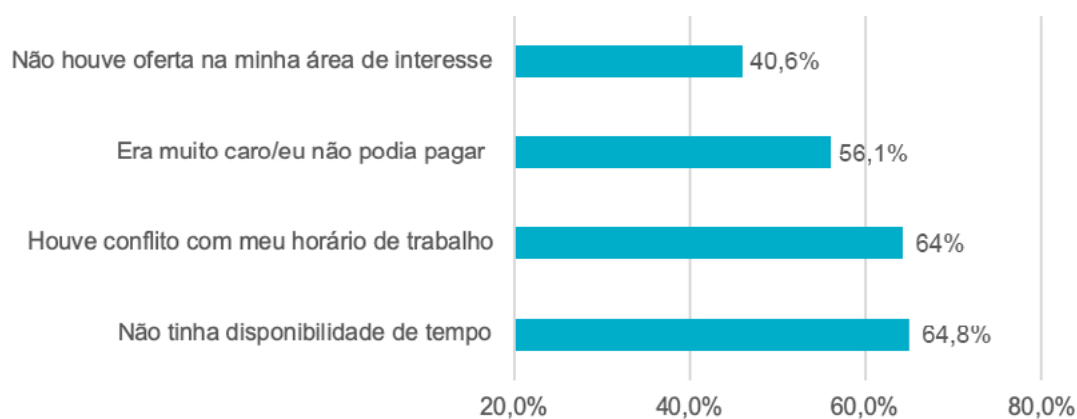
1. Não há, no Brasil, um indicador de qualidade do professor ou que ao menos defina o que ele deve saber e ser capaz de fazer. Dessa forma, não é possível determinar se o desempenho da rede não evoluiu porque os professores (mesmo com titulações) não melhoraram sua prática ou por outras razões.
2. O plano de carreira dos profissionais não é orientado para valorizar o seu aprendizado. A progressão de carreira também não reflete, em nenhuma medida, a aprendizagem dos alunos.

Média brasileira e os três estados com os maiores e os três com os menores percentuais de “SIM” à questão: ***“Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou?”***



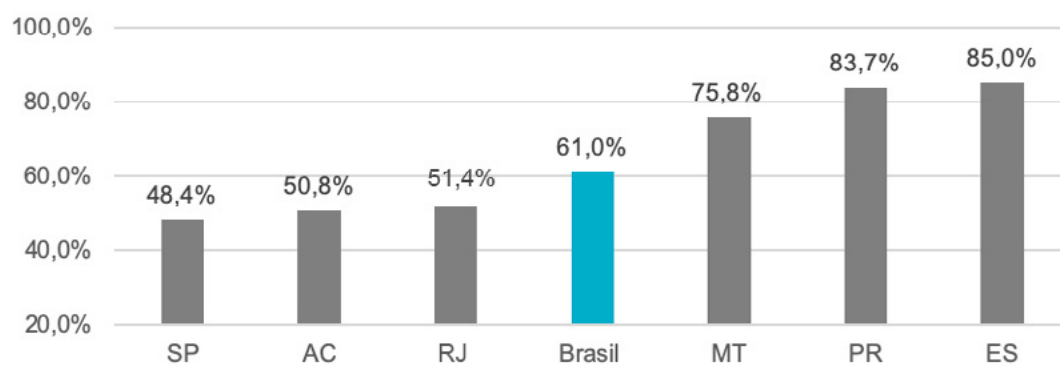
Fonte: Inep / Questionários do Saeb 2017. Tabulado por Iede

Razões para os professores não terem participado de mais atividades de desenvolvimento profissional



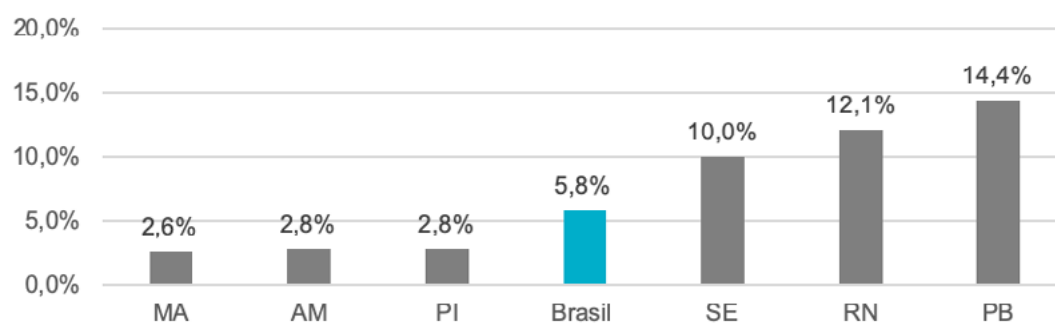
Fonte: Inep / Questionários do Saeb 2017. Tabulado por Iede

Percentual de professores com curso de especialização (mínimo de 360 horas)



Fonte: Inep / Questionários do Saeb 2017. Tabulado por lede

Percentual de professores com mestrado ou doutorado:



Fonte: Inep / Questionários do Saeb 2017. Tabulado por lede



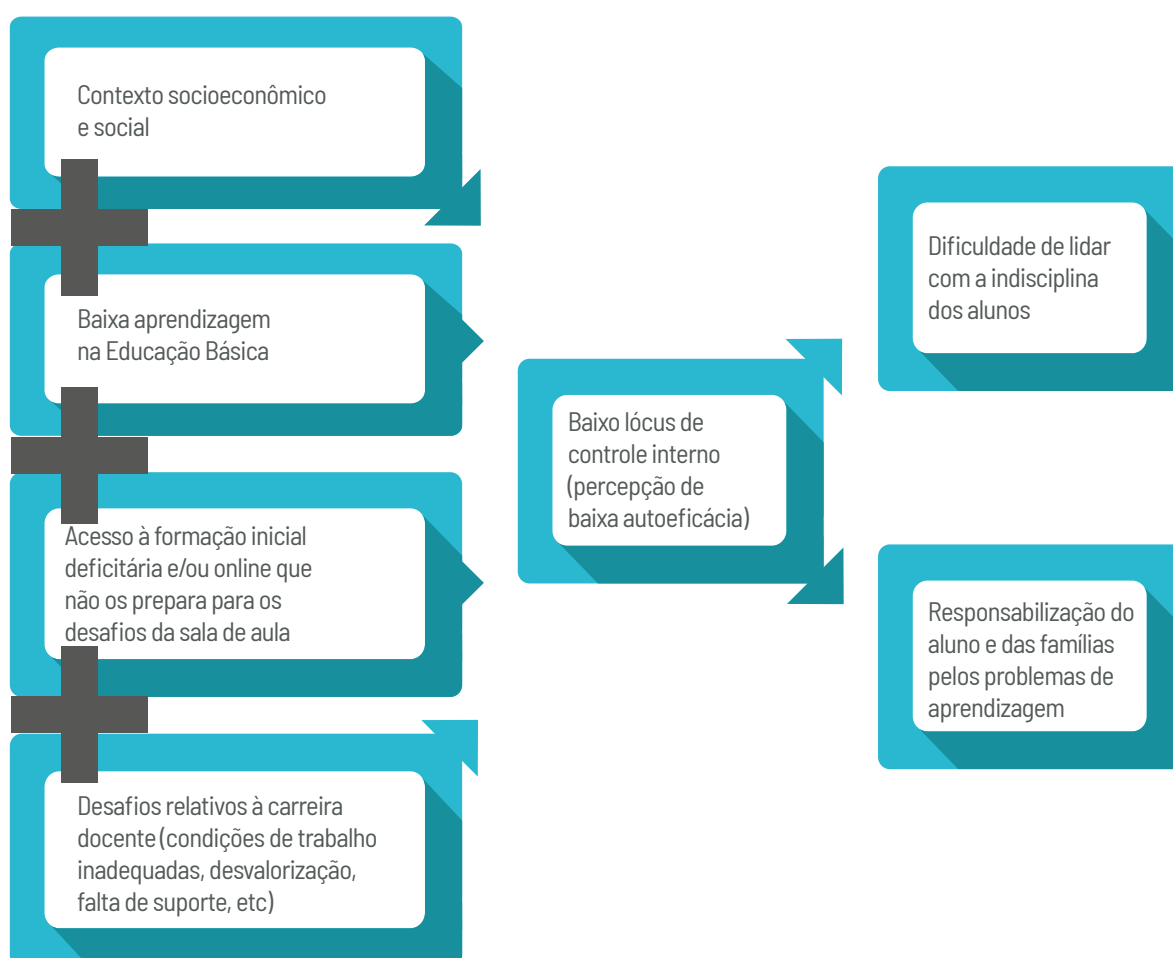
Aspectos socioemocionais

Para que os professores possam ensinar alunos com níveis heterogêneos de aprendizagem e oriundos dos mais diversos contextos sociais e socioeconômicos, além de conhecimento do conteúdo, é preciso que eles acreditem que são capazes de fazer isso.

É necessário que tenham confiança no próprio trabalho e se reconheçam como agentes transformadores. A crença na autoeficácia é uma condição necessária – não suficiente – para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Os dados, no entanto, indicam que atingir esse grau de maturidade socioemocional não é algo trivial. Pelo contrário, hoje, a maioria dos docentes considera que os problemas de aprendizagem estão relacionados ao próprio aluno e à sua família – questões relacionadas à escola em si e ao educador teriam impacto menor, na visão deles.

Este capítulo dedica-se a entender como estão algumas competências e habilidades socioemocionais dos professores, por exemplo, sua capacidade de gerir relacionamentos com os outros docentes, com o diretor e os alunos. Também explora ferramentas importantes que os auxiliam no desenvolvimento, como é o caso do feedback.

A abordagem das competências socioemocionais é usual quando se fala do desenvolvimento dos alunos e está, inclusive, expressa na BNCC por meio das competências gerais. No entanto, não se dá a mesma ênfase ao desenvolvimento dessas competências nos docentes.



1. Competências socioemocionais e locus de controle

Não há, como dito anteriormente, um indicador de qualidade ou proficiência do professor, tampouco das habilidades socioemocionais esperadas dele. Assim, toma-se como base a *Big Five* – teoria de análise da personalidade humana mais disseminada pelo mundo, que divide-se nas seguintes dimensões:

- Abertura a novas experiências
- Conscienciosidade: engloba autodisciplina, organização, perseverança, orientação para objetivos, entre outros itens;
- Extroversão;
- Amabilidade: gira em torno de ideias relacionadas à tolerância, confiança, honestidade e conformidade;
- Neuroticismo: indica os indivíduos que possuem tendência maior a um estado emocional negativo. O item contempla estabilidade emocional, previsibilidade e consistência das reações emocionais.

Além disso, hoje já são conhecidas as habilidades que os educadores precisam desenvolver nos alunos. Elas perpassam as 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), podem ser sintetizadas em:

- **Autoconsciência:** conhecimento de suas forças e limitações
- **Autogestão:** gerenciamento do estresse, controle de impulsos e definição de metas
- **Consciência social:** exercício da empatia, respeitando a diversidade
- **Habilidades de relacionamento:** “ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (bullying, por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso”
- **Tomada de decisão responsável:** “preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade.”

Para que sejam capazes de fomentar tais habilidades nos estudantes, é preciso que, primeiro, os educadores tenham essas habilidades desenvolvidas em si. Os questionários do Saeb 2017 indicam que essa é uma área de atenção. A maioria dos docentes tem uma percepção de baixa autoeficácia, não vinculando os problemas de aprendizagem dos alunos a si ou à escola. Eles atribuem as dificuldades a fatores ligados ao estudante – motivação pessoal, nível social e cultural – e à sua família. Isso pode indicar que parte considerável tem um baixo locus de controle interno, responsabilizando agentes externos pelos resultados.

Respostas à questão: *“Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da(s) 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	93,1%
Desinteresse e falta de esforço do aluno	91,2%
Meio social em que o aluno vive	82,4%
Nível cultural dos pais dos alunos	80,8%
Baixa autoestima dos alunos	74,9%
Indisciplina dos alunos em sala de aula	68,0%
Alto índice de faltas por parte dos alunos	48,8%
Carência de infraestrutura física	36,4%
Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas	32,6%
Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente	29,6%
Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno	28,9%
Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos	16,9%
Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica	16,0%

*Itens associados a um locus de controle mais interno

**Itens associados a um locus de controle mais externo

Fonte: Inep / Questionários do Saeb 2017. Tabulado por Iede

De acordo com a pedagoga Telma Vinha, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp) e professora do departamento de Psicologia Educacional da mesma instituição, há entre os professores a preservação da identidade profissional, do *“se ver como valor”*:

Muitos realmente se dedicam, mas diante das inúmeras dificuldades para fazer com que os alunos tenham um bom desempenho, buscam razões extra escola para preservar sua identidade profissional. Para isso, empregam argumentos de desengajamento moral. A escola, assim, isenta-se da necessária revisão interna (VINHA, 2019).

A pesquisa Observatório do Professor (2018), do Instituto Península, mostra que os professores se sentem sozinhos e despreparados frente à realidade dos alunos, que, muitas vezes, vem de contextos diferentes dos seus e para os quais a escola é o único local de acolhimento.

Existe, assim, uma defasagem na formação dos professores, que não diz respeito ao conteúdo das disciplinas e sim ao entendimento da realidade dos alunos e das comunidades nas quais as escolas estão inseridas. No enfrentamento destas questões que fazem parte do cotidiano escolar, tanto quanto as questões relativas aos conteúdos, os professores se sentem sozinhos e esse sentimento provoca inércia e dificulta o movimento em prol da aprendizagem dos alunos (OBSERVATÓRIO DO PROFESSOR, 2018)

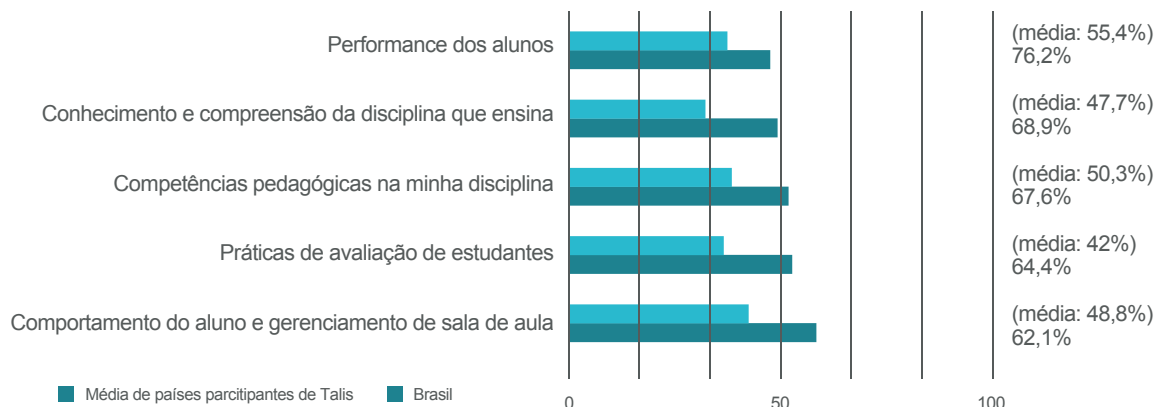
Reitera-se que, em comparação com a média geral dos estudantes, quem opta pela carreira de professor da Educação Básica possui notas menores no Enem e nível socioeconômico inferior. Tais características, somadas aos desafios de formação e àqueles próprios da carreira docente (condições de trabalho muitas vezes precárias, ausência de suporte individual e coletivo, etc), impactam no *lôcus de controle*. *“Ao focar na família e no aluno, os problemas relacionados à escola não são discutidos”*, diz Vinha.

É importante enfatizar que o *lôcus de controle* não é algo imutável, o que torna ainda mais relevante a discussão sobre uma formação inicial e continuada que sejam capazes de suprir as lacunas existentes e estimular o protagonismo e a autoeficácia.

1. Importâncias do feedback

Os docentes brasileiros, de forma geral, não enxergam senso de justiça nos reconhecimentos dados nas escolas. Somente 18,4% *“concordam”* ou *“concordam fortemente”* que os professores com melhor desempenho recebem as melhores recompensas, sejam prêmios dos países participantes da Talis, responsabilidades extras, etc. O percentual está entre os menores do mundo e distante da média dos países participantes da Talis, de 40,7%. Singapura e Malásia possuem os maiores percentuais de concordância: 71,2% e 90,1%, respectivamente.

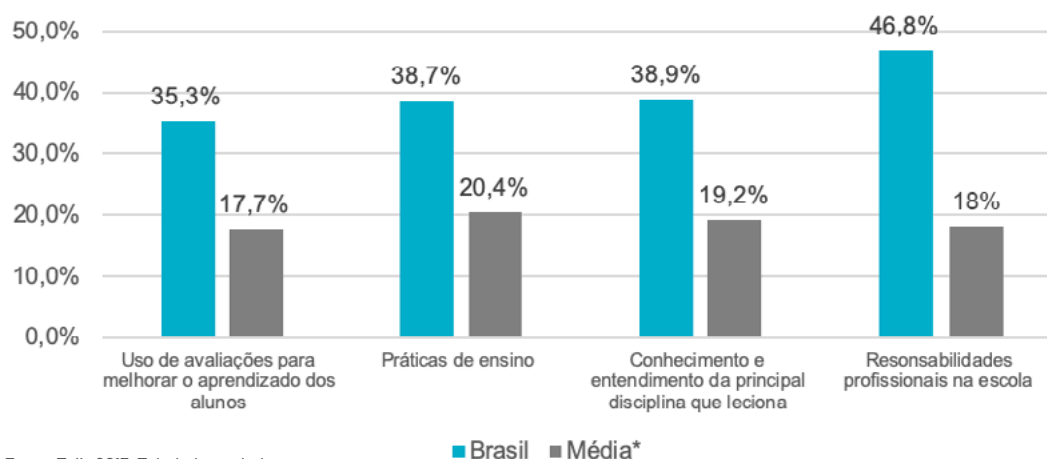
No entanto, os professores veem bastante valor nos feedbacks que recebem. O percentual que considera de *“alta importância”* receber feedback nas áreas a seguir é bastante superior à média dos 36 países participantes da Talis:



Os professores percebem influência positiva do feedback em diversos aspectos práticos e subjetivos do seu dia a dia, que vão do uso de avaliações à satisfação com o trabalho. A Talis, no entanto, não traz dados que permitam inferir o quanto o professor está preparado para dar feedback positivo a outros professores ou mesmo aos alunos.

A seguir, o percentual de professores que afirmou que o feedback recebido levou a uma “grande mudança” nos seguintes itens:

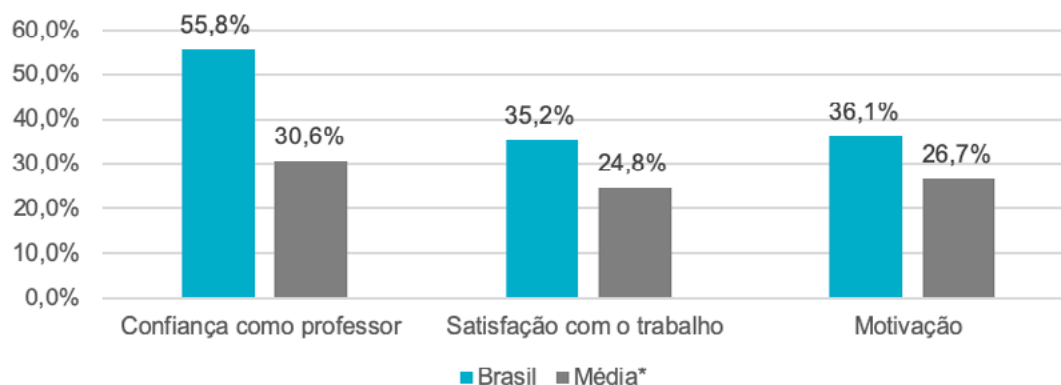
Aspectos práticos



Fonte: Talis 2013. Tabulado por Iede

*Média dos 36 países participantes da Talis

Aspectos emocionais e subjetivos



Fonte: Talis 2013. Tabulado por Iede

*Média dos 36 países participantes da Talis

Eles também valorizam o feedback das famílias dos alunos. A questão 29.I da Talis 2013 pergunta: “quando recebe um feedback dos pais ou responsáveis qual a importância que você dá a ele?”. O percentual que respondeu “alta importância”, 57,1%, é o terceiro maior, atrás somente de Romênia (58,1%), Abu Dhabi (61,3%) e Malásia (67,5%). Outros 28,2% disseram considerar “importante”; apenas 9,2% como de “pouca importância”; e 5,6% que “não leva em consideração” a opinião.

O Observatório do Professor (2018) corrobora tais informações. Para os docentes entrevistados, são consideradas fontes de alegria:

O retorno que recebem dos alunos, seja em forma de afeto, resultados de aprendizagem ou melhorias de vida (alunos que se formam, que conseguem vencer alguma etapa da vida) Reconhecimento da direção da escola.

Reconhecimento de pais de alunos. Ato simples como ter acesso à esses pais, receber bilhetes e a presença dos pais em reuniões na escola são vistos como indicativos de sucesso do professor, já que não são nada comuns (OBSERVATÓRIO DO PROFESSOR, 2018)

Telma Vinha explica por que o feedback funciona como uma ferramenta de reconhecimento e valorização:

“Uma das maiores motivações para o professor é identificar que houve aprendizagem pelo aluno, fazer diferença na vida dele. O feedback construtivo faz com que o professor sinta que está sendo auxiliado, tem com quem trocar, podendo aprimorar sua prática e avançar na qualidade do seu trabalho. O feedback implica em ser visto e o outro preocupar-se com ele, com o trabalho que desenvolve. Há o olhar e a consideração do outro, a parceria, que pode ser de um colega ou de um especialista na escola”.

Diante das inúmeras dificuldades que o professor enfrenta na escola, esse retorno diferenciado é visto como auxílio e apoio. Ele quer melhorar a sua prática e valoriza muito as trocas, mas não imposições e prescrições. Destaca-se que o feedback positivo contingente é um dos fatores de reconhecimento e valorização.

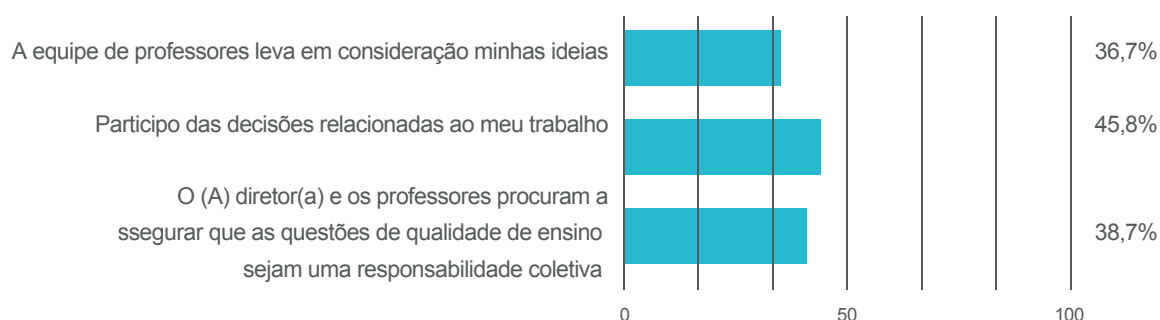
Já as recompensas, como os dados mostram, nem sempre são vistas como valorização. Pelo contrário, quem não as recebe enxerga os critérios como sendo injustos e que seus esforços não estão sendo reconhecidos. A recompensa também não aponta indicações para a melhoria, para o avanço contínuo. (VINHA, 2019)

2. Capacidade de gerir relacionamentos e colaboração

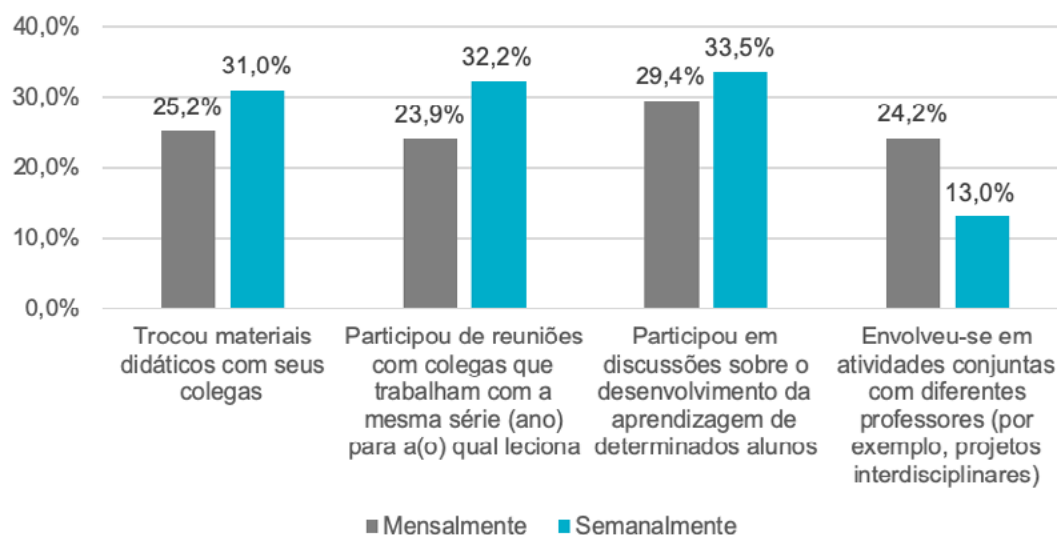
A capacidade de gerir relacionamentos – com os colegas, os superiores e os estudantes – interfere no cotidiano do professor, influencia a maneira que ele ensina e, em última instância, também a aprendizagem dos alunos. Por isso, é tida como fundamental.

Na educação, a colaboração profissional e a construção de capital social entre professores e outros educadores melhora a aprendizagem do aluno, já que esses educadores circulam seus conhecimentos e assumem mais riscos. Melhora o recrutamento e a retenção, pois em culturas colaborativas os professores percebem que existem outros que podem ajudá-los e apoiá-los. Também melhora a capacidade de iniciar e implementar mudanças, à medida que as ideias se espalham (HARGREAVES, O'CONNOR, 2018)

Segundo a Talis 2018, 80% dos professores no Brasil reportam que os colegas dão suporte uns aos outros na implementação de novas ideias na escola. O percentual é bastante similar à média dos países da OCDE, de 78%. Já os dados dos questionários do Saeb 2017 não são tão animadores quando observados os percentuais de professores que responderam “sempre ou quase sempre”:



Média brasileira de professores que responderam “semanalmente” e “mensalmente” para os seguintes itens:



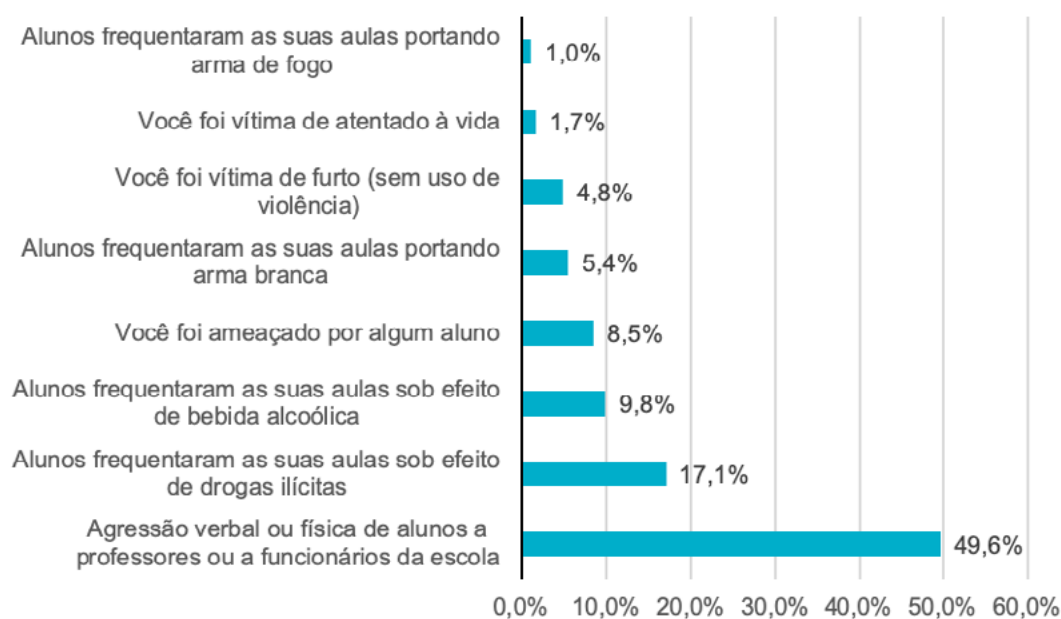
Fonte: Inep / Questionários do Saeb 2017.
Tabulado por Iede

2.1 Ambiente escolar

A Talis 2018 indica que 94% dos docentes no Brasil concordam que alunos e professores “geralmente se dão bem uns com os outros”. Contudo, apesar dessa percepção positiva, o ambiente escolar pode ser bastante hostil: 28% dos diretores relatam atos regulares de intimidação ou bullying entre seus alunos, o dobro da média da OCDE (14%).

De acordo com os questionários do Saeb 2017, 68,4% dos professores afirmam que houve agressão verbal ou física entre alunos no último ano. No caso de agressão verbal ou física de alunos a professores ou a funcionários da escola, o percentual cai para 49,6%. É preciso ponderar, no entanto, que o fato do Saeb juntar em uma única pergunta agressão física e agressão verbal impede uma análise mais criteriosa do tipo de violência que está ocorrendo nas escolas, já que as duas situações são completamente distintas e requerem ações específicas de combate.

O gráfico a seguir traz o percentual de professores que disse que atos como furto, ameaças e agressões ocorreram no último ano na escola:



Fonte: Inep / Questionários do Saeb 2017. Tabulado por Iede

A estrutura física da escola também constitui a experiência educacional. Nesse sentido, o Observatório do Professor (2018) traz metáforas utilizadas pelos docentes para se referirem à escola (*"prisão", "cadeia", "manicômio", "depósito de alunos"*) e também algumas das principais reclamações (*"descuido dos alunos e da comunidade", "falta de recursos materiais", "furtos praticados pela própria comunidade", etc.*).

Os problemas relacionados ao ambiente da escola são, na maioria das vezes, atribuídos ao governo ou à comunidade e aos alunos. Esse é um argumento que não provoca movimento, já que a ideia que está por detrás desta fala é a de que se os alunos não sabem cuidar do ambiente não há nada que se possa fazer, nem ensinar (OBSERVATÓRIO DO PROFESSOR, 2018)

O trecho acima ratifica a necessidade de aperfeiçoamento da formação inicial e continuada dos profissionais, com atenção ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que possam aumentar o lócus de controle interno, ampliando a percepção de autoeficácia e estimulando o protagonismo.

2.2 Indisciplina dos alunos é vista como um grande desafio

Todas as bases de dados analisadas apontam a indisciplina dos alunos como um grande desafio nas escolas brasileiras. Segundo a Talis 2018, 87% dos professores relatam que, frequentemente, acalmam alunos que perturbam a aula, contra média de 65% da OCDE.

O Saeb 2017 indica que, para 68% dos professores, indisciplina é um dos fatores que impactam nos problemas de aprendizagem dos alunos. Esse percentual é bastante superior, por exemplo, a itens como conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos (16,9%) e insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente (29,6%). Já na visão dos diretores escolares, dentre 10 fatores, indisciplina por parte dos alunos é o 2º que mais dificultou o funcionamento das escolas, com 61,5% (soma de pouco, moderadamente e muito). O primeiro foi insuficiência de recursos financeiros, com 67,2%.

A segunda edição da pesquisa Conselho de Classe, realizada em 2015 pela Fundação Lemann, perguntou a professores do ensino fundamental I e II e do ensino médio quais fatores precisam ser enfrentados com mais urgência. Com 15%, indisciplina apareceu em 2º lugar, atrás somente de “falta de acompanhamento psicológico para os alunos que mais precisam”, que teve 22%. Se for considerado como citado entre os três mais urgentes, indisciplina sobe para a 1ª posição, com 32%. Em 2014, na primeira edição da pesquisa, os resultados apontaram demandas bastante parecidas, com indisciplina no 2º lugar (14%).

De acordo com Telma Vinha, educar para a convivência – ensinar a vivência coletiva, respeito às normas quando justas e necessárias, entre outros itens – é função da escola. A gestão da indisciplina é algo necessário tanto para que os estudantes aprendam a conviver quanto para que tenham um ambiente propício à aprendizagem.

A insatisfação dos professores quanto ao comportamento dos estudantes é algo global, ainda que varie de intensidade e frequência. Sem dúvida, no Brasil há alto índice de problemas de convivência e uma forte preocupação dos professores e gestores com essa questão, como mostram mais de uma década de pesquisas na área. Os dados mostram a necessidade urgente de termos políticas públicas efetivas de formação e de desenvolvimento profissional que contribuam para a melhoria das habilidades e competências dos professores para lidarem com a indisciplina e os conflitos e favorecerem uma convivência positiva. Os estudantes aprendem mais quando estão num ambiente respeitoso, sentem-se seguros e estabelecem relações de confiança e apoio. (VINHA, 2019)

Variados estudos demonstram que os educadores, apesar de acreditarem ter boa relação com seus alunos, sentem-se intimidados e desmotivados diante das constantes situações de indisciplina e conflitos (TARDELI, 2003; VINHA, 2004; TOGNETTA & VINHA, 2007; VINHA ET AL, 2017).

Uma pesquisa realizada por laochite e cols. (2011) aponta relações positivas entre a autoeficácia docente de professores de educação física com a satisfação e a disposição em continuar na carreira. Os autores destacam que quando os professores se mostram insatisfeitos, apresentam crenças menores de autoeficácia para o manejo da classe.

“As crenças de autoeficácia podem ser consideradas como condição necessária para a motivação do aluno e a promoção de um ambiente propício à aprendizagem. No entanto, não suficiente, porque outros fatores precisam ser considerados, como as lacunas de conhecimento ou habilidades, ausência de capacidade real, influências das expectativas negativas de resultados e a falta de reconhecimento ou de valorização”. (VINHA, 2019)

2.2 Suporte das escolas e das famílias

A Talis 2013 mostra que a maioria dos professores brasileiros (73,2%) considera que existe uma cultura colaborativa na escola, caracterizada pelo apoio mútuo – número inferior à média dos 36 países participantes da Talis, que é 79% (soma de concordo e concordo fortemente).

Além disso, 77,2% acreditam que existe uma cultura de divisão de responsabilidades pelas questões escolares, contra 75,2% da média dos países participantes. Chama a atenção que 93,7% dos professores do Brasil dizem que gostam de trabalhar na escola onde estão, o 7º maior percentual (média de 89,4%).

Os dados dos questionários do Saeb 2017 trazem aspectos sobre a relação entre professores e diretores, que parece ser boa, mas poderia ser aperfeiçoada:

- 57,2% dizem confiar no diretor como profissional *“sempre ou quase sempre”*
- 58,8% afirmam que se sentem respeitados pelo diretor *“sempre ou quase sempre”*

Já no item sobre o diretor informar os professores sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional, o percentual é mais baixo: 32,5% disseram que o diretor faz isso *“sempre ou quase sempre”*; 36,5% *“frequentemente”*; 24,4% *“algumas vezes”* e 6,6% *“nunca”*.

Na pesquisa Conselho de Classe, 73% dos docentes disseram que quem dá apoio ao professor nas dificuldades no cotidiano na sala de aula é o diretor; 68%, o coordenador pedagógico; e 48%, outros professores da escola. A região Sul é a que apresenta o menor percentual (56% para diretor, 60% para coordenador pedagógico e 30% para outros professores).

Os professores, entretanto, gostariam de contar com a ajuda de outros profissionais para lidar com os desafios do dia a dia: metade diz que a secretaria de educação deveria oferecer psicólogo; 28%, psicopedagogo; 8%, assistente social; 7%, mediador de conflito; 4%, fonoaudiólogo.

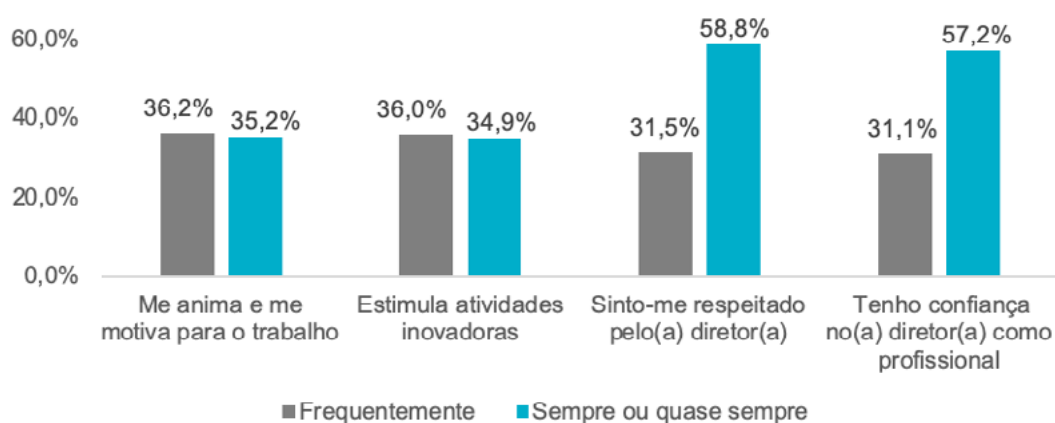
Para 90% dos professores, a secretaria deveria dar apoio psicológico também às famílias dos alunos. *“Isso é coerente com a ideia de que o ‘problema’ está no aluno e na família. Então, ‘as soluções’ também são externas. Não que não seja importante o serviço de saúde mental apoiando a escola, mas essa não é a solução para os problemas de ensino/aprendizagem”*, DESTACA VINHA.

Faz-se necessário retomar aqui também os dados dos questionários do Saeb 2017 de que em todos os estados do país mais de 90% dos professores consideram que a falta de acompanhamento da família têm impacto nos problemas de aprendizagem dos alunos. O estado com o percentual mais alto é Sergipe, com 96%, e o estado com o menor percentual é Santa Catarina, com 90,9%.

A percepção dos educadores de que a família deveria ser mais engajada com a escola nem sempre corresponde à realidade (pode estar mais relacionada à questão do lócus de controle e à preservação da identidade profissional). A visão dos alunos sobre a participação de seus pais é bastante diferente da dos educadores: em todas as regiões e nas três séries avaliadas - 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio - mais de 90% dizem que seus pais os incentivam a estudar e a fazer os deveres de casa.

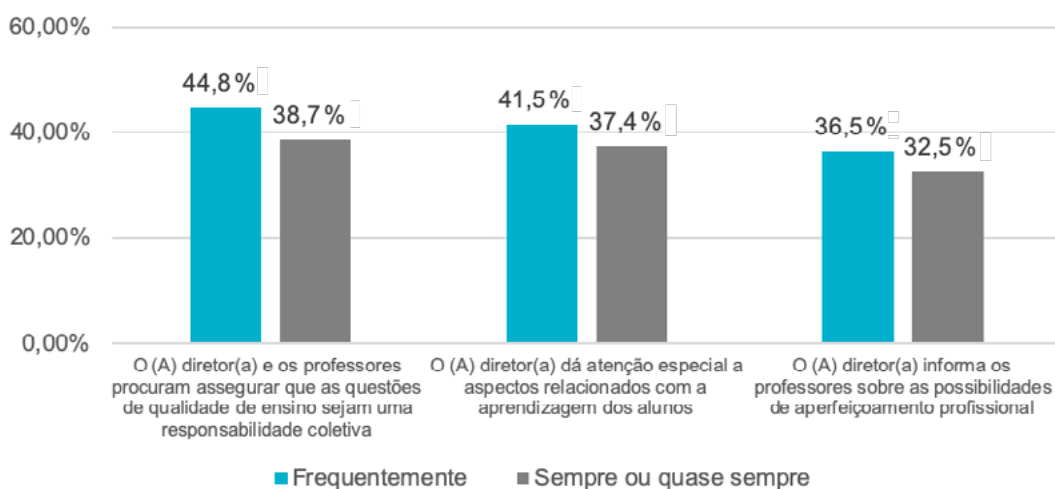
No estudo Observatório do Professor (2018) há uma percepção mais negativa em relação à colaboração entre colegas e ao apoio do diretor e demais atores escolares. Queixas sobre solidão aparecem com ênfase: *“A maior parte dos professores não se sentem parte de um projeto maior de escola. As relações são aparentemente cordiais, mas não há um senso de coletividade.”*

Opinião dos professores sobre os diretores das escolas



Fonte: Inep / Questionários do Saeb 2017.
Tabulado por Iede

Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que:



Fonte: Inep / Questionários do Saeb 2017.
Tabulado por Iede



Propósito

Este capítulo é especialmente importante para trazer luz sobre mitos sobre os professores que surgem no debate educacional e que não contribuem para a profissionalização e valorização da carreira docente. Um deles é o de que o professor é alguém frustrado, que foi para a área de educação por falta de opção e que, se pudesse, teria outro trabalho. As evidências, neste caso, contrariam o senso comum: 70% dos professores, se pudessem escolher novamente, ainda optariam por lecionar.

É fato que muitos estudantes seguem para cursos de licenciatura por serem relativamente mais acessíveis. Porém, entre os concluintes que optam por serem professores da educação básica, a maioria esmagadora o faz por um grande senso de propósito: 89% consideram que os professores trazem uma contribuição relevante à sociedade. Mais de 60% dizem que *"sempre foi um sonho ser professor"*.

Entretanto, é preciso ponderar que, assim como em qualquer outra profissão, é possível ensinar alguém a ser um bom professor. Mais do que vocação, exige-se formação.

Não há dúvida também de que, em geral, há propósito na escolha. A discussão que se faz necessária é sobre os muitos fatores – salários pouco atrativos, falta de suporte, rotina desgastante, etc – que os desestimulam ao longo dos anos e os fazem perder a confiança na própria eficácia. Quase metade dos profissionais não recomendaria a profissão a um jovem.



1. Identificação com a carreira docente

O estudo O perfil dos **Jovens que Esperam ser Professores**, feito pelo IPEA com base nos microdados do Pisa 2015, mostra que somente 3,3% dos jovens brasileiros de 15/16 anos têm intenção de seguir a carreira docente (o 54º menor percentual dentre 70 países).

No entanto, o Censo da Educação Superior 2017 revela que havia no país, naquele ano, 1.589.440 alunos frequentando cursos de licenciatura, o que representa 19,3% do total de estudantes de graduação. Pedagogia era o 2º curso com o maior número de matrículas (com 714.345), atrás somente de Direito (879.234).

O estudo Profissão professor na América Latina – Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?, de 2018, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), aponta que a carreira educacional parece ser uma opção de refúgio para muitos jovens da América Latina por ser relativamente mais acessível.

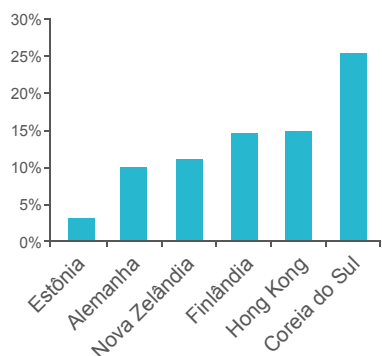
Ao contrário da América Latina, em geral, em países de alto desempenho há uma porcentagem significativa de jovens interessados em ser professores (painel A do gráfico 1.4). No entanto, a situação se inverte quando se observa aqueles efetivamente matriculados em cursos de carreira docente 5 (painel B do gráfico 1.4). Nos países de alto desempenho, os que se matriculam nesses cursos constituem uma baixa porcentagem de todos os matriculados no ensino superior. Isso é um reflexo da alta seletividade dos programas de formação de professores de vários desses países. Por exemplo, na Finlândia e em Cingapura menos de 13% dos candidatos conseguem ingressar nesses cursos e todos eles faziam parte do terço superior da turma durante o ensino médio (AUGUSTE ET AL., 2010).

Por outro lado, nos países latino-americanos, a proporção de alunos do ensino superior matriculados em cursos superiores de magistério é alta. Isso ocorre apesar do menor interesse manifestado pelos jovens da região em se tornarem professores. (ELACQUA, HINCAPIÉ, VEGAS e ALFONSO com MONTALVA e PAREDES, 2018)

Gráfico 1.4 Interesse e matrículas em cursos superiores de magistério

Painel A. Interessados em ser professores

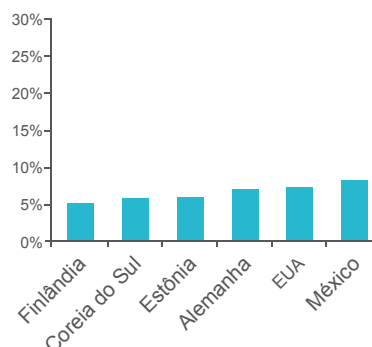
(como porcentagem do total de interessados em formação profissional)



■ Países de alto desempenho no PISA 2015

Painel B. Matriculados em cursos superiores de magistério

(porcentagem do total de alunos matriculados no ensino superior)



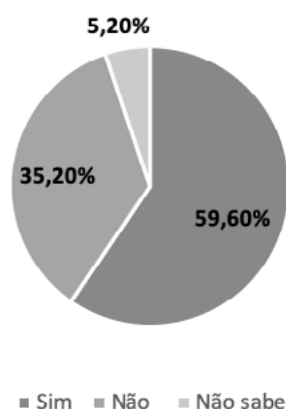
Fonte: Reprodução do estudo Profissão professor na América Latina Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?, do BID

O estudo Escolha ocupacional pelo magistério: por que muitos bons alunos não se tornam professores? (2014), coordenado por Fabio Waltenberg (UFF), traz dados que ajudam a olhar para a escolha da carreira sob outras perspectivas. Dentre estudantes que optaram por cursos de licenciatura, as três razões mais citadas para justificar a escolha foram:

- 85,3% porque “gostam de educação”
- 72,3% porque “é um curso que oferece outras possibilidades profissionais além da docência”
- 62,9% “para trabalhar como professor do ensino fundamental ou ensino médio”

De fato, parte significativa dos concluintes de cursos de licenciaturas não tem intenção de se tornar professores e outros ainda não sabem, como mostra o gráfico abaixo:

Respostas de concluintes de licenciaturas sobre se deseja ser professor da educação básica



Fonte: pesquisa “Escolha ocupacional pelo magistério: por que muitos bons alunos não se tornam professores?” - UFF/FGV/Lemann

Todavia, entre os concluintes que querem ser professores, a maioria esmagadora (89,3%) é porque *“considera que os professores trazem uma contribuição relevante à sociedade”*, o que denota um alto senso de propósito. Em segundo lugar, aparece como motivo *“porque gosta de trabalhar com crianças ou adolescentes”* (84,1%) e, na sequência, *“porque tem boas habilidades para ensinar”* (80,6%).

Ter tido bons professores na educação básica (73,6%) e experiências positivas na escola (72,3%) também são razões que influenciam muitos a seguirem na área. Isso reforça a importância de atrair bons alunos para a profissão e manter neles o engajamento e a motivação. É um ciclo: esses novos professores serão responsáveis por estimular nas próximas gerações o desejo de seguir na profissão.

Ainda que alguns atribuam a motivação para ser professor a questões mais amplas e genéricas como *“acreditar que assim terá emprego ou renda estáveis”* (51,2%), e *“poder conciliar carreira e família”* (46,3%), como já citado, a grande maioria entende que *poderá contribuir com a sociedade*. Para 60,9%, *“sempre foi seu sonho ser professor”*.

“Eu desde muito cedo, muito jovem, eu sempre pensei que seria educadora, principalmente pela minha trajetória de vida na escola. Aos treze anos de idade, não sabia ler nem escrever. Eu estava muito atrasada, no quarto ano do ensino fundamental, e me passaram para o quinto ano, mesmo sem eu saber ler nem escrever. Aí uma professora foi muito sensível com a minha situação, que não era só minha, era a situação de vários outros alunos. Ela acabou me apresentando esse mundo das letras, fazendo o processo de alfabetização (...)”- EDVALDA LIMA, CACHOEIRA (BA). RETIRADO DO OBSERVATÓRIO DO PROFESSOR (2018)

“A diferença, principalmente a diferença que eu consigo fazer na vida de algumas pessoas. Participar da história de algumas pessoas e ter uma contribuição lá. Hoje eu estava vendo no Facebook uma ex-aluna minha que está se formando em Medicina. E eu fico feliz com isso, sabe? A menina estudou em escola pública, e lá foi minha aluna e hoje ela está se formando em Medicina”. - GIVANILSON SOARES, RECIFE (PE). RETIRADO DO OBSERVATÓRIO DO PROFESSOR (2018)

Já entre os concluintes de cursos de licenciatura que não querem ser professores, as principais razões apontadas são:

- 66,2% “porque o piso salarial o magistério público é baixo”
- 64,7% “porque as atuais condições de infraestrutura e de material de apoio das escolas são ruins”
- 63,9% “porque a profissão não é valorizada socialmente”

1. Maioria escolheria ser professor de novo, mas quase a metade não recomenda a profissão

Mesmo com todos os desafios relacionados à carreira, a Talis 2013 mostra que, ainda assim, 70% dos professores no Brasil, se pudessem decidir novamente, escolheriam pela profissão (contra 77,7% da média dos países participantes da Talis)). O percentual é significativamente superior ao de países como Suécia, Japão e Coreia, que possuem resultados educacionais melhores. Já o percentual dos que se arrependem de terem decidido ser professores é superior à média da, mas também inferior a países como Chile, Suécia e Coreia.

Telma Vinha, professora do departamento de Psicologia Educacional da Unicamp, destaca estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (Tavares et al, 2015) que indica que 31% dos docentes assinalaram se sentirem alegres e 47% realizados quando lecionam. Somente 14% responderam que se sentem frustrados.

“Contudo, apesar de gostarem de ser professores, há outros fatores que os desestimulam fortemente: a percepção de desvalorização pela sociedade e pelo governo, a necessidade de ter que trabalhar em mais de uma escola, os baixos salários, a exaustão, a falta de políticas de desenvolvimento profissional, os problemas de convivência, a violência em algumas regiões, entre outros.” - TELMA VINHA

No entanto, embora a maioria ainda escolheria pela profissão, 49% “certamente não a recomendariam” a um jovem, mostra o estudo Profissão Professor (2018). Somente 23% “certamente recomendariam”. Mesmo entre os mais satisfeitos com a profissão (deram nota 9 ou 10), a média de recomendação não é alta (7,7).

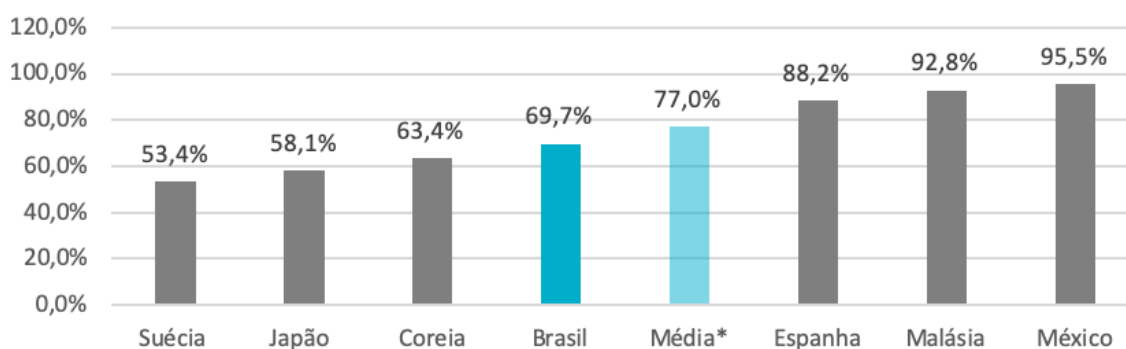
Entre as razões para não recomendar a profissão aparecem, em ordem, desvalorização da carreira, má remuneração e rotina desgastante.

Para a pesquisadora Fátima Cristina de Mendonça Alves, pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a profissão docente, historicamente, sempre foi associada a uma vocação, o que trouxe prejuízos:

Isso, por um lado, trazia o senso de propósito, mas também descaracterizou a carreira como profissão. Se ensinar é uma vocação, quais seriam as competências a serem ensinadas nas escolas de formação de professores?! Acredito que, nos últimos anos, tem-se resgatado a ideia de valorização da profissão docente, partindo não apenas de incentivos financeiros e simbólicos, mas também na institucionalização das competências que um professor deve ter. Esse movimento está vinculado com a necessidade de se instituir uma avaliação do professor, no sentido de se combinar vocação (seleção entre os melhores que postulam para a profissão) com resultados (seleção/ incentivos para aqueles que desempenham bem). (ALVES, 2019)

Os três países com os menores e os três com os maiores percentuais para os itens:

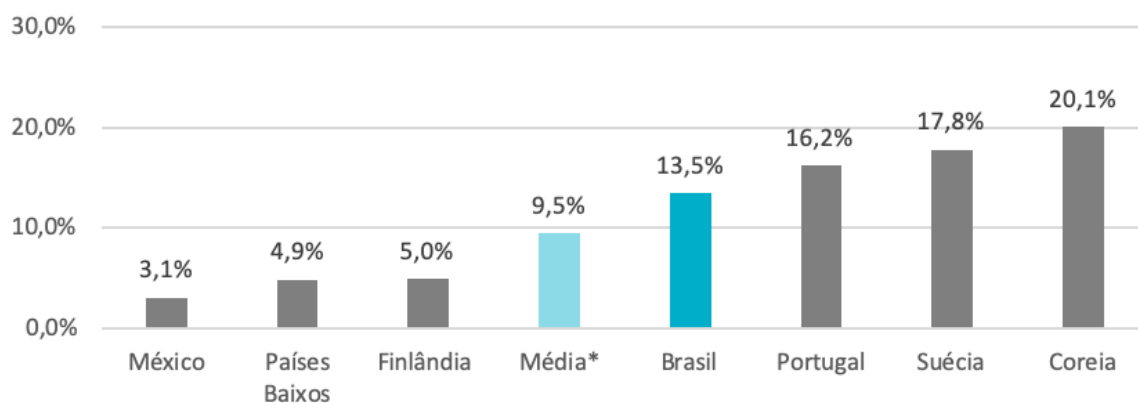
1. Se eu pudesse decidir novamente, eu ainda escolheria trabalhar como professor:



Fonte: Talis 2013. Tabulado por Iede

*Média dos 36 países participantes da Talis

2. Eu me arrependo de ter decidido me tornar professor



Fonte: Talis 2013. Tabulado por Iede

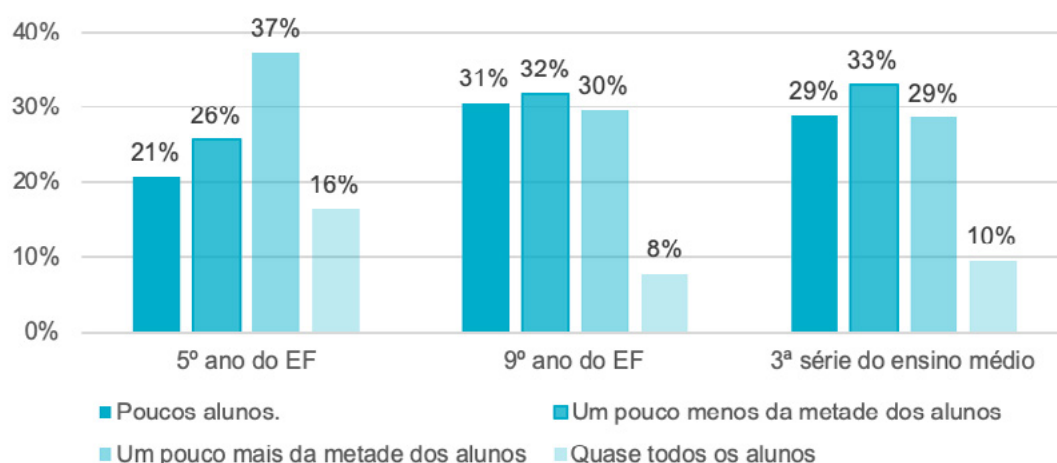
*Média dos 36 países participantes da Talis

2. Identificação com o trabalho e engajamento com a aprendizagem dos alunos

Apesar da maioria ter dito que, se pudesse optar, escolheria novamente a carreira docente, há a necessidade de se discutir sobre a baixa percepção de autoeficácia dos educadores. Isso já foi evidenciado no capítulo anterior, mas outro item que demonstra também o quanto o professor acredita que pode mudar a realidade que lhe é apresentada é ter altas expectativas em relação aos estudantes.

Nesse sentido, o país tem muito a avançar, já que os questionários do Saeb 2017 revelam que os professores começam a ter baixas expectativas muito cedo. Já no 5º ano, há mais professores que consideram que poucos alunos entrarão na universidade do que aqueles que apostam que muitos seguirão para o ensino superior: 21% contra 16%.

Respostas dos professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio à pergunta: “Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?”



Fonte: Inep / Questionários do Saeb 2017. Tabulado por Iede

Os dados da Talis 2013 sobre o quanto os professores acreditam que podem motivar e engajar os estudantes fazendo os acreditar que podem se sair bem na escola, especialmente aqueles que demonstram pouco interesse pelos estudos, novamente evidenciam grandes diferenças culturais, que não têm relação com o desempenho do sistema de ensino do país. Países asiáticos, com destaque para o Japão, apresentam percentuais baixos em comparação ao Brasil e à média da OCDE.

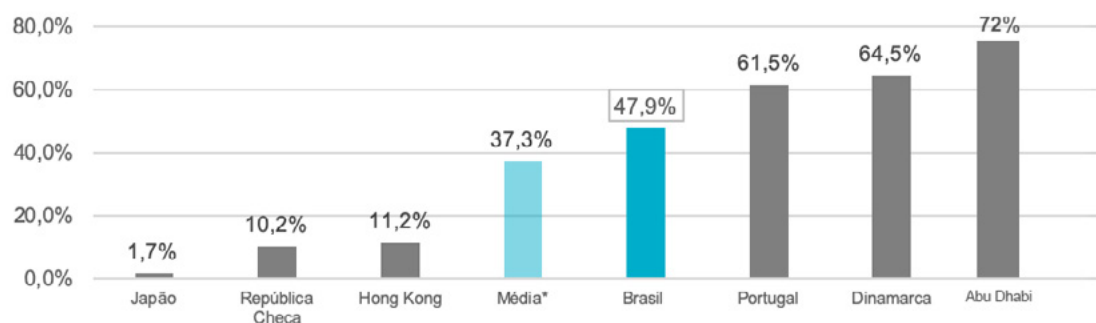
A pesquisadora Fátima Alves considera que as baixas expectativas dos professores estão relacionadas à dificuldade que têm em se sentirem responsabilizados pela aprendizagem dos alunos:

Muitos professores motivam seus alunos para eles acreditarem que podem se sair bem na escola, mas, frente ao resultado ruim de um aluno ou na taxa de reprovação de 25% da turma, não questionam seu próprio trabalho, sua metodologia de ensino

e de avaliação. Os argumentos utilizados pelos professores para a crise de aprendizagem instalada no país, invariavelmente recaem nos aspectos sócio econômicos dos alunos e na estrutura familiar. Por isso, as baixas expectativas. (ALVES, 2019).

Os três países com os maiores e menores percentuais de professores que responderam “muito” para os itens a seguir: Em seu ensino, até que ponto você pode fazer o seguinte?

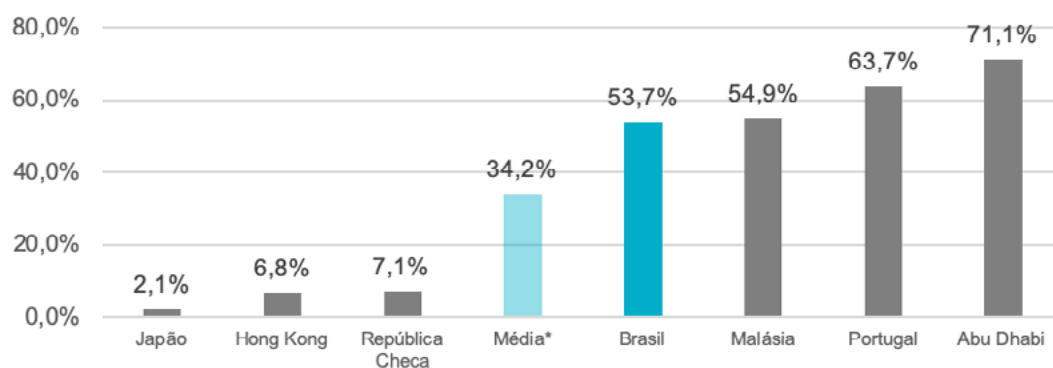
“Fazer os alunos acreditarem que eles podem se sair bem na escola”



Fonte: Talis 2013. Tabulado por lede

*Média dos 36 países participantes da Talis

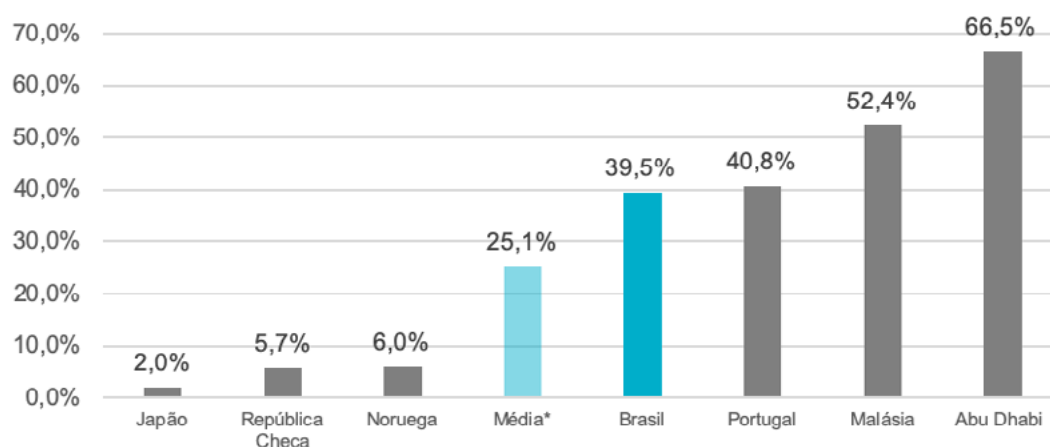
2. “Ajudar meus alunos a valorizar o aprendizado”



Fonte: Talis 2013. Tabulado por lede

*Média dos 36 países participantes da Talis

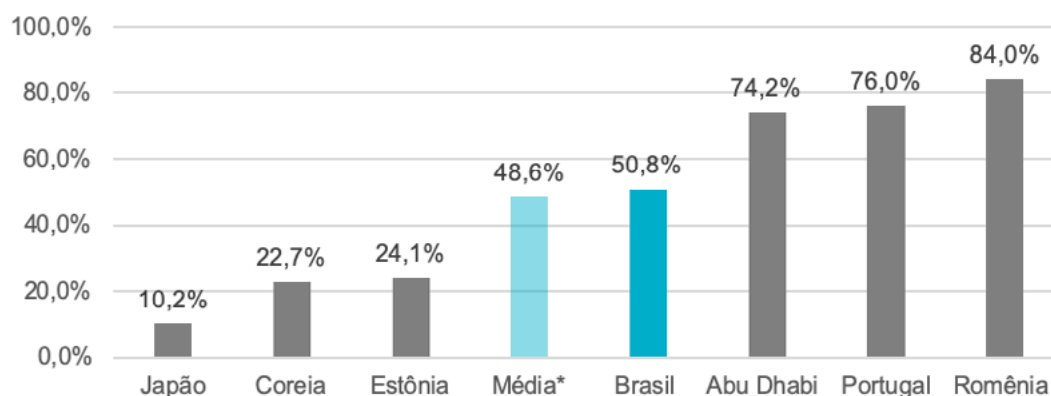
3. Motivar os alunos que demonstram pouco interesse pelo trabalho escolar”



Fonte: Talis 2013. Tabulado por lede

*Média dos 36 países participantes da Talis

4. “Fornecer uma explicação alternativa, por exemplo, quando os alunos estão confusos”



Fonte: Talis 2013. Tabulado por Iede

*Média dos 36 países participantes da Talis

2.1 Mentoria e visitas a outras instituições

Dois itens que podem ajudar a entender o quanto os professores estão engajados em melhorar sua prática e a auxiliar os colegas a também se desenvolverem é mentoria e visitas a outras instituições de ensino.

No país, mentoria é uma prática relativamente comum nas escolas: 33,7% dos professores afirmaram que *“tem atualmente um mentor designado para o apoiar”*. Esse percentual só é menor que o de Singapura (39,6%) e Abu Dhabi (51,9%), segundo dados da Talis 2013.

Todavia, chama a atenção o fato de que o Brasil tem um dos maiores percentuais de professores que dizem ter um mentor, ao mesmo tempo em que somente 6,4% afirmam servirem como mentor para um ou mais professores. Apenas para comparação, em Singapura e Abu Dhabi os percentuais são 39,4% e 29,2%, respectivamente. Isso pode indicar que os mentores são outros profissionais da escola, como coordenador pedagógico ou diretor.

A Talis mostra que um a cada quatro professores do Brasil faz parte de uma rede de docentes formada especificamente para o desenvolvimento profissional de cada um deles (a média dos 36 países participantes da Talis é maior: 38,6%).

Já visitas de observação a outras escolas não é algo recorrente: somente 12,5% dos professores dizem ter realizado isso nos últimos 12 meses (a média é 20,1%).



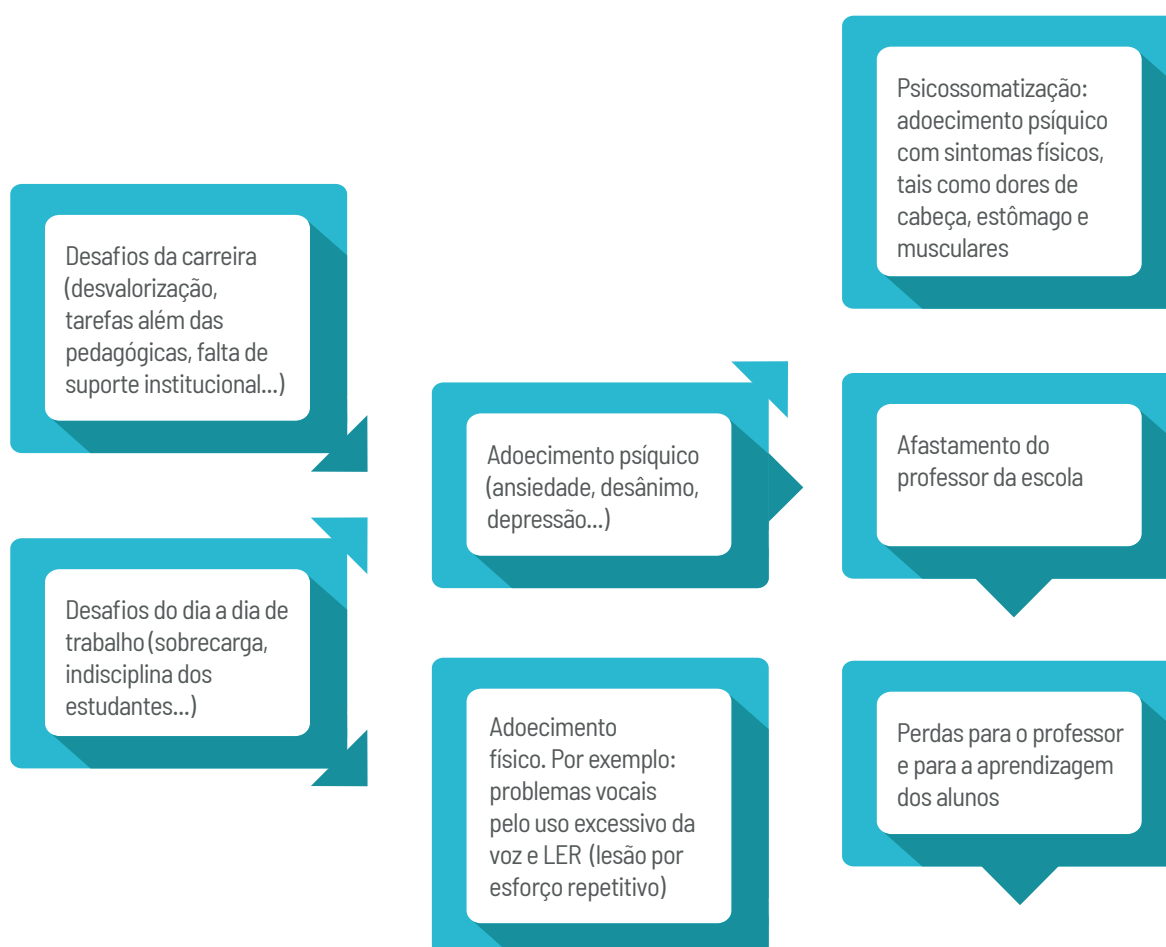
Saúde

Enquanto há abundância de dados sobre a formação dos professores, no Brasil e fora, e até mesmo o seu nível de aprendizagem antes de ingressar na docência, o mesmo não se pode dizer sobre a sua saúde.

Entender os hábitos dos educadores em relação aos cuidados com eles próprios não é algo frequente. Não há, por exemplo, nas principais bases de dados sobre professores (Pisa, Saeb e Talis), informações que permitam inferir se eles se alimentam e dormem bem, se costumam fazer exercícios regularmente, entre outras informações relevantes.

Faltam pesquisas que se aprofundem em compreender o quão capacitados eles estão para gerir as emoções e situações que os afetam, tanto na escola (cobranças, dificuldade de relacionamento com os colegas e gestores, problemas comportamentais dos estudantes...) como também em relação à carreira (baixa valorização pela sociedade, remuneração pouco atrativa...).

Há carência de dados sobre a saúde dos docentes, e os que existem não são utilizados de forma agregada. Nesse vácuo de informações, há também oportunidades de explorar soluções. Este capítulo olha brevemente para as razões para o afastamento dos professores das salas de aulas, com foco principal na saúde mental e no uso da voz.



1. Adoecimento psíquico

As pesquisadoras Liciane Diehl e Angela Helena Marin fizeram uma revisão de literatura das produções científicas nacionais publicadas entre 2010 e 2015, visando a identificar os principais sintomas e/ou adoecimentos psíquicos entre professores brasileiros. De 97 artigos encontrados nas plataformas LILACS, SciELO, Index Psicologia, Educ@ e PePSIC, 15 foram analisados. Nesses, foram recorrentes sintomas de estresse, ansiedade e Síndrome de Burnout, entre outros. Alguns dos principais fatores associados ao adoecimento foram cobranças excessivas, sobrecarga de trabalho e relações conflituosas com os alunos, colegas de trabalho e equipe gestora.

Segundo as autoras:

“A profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes, pois ensinar se tornou uma atividade desgastante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional (Reis et al., 2006). Desgastes osteomusculares e transtornos mentais, como apatia, estresse, desesperança e desânimo, são formas de adoecimento que têm sido identificadas em professores (Barros et al., 2007).

Nesse sentido, independentemente do nível de ensino e instituição (pública ou privada) em que atue, aponta-se que repercussões negativas na saúde do professor podem ser causadas pelo intenso envolvimento emocional com os problemas dos alunos, a desvalorização social do trabalho, a falta de motivação para o trabalho, a exigência de qualificação do desempenho, as relações interpessoais insatisfatórias, as classes numerosas, a inexistência de tempo para descanso e lazer e a extensiva jornada de trabalho (Neves & Silva, 2006).”

Angela Helena Marin, doutora em psicologia e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), explica que, na revisão bibliográfica, foram recorrentes os quadros psicossomáticos:

“São quadros de sofrimento psíquico de natureza não psicótica, que incluem queixas de ansiedade, depressão, alterações de sono, fadiga e a síndrome de Burnout. A associação do adoecimento psíquico com sintomas físicos é caracterizada pela psicossomatização. Não há sintomas psicossomáticos específicos. Em geral, haverá um sintoma, sem causa orgânica, manifestado por dores de cabeça, estômago, muscular, entre outras, a depender da vulnerabilidade da pessoa.”

Para ela, é necessária uma reflexão sobre as mudanças ocorridas no contexto educacional que levaram à descentralização administrativa, financeira e pedagógica e à flexibilidade na organização e funcionamento das escolas.

“A maior autonomia conferida às escolas e aos professores, mesmo que positiva e desejável, acabou acarretando a ampliação de funções e maior responsabilização pelo sucesso educacional, exigido pelos pais e alunos. Então, constituiu-se um paradoxo: ‘ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos docentes, também aumenta o controle sobre eles’ e esse controle tem sido associado ao adoecimento psíquico da classe profissional.”

2. Razões para o afastamento da sala de aula

No artigo “Ausência ao trabalho por distúrbio vocal de professores da Educação Básica no Brasil”, de 2019, Adriane Mesquita de Medeiros e Marcel de Toledo Vieira apontam que o principal problema de saúde que afastou o professor da sala de aula foi o distúrbio de voz (17,7%), seguido dos relatos de problemas respiratórios (14,6%) e problemas emocionais (14,5%).

No caso de distúrbios da voz, a grande maioria dos afastamentos foi por um período curto: 78% de 1 a 7 dias; 13,5% de 8 a 15 dias; e 8,5% mais de 15 dias. De acordo com as autoras:

“A ausência do professor na sala de aula por poucos dias pode ser um recurso para atenuar os sintomas vocais quando percebem a incapacidade de exercer a regência em sala. O professor pode utilizar a estratégia de faltar poucos dias para não ter de se ausentar muito mais, conhecido como “faltar para não faltar”.

Porém, o presenteísmo, ou seja, trabalhar apesar de doente, é um fator de risco para o absenteísmo futuro e para a redução da autopercepção de saúde.”

Em relação ao nível de ensino, o estudo indica que “professores que ensinam para crianças a partir de sete anos até o ensino médio faltam mais por distúrbio vocal quando comparados àqueles que lecionam para alunos adultos”.

Além disso, em relação às macrorregiões, os resultados mostram maior proporção de ausência nas regiões Norte e Nordeste.

“Desigualdades territoriais com prejuízos para as regiões citadas podem explicar tais discrepâncias no Brasil. No caso específico, as ausências foram associadas à localização das escolas de atuação dos professores em áreas socioeconomicamente desfavorecidas. É provável que nessas áreas haja maior concentração de escolas com condições de trabalho precárias, as quais são geralmente associadas às ausências de professores.

O fator distância entre a escola e a moradia aumentou a prevalência de ausência ao trabalho por distúrbio de voz. Longos deslocamentos podem reduzir o tempo para descanso e atividades de lazer, com prejuízos para a necessária recuperação do desgaste laboral. Não foram encontrados estudos anteriores sobre a influência da duração do deslocamento sobre os eventos de saúde.”

Os dados são de um estudo transversal, com amostra representativa composta por 6.510 professores da Educação Básica, de ambos os sexos, realizado de outubro de 2015 a março de 2016.

Considerações finais

Esse estudo foi feito a partir da tabulação inédita de dados da Talis 2013 e dos questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017, além da revisão de diversas pesquisas sobre professores publicadas nos últimos anos, especialmente por organizações do 3º setor. A análise desses materiais traz um resultado importante e que deveria nortear políticas públicas: formação de professores é uma questão multidimensional e que precisa de intencionalidade clara. Para serem efetivos no seu trabalho, trajetória, habilidades socioemocionais e propósito importam tanto quanto o conhecimento da disciplina.

Reitera-se que, no Brasil, não há um *“indicador de qualidade docente”*, isto é, parâmetros que nos permitam diferenciar os profissionais mais e menos eficientes. Na falta de critérios mais precisos, essa caracterização é feita com base na aprendizagem dos estudantes. Os melhores professores são vistos como aqueles que mais ajudam os alunos a construir conhecimento.

Não há problema com essa visão. No entanto, a partir dela, muitas vezes, cai-se no equívoco de acreditar que quem vai lecionar melhor (e ajudar os alunos a aprenderem mais) é quem tem mais conhecimento da disciplina. Por essa razão, muitas formações voltam-se apenas ao aprofundamento do domínio de um componente curricular específico. A análise dos dados e publicações mostra que é preciso uma visão sistêmica, pois há múltiplos fatores que influenciam na capacidade profissional e na atitude dos professores diante da aprendizagem dos estudantes. É preciso, primeiro, conhecer quem chega aos cursos de pedagogia e licenciatura, quem os conclui e quem opta por lecionar. O baixo status social da profissão – último lugar entre os países avaliados na Global Teacher Status Index (2018), da Varkey Foundation – é um dos fatores que influenciam quem tem o desejo de seguir na área, por exemplo.

Quem espera ser professor, mostram os dados dos questionários do Pisa 2015, tem médias de aprendizagem mais baixas que a média geral dos alunos brasileiros. Outros estudos indicam que, além dos resultados piores de aprendizagem, eles têm perfil socioeconômico desfavorecido (precisam trabalhar desde cedo, os pais têm pouca instrução formal, etc).

Na nossa visão, entender a trajetória de vida de quem é professor, e de quem deseja ser, é fundamental para se pensar na formação docente. O que eles viveram antes de chegarem à formação inicial irá impactar no trabalho e na forma de ensinar. Depois, é claro, é preciso compreender de que forma ocorre a formação inicial e a continuada: como já citado, o estudo Formação Inicial de Professores no Brasil (2019), do Movimento Todos pela Educação, mostra que 61% dos ingressantes em cursos de pedagogia e licenciaturas, em 2017, estavam na modalidade a distância (EAD), e eles têm uma média de desempenho inferior no Enade.

Da mesma maneira, os aspectos socioemocionais não podem ser negligenciados. O desenvolvimento socioemocional é tão importante quanto o cognitivo. O dia a dia do professor envolve gerir relacionamentos o tempo todo – com os alunos, os pais dele, os outros educadores, o diretor – e lidar com as várias adversidades presentes na escola.

Mais uma vez, para que sejam efetivos na tarefa de ensinar alunos com níveis heterogêneos de aprendizagem, é preciso que eles acreditem que são capazes de fazer isso. É crucial que se enxerguem como aquilo que são: agentes de mudança e o fator escolar que mais influencia a aprendizagem. Os dados destacados por

esse estudo mostram uma dificuldade nesse sentido, com os educadores atribuindo a fatores externos, como meio social, falta de assistência e acompanhamento dos pais e desinteresse do aluno, os problemas de aprendizagem.

Esse olhar multidimensional passa ainda por entender como fazer para que os professores não se desiludam e percam sua motivação com a profissão. Dentre os concluintes de cursos de licenciatura que desejam seguir a carreira docente, a maioria o faz motivado por um senso de propósito: 83% é porque “consideram que os professores trazem uma contribuição relevante à sociedade”, indica o estudo “Escolha ocupacional pelo magistério: por que muitos bons alunos não se tornam professores?”, da UFF, FGV e Fundação Lemann. No entanto, dentre os professores em atuação, 49% “certamente não recomendariam” a profissão a um jovem e somente 23% “certamente recomendariam”, mostra o estudo Profissão Professor (2018), do Itaú Social e Todos Pela Educação.

O professor não atua sozinho, ele faz parte de uma engrenagem que precisa funcionar satisfatoriamente. Se a escola não fornece suporte ao seu trabalho e não o apoia nas dificuldades cotidianas, deixando-o vulnerável e sobrecarregado, não adianta ele ter um conhecimento profundo da disciplina. Isso, provavelmente, pouco irá refletir na aprendizagem dos estudantes.

É necessário não só que ele tenha conhecimentos, habilidades socioemocionais, e esteja satisfeito e motivado, como também que esteja sadio. Todas essas questões estão entrelaçadas, já muitas das doenças físicas que os acometem são caracterizadas pela psicossomatização, ou seja, associadas a quadros de sofrimento psíquico, como depressão, ansiedade e fadiga.

Reitera-se, portanto, a importância de olhar para todos esses aspectos de forma conjunta, multidimensional e intencional, lembrando que o professor é um sujeito completo - com emoções, desejos e vida pregressa à profissão. E tudo isso tem impacto. Além de que ele não atua sozinho: em escolas que não funcionam bem, como um todo, é muito difícil ter um professor efetivo.

Bibliografia

ALVES, R.; BRITTO, A.M.; COSTA, R. M. E.; CARUSI, D.; RAEDER, F.; WALTENBERG, F. . Ser ou não ser professor da Educação Básica? Salário esperado e outros fatores na escolha ocupacional de concluintes de licenciaturas. In: 44º Encontro Nacional de Economia, 2016, Foz do Iguaçu. Anais do 44º Encontro Nacional de Economia, 2016. v. 44.

BRASIL. Ministério da Educação. Questionários do Sistema de avaliação da Educação Básica (Saeb). Brasília, 2017
DE MEDEIROS, Adriane Mesquita; VIEIRA, Marcel de Toledo. Ausência ao trabalho por distúrbio vocal de professores da Educação Básica no Brasil. Cadernos de Saúde Pública, v. 35, 2019.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento Mental em Professores Brasileiros: Revisão Sistemática da Literatura. Londrina: Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 2016.

ELACQUA, G.; HINCAPIE, D.; VEGAS, Emiliana.; ALFONSO, Mariana. Profissão: professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? Nova Iorque: BID, 2018.

FRANÇA. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Questionários do Programme for International Student Assessment (Pisa), 2015.

FRANÇA. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Teaching and Learning International Survey (TALIS), 2013.

FRANÇA. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Teaching and Learning International Survey (TALIS), 2018.

FUNDAÇÃO LEMANN. Pesquisa Conselho de Classe, 1ª edição, São Paulo, 2014

FUNDAÇÃO LEMANN. Pesquisa Conselho de Classe, 2ª edição, São Paulo, 2015

HARGREAVES, Andy; O'CONNOR, Michael. Leading Collaborative Professionalism. Centre for Strategic Education (CSE), Seminar Series 274, 2018.

INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL (IEDE). O perfil dos Jovens que Esperam ser Professores. São Paulo, 2018

INSTITUTO PENÍNSULA. Observatório do Professor, 2018.

TAVARES, Marialva Rossi; MENIN, Maria Suzana de Stefano (Coord.) Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala. São Paulo: FCC/DPE, 2015

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Formação Inicial de Professores no Brasil. Panorama sobre ingresso, matrículas e conclusão em cursos de Pedagogia e Licenciaturas nas modalidades presencial e a distância, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; ITAÚ SOCIAL. Profissão Professor, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; MODERNA. Anuário da Educação Básica 2019.

VARKEY FOUNDATION, University of Sussex. Global Teacher Status Index. Londres, 2018.

Ficha técnica

Instituto Península

Ana Maria Diniz – Presidente

Heloisa Morel – Diretora Executiva

Lia Glaz – Gerente de Projetos

Natalia Puentes Montoya – Coordenadora de Projetos

IEDE

Ernesto Faria – Diretor Executivo

Lecticia Maggi Silveira – Coordenadora de Comunicação

Matheus Mascioli – Pesquisador



Realização:

instituto
península



Este documento não pode ser reproduzido sem
autorização expressa dos organizadores da pesquisa.