

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ISLANNE ARIEL MARINHO FERREIRA RUFINO

O DOCENTE E OS FATORES PARA A ESCOLHA DA ESCOLA DE ATUAÇÃO:
UM ESTUDO EM UNIDADES DE ENSINO DA DIRETORIA REGIONAL SUL I DA
CIDADE DE SÃO PAULO

São Paulo
Março/ 2017

ISLANNE ARIEL MARINHO FERREIRA RUFINO

O DOCENTE E OS FATORES PARA A ESCOLHA DA ESCOLA DE ATUAÇÃO:
UM ESTUDO EM UNIDADES DE ENSINO DA DIRETORIA REGIONAL SUL I DA
CIDADE DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Vital Giordano.

São Paulo

Março/2017

[substituir pela ficha catalográfica, elaborada somente quando o
trabalho chegar a sua versão definitiva,
após a defesa]

ISLANNE ARIEL MARINHO FERREIRA RUFINO

O DOCENTE E OS FATORES PARA A ESCOLHA DA ESCOLA DE ATUAÇÃO:
UM ESTUDO EM UNIDADES DE ENSINO DA DIRETORIA REGIONAL SUL I DA
CIDADE DE SÃO PAULO

Prof. Dr. Carlos Vital Giordano

Prof. Dr. Marcelo Antonio Treff

Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo

São Paulo, 30 de março de 2017

A todos os mestres que acreditam na educação
como a principal ferramenta transformadora
para o futuro.

AGRADECIMENTOS

Ao Centro Paula Souza, por abrir a oportunidade de mestrado aos formadores que almejam a expansão de conhecimentos.

A todos os professores doutores do programa de mestrado em Gestão de Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza, por toda a dedicação, orientação, apoio, experiência e inspiração durante todo curso, e, sem os quais, seria impossível completar esta jornada. Aos professores das matérias que foram essenciais para o desenvolvimento e considerações finais desta pesquisa: Profa. Dra. Helena Gemignani Peterossi, Prof. Me. Sergio Eugenio Menino, Profa. Dra. Celi Langhi, Profa. Dra. Marília Macorin Azevedo, Profa. Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida, Prof. Dr. Marcelo Duduchi Feitosa e Prof. Darlan Marcelo Delgado.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, professora doutora Marília Macorin de Azevedo e professor doutor Marcelo Antônio Treff, pelas orientações e correções pertinentes que deram melhor rumo ao trabalho e guiaram a pesquisa.

A todos os alunos e colegas da turma de 2015 por todo o apoio durante o curso.

Aos professores e gestores da rede pública estadual de São Paulo que inspiraram e contribuíram de forma ímpar no desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

Ao meu orientador, professor Doutor Carlos Vital Giordano, por toda sua dedicação, paciência, estímulo, conselhos, correções e, principalmente por acreditar em meu trabalho.

À minha mãe, educadora e inspiração durante toda a minha jornada.

"A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém pensou ainda sobre aquilo que todo mundo vê."
(Arthur Schopenhauer)

RESUMO

RUFINO, I.A.M.F. **O docente e os fatores para a escolha da escola de atuação**: um estudo em unidades de ensino da Diretoria Regional Sul I da cidade de São Paulo. 90 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017.

O presente trabalho objetiva analisar os principais fatores que levam o docente a escolher exercer a sua atividade profissional em determinada unidade escolar, descrever o perfil dos professores, sua formação, as notas da avaliação do Idesp obtidas pelas escolas em 2015 e identificar se existem outros fatores relevantes ao ser elegida a escola de atuação, em diferentes graus de importância, considerando-se distintos grupos, como: gênero, idade e o Idesp da escola. A metodologia usada foi pesquisa exploratória e descritiva, representadas por estudo quantitativo e qualitativo, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e emprego de questionário aplicado aos docentes atuantes nas escolas selecionadas. Constatou-se por meio da tabulação e das análises dos dados que a maioria dos docentes é do gênero feminino e atuam na rede em média há 12,5 anos. Possuem licenciatura, concluída em média há 15,3 anos e cursaram, pelo menos, uma especialização. Os docentes pesquisados escolhem as escolas para exercício de suas funções profissionais baseados, sobretudo, em motivo estrutural, pautados pela disponibilidade das aulas oferecidas, e menos por fatores aqui definidos como financeiro, qualidade ou conveniência.

Palavras-chave: Docente. Escolha. Escola. Fatores. Profissional.

ABSTRACT

RUFINO, I.A.M.F. **The teacher and the factors for choosing the school to work:** a study in schools from Diretoria Regional Sul I in the city of São Paulo. 90 pages. Dissertation of the Master's Degree in Management and Development of Professional Education. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017.

The research aims to analyze the main factors that lead the teacher to choose working for a particular public school unit. It also aims to describe the teachers' profile, their education, the grades obtained from Idesp in each school in 2015, as well as to explore whether or not teachers have other relevant reasons to choose the school they will work for, in different degrees of importance, considering different groups, such as: gender, age and the evaluation from Idesp. The methodology used was exploratory and descriptive research, represented by a quantitative and qualitative study, using bibliographical research and also a questionnaire applied in teachers from selected different schools. Through the results and analysis of the data it has been noticed that the majority of the teachers are female. They have been teaching at the public school for around 12,5 years, they have completed their under graduation course for about 15.3 years and they have attended to at least one specialization course. The teachers who answered the research choose the schools to work based mainly due to a structural reason, the availability of the classes that are offered and less due to factors defined herein as financial, quality of the school or convenience.

Keywords: Teacher. Choice. Factors. Professional.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	IDH dos bairros da DRE Sul 1	29
Quadro 2:	Comparação de bairros e países.....	29
Quadro 3	Autores e questões	49
Quadro 4	Dimensionamento dos fatores	53
Quadro 5	Correlação e grau de concordância.....	54
Quadro 6	Resumo das correlações e graus	77
Quadro 7	Quantidades - Graus de concordância	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resultado Geral	60
Tabela 2	Dimensionamentos e pontuações.....	60
Tabela 3	Geral x Grupo A	61
Tabela 4	Geral x Grupo B	62
Tabela 5	Geral x Grupo C	63
Tabela 6	Grupo A x Grupo B	64
Tabela 7	Grupo A x Grupo C	64
Tabela 8	Grupo B x Grupo C	65
Tabela 9	Gênero Feminino X Gênero Masculino.....	66
Tabela 10	Menos que 30 x Maior que 51 anos.....	66
Tabela 11	Menos que 30 x De 31 a 35 anos.....	67
Tabela 12	Menos que 30 x De 36 a 40 anos.....	68
Tabela 13	Menos que 30 x De 41 a 45 anos.....	69
Tabela 14	Menos que 30 x De 46 a 50 anos.....	69
Tabela 15	De 31 a 35 x De 36 a 40 anos.....	70
Tabela 16	De 31 a 35 x De 41 a 45 anos.....	71
Tabela 17	De 31 a 35 x De 46 a 50 anos.....	71
Tabela 18	De 31 a 35 x Maior que 51 anos.....	72
Tabela 19	De 36 a 40 x De 41 a 45 anos.....	73
Tabela 20	De 36 a 40 x De 46 a 50 anos.....	73
Tabela 21	De 36 a 40 x Maior que 51 anos.....	74
Tabela 22	De 41 a 45 x De 46 a 50 anos.....	75
Tabela 23	De 41 a 45 x Maior que 51 anos.....	75
Tabela 24	De 46 a 50 x Maior que 51 anos.....	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Gênero	55
Figura 2	Idade	56
Figura 3	Graduação.....	57
Figura 4	Especialização	57
Figura 5	Pontuação dos Fatores - Geral.....	59
Figura 6	Dimensões e pontuação.....	60
Figura 7	Distribuição das correlações.....	78

LISTA DE SIGLAS

ALE	Adicional Local de Exercício
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
CEL	Centro de Estudo de Línguas
DRE	Diretoria Regional de Ensino
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EVESP	Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo
IC	Índice de Cumprimento
ICM	Índice de Cumprimento de Meta
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programme for International Students Assessment
PQE	Programa de Qualidade na Escola
RUF	Ranking Universitário Folha
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SED	Secretaria Escolar Digital

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Educação escolar e organização	20
1.2 Ensino Médio: 3ª série e suas avaliações	20
<i>1.2.1 Avaliação: SARESP</i>	<i>30</i>
<i>1.2.2 O IDESP</i>	<i>31</i>
<i>1.2.3 Avaliação por resultados</i>	<i>33</i>
<i>1.2.4 RUF</i>	<i>36</i>
1.3 A formação do professor e seu perfil profissional	37
1.4 A avaliação dos professores	43
1.5 Fatores para escolha da escola de atuação	45
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	49
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
3.1 Perfil dos docentes pesquisados	55
3.2 Correlações	61
<i>3.2.1 Geral x Grupo A</i>	<i>61</i>
<i>3.2.2 Geral x Grupo B</i>	<i>62</i>
<i>3.2.3 Geral x Grupo C</i>	<i>62</i>
<i>3.2.4 Grupo A x Grupo B</i>	<i>63</i>
<i>3.2.5 Grupo A x Grupo C</i>	<i>64</i>
<i>3.2.6 Grupo B x Grupo C</i>	<i>65</i>
<i>3.2.7 Gênero Feminino x Gênero Masculino</i>	<i>65</i>
<i>3.2.8 Idade: Menos que 30 x Maior que 51 anos</i>	<i>66</i>
<i>3.2.9 Idade: Menos que 30 x De 31 a 35 anos</i>	<i>67</i>
<i>3.2.10 Idade: Menos que 30 x De 36 a 40 anos</i>	<i>68</i>
<i>3.2.11 Idade: Menos que 30 x De 41 a 45 anos</i>	<i>68</i>
<i>3.2.12 Idade: Menos que 30 x De 46 a 50 anos</i>	<i>69</i>
<i>3.2.13 Idade: De 31 a 35 x De 36 a 40 anos</i>	<i>70</i>

<i>3.2.14 Idade: De 31 a 35 x De 41 a 45 anos</i>	<i>70</i>
<i>3.2.15 Idade: De 31 a 35 x De 46 a 50 anos</i>	<i>71</i>
<i>3.2.16 Idade: De 31 a 35 x Maior que 51anos</i>	<i>72</i>
<i>3.2.17 De 36 a 40 x De 41 a 45 anos.....</i>	<i>72</i>
<i>3.2.18 De 36 a 40 x De 46 a 50 anos.....</i>	<i>73</i>
<i>3.2.19 De 36 a 40 x Maior que 51 anos</i>	<i>74</i>
<i>3.2.20 De 41 a 45 x De 46 a 50 anos.....</i>	<i>74</i>
<i>3.2.21 De 41 a 45 x Maior que 51 anos</i>	<i>75</i>
<i>3.2.22 De 46 a 50 x Maior que 51 anos</i>	<i>76</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICE A	85
APÊNDICE B.....	88
APÊNDICE C	89

INTRODUÇÃO

Estudos do PISA (*Programme for International Student Assessment*) mostram que as escolas com os melhores índices e mais sucesso nos resultados e nas comparações internacionais são aquelas que apresentam como fator de destaque um rígido controle de seleção e de formação dos professores. Em lugares como a Finlândia, China e Coreia do Sul – que apresentaram os melhores resultados em 2012, a carreira docente é prestigiada, e proporcionada por uma melhor formação de professores, resultando em melhores resultados dos alunos. Os professores com formação adequada e que continuam estudando e trabalhando em sua formação contínua tendem a estimular mais os seus alunos a produzirem melhores resultados de aprendizagem. O PISA avalia o desempenho escolar de alunos na faixa de 15 anos e é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), visando a melhoria dos resultados na Educação e melhora o avanço das Políticas Públicas Educacionais.

No Brasil, antes da reforma educacional e a efetivação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a formação dos professores era limitada. E até hoje, o MEC (Ministério da Educação), juntamente ao IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), oferece programas de estudo para regularizar a situação de professores que atuam na rede pública de ensino e que não contam com a formação (graduação) adequada específica. Segundo Jesus (2004) muitas pessoas exercem a docência sem formação específica e preparo profissional, ou com preparo precário, e essa situação contribuiu para ser difundida a ideia de que “qualquer um” pode ser professor. Essa ideia de “qualquer um” traz implícito o significado de desqualificação. Com destaque para esta ideia de que qualquer um pode ser professor, são diretamente atribuídos à falta de formação específica, os índices baixos nos resultados alcançados pelos alunos e o fraco desempenho escolar nas avaliações nacionais e, também, nos *rankings* internacionais.

Entretanto, de acordo com os índices brasileiros, nota-se que não houve diferenças significativas nos resultados dos alunos quando o mínimo de formação (superior) foi exigido como obrigatoriedade para professores que, antes atuavam com ensino médio ou superior incompleto, e passassem a ter grau de instrução mais elevado, assim como previsto na LDB de 1996. Apesar do aumento da escolaridade dos professores do ensino fundamental, o desempenho dos alunos de ensino básico (entre 1996 e 2006) não aumentou proporcionalmente no mesmo período no país. Partindo do pressuposto de que a qualidade na

formação dos professores pode ser um dos melhores preceptores para a aprendizagem dos alunos, deve-se ir além do nível de escolaridade desses docentes e da qualidade dos cursos de formação de professores, assim como a atratividade da carreira do magistério no Brasil.

Fundamentando esta ideia, Libâneo (1998) afirma que os efeitos resultantes após a modificação do curso de pedagogia e licenciaturas, foram modestos. Portanto, ainda não foi devidamente equacionado o problema da melhor qualificação. Libâneo (1998) ainda afirma que, numa realidade, não há como mensurar ou diferenciar uma professora formada em magistério e a outra formada num curso superior em pedagogia.

Em São Paulo, atualmente, o Idesp, que é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, é o indicador utilizado para medir a qualidade de aprendizagem e serviço prestado pelos educadores por meio de resultados de avaliações e fluxo escolar. Esse índice estabelece metas para as escolas com a intenção de, assim como o PISA, melhorar a qualidade da educação e dar suporte àquelas escolas com baixos índices.

Na prática escolar, os resultados em avaliações priorizados são os classificatórios, assim como afirma Luckesi (2005), podendo assim ser caracterizados como função diagnóstica, desta forma, enquadrando alunos e instituições em diferentes graus, de acordo com seu desempenho. Luckesi (2005) também define a avaliação como um processo complexo, permeada por questões sociais, disciplinares dentro e fora da escola. Considerando uma avaliação de qualidade de forma quantitativa e classificatória, na variável de dados relevantes da realidade, utilizados para medidas serem tomadas de forma não arbitrária, a pesquisa analisou escolas com diferentes avaliações de qualidade de ensino, considerando as notas que obtiveram pelos índices do Idesp, e, ainda, procurou entender o perfil docente, a sua formação, e, principalmente, os interesses do professor ao escolher a escola de atuação.

O artigo de Mello (2005), na Revista Prelac, cita o docente como um dos mais importantes fatores para que as mudanças educacionais aconteçam, e referencia o professor como responsável na reflexão de melhores aprendizagens das crianças e jovens, melhor gestão das escolas e maior eficácia dos sistemas educacionais. Mello (2005) ainda considera que a qualidade do professor depende de uma série de fatores como o compromisso com o trabalho, a didática, interação com atores educacionais dentro e fora da escola e também do grau de envolvimento do professor com a escola e a educação. Entretanto, na mesma revista, Campos (2005) afirma que, visando melhorar o desempenho do professor, as medidas tomadas por políticas públicas estão voltadas a um modo tradicional de cursos de capacitação, formação e atualização. Embora considere que os resultados obtidos em avaliações como o PISA

dependam de diversos aspectos como nível sócio econômico, capital cultural da família, da comunidade e do país, a formação inicial do professor é colocada como característica preponderante para uma boa atuação profissional e bons resultados escolares.

Partindo desta ideia da formação do professor como um dos elementos influenciadores para a melhoria na qualidade dos sistemas educacionais, foram analisadas escolas públicas estaduais da Região Sul I de São Paulo com diferentes avaliações do Idesp em 2015.

Por meio destes resultados, classificados na pesquisa em três níveis diferentes (grupos A, B e C), entrevistaram-se professores procurando responder à seguinte pergunta: Os docentes das escolas públicas estaduais pesquisadas se apoiam em quais fatores para escolher a escola de atuação?

A primeira hipótese levantada nesta pesquisa é a de que os docentes das escolas pesquisadas se amparam em fatores diferentes para a escolha do local de exercer as suas atividades profissionais, sendo estes priorizados por determinadas relevâncias de conveniência.

A outra hipótese é de que o gênero, a idade do professor e o Idesp da escola influenciam em suas escolhas da unidade em que leciona.

Objetivou-se primeiramente analisar os principais fatores que levaram o docente a escolher exercer sua profissão em determinada unidade escolar. Conjuntamente, como objetivos específicos, procurou-se descrever o perfil dos professores, sua formação e as notas de avaliação do Idesp obtidas pelas escolas em 2015. Ainda buscou-se identificar se existem outros fatores valiosos ao escolher a escola de atuação, em diferentes graus de importância, considerando-se diversos grupos, como: gênero, idade e o Idesp da escola.

Com a justificativa de entender os fatores que levam o professor escolher a sua atuação profissional em determinada escola e, ainda, estudar a formação dos docentes das escolas selecionadas e os resultados das mesmas, a pesquisa consubstanciou-se em apresentar análises sobre índices escolares e formação dos professores, possibilitando a abertura de novos entendimentos e estudos, expandindo o campo para pesquisas acerca de soluções de problemas de alocação de docentes e melhorias no sistema educacional.

O Capítulo 1 apresenta a Fundamentação Teórica, englobando subitens da pesquisa. O item 1.1 trata da Educação, a contextualização de conceitos de Educação escolar e a situação atual da esfera educacional nos últimos anos, e ainda breve explanação sobre a organização

escolar, organização por séries, focando depois na terceira série do Ensino Médio, série esta escolhida como foco de estudo e, também, seu perfil em São Paulo.

O item 1.2 trata da contextualização do Ensino Médio, da 3ª série e seu perfil em São Paulo, uma exposição sobre a Diretoria de Ensino Sul I, que foi analisada na pesquisa. Avaliação de resultados e diferenciação dos aspectos destas escolas da DRE Sul I mais bem classificadas no Idesp de 2015 e as escolas com menores índices, levando-se em consideração aspectos como IDH, acessibilidade, entre outros, fazem parte deste capítulo. Ainda no item 1.2, encontram-se subitens expondo sobre a avaliação escolar padronizada utilizada no estado de São Paulo: o Saresp, a exposição do que é o Idesp e, ainda, uma discussão sobre a avaliação por resultados.

Em seguida, o item 1.3 aborda a formação do professor de forma geral e, também, uma breve explanação sobre a formação do profissional professor. Em seguida, ainda sobre a formação do professor, fala-se brevemente sobre a formação continuada.

O item 1.4 aborda a maneira como as avaliações discentes tem o papel de verificar, também, a qualidade docente.

O item 1.5 apresenta os fatores de escolha para carreira docente e escolha da escola pelo professor fechando o ciclo de aspectos abordados no texto, para, em diante, tratar-se da pesquisa.

O Capítulo 2 expõe a metodologia da pesquisa. Foram pesquisadas nove escolas da mesma região – Diretoria de Ensino Sul I, com diferentes resultados obtidos no Idesp de 2015. Os professores responderam a um questionário para o levantamento de informações como sua formação, tempo de docência e elencaram os fatores que o levaram a escolher trabalhar em determinada escola.

O Capítulo 3 retrata a pesquisa empírica, apontando resultados e discussão dos questionários aplicados, bem como as tabelas e gráficos dos dados obtidos na pesquisa realizada com os docentes, indicando o perfil do professor na região estudada e, também fatores encontrados pelos professores para lecionar na escola. A partir do item 3.2, encontram-se as tabelas com correlações dos resultados entre os grupos.

Posteriormente, as considerações finais são expostas em tópico próprio.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação a seguir apresenta um horizonte abrangente à pesquisa, viabilizando e justificando o estudo e procurando responder e fundamentar pergunta de pesquisa e objetivos previamente apresentados.

1.1 Educação escolar e organização

A educação escolar está relacionada a contextos políticos, históricos, econômicos, científicos e culturais em uma sociedade historicamente situada e tem a função de desenvolvimento social e econômico do país, segundo Schafranski (2005). Soares (2003) afirma que a educação responde às demandas de cada época e reproduz valores e modelos, produzindo assim componentes que abrangem especificidades e imediatismos. Além de ser considerada uma ferramenta de transformação, a educação é também um direito para todos, como afirmado na lei da Educação pela Unicef (1990), as inovações e crescimento do acesso à educação podem ser observadas através de grandes resultados e pelo progresso econômico, social e cultural que existe e continua se expandindo em larga escala. Mesmo afirmando este grande desenvolvimento, foi elaborado o documento da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos – Unicef (1990), visando suprir algumas necessidades básicas da aprendizagem, quando uma vez reconhecida a necessidade de ainda evoluir e proporcionar melhores condições às gerações futuras, ressaltando que a educação não é a única forma de transformação, mas é um dos meios mais importantes para sua concepção.

Na Declaração dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, o artigo 26º afirma que toda a pessoa tem direito à educação. Garante-se ainda que ela deva ser gratuita ao menos no ensino fundamental, que é o elementar – no caso no Brasil a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio são obrigatórios; que o ensino técnico deve ser generalizado, e o superior, por sua vez, devem ser abertos para todos em igualdade. A escolarização, então, é um direito de todo o cidadão, oferecido pelo governo procurando equalizar as oportunidades a todas as pessoas, de forma gratuita, independente de raça, renda, religião ou outros aspectos sociais.

Ainda na Declaração dos Direitos Humanos, lê-se que a educação deve almejar o desenvolvimento das nações de todos os grupos raciais ou religiosos, a compreensão e expansão da personalidade humana para, por fim, chegar-se à manutenção da paz.

As Leis de Diretrizes e Bases (1996), artigo 3º, mostram quais são os princípios seguidos pelo ensino, como: a igualdade de condições para acesso e permanência do aluno na escola, respeito à liberdade, tolerância e pluralismo de ideias, gratuidade da educação obrigatória, gestão democrática do ensino, valorização dos conhecimentos de mundo, vinculação entre educação, trabalho e sua prática. Ainda segundo a LDB (1996), a finalidade da Educação Básica é desenvolver o educando, e lhe assegurar o direito da formação comum indispensável para execução da cidadania, dando-lhe subsídios para a progressão dos estudos posteriores, em nível superior ou profissional, garantindo-lhe meios para progressão no mundo do trabalho.

Libâneo (1994) define educação como uma prática social que acontece em diferentes instituições, como na família, na escola, no trabalho, na igreja, em organizações políticas, sindicais e até em meios de comunicação de massa.

A educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos, experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (LIBÂNEO, 1994, p. 17)

Libâneo (1994) ainda afirma que a educação é capaz de exercer influência nos indivíduos, tornando-os capazes de transformar o meio social onde vivem. A educação é a maior ferramenta para a transformação da sociedade, pois oferece subsídios às pessoas, de maneira formal e informal, para o progresso social, político, tecnológico, econômico e cultural. Libâneo (1994) ainda discute sobre o processo educativo, que é desenvolvido na escola por meio de instrução. O ensino escolar trata-se da incorporação dos conhecimentos e experiências condensados por gerações no percurso histórico.

Soares (2003) também discute sobre a educação como integração ou inserção social. A autora faz um estudo destacando que as políticas educacionais integram medidas que englobam diferentes números de pessoas, diferenciando assim a integração e a inserção,

afirmando que a inserção trata-se de medidas paliativas de problemas, que não conseguem integrar universalmente os grupos que deveriam envolver.

Além disso, Soares (2003) afirma que, mesmo a educação sendo um direito universal, promotor da formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos, no mundo capitalista poucos são verdadeiramente integrados nesta realidade. Segundo a autora, este direito considerado para todos, exclui devido a diversos aspectos sociais. Entre os aspectos mencionados por Soares (2003), podem-se destacar: região, características externas e maneiras de exclusão dentro e fora da escola.

Fazendo uma análise similar pensando nos papéis dos indivíduos no ambiente escolar, Fleuri (1990) destaca que as pessoas vivem com interesses alienados e individualizados. O autor explica que, no ambiente escolar, está estabelecida uma espécie de cadeia, na qual os alunos obedecem aos professores, os professores obedecem aos coordenadores e diretores, estes obedecem aos supervisores, estes seguem as secretarias do estado, estas obedecem ao governo e, por fim, o governo segue os interesses da burguesia.

Seguindo este pensamento, Fleuri (1990) confirma a ideia de que a escola está organizada de uma maneira que reforça os poderes das classes dominantes, e devido a isso, a escola não tem o poder por si só de provocar as desejadas transformações sociais atribuídas à ela. Fleuri (1990) também atesta que mudanças e solução de problemas só conseguirão ser realizadas por meio de um trabalho com decisões coletivas.

As classes econômica e politicamente dominantes, através do controle do Estado, estruturam e controlam o sistema escolar segundo seus interesses de exploração e dominação sobre as classes subalternas. Por estar sob controle do Estado e das classes capitalistas, o sistema escolar por si só não tem força suficiente para provocar transformações no sistema social de poder, nem mesmo para alterar radicalmente sua estrutura interna. Mudanças no sistema escolar só podem se realizar de modo articulado com as transformações na estrutura econômico-política. (FLEURI, 1990, p. 31)

Assim como assegura Fleuri (1990), para que ocorra a transformação na escola, ainda existem grandes mudanças a serem realizadas em âmbito político e econômico para que, de fato, ocorra uma transformação educacional.

Observando o que é garantido pela lei, é importante fazer um parâmetro com o que acontece no meio educacional. De acordo com Libâneo (2005) exige-se muito da educação, em todos os níveis sociais, num parâmetro de responsabilidade social e ética. Embora este seja o papel educacional, Libâneo (2005) ainda afirma que as escolas contribuem pouco para a

superação destes problemas, falhando em sua missão de promover conhecimentos e assumindo a exclusão com medidas bem intencionadas como a promoção automática, organização curricular e integração de alunos com necessidades especiais sem as condições adequadas.

Zabala (1998) questiona a função do sistema educativo. O autor ressalta as atribuições que são dadas à escola e seu papel na educação, citando que, atualmente, foram atribuídas à ela funções que correspondem a outras instâncias, como, por exemplo, a família ou a sociedade. Atribuições estas que são além da aprendizagem das disciplinas e matérias escolares, agregando à formação escolar também a formação integral do indivíduo.

Não menos importante, no artigo 3º, a LDB (1996) garante-se também o padrão de qualidade e a valorização do profissional da educação. Quando se discute sobre padrão de qualidade e da valorização do profissional, pode-se diretamente fazer uma relação entre o preparo do professor e de como seu trabalho é avaliado e recompensado. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem avaliações para tentar medir e qualificar o trabalho dos professores da rede, além de também oferecer oportunidades de formação continuada e bonificação salarial. Libâneo (2005) afirma também que não acontecerão mudanças significativas no campo educacional enquanto a elite intelectual ficar no campo científico da educação. Daí a importância do trabalho na constante formação e qualificação docente. Antes dessa discussão, é importante entender a organização da escola pública e o que é esperado dela nas avaliações.

Hoje, a educação escolar no Brasil está organizada na forma de ciclos. A organização dos ciclos da Educação Básica divide-se em três partes: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em seu capítulo sobre a organização administrativa e pedagógica da escola, Libâneo et al (2005) explicam cada uma das partes da Educação Básica e seus propósitos e características, como descritos na LDB (1996).

Na Educação Infantil, que é a primeira etapa da educação básica, é oferecida em creches e pré-escolas para crianças de três a cinco anos. O professor atuante nesta fase escolar deve ser formado em curso superior ou ter a formação apenas em nível médio também pode ser admitida.

No Ensino Fundamental, que é uma etapa obrigatória da educação básica, é oferecido para crianças a partir dos seis anos, com o objetivo de desenvolvimento da capacidade de

aprender, da leitura, escrita, cálculo, compreensão dos ambientes sociais, tecnológico, artístico, desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores.

Já o Ensino Médio compreende os três últimos anos da educação básica. Esta etapa é oferecida aos jovens dos 15 aos 17 e consiste na parte final, que deve ser concluída para ingresso no ensino superior. O ensino médio é oferecido majoritariamente na educação pública, e a LDB (1996) determina que, de acordo com o artigo 35, esta é a fase com a finalidade de:

- I) Consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
- II) Preparar para o trabalho e a cidadania, tornando o educando capaz de aprender, se adaptar em novas condições e, posteriormente, se aperfeiçoar;
- III) Aprimorar o aluno como pessoa, formando-o de maneira ética, com autonomia intelectual e pensamento crítico;
- IV) Levar a compreensão de fundamentos científico-tecnológicos dos processos, relacionando teoria e prática nas disciplinas oferecidas.

No Ensino Médio, o currículo é organizado por áreas do saber, sendo elas: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e, ainda, ciências humanas e suas tecnologias. Os princípios pedagógicos que dão estrutura a este currículo são: identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização.

Há escolas que possuem os ciclos fundamental e médio. Algumas possuem ciclos únicos, focando suas atividades em apenas uma faixa etária específica. As escolas trabalham desta forma, contando com unidades que têm ciclos únicos – só ensino fundamental ou só ensino médio – ou com os dois ciclos juntos, em sua maioria. Segundo os dados disponibilizados no site da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, os resultados obtidos no Idesp de 2014 mostram que as escolas de ciclos únicos, com apenas ensino fundamental ou apenas ensino médio, conseguiram um rendimento mais alto em comparação com as demais escolas, uma diferença, só no Ensino Médio, é de 28,4% a mais que as escolas com mais de um ciclo.

De acordo com os dados divulgados pelo Censo Escolar da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2015), estima-se que, atualmente, há mais de 1,5 milhão de jovens matriculados no ensino médio na rede pública estadual. Em relação à taxa de aprovação, analisando os dados de 2010 a 2014, percebe-se que os números aumentaram e,

consequentemente, as taxas de reprovação e abandono diminuíram, sendo contabilizadas em 2010 como 80,9% de aprovação para, em 2014, chegar a 83,2%. Entretanto, ao comparar os índices de aprovação com o ensino médio das redes municipal, federal e particular, nota-se que os índices de aprovação na escola pública estadual são os mais baixos do grupo.

O Censo Escolar analisa as 91 diretorias de ensino do estado de São Paulo e os dados obtidos são utilizados para gerar os parâmetros utilizados no Idesp, como a elaboração das metas a serem atingidas por cada escola, além de usar como padrão de desempenho escolar a avaliação do Saresp.

1.2 Ensino Médio: 3ª série e suas avaliações

O Ensino Médio é a última etapa da fase escolar na Educação Básica. Esta fase do ensino passou a ser considerada obrigatória por lei em 2009, tem a duração mínima de três anos e é recomendado aos alunos de 15 a 17 anos, e também para aqueles que não tiveram a chance de cursá-lo na época considerada adequada. Além do Ensino Médio regular, a oferta também tem modalidades diversificadas, como: educação de jovens e adultos, ensino médio integrado à educação profissional e integrado ao magistério.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) de 1996 sanciona que é dever do Estado assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio. As séries finais do Ensino Médio são destinadas para o aprimoramento da pessoa e compreensão dos princípios tecnológicos de processos produtivos.

A escola pública estadual de São Paulo é responsável pelo maior número de alunos matriculados na rede, considerando o ensino municipal, federal e particular, compreendendo em 2014, um número maior que 1,5 milhão de jovens matriculados na escola pública estadual.

O aluno matriculado no Ensino Médio público estadual, além de receber um material apostilado de acordo com os parâmetros do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008), também tem acesso a outros programas complementares educacionais, como o CEL – Centro de Estudo de Línguas, Vence – Ensino médio integrado ao Ensino Técnico e o Evesp - programa pré-vestibular online, entre outros, de forma online ou presencial.

Estes alunos passam ainda por avaliações Estaduais durante o ano (Avaliação de Aprendizagem em Processo – Avaliação Diagnóstica) com questões de múltipla escolha de Português e Matemática, para identificar se o desempenho nas competências e habilidades propostas pelo Currículo do estado fora alcançado.

Segundo dados do Censo Escolar de 2010 a 2014, observa-se que o Ensino Médio teve diminuição no número de reprovações e abandono e, conseqüentemente, teve um pequeno aumento nos números de aprovações. Mesmo os números tendo melhorado, não foram de maneira significativa. Os alunos que não alcançaram as competências e habilidades esperadas para determinado Ciclo acabam chegando ao final de sua vida escolar com defasagem no aprendizado. É muito comum ver essa situação no Ensino Médio. De acordo com Arienzo (2010), este é momento no qual o aluno encontra dificuldades para ingressar no mundo do trabalho devido à baixa escolaridade. O que era um problema da escola acaba se tornando um problema social para toda a vida do cidadão.

Arienzo (2010) faz a crítica que, em vez de implantar melhorias na educação, na qualidade do ensino e na capacitação dos professores, a solução encontrada foi a implantação da progressão continuada. Arienzo (2010) sugere, ainda, que uma solução para os problemas educacionais está na presença cada vez menor do governo na educação.

Nas escolas públicas estaduais, existe o modelo de progressão continuada, na qual o aluno só pode ser reprovado no final dos ciclos, e não ao final de cada série, caso não apreenda as competências e habilidades previstas no currículo em cada ciclo. Sobre a progressão continuada, Arienzo (2010) faz um questionamento, criticando seu valor:

Afinal, quem se beneficia da progressão continuada? O único beneficiário é o governo pela simples razão de que não havendo repetência a capacidade da sala de aula para os alunos iniciantes é de 100%. Assim serão menores as despesas para a construção de novas escolas, manutenção e conservação, contratação de pessoal docente e administrativo, aquisição de equipamentos em geral, material de consumo, material didático etc. (ARIENZO, 2010, p. 74).

Em 2015, foi divulgado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que as escolas obtiveram o maior índice do Idesp dos últimos cinco anos. Uma vez que os resultados medem a qualidade do ensino e aprendizagem, poder-se-ia afirmar que, naquele ano, a Educação encontrava-se num ápice jamais visto nos últimos cinco anos, e, conseqüentemente, os professores estão recebendo os créditos por tal marca.

Em 2015, 67 escolas de todo o estado de São Paulo foram representadas no PISA. Trinta e três mil alunos brasileiros de 15 anos realizaram a prova em 2015. O PISA é feito a cada três anos, e na edição de 2015 contou com a participação de 80 países. A avaliação é feita em alunos de 15 anos, pois é a média mundial de idade até quando os estudos ainda são considerados obrigatórios. A avaliação tem como objetivo verificar se os alunos conseguem aplicar seus conhecimentos em situações do dia-a-dia, verificar e comparar a qualidade de ensino em diferentes lugares, levando em conta suas particularidades, verificadas através de questionário social, e, ainda, criar ferramentas para propor discussões que levem a propostas para melhoria e desenvolvimento da educação nesses países.

Em 2015 o Brasil alcançou a posição de 58º ranking na avaliação do PISA em matemática, ficando atrás de países como Albânia e Costa Rica.

Libâneo (1994) afirma que a qualidade de ensino é inseparável das características econômicas, socioculturais e psicológicas da clientela atendida. O autor diz que só podemos nos referir à qualidade em relação a algo como coisas, processos, fenômenos e pessoas que são reais. Segundo Libâneo (1994), os programas, conteúdos, métodos e formas de organização só adquirem qualidade quando são compatibilizados com as condições reais dos alunos, não apenas individuais, mas principalmente as determinadas por sua origem social. Para elevar a qualidade de ensino, os alunos têm de ter acesso a conhecimentos contextualizados à sua realidade. Libâneo (1994) também discorre sobre o papel do professor, pois a escola e os docentes têm de fazer a sua parte, cumprindo assim a luta contra o fracasso escolar, almejado por muitas instâncias.

A terceira série do Ensino Médio é o último ano que o aluno cursa em sua fase escolar básica. Só com este ensino básico completo que é possível ao aluno ingressar no ensino superior. Por vezes, é o momento no qual o aluno se insere no mercado de trabalho. Arienzo (2010) destaca que é normal o aluno, ao completar a Educação Básica, tenha certa insegurança em relação ao mundo profissional, mesmo tendo se preparado por tantos anos na escola. A baixa escolaridade de um aluno concluindo o ensino médio deveria ser analisada e revertida no ensino fundamental. Arienzo (2010) ainda ressalta que esta é a série que apresenta grandes taxas de evasão escolar, e sugere que seja verificada toda a educação básica, em vez de procurar soluções paliativas, como citadas por Arienzo (2010), no ensino profissionalizante ou cursos de capacitação.

Neste mesmo ano, na 3ª série do Ensino Médio, o aluno é submetido a fazer, na escola pública e privada (opcional) a avaliação do Saresp: Sistema de Avaliação de Rendimento

Escolar de São Paulo. Assim como os alunos do último ano do ensino médio, alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos também realizam a prova, que é considerada uma prova diagnóstica, visando sua gradativa melhoria na educação por meio de avaliações de resultados.

Desde 2007, no Brasil é usado como indicador de qualidade na educação básica o Ideb, que é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Desenvolvido pelo INEP, o Ideb atribui uma pontuação a cada estado considerando resultados das avaliações nacionais do Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica, compreendendo as avaliações do:

- a) ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica, incluindo o ensino fundamental, 5º e 9º anos, e o ensino médio, 3ª série;
- b) Prova Brasil – Considerando o ensino fundamental II, 5º e 9º anos;
- c) ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização, apenas para o 3º ano no ensino fundamental I.

Ademais, o Idesp analisa o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da região de cada escola. O IDH verifica as medidas de renda *per capita*, educação (taxa de alfabetização e escolarização) e longevidade, incluindo assim outros fatores relacionados à qualidade de vida como saúde, saneamento básico e índices de violência, por exemplo.

Para a pesquisa, foi selecionada a Diretoria de Ensino Sul I, que compreende os bairros de: Campo Grande, Campo Limpo, Cidade Ademar, Jabaquara, Pedreira, Santo Amaro e Vila Andrade. A Diretoria de Ensino Sul I é responsável por 91 escolas estaduais e 147 escolas particulares. O foco da pesquisa foram escolas públicas estaduais que possuem ensino médio da região da Diretoria de Ensino Sul I, abrangendo assim 51 escolas, com seus diferentes resultados, pesquisando a formação de seus professores e os fatores que os levaram a escolher determinada escola para lecionar.

Os bairros supracitados, que conglomeram as escolas da Diretoria de Ensino Sul I estão classificados na seguinte ordem, segundo os estudos de IDH:

Quadro 1: IDH dos bairros da DRE Sul 1

Bairro	IDH	Nível de Desenvolvimento
Santo Amaro	0,943	Desenvolvimento humano muito elevado
Campo Grande	0,921	Desenvolvimento humano muito elevado
Jabaquara	0,858	Desenvolvimento humano elevado
Vila Andrade	0,853	Desenvolvimento humano elevado
Campo Limpo	0,806	Desenvolvimento humano elevado
Cidade Ademar	0,800	Desenvolvimento humano elevado
Pedreira	0,777	Desenvolvimento humano médio

Fonte: Elaborado pela autora

Com intuito ilustrativo, comparou-se o IDH dos bairros (Quadro 1) da diretoria selecionada a alguns países do mundo (Quadro 2). Apresenta-se a seguir uma tabela com valores aproximados do IDH de diferentes países para simples conferência de dados e possíveis comparações:

Quadro 2: Comparação de bairros e países

Bairro	País	IDH	Nível de Desenvolvimento
Santo Amaro	Noruega	0,944	Desenvolvimento humano muito elevado
Campo Grande	Dinamarca	0,923	Desenvolvimento humano muito elevado
Jabaquara	Grécia	0,865	Desenvolvimento humano muito elevado
Vila Andrade	Polônia	0,843	Desenvolvimento humano muito elevado
Campo Limpo	Croácia	0,818	Desenvolvimento humano muito elevado
Cidade Ademar	Rússia	0,798	Desenvolvimento humano elevado
Pedreira	Panamá	0,780	Desenvolvimento humano elevado

Fonte: Elaborado pela autora

Além da qualidade das escolas serem verificadas baseadas em informações como o IDH, os seus resultados nas provas padronizadas do governo do estado de São Paulo também são referência na classificação de índices de qualidade na educação. O padrão utilizado na pesquisa é a avaliação feita por meio do Saresp.

1.2.1 Avaliação: SARESP

O Saresp é o Sistema de Avaliação de Rendimentos Escolar do Estado de São Paulo, como previamente mencionado. É uma avaliação diagnóstica aplicada nas séries de ensino fundamental (3º, 5º, 7º e 9º anos) e sendo, no Ensino Médio, aplicada apenas na 3ª série, ano final da vida escolar básica. É uma avaliação aplicada desde 1996, e tem a finalidade de fornecer informações consistentes anualmente sobre o rendimento escolar da escola pública e privada no estado de São Paulo para, desta forma, orientar e monitorar gestores e políticas públicas para manutenção e melhoria da qualidade de ensino.

Nesta prova, o aluno é avaliado em questões de Língua Portuguesa (linguagens) e Matemática. A prova não busca avaliar os alunos de forma individual, mas sim, avalia a escola como um todo, de acordo com as séries. Por meio desta avaliação, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – Idesp.

A partir de 2015, a SED – Secretaria Escolar Digital – disponibilizou aos alunos simulados online para que os alunos pudessem ficar mais bem preparados para a avaliação e para se familiarizar com o formato da prova, uma vez que o conteúdo já deve ser familiar ao aluno.

Os resultados do Saresp são, por vezes, utilizados para fazer o replanejamento escolar, baseado nas principais dificuldades encontradas pelos alunos na avaliação, visando melhoria dos índices e notas da escola, e, ainda, bonificando financeiramente os professores e equipe escolar envolvidos no desenvolvimento do ano letivo, já que, em relação aos conteúdos, a nota do Saresp é um importante norteador para o cálculo do Idesp.

1.2.2 O IDESP

O Idesp, que é o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, é a nota dada para as escolas para seu desempenho anual. De acordo com as informações da Secretaria da Educação, o Idesp é um indicador de qualidade da educação pública dos ensinos fundamental e médio e faz parte do Programa de Qualidade na Escola (PQE), que visa proporcionar melhoria e equidade na rede estadual de ensino paulista, baseado no princípio de acesso ao ensino de qualidade a todos. Cada escola é avaliada individualmente, de acordo com suas particularidades; o serviço prestado pela escola é mensurado por meio dos resultados obtidos e divulgados para que todos envolvidos no processo educacional, professores, pais, alunos, funcionários e comunidade, possam acompanhar a evolução da escola de forma transparente. As séries avaliadas pelo Idesp são as mesmas que realizam a prova do Saresp.

O cálculo do Idesp é baseado em duas vertentes: o Fluxo e o Desempenho, e cada escola, de acordo com suas particularidades, tem uma meta diferente a ser atingida a cada ano. O Desempenho da escola é calculado por meio da nota obtida pelos alunos na avaliação do Saresp, verificando se foram atingidas determinadas competências e habilidades desejadas até o momento da avaliação.

Já o Fluxo escolar é determinado pela taxa de aprovação de alunos no ano e pelo número de evasões, ou seja, o tempo que o aluno leva para concluir determinado ciclo escolar. Todo ano, o Idesp de cada escola é estabelecido de acordo com resultados obtidos no ano anterior, procurando sempre estabelecer parâmetros condizentes à realidade da escola e a superação de metas já atingidas, oferecendo ainda um diagnóstico da situação de aprendizagem escolar para a procura de soluções para possíveis melhorias na qualidade da educação oferecida.

As séries avaliadas são os anos iniciais e finais dos ensinos fundamental e médio, sendo estes, do Fundamental 1º, 5º, 6º e 9º ano, e 3ª série do Ensino Médio. O cálculo do Idesp é feito por meio dos resultados da prova do Saresp em avaliação de Língua Portuguesa e Matemática, sendo os alunos divididos em quatro grupos de qualificação: Avançado, Adequado, Básico e Abaixo do Básico.

No nível considerado como Avançado, o aluno apresenta domínio de conteúdos, competências e habilidades além do que é postulado na série em que se encontra. No nível

Adequado, o aluno apresentou na avaliação domínio de conteúdos, competências e habilidades de acordo com o nível escolar em que se encontra. Já no nível classificado como Básico, o aluno apresenta um desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades esperadas para aquela série e, no nível Abaixo do Básico, desenvolvimento insuficiente de conteúdos, competências e habilidades requeridas para aquela série.

Ao realizar os cálculos de níveis de proficiência dos alunos levando em consideração os resultados da prova do Saresp, a nota técnica de 2015 sobre o Idesp apresenta que o número correspondente ao fluxo condiz com os níveis de aprendizagem obtidos. Para a defasagem da escola e o indicador de desempenho são atribuídas as notas que variam numa escala de zero a três e de zero a dez, respectivamente. O indicador de desempenho dos alunos é calculado, então, por meio do índice do resultado das provas e os níveis de aprendizagem de conteúdos e desenvolvimentos de competências e habilidades, e pelo índice de defasagem, verificando o número de alunos que se encontram em níveis mais baixos, dividindo pelo número total de alunos avaliados. Já o Fluxo é calculado por meio da taxa de aprovação de alunos das séries iniciais e finais do ensino Fundamental e Médio, dividindo-se o número de alunos matriculados pelo número de alunos aprovados.

Outro aspecto importante sobre o Idesp, é que esta nota, até 2016, tem sido a referência para o pagamento do bônus para professores e funcionários da escola, considerando ainda o índice de frequência do servidor público e o índice socioeconômico da unidade escolar, de acordo com os dados coletados dos alunos no questionário socioeconômico. O bônus é pago proporcionalmente à quantidade da meta atingida pela escola, levando em consideração o Índice de Cumprimento de Meta (ICM) e o Índice de Cumprimento (IC). O motivo para a implantação desta avaliação é incentivar melhorias e aumento da qualidade de ensino na escola estadual de São Paulo. De acordo com sua realidade escolar, as metas são atribuídas levando-se em consideração o resultado do ano anterior, esperando-se a cada ano o aumento nos índices. Qualquer evolução de resultados obtida é bonificada proporcionalmente ao cumprimento da meta, que varia de 0 a 120%.

As metas do Idesp são variadas. A meta individual da escola leva em conta a situação atual da escola, comparando-se ao resultado do ano anterior, ressaltando-se ainda, particularidades diversas da escola como, por exemplo, localização, nível socioeconômico, sociocultural dos alunos e da família e estrutura da escola, pois todos estes aspectos podem influenciar no desempenho dos alunos, tornando as diferenças menos ou mais acentuadas, de acordo com determinadas particularidades. Todos os anos as metas são revistas e

reestabelecidas, para que as escolas sempre tenham um novo desafio a ser conquistado, de acordo com a sua realidade particular. Para o ensino médio, a meta geral esperada para até o ano de 2030 é a nota cinco.

O nível socioeconômico é calculado por meio das respostas do questionário realizado no Saresp. A nota técnica do Idesp afirma que as diferenças socioeconômicas podem apresentar grandes diferenças entre resultados das escolas, entretanto o documento ressalta que, mesmo com a grande heterogeneidade entre as escolas, todos os alunos devem aprender o mesmo, proporcionando condições iguais de acesso ao conhecimento para diferentes públicos, valorizando e condicionando o melhor uso de recursos públicos para o desenvolvimento da educação.

1.2.3 Avaliação por resultados

Publicado no relatório de Coleman em 1966 a importância da avaliação da língua portuguesa e matemática compara-se, por exemplo, à avaliação do Saresp, uma vez que estas habilidades construídas na escola eram (e ainda são) as requeridas no mercado de trabalho e pela sociedade.

Moriconi et al (2013) afirmam que o professor tem um papel importante do desempenho discente, por estar em constante contato com o ensino, sendo capaz de monitorar, tomar decisões, avaliar, qualificar e diagnosticar a aprendizagem dos alunos. Entretanto, mesmo sendo considerado peça chave, os autores discorrem sobre o impacto deste papel: até quando o professor pode impactar a aprendizagem discente e em que medida os professores podem ser avaliados a partir de resultados dos alunos?

As avaliações nos Estados Unidos tomam de resultados dos alunos em testes padronizados são informações para avaliação docente, e outros aspectos, tal como o absenteísmo do professor. A partir do projeto americano na educação *No Child Left Behind*¹, as avaliações tornaram-se fundamentais no acompanhamento da aprendizagem e nas tomadas de decisão em gestão escolar. Outro aspecto é que, os professores escalados para este projeto

¹ Política educacional americana criada para avaliações de qualidade educacional por meio de testes padronizados, visando tornar o sistema educacional americano competitivo com outros países.

eram altamente qualificados, embora os resultados não mostrem grandes diferenças entre resultados de professores com formações diferentes (certificados ou não).

Uma vez que o objetivo da escola são os bons resultados, foi instituído que, como a qualidade dos professores era medida por meio de avaliação discente, as bonificações docentes seriam baseadas em resultados dos alunos. Os testes institucionais partem da premissa que o professor é uma peça chave no desempenho dos alunos.

Assim como afirmado por Alavarse (2013), as instituições educacionais americanas que usavam os resultados de desempenho dos alunos para avaliar professores precisaram de um modelo de valor agregado para estimar maior eficácia, uma vez que resultados são obtidos por meio de aspectos globais não escolares, como o socioeconômico. Não se trata apenas do conteúdo. Moriconi (2013) afirma que é necessário estabelecer uma relação de causalidade entre um resultado e a intervenção.

Moriconi (2013) afirma ainda que, embora o professor tenha papel importante nos resultados dos alunos em testes padronizados, deve-se considerar que estes podem ser influenciados por aspectos diversos como: material didático, número de alunos por classe, tempo destinado ao ensino aprendizagem, uso de recursos tecnológicos na escola entre outros. Além de, também, mencionar aspectos não escolares que fazem parte da formação e, consequentemente, dos resultados dos alunos em avaliações, como as características socioeconômicas mencionadas previamente, diferenças culturais, conhecimentos prévios, apoio e influência familiar e docente e muitos outros aspectos que são determinantes no desempenho discente numa avaliação externa e seus resultados.

Ripley (2014), ao dar conselhos de como encontrar uma educação de qualidade afirma que não se devem concentrar todas as atenções na figura do professor. Outros aspectos foram observados nas escolas que obtiveram resultados altos no PISA como a ideia dos alunos sobre a sua formação e a escola, a falta ou excesso de tecnologia, influência e atuação familiar na vida escolar, gestão escolar, forma de seleção dos docentes, o que é feito para aperfeiçoar o desempenho docente, e, ainda, avaliar de forma a considerar não apenas resultados tangíveis, mas dar igual importância aos resultados intangíveis.

Libâneo et. al (2005), ao discutir sobre avaliação, afirmam que avaliar é diferente de medir. De acordo com os autores, avaliar é um procedimento que faz parte do desenvolvimento escolar, já medir significa dar notas ou conceitos de um aprendizado específico selecionado. Libâneo (2005) sugere ainda que, na escola, a medição acaba

transformando-se em maior importância tanto para o corpo docente quanto para o discente, pois é o que está valorizado hoje na sociedade. A avaliação nacional hoje é pautada na medição, por meio de testes padronizados e considera aprendizagem os resultados obtidos pelos alunos, classificando e comparando escolas.

A avaliação discente, de um modo geral, é usada para verificar o grau de aprendizagem de conteúdos, de acordo com o nível escolar, qualificando, classificando e constatando a aprendizagem em determinado nível.

De acordo com Fleuri (1990), a avaliação do rendimento escolar é um processo contínuo e é constituído por todas as experiências curriculares compreendidas no desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Ainda segundo o autor, a avaliação não depende da promoção do aluno.

Zabala (1998) afirma que a avaliação é um elemento chave no processo de ensinar e aprender, que é um processo coletivo e que não se limita apenas à valoração de resultados que os alunos obtiveram, como era feito num contexto avaliador tradicional.

Sendo o aluno o objeto de avaliação, Zabala (1998) explica que a função social educacional não se trata de apenas selecionar alunos “mais aptos” ao ensino superior, mas, também, de um aspecto social, formador, pessoal de desenvolvimento de capacidades não só cognitivas. Zabala (1998) ainda afirma que o conhecimento é individual e o saber de cada aluno deveria ser o ponto de partida para nos permitir estabelecer a aprendizagem de cada um. A avaliação é padronizada, e, também, determinante para subsidiar recursos educacionais às escolas, bonificar professores e reparar os possíveis problemas na educação, mesmo com as escolas tendo níveis diferentes a serem alcançados pelo Idesp.

Alavarse (2013) afirma em sua pesquisa sobre avaliações externas que, as políticas governamentais fazem uso de tais avaliações. nacionais e internacionais. como parâmetro para diagnosticar e solucionar problemas e para o desenvolvimento educacional, avaliando não só os alunos, mas a qualidade de ensino de seus professores. Embora professores acabem sendo, de certa forma, avaliados, as políticas públicas não apresentam o foco no desenvolvimento deles, profissionais da educação, que são diretamente apontados como parte constituinte dos resultados obtidos pelos alunos.

Para análise de um padrão de formação docente, considerou-se na pesquisa um referencial para estudo sobre a classificação da qualidade da formação dos professores, determinado pelo Ranking Universitário Folha, que analisa as universidades brasileiras.

1.2.4 Ranking Universitário Folha

A Universidade constitui uma parte importante da formação docente. É necessário concluir o Ensino Superior para poder lecionar. Uma formação de qualidade é prestigiada socialmente e profissionalmente. A fim de analisar as Universidades que formaram os professores entrevistados, foi usado como referência o Ranking Universitário Folha (RUF).

As Universidades e seus cursos são analisados de acordo com critérios considerados importantes para uma formação de qualidade em diferentes cursos, seguindo o padrão de: Qualidades de ensino e pesquisa, inovação e internacionalização. Segundo Lampert (2009) a Universidade tradicionalmente tinha o foco do currículo para a formação de profissionais para o trabalho. Entretanto, o autor sugere que, atualmente, o foco da Universidade seja de produção de conhecimentos científicos, tecnológicos e a formação humanística, de forma que os corpos docente e discente participem ativamente da construção do conhecimento.

Lampert (2009) também afirma que a difusão da pesquisa no ensino superior melhora a qualidade do ensino de forma significativa. Ao propiciar uma metodologia de ensino com pesquisa, é construído um ambiente inovador e participativo, formando cidadãos de mundo capazes de transformar a sociedade.

Com o intuito de analisar a qualidade no Ensino Superior, pautando-se pela ideia do autor, utilizou-se como padrão de referência o RUF, Ranking Universitário Folha, que é uma classificação as universidades brasileiras, organizadas por ordem de qualidade, sendo definida por meio de indicadores de pesquisa, ensino, internacionalização e mercado. Notas são atribuídas às universidades relacionadas a estes aspectos, incluindo a classificação no Enade.

O Enade, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, é uma avaliação nacional com o objetivo de quantificar o desempenho dos alunos da graduação em relação aos conteúdos programáticos de seus respectivos cursos, tendo em vista aprofundar o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para melhorar os cursos, verificar o nível de aprendizagem dos estudantes do Brasil em relação a outros países. Já o RUF classifica a qualidade das universidades públicas e particulares do Brasil, seguindo não apenas as notas, mas os parâmetros a seguir:

a) Qualidade de Ensino: de acordo com o número de docentes com mestrado, doutorado, com dedicação parcial, dedicação integral, nota do Enade e, ainda, a opinião de professores selecionados pelo MEC para analisar a qualidade dos cursos superiores;

b) Qualidade de Pesquisa: considerando o número de publicações de trabalhos científicos, citações por publicação, publicações docentes, citações por docente, publicações em revista, captação de recursos para pesquisa e a proporção de pesquisadores com alta produção acadêmica;

c) Avaliação do Mercado: desempenho dos formados em seu trabalho, segundo a avaliação dos responsáveis por sua contratação;

d) Inovação: pelo número de patentes pedidas pela instituição;

e) Internacionalização: considerando o número de citações de trabalhos da instituição por grupos de pesquisas internacional e quantidade de publicações feitas em coautoria internacional.

Ao avaliar estes parâmetros, o RUF classifica as universidades e seus cursos, atribuindo-lhes uma nota de zero a cem.

Buscando maior imparcialidade nas classificações qualitativas das Universidades em seus diferentes cursos de formação de professores, utilizou-se como padrão de medida de qualidade das universidades, portanto, o RUF. O ranking avalia os cursos nos parâmetros de qualidade de ensino, pesquisa, avaliação no mercado e internacionalização.

Esta será a referência para definir mais um aspecto da análise sobre a formação dos professores entrevistados, classificando-os de acordo com a posição do curso e universidade no país.

1.3 A formação do professor e seu perfil profissional

De acordo com a LDB (1996) sobre os profissionais da Educação, a formação do docente que atuará na educação básica (educação infantil, ensinos fundamental e médio) deverá consistir em nível superior, em curso de licenciatura, graduação plena em universidades e institutos de educação superior, uma vez que a formação mínima para atuar no magistério da educação infantil e nos quatro primeiros anos da educação fundamental é a de nível médio em modalidade normal. Já para atuação no ensino superior, é necessário que o docente tenha a formação no nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

A formação do professor é defendida por muitos autores como um dos principais motivos dos bons resultados dos alunos em avaliações externas. O Conae 2014 (Conferência Nacional de Educação) afirma que os professores são a garantia da educação de qualidade. Porém, devemos considerar que existem diversos aspectos relacionados à formação do professor e na qualidade do desempenho dele. No mesmo documento da Conae 2014, encontra-se a afirmação de que a valorização dos professores passa por ações e políticas públicas.

Na publicação da revista educacional Prelac², Campos (2005), afirma que a capacitação entendida como a soma dos eventos teve pouco ou nenhum impacto nas práticas escolares e nos resultados de aprendizagem dos estudantes. Que não há mudanças significativas nas escolas se as ações de formação em serviço não são acompanhadas por apoio técnico, assessoria no campo, processos de reflexão, monitoramento, avaliação e renovação. A partir desta ideia, é fortalecida a necessidade de atividades constantes e permanentes para desenvolvimento profissional, atrelados ao planejamento e à organização escolar.

De acordo com Libâneo (1994), a formação do professor se dá por duas vertentes: a *formação teórico-científica*, composta por uma formação acadêmica específica, abrangendo matérias ligadas à formação pedagógica como Filosofia, História da Educação, Sociologia, e a *formação técnico-prática*, visando preparação profissional para a docência, como Didática, Metodologias, Psicologia da Educação, entre outras.

A formação docente também conta com estágios, nos quais os futuros professores observam, acompanham, preparam, relatam e até mesmo lecionam em escolas, proporcionando-lhes assim algum tipo de vivência no ambiente escolar antes de, de fato, atuarem nele.

O currículo dos cursos de formação docente varia de acordo com a universidade, que tem liberdade para montar suas grades curriculares de acordo com os princípios e objetivos do curso. Segundo Lampert (2009), a universidade tem autonomia para elaborar seus currículos e tem o dever de prezar por um ensino que permita abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares, atendendo assim às demandas de uma sociedade em constante mudança. A inovação em diferentes dimensões deve partir da universidade, e não

² Revista Prelac: Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe, publicada pela OREAL/UNESCO

dos governos, de acordo com o diretor. Devido à autonomia garantida às universidades, a diversidade nos currículos é vasta.

Segundo Soares (2001), existe uma grande incumbência para o professor e sua formação nos objetivos educacionais: “O compromisso do educador diante da complexidade da educação e seus mecanismos reprodutores acentua a responsabilidade com a formação do professor” (SOARES, 2001, p. 101).

Pode-se concluir que, basicamente, tudo que diz respeito ao incentivo dado ao professor para obter mais títulos e continuar estudando sempre está refletida na parte financeira, como as bonificações e aumento na porcentagem do salário.

Segundo dados do Governo do Estado de São Paulo (2016), o professor efetivo da rede tem direito a evolução na carreira e a cada cinco anos recebe um aumento de porcentagem salarial, se o professor se qualifica, podendo aumentar até quatro níveis na carreira. Existe também a prova Mérito, que pode ser feita para evoluir em sua pontuação a cada três anos.

Porém, segundos dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE (2012) sobre o pagamento baseado em resultados dos alunos, como é feito no Idesp o pagamento do bônus dos professores, afirma-se que o pagamento baseado em desempenho geralmente são pouco conclusivos e difíceis de serem avaliados como o desenvolvimento individual dos alunos.

Segundo Peterossi, (1994) os professores são elementos que convivem com os problemas essenciais da sociedade, em suas manifestações econômicas, políticas e tecnológicas. Este profissional, por estar tão intimamente ligado e próximo destes aspectos, é uma figura importante na formação e transformação de pessoas.

Para Evangelista (2012), os documentos de políticas educacionais voltadas à formação do professor denominam um perfil, chamado pelo autor, de *superprofessor*. Evangelista (2012) menciona as diretrizes de Gestão Educacional presentes no curso de Pedagogia, que pressupõe que o professor, em suas atividades docentes: participe da organização e gestão da instituição de ensino, planejando, executando, coordenando, acompanhando e avaliando tarefas educacionais, projetos educativos não escolares e, ainda, que esteja produzindo e difundindo conhecimentos científicos tecnológicos no campo educacional.

O professor deve agir como gestor, planejador e avaliador de aprendizagem. Porém, este excesso de exigências profissionais estudadas pelo autor alargou o conceito de docência,

responsabilizando o professor pela educação e sua profissionalização. O *superprofessor*, como definido pelo autor, é posto como objeto central de reforma educacional, como responsável por um padrão de qualidade de ensino, e, ainda, como o culpado por possíveis fracassos escolares.

Num cotidiano escolar é fácil observar esta relação, não apenas no contexto professor versus aluno, mas também em relações com a gestão escolar, legislatória e com a própria comunidade. De certa maneira, como mencionado no capítulo anterior, o professor que obtém sucesso, quando os alunos da escola atingem as metas e a comunidade escolar é premiada com o bônus.

O meio mais palpável que podemos ver da busca da qualidade na educação no estado de São Paulo é, principalmente, o bônus atribuído às escolas que atingem os maiores índices e superam as metas determinadas. Arienzo (2010) faz uma crítica sobre o recurso, sugerindo que os professores, na prática, seguem rumos diferentes:

Para melhorar o índice de qualidade do ensino o governo oferece um bônus às escolas que atingirem as metas estipuladas pela Secretaria da Educação (SP), demonstrando com isso a carência de meios que dispõe para elevar o padrão de ensino; planejar o ensino e tirar proveito do planejamento para melhorar a qualidade é praticamente impossível, porque cada professor segue sua própria orientação. (ARIENZO, 2010, p. 16).

Exige-se dos professores em suas atitudes, ademais, exige-se muito também de sua formação, o que por muitas vezes não são contempladas nos cursos superiores de licenciatura, assim como citado por Soares (2003):

Assegurar a formação crítica e reflexiva do educador, fundamentada e contextualizada na história e na filosofia, amplia o desafio dos cursos superiores cujos alunos são profissionais que atuam em uma realidade precária de reflexão e repleta de demandas por ações imediatas.” (SOARES, 2003, p. 81)

Por diversas vezes são exigidas ações imediatas, e este imediatismo faz com que atitudes reflexivas, leituras, debates e análises fiquem distantes da realidade escolar, ainda segundo a autora.

De acordo com Soares (2001), cada vez mais se exige a qualificação dos profissionais para atuar em espaços que influenciem o futuro da humanidade, visando uma elevação no padrão de qualidade nos serviços prestados. Segundo a autora, qualificado significa: “(...) capacidade para uma prática profissional equipada e atualizada.” (SOARES, 2001, p. 55). A autora explica que essa qualificação está presente em diversos níveis de profissionalização e

que o indivíduo que não se qualifica, independente de sua área de atuação, acaba ficando excluído socialmente.

Na proposta curricular do Estado de São Paulo, encontra-se a ideia de que com mais gente estudando, a posse de um diploma de nível superior deixa de ser um diferencial suficiente e características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas. Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela qualidade de instrução formal recebida.

A qualidade na educação é muito relacionada ao serviço que será prestado pelos professores e os resultados que serão produzidos pelos alunos, porém, deve-se destacar um aspecto importante relacionado a isso.

Segundo Vasconcellos (2010), precisa-se de um grande investimento financeiro para proporcionar uma melhor formação dos educadores. Vasconcellos (2010) ainda afirma que o professor deve ser formado, capacitado e com boa qualificação para realizar o seu papel. Se o papel da escola é a humanização através do ensino, o professor deve ser capacitado para tal, ou seja, precisa ter competência para trabalhar com os alunos concretos que tem; isso exige uma altíssima qualificação.

Silva e Almeida (2015) discutem sobre o processo de profissionalização do docente, que se inicia antes mesmo do processo formativo das licenciaturas, e que se prolonga por toda a vida docente.

(...) A escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência. Isso nos leva a considerar a importância da formação inicial dos professores nas graduações no ensino superior e a necessidade de essa formação levar em conta as exigências do trabalho escolar e, além disso, fazer da escola, na condição de uma instituição social, um espaço formativo para futuros docentes na educação básica. Aponta, ainda, para a necessidade e a relevância de uma formação continuada de professores delineada para um contexto. (ALMEIDA, SILVA, 2015, p. 10).

A questão da formação continuada é considerável ao se discutir sobre a qualidade na educação e reflexão da prática educativa. Hypólito (2007) afirma que o professor prático e reflexivo nunca se satisfaz com sua prática. Jamais a julga perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento; está sempre em contato com outros profissionais, lê, observa, analisa para atender sempre melhor ao aluno, sujeito e objeto de sua ação docente. Se

tomarmos essa afirmação como verdadeira, hoje, mais do que nunca, um professor que não se atualiza pode estar estagnado ou retrocedendo em sua carreira.

Sobre a qualidade, Santos (2007) afirma que a formação continuada é vista, portanto, como importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendidas a partir de dois aspectos: o primeiro como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar e o segundo como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e, em particular, dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola, que a nosso ver começa pela melhoria da qualidade do ensino.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo oferece oportunidades para que os professores da Rede tenham a chance de sempre estar estudando e aprimorando seus conhecimentos específicos e pedagógicos.

Freitas (2003) afirma que a atuação docente requer muito investimento na formação permanente, salientando-se o trabalho em equipe e a reflexão contínua sobre práticas educacionais. Se o papel da escola é a humanização através do ensino, o professor deve ser capacitado para tal, ou seja, precisa ter competência para trabalhar com os alunos que tem; isso exige uma altíssima qualificação.

Perrenoud (2001) considerou o professor como um operador de esquemas padrão, revelando a importância de favorecer a análise reflexiva de suas ações e práticas, para que o profissional, em sua formação, compreenda a análise da realidade, refletindo mais sobre suas ações em vez de apenas agir de modo automático. A construção do profissional é progressiva, concretizada por meio da prática e, então, teorização de experiências.

Já Altet (2001) conceitua o professor como um profissional.

Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotados de competências específicas e especializados que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimado pela Universidade, ou de reconhecimentos explicitados, oriundos da prática (ALTET et al, 2001, p. 25).

Ao descrever o modelo de professor profissional, Altet (2001) explica que a profissionalização da carreira docente dá pela racionalização dos conhecimentos colocados em ação, uma vez que um profissional consegue gerenciar competências e acioná-las para dominar as situações, adaptando experiência de modo eficaz, solucionando conflitos. Altet (2001) ainda discorre sobre a dificuldade de ensinar, concluindo que o profissional não pode ser analisado apenas em sua tarefa de transmitir conteúdos e reprodução de métodos.

1.4 A avaliação dos professores

Em sua análise sobre atratividade na carreira docente e remuneração dos professores, Moriconi (2008) afirma que a atuação dos professores está intrinsecamente ligada à qualidade de ensino.

Incentivos financeiros são os principais incentivos oferecidos aos professores para premiá-los por um bom desempenho. Entendendo-se bom desempenho como: não ultrapassar o número de faltas limite, bons resultados da escola em avaliações externas como o Saresp e boa avaliação das escolas pelos alunos. Porém, a autora também afirma que os incentivos financeiros ofertados aos docentes não são, de fato, premiações ou diferenciais, uma vez que esse incentivo financeiro serve para compensar a baixa remuneração do docente e não visam melhorias na educação.

Libâneo et al (2005) discutem sobre a profissionalização da carreira docente, ponto também relevante ao que se relaciona à formação do professor. Libâneo et al (2005) apontam que as políticas educacionais atuais permitem que um profissional de outra área se dedique à educação apenas com um curso de formação curto, e que a interferência aqui deveria ser feita em melhores condições de trabalho e salário para o educador não suprir a falta de professores com outros profissionais que levarão a carreira docente apenas como um trabalho paralelo, numa situação de desemprego, ou até conseguirem uma posição mais vantajosa no mercado de trabalho.

Moriconi (2008) também cita que, assim como em qualquer relação de emprego, a remuneração é considerada principal incentivo para a carreira, influenciando a decisão de um indivíduo em se tornar professor, quanto tempo continuar lecionando e seu desempenho no dia-a-dia. Entretanto, deve-se pensar na problemática envolvida no incentivo financeiro que, para professores, está relacionado ao fato de terem sido criados para compensar as baixas remunerações e não para melhorar o desempenho dos professores. Assim como afirmado por Peterossi (1994), os professores têm uma grande diferença em seu piso salarial se comparados a outros profissionais de nível superior, e isso faz com que, para a educação, se encaminhem os profissionais recém-formados, com pouca ou nenhuma experiência. A solução para este problema, ainda segundo a autora, a curto e médio prazo, seria a gradativa melhoria do salário dos professores, para que se possa fazer frente à competição com o mercado de trabalho.

O tempo de serviço é um dos critérios utilizados na atribuição da escola onde o professor irá atuar. Consequentemente, um professor mais experiente poderá optar por trabalhar numa escola mais bem estruturada, que atenderá alunos com o nível socioeconômico mais privilegiado e, por este perfil, terá mais recursos para atingir as notas e metas determinadas pela secretaria da educação, sobrando para os professores com menor experiência as escolas com menos recursos, localizadas em zonas periféricas que, por estas condições, provavelmente teriam menos chances de obter notas elevadas nas avaliações externas.

A fase de provas e títulos também faz parte do ingresso do professor pelo concurso público. Além de sua classificação pela pontuação obtida na prova, são analisados os títulos que o profissional dispõe. Quanto maior a pontuação na prova e mais títulos o profissional tiver, maior será sua pontuação e classificação na atribuição de aulas.

Com esta pesquisa, procurou-se estudar a formação dos professores e os fatores que os levaram a escolher trabalhar em determinada escola ao passar no concurso de professores, sem ter atuado como docente anteriormente, para que os resultados não fossem influenciados pela experiência prévia ou pontuação do professor na escolha da escola. Embora este cuidado seja tomado na entrevista, observa-se que, mesmo tendo sido escolhidos para responder o questionário professores concursados, a escolha deles na escola de atuação pode ser influenciada por aspectos que tornem a escolha mais delimitada por questões de pontuação.

A qualidade na educação é discutida por muitos autores. Segundo Arienzo (2010) a seleção de um professor por meio de concurso público, por títulos e provas faz com que o Estado acabe não podendo exigir determinado desempenho de seu funcionário em serviço. Arienzo (2010) ainda afirma que, por vezes, os resultados escolares dependem de diferentes perfis organizacionais, de lideranças e participação docentes. Arienzo (2010) também reconhece que existe um grande descaso em relação à qualidade da educação. Ele afirma que pode-se concluir que “o governo considera a educação um serviço a ser prestado à população de baixa renda” (ARIENZO, 2010, p. 16).

Libâneo et.al (2005) apresentam outra definição, afirmando que a qualidade na educação é:

(...) aquela que a escola promove, para todos, o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino. (LIBÂNEO et.al, 2005, p. 117, 118)

Sobre a qualidade na educação, Moriconi (2008) discorre sobre o professor e seu papel relevante na busca por maior equidade na educação e afirma que a atuação dos professores está muito mais relacionada à qualidade do ensino. Já Alavarse (2013) afirma que determinar padrões do que seria qualidade é muito complexo, e que se deveria procurar debater sobre novas maneiras de mensurar a qualidade, não usando apenas avaliações escolares externas e unificadas, pois diversos aspectos influenciam nos resultados como o currículo, as condições de trabalho do professor, infraestrutura da escola, taxas de matrículas, de rendimento e de transição.

Luckesi (2002) nos apresenta uma definição de avaliação diferenciada do que geralmente é pregado nas escolas. O autor diferencia os atos de avaliar e examinar:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação. (LUCKESI, 2002, p. 5)

O autor também discorre sobre as diferenças de avaliação qualitativa e quantitativa. Segundo ele, a avaliação só pode ser qualitativa uma vez que ela tem o foco na melhoria e manutenção da aprendizagem, O autor afirma ainda que, seguindo este princípio, pode-se dizer, ao cumprir seu verdadeiro papel conceitual, não existe avaliação quantitativa.

1.5 Fatores para escolha da escola de atuação

Os professores que trabalham na rede Estadual de São Paulo ingressam por meio de concurso público, ou como contratados. Ao ingressar na rede, existe também, tanto para professores efetivos quanto para contratados, uma classificação por pontuação, dada de acordo com o tempo de serviço do docente e titulações do professor. Já a atribuição de classes e aulas é de responsabilidade do diretor da Unidade Escolar, seguindo a ordem determinada pela Diretoria Regional de Ensino, de acordo com os níveis e categorias de professores. Os

docentes concursados são os primeiros a fazer a escolha na unidade escolar, e, assim que ingressam por meio de concurso público, escolhem a escola de atuação de acordo com sua pontuação na prova e classificação geral.

Neste estudo, procurou-se elencar os principais fatores que fazem o professor escolher trabalhar em determinada escola. No Brasil a forma de ingresso na docência pública é por meio do concurso público, assim como definido na Constituição Federal de 1988. Segundo Moriconi (2013), a seleção por meio de concurso público, provas e títulos pode ser bastante complexa, porém, os docentes passam por avaliações que selecionam profissionais de acordo com os critérios instituídos pela rede, de certa forma, valorizando a profissão, pois os aprovados são aqueles que estão qualificados para realizar tal atividade, de forma impessoal e transparente. Sobre a atratividade na carreira docente. Moriconi (2008) elenca alguns fatores que fazem os profissionais escolherem a carreira, como:

- a) Garantia de emprego, por conta da grande demanda de alunos e falta de profissionais;
- b) A aposentadoria pública, diferenciada do setor privado;
- c) Carga horária diferenciada do setor privado e maior período de férias;
- d) Maior estabilidade no emprego.

Já em relação a fatores para escolha da escola pelo professor, a autora apresenta:

- a) Localização e ambiente socioeconômico da escola;
- b) Qualidade dos alunos (socialização, violência e esforço escolar);
- c) Classes com menos alunos;
- d) Possibilidade de participação nas decisões, entre outras.

Após o levantamento de fatores por meio do estudo, foi realizada no ano de 2015 a aplicação de um questionário piloto, com a intenção de validar os fatores levantados pela revisão bibliográfica e, ainda, coletar novos fatores considerados relevantes pelos respondentes ao escolher a escola de atuação. Foi selecionada, por conveniência, uma escola pertencente à Diretoria de Ensino Sul I, e 39 professores desta unidade escolar responderam

ao questionário. Após a análise das respostas obtidas por meio desse questionário, os fatores foram especificados na seguinte ordem de importância, segundo os respondentes:

- a) Quantidade de aulas disponíveis na escola;
- b) O ALE (Adicional Local de Exercício);
- c) A proximidade da escola à residência do professor;
- d) Facilidade de acesso – Transporte público, avenidas principais;
- e) Conhecimento anterior da escola;
- f) Proximidade a outro local de trabalho;
- g) Boa fama da escola;
- h) Indicação dos colegas de profissão;
- i) Proximidade da escola dos filhos;
- j) Colegas já atuando na escola;
- k) Convite para lecionar na escola;
- l) Proximidade do local de estudo;
- m) Resultados do Idesp.

O ALE (Adicional de Local de Exercício), elencado como segundo item de maior importância para escolher a escola onde atuar segundo os professores entrevistados, foi instituído pelo Decreto n.52.674/08. Trata-se de um adicional financeiro ao salário dos docentes e funcionários devido a sua localização da escola. O ALE não depende apenas de critérios objetivos, mas também de alguns fatores constatados como de caráter subjetivo para seu reconhecimento. Os funcionários e integrantes do magistério das escolas identificadas de acordo com esta legislação têm direito ao benefício financeiro.

Um dos critérios para determinar fatores dessas escolas encontra-se no IPVS – Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (2010), que define sobre as desigualdades sociais existentes no estado, visando beneficiar, também, as parcelas da população que acabaram ficando à margem por conta do desenvolvimento econômico, tentando assim diminuir as diferenças sociais, contribuindo para um desenvolvimento mais justo do estado, levando-se

em conta que, escolas localizadas em lugares considerados mais vulneráveis poderiam ser mais prejudicadas por falta de docentes atuantes.

Os fatores que foram levantados pela pesquisa bibliográfica e os que foram relacionados por meio da pesquisa piloto foram acrescentados ao próximo questionário elaborado para o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

O método utilizado foi o da pesquisa exploratória e descritiva. Dividiu-se o estudo quantitativo e qualitativo em duas etapas. A primeira, o levantamento de fatores por meio da pesquisa bibliográfica; a segunda, a elaboração de questionário para a utilização em entrevistas pessoais com os docentes atuantes nas escolas selecionadas.

Os autores referenciados no Quadro 3 serviram de fonte e reforçam as perguntas elaboradas no instrumento de pesquisa.

Quadro 3 Autores e questões

Autor	Principais Referências	Questão
Alavarse (2013)	Avaliação Avaliação Padronizada Resultados Qualidade	Base
Campos (2005)	Formação e atualização do professor	Questões 3, 4, 5 e 6
Evangelista (2002)	Perfil Docente Currículo	Questões 1, 2 e 7
Freitas (2003)	Avaliação Organização por Ciclos Papel do Professor	Base
Libâneo (1994, 1998, 2005)	Educação Pedagogia Formação Docente	Questões 3, 4, 5 e 6
Luckesi (2005)	Avaliação	Base
Moriconi (2008, 2013)	Atratividade na carreira docente Avaliação Formação Docente Remuneração do Professor Fatores para escolher escola de atuação	Questões 3, 4, 5, 6 e 8

Peterossi (1994)	Educação Formação do Professor	Questões 3, 4, 5 e 6
Soares (2003)	Educação Formação do Professor Papel do professor	Questões 3, 4, 5 e 6
Zabala (2002)	Avaliação e aprendizagem	Base

Fonte: Elaborado pela autora

Antes da pesquisa oficial, realizou-se, em uma escola da Região Sul I, selecionada por conveniência, entrevistas com os docentes, a título de pesquisa piloto, totalizando 39 professores, que atuaram no ensino médio da escola escolhida em 2014.

Na entrevista piloto, a preocupação era saber sobre a formação dos professores da unidade escolar e, ainda, fazer um levantamento visando acrescentar novos fatores, estes, aludidos pelos docentes.

As perguntas buscaram identificar nos professores as suas características, suas formações e os fatores existentes para a escolha da escola. Construíram-se as questões, relativas aos fatores, tendo como base a escala de Likert, considerada de mais fácil compreensão aos respondentes, e também, por medir resultados com maior confiabilidade, segundo Oliveira (2001).

A escala de Likert foi desenvolvida considerando cinco âncoras:

Nada importante;

Pouco importante;

Nem importante, nem sem importância;

Importante; e,

Muito importante.

As respostas dadas receberam pesos de um a cinco, respectivamente. Esta pesquisa piloto foi relevante para validar os fatores previamente selecionados pelo referencial teórico e, ainda, prospectar novos fatores a considerar como valiosos na seleção da escola de atuação profissional docente, visando a reelaboração do questionário utilizado na pesquisa final.

Quatro fatores foram apurados pela revisão bibliográfica e nove outros fatores foram identificados por meio dos questionários aplicados (Apêndice A).

À luz da revisão bibliográfica e, adicionando informações coletadas pelos professores entrevistados, relacionou-se o conjunto de fatores importantes para a decisão do docente com relação à escola de sua atuação.

Após o questionário devidamente aprovado pelo Comitê de Ética do programa de mestrado do Centro Paula Souza (Apêndice C), a pesquisa deste trabalho foi estendida a um número maior de docentes em 2016, abrangendo 95 outros profissionais, divididos em subgrupos.

Das 51 escolas da Região Sul I da cidade de São Paulo que disponibilizam o Ensino Médio, classificou-se 41 escolas pelo Idesp em 2015 (as restantes não dispõem do indicador).

Para a aplicação do questionário, tendo como referências as notas divulgadas no sítio do Idesp, qualificaram-se as 41 escolas avaliadas em três diferentes grupos:

Grupo A - Escolas com notas mais altas no Idesp, da Diretoria de Ensino Sul I em 2015;

Grupo B - Escolas com notas médias no Idesp, da Diretoria de Ensino Sul I em 2015;
e,

Grupo C - Escolas com notas mais baixas no Idesp, da Diretoria de Ensino Sul I em 2015.

Por meio de sorteio aleatório eletrônico, feito no aplicativo MS Excel, usando a função *Aleatórioentre()*, sorteou-se cinco escolas de cada um dos grupos para realizar as entrevistas. A escolha de cinco escolas ocorreu para que, no mínimo, três pudessem ser pesquisadas, sendo as outras duas utilizadas como *backup* em caso de inviabilidade de aplicação dos questionários.

Com o intuito de possibilitar a aplicação dos questionários, antes de visitar as unidades selecionadas, a pesquisadora previamente entrou em contato com as escolas por meio telefônico, no intuito de solicitar a autorização aos diretores e coordenadores para visitar as instituições de ensino, apresentar a pesquisa e agendar a aplicação do questionário.

O contato telefônico com os gestores da escola mostrou-se uma árdua atividade. A maioria dos gestores contatados afirmou estar ocupada para atender a ligação, sugeriu que ligasse outro dia, ou ainda, que a pesquisadora visitasse a escola para conversar. Após a

grande incidência de empecilhos para conversar com os gestores escolares por telefone, a pesquisadora decidiu visitar pessoalmente e explicar a pesquisa para, assim, aplicar os questionários.

A pesquisadora visitou 11 escolas portando a carta de autorização de pesquisa, destinada ao gestor da escola (Apêndice B). Em seis delas, o contato foi amigável. A pesquisadora foi bem recebida pelos gestores e pode, já nesta primeira visita, agendar para voltar e aplicar o questionário com os docentes em horários da reunião pedagógica. Em cinco das seis escolas agendadas, a aplicação do questionário ocorreu nos dias e horários previamente agendados. Já em uma delas, a pesquisadora teve que remarcar, pois o coordenador responsável não estava presente na escola no dia e horário agendado, e os professores foram dispensados do horário de reunião.

A pesquisadora visitou a escola outras duas vezes, sem sucesso em conversar com os gestores. Na quarta visita, foi possível participar da reunião pedagógica e conversar com os docentes presentes, entretanto, muitos estavam ausentes, pois era uma semana de feriado. Apenas dois docentes responderam ao questionário, outros dois docentes presentes recusaram-se a respondê-lo alegando não lembrar a própria formação. Totalizando apenas dois respondentes, um número pequeno para traçar o perfil da escola, posteriormente, a unidade foi excluída da pesquisa.

Em outras duas escolas, houve a necessidade de também reagendar a data previamente para a aplicação dos questionários. Primeiramente pelo fato de a coordenadora responsável ter sido convocada a participar de um curso de formação na diretoria de ensino, e depois, por aquela ser uma semana de reunião de pais e mestres. Posteriormente, a visita foi reagendada e os questionários aplicados.

Em outras quatro escolas visitadas também surgiram dificuldades para realizar a pesquisa. Uma delas, após três visitas e a impossibilidade de conversar com os gestores (pessoalmente ou por telefone), também foi retirada da pesquisa. As três últimas, pelos mesmos motivos (gestores ou professores ausentes, professores dispensados da reunião pedagógica, reunião de pais e mestres ou rematrícula escolar) foram visitadas duas ou três vezes até ser possível a aplicação dos questionários aos docentes.

Conclui-se que os gestores das escolas selecionadas, de um modo geral, mostraram-se muito solícitos em ajudar e autorizar a pesquisadora a realizar a coleta de dados em suas escolas. Entretanto, problemas diversos como a ausência dos funcionários da escola e outras

reuniões gerais realizadas na diretoria ou nas escolas fizeram com que a aplicação dos questionários fosse um trabalho de longo prazo, demorando aproximadamente 40 dias para ser finalizado.

Aplicaram-se os questionários nos meses de Outubro e Novembro de 2016 em nove escolas selecionadas dos três diferentes grupos previamente explicitados. Nas três escolas classificadas no Grupo A, entrevistou-se 29 docentes; nas escolas do Grupo B, 29 docentes; e, por fim, nas escolas do Grupo C, 37 docentes.

Nas nove escolas selecionadas, entrevistaram-se em média dez professores por escola, concursados, que atuaram no Ensino Médio em 2015.

A média do Idesp das escolas sorteadas do Grupo A é de 2,41. As escolas selecionadas no grupo B apresentam a média de 1,67. No Grupo C, a média do Idesp é de 0,63.

Uma das metas do PNE, Plano Nacional da Educação, é a de impulsionar a qualidade da Educação Básica. De acordo com os indicadores disponibilizados pelo Censo de Educação Básica e Prova Brasil, de 2005 a 2013, a média atual do Ideb do Ensino Médio no país é de 3,7. O Objetivo é de alcançar a meta prevista de 5,2 no Ensino Médio, em 2021.

Para efeito de dimensionamento dos fatores de escolha, separaram-se estes conforme mostrado no Quadro 4.

Quadro 4 Dimensionamento dos fatores

Fator	Dimensão
Aula disponível	Estrutural
Próximo à residência	Conveniência
Acesso ao transporte	Conveniência
Próximo ao trabalho	Conveniência
Reputação	Qualidade
Conhecimento anterior	Conveniência
ALE	Financeiro
Indicação dos colegas	Conveniência
Idesp	Qualidade
Colega atuando	Conveniência
Próximo ao local de estudo	Conveniência
Próximo da escola dos filhos	Conveniência

Fonte: Elaborado pela autora

As análises descritas no próximo capítulo se basearam principalmente no coeficiente de correlação linear de Pearson (r), explicada por Barbetta (2012) como sendo uma associação numérica entre duas variáveis, tendo, contudo, o cuidado na verificação se realmente existe uma relação de causa e efeito entre as variáveis.

A correlação é calculada e apresenta o resultado entre +1 (positiva) e -1 (negativa), passando pelo zero, significando: quanto mais próximo de +1 mais positiva a correlação (uma variável sobe, a outra também sobe, uma variável desce, a outra também desce); quanto mais próximo de -1 (uma variável sobe, a outra desce), mais negativa a correlação; e, finalmente, quanto mais próximo de zero, não existe correlação entre as variáveis.

Tendo como referência os valores calculados de r , adotou-se, em termos de concordância (maior correlação positiva ou negativa) as classificações mostradas no Quadro 5.

Quadro 5 Correlação e grau de concordância

Correlação	Grau de concordância
Maior que 90% ($R^2 > 80\%$)	Alta
Entre 70% e 90% ($R^2 = 50\%-80\%$)	Média
Menor que 70%	Baixa

Fonte: Elaborado pela autora

Entre as diversas variáveis analisadas, apresentam-se os fatores mediante a pontuação Likert, calculados pela média das respostas válidas e correlacionados entre as diferentes categorias.

Em nenhum dos cálculos das médias o coeficiente de variação se mostrou maior do que 50%.

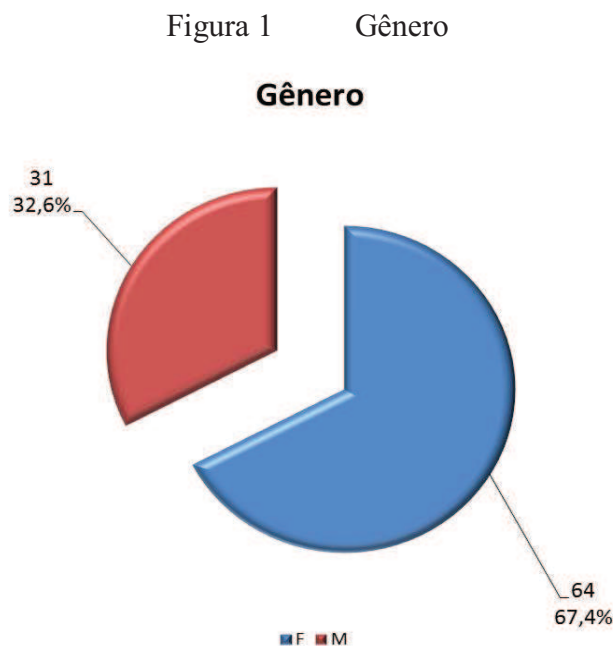
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio das respostas declaradas pelos 95 docentes, foi possível identificar o perfil específico, voltado aos objetivos desta pesquisa, dos docentes atuantes na Região Sul I da cidade de São Paulo.

3.1 Perfil dos docentes pesquisados

Relativo ao gênero, a maioria das docentes são mulheres (67,4%), enquanto os homens representam porcentagem menor, 32,6% dos entrevistados (ver Figura 1).

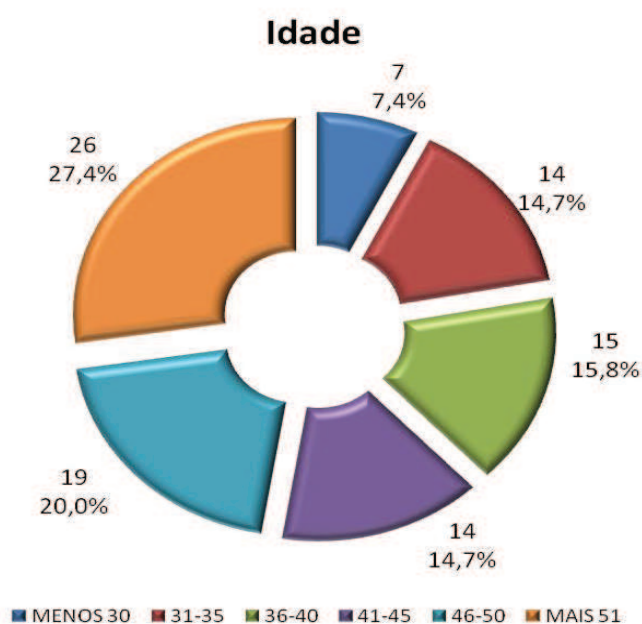
Dos 95 professores participantes da pesquisa, 64 são mulheres e 31 são homens, o que mostra a evidência do número maior de mulheres atuando na rede Educacional Básica. De acordo com os dados do MEC divulgados pelo Censo Escolar da Educação Básica (2007), da Educação Infantil ao Ensino Médio, a porcentagem de mulheres atuando naquele ano era de 82,9%, no Estado de São Paulo. O quadro apenas muda na Educação Profissional, na qual 53,3% são homens.



Fonte: Elaborado pela autora

Constata-se que a maior quantidade dos professores entrevistados, totalizando 26, tem mais de 51 anos de idade. O menor grupo é o de professores com menos de 30 anos, apenas sete dos entrevistados, como apresentado na Figura 2.

Figura 2 Idade



Fonte: Elaborado pela autora

O próximo tópico analisado constitui-se da formação do docente. Sobre a graduação, o professor poderia responder o curso que concluiu e o ano em que se formou. Neste item, 36 respondentes deixaram alguma das opções em branco. Por este motivo, não foi possível calcular o número exato para o total dos professores. Calculou-se a média na pontuação do RUF das universidades e cursos declarados divididos nos três grupos com diferentes médias do Idesp, grupos A, B e C. O valor do RUF selecionado deu-se em relação à posição da universidade/curso no país.

No Grupo A, com as escolas que detêm notas mais altas no Idesp, a posição classificada pelas informações dos respondentes é a de 140°. Já no grupo B, a posição encontrada é de 179° e no Grupo C ocupa a posição de 146°.

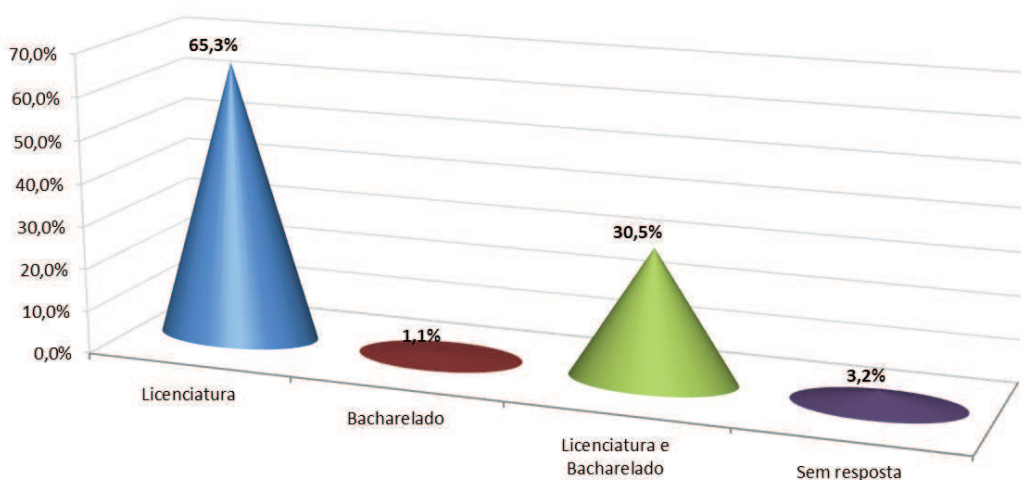
Observa-se que as médias de qualidade de formação pelo RUF dos três grupos se diferenciam. Destaca-se que a média do Grupo A, com as escolas mais bem classificadas no Idesp, é a menor média da formação dos professores deste grupo. Em seguida, como segundo

grupo mais bem classificado, o Grupo C, das escolas com índices mais baixos. Por fim, a média mais alta do RUF é a do Grupo B, que foi aqui considerado como médio nos resultados do Idesp.

Pertinente à graduação, ainda perguntou-se no questionário além do curso realizado, sobre o tipo da graduação, com as seguintes opções: Licenciatura ou Licenciatura e Bacharelado. A adoção de apenas duas opções se fundamenta nos critérios da Secretaria da Educação: o professor deve ser licenciado para lecionar.

A Figura 3 representa o tipo de graduação realizada pelos respondentes. A maioria dos respondentes afirma ter apenas a Licenciatura. O segundo maior grupo declara ter Licenciatura e Bacharelado. Uma pessoa afirmou ter apenas Bacharelado e outras três não responderam.

Figura 3 Graduação

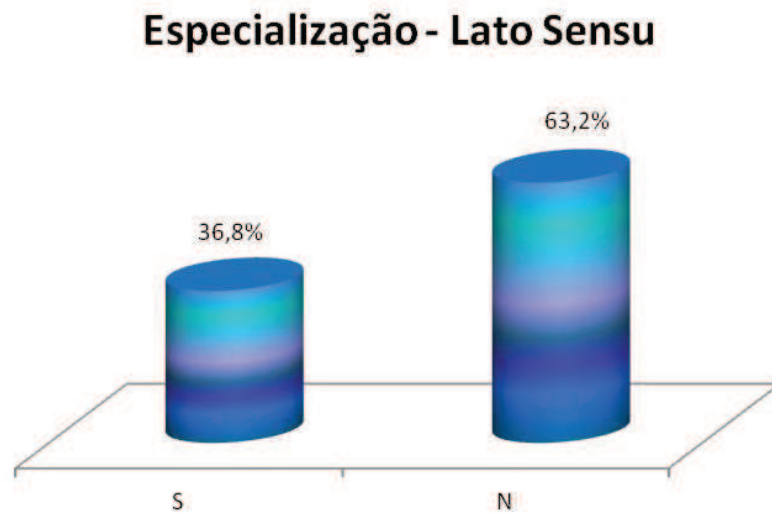


Fonte: Elaborado pela autora

Ainda sobre a formação docente, procurou-se saber se, além da graduação, o professor possui outros certificados ou títulos. Em relação à especialização Lato Sensu, dos 95 entrevistados, 35 afirmaram

possuir um ou mais cursos. Os outros 60 respondentes declararam não ter outro curso além da graduação, como demonstrado na figura 4.

Figura 4 Especialização



Fonte: Elaborado pela autora

Dos 95 entrevistados, apenas dois assinalaram possuir formação Mestrado, Stricto Sensu. Nenhum dos respondentes informou formação em doutorado. Destaca-se ainda que, em média, os respondentes terminaram a graduação há 15,3 anos.

A média de tempo trabalhado na Rede Estadual é de 12,5 anos.

Além dos fatores destacados e quantificados no questionário como importantes para a escolha da escola, alguns docentes acrescentaram outros fatores (que não serão avaliados neste trabalho, por causa da pequena quantidade de menções) que os fizeram escolher a escola para atuar:

Gestão escolar;

Possibilidades de fazer cursos gratuitos;

Bom espaço físico na escola;

União do grupo dos profissionais;

Comunidade escolar;

Carinho pelos alunos;

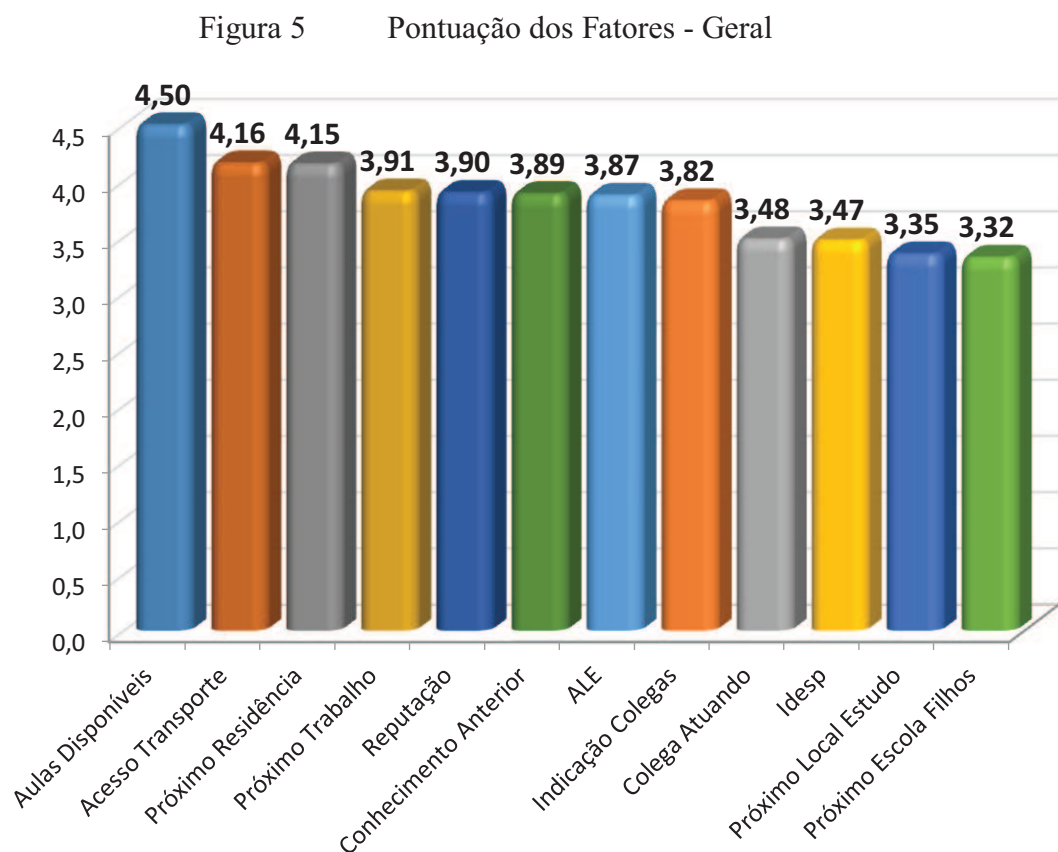
Projeto Político Pedagógico;

Disposição de turmas por turno; e,

Estabilidade.

Com relação aos fatores apontados pelos docentes para escolher a escola de atuação, em níveis de importância, as ilustrações Figuras 5 e 6, e Tabelas 1 e 2, apresentam as correlações calculadas. Analisaram-se e compararam-se esses resultados utilizando da Correlação r de Pearson.

A Figura 5 e a Tabela 1 apresentam o resultado geral, calculado por meio da média, mostrando em ordem decrescente os valores apurados coletados dos professores entrevistados (95) relativos aos fatores pesquisados.



Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 1 Resultado Geral

Fatores	
Aulas Disponíveis	4,50
Acesso Transporte	4,16
Próximo Residência	4,15
Próximo Trabalho	3,91
Reputação	3,90
Conhecimento Anterior	3,89
ALE	3,87
Indicação Colegas	3,82
Colega Atuando	3,48
Idesp	3,47
Próximo Local Estudo	3,35
Próximo Escola Filhos	3,32

Fonte: Elaborado pela autora

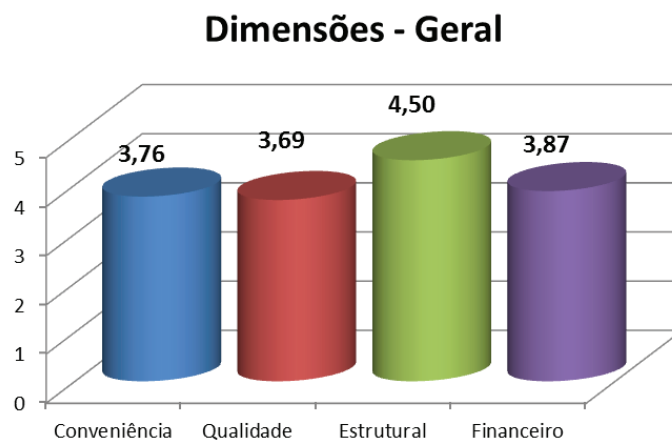
Tabelando-se os fatores pelo dimensionamento apontado no Quadro 4, obtêm-se as médias apresentadas na Tabela 2 e na Figura 6.

Tabela 2 Dimensionamentos e pontuações

Dimensionamento - Geral			
Conveniência	Qualidade	Estrutural	Financeiro
3,76	3,69	4,50	3,87

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 6 Dimensões e pontuação



Fonte: Elaborado pela autora

3.2 Correlações

Calcularam-se, para efeito de comparação entre as características dos perfis, as correlações r entre os resultados: geral, grupos, gênero e idades. Para melhor classificação, consideraram-se os valores e graus de concordância (em porcentagem) seguindo a classificação apresentada no Quadro correlação e grau de concordância.

3.2.1 Geral x Grupo A

Como observado na Tabela 3, apurou-se a correlação r existente entre as respostas Geral e o Grupo A. Pelo resultado, observa-se que a correlação é média.

Tabela 3 Geral x Grupo A

Fatores	Geral	Grupo A
Próximo Residência	4,15	4,38
Próximo Trabalho	3,91	4,19
Próximo Escola Filhos	3,32	3,87
Próximo Local Estudo	3,35	3,91
Acesso Transporte	4,16	4,52
Idesp	3,47	3,88
ALE	3,87	4,13
Aulas Disponíveis	4,50	4,64
Conhecimento Anterior	3,89	3,80
Indicação Colegas	3,82	3,92
Reputação	3,90	4,00
Colega Atuando	3,48	3,58
Correlação	83,9%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.2 Geral x Grupo B

Conforme a Tabela 4, calculou-se a correlação r existente entre as respostas Geral e Grupo B. O resultado obtido foi de correlação de concordância média, porém muito próximo de alta.

Tabela 4 Geral x Grupo B

Fatores	Geral	Grupo B
Próximo Residência	4,15	4,03
Próximo Trabalho	3,91	3,71
Próximo Escola Filhos	3,32	2,67
Próximo Local Estudo	3,35	3,22
Acesso Transporte	4,16	4,17
IDESP	3,47	3,52
ALE	3,87	3,93
Aulas Disponíveis	4,50	4,41
Conhecimento Anterior	3,89	4,07
Indicação Colegas	3,82	4,00
Reputação	3,90	3,89
Colega Atuando	3,48	3,52
Correlação	89,6%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.3 Geral x Grupo C

A Tabela 5 apresenta a correlação r existente entre as respostas Geral e Grupo C. Nota-se que a correlação existente é de alta concordância.

Tabela 5 Geral x Grupo C

Fatores	Geral	Grupo C
Próximo Residência	4,15	4,06
Próximo Trabalho	3,91	3,85
Próximo Escola Filhos	3,32	3,42
Próximo Local Estudo	3,35	3,03
Acesso Transporte	4,16	3,88
IDESP	3,47	3,14
ALE	3,87	3,65
Aulas Disponíveis	4,50	4,47
Conhecimento Anterior	3,89	3,81
Indicação Colegas	3,82	3,61
Reputação	3,90	3,82
Colega Atuando	3,48	3,38
Correlação	94,6%	

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que o Grupo C é o mais associado aos valores calculados como Geral, denotando a maior influência deste Grupo no cálculo médio Geral.

3.2.4 Grupo A x Grupo B

Na Tabela 6, observa-se a associação dos grupos A e B, tendo como resultado o r baixo, denotando que os fatores considerados pelos dois grupos não se associam intensamente.

Tabela 6 Grupo A x Grupo B

Fatores	Grupo A	Grupo B
Próximo Residência	4,38	4,03
Próximo Trabalho	4,19	3,71
Próximo Escola Filhos	3,87	2,67
Próximo Local Estudo	3,91	3,22
Acesso Transporte	4,52	4,17
IDESP	3,88	3,52
ALE	4,13	3,93
Aulas Disponíveis	4,64	4,41
Conhecimento Anterior	3,80	4,07
Indicação Colegas	3,92	4,00
Reputação	4,00	3,89
Colega Atuando	3,58	3,52
Correlação	60,1%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.5 Grupo A x Grupo C

Na Tabela 7, associam-se os grupos A e C, tendo como resultado correlação considerada média.

Tabela 7 Grupo A x Grupo C

Fatores	Grupo A	Grupo C
Próximo Residência	4,38	4,06
Próximo Trabalho	4,19	3,85
Próximo Escola Filhos	3,87	3,42
Próximo Local Estudo	3,91	3,03
Acesso Transporte	4,52	3,88
IDESP	3,88	3,14
ALE	4,13	3,65
Aulas Disponíveis	4,64	4,47
Conhecimento Anterior	3,80	3,81
Indicação Colegas	3,92	3,61
Reputação	4,00	3,82
Colega Atuando	3,58	3,38
Correlação	76,1%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.6 Grupo B x Grupo C

A Tabela 8 expõe a associação dos grupos B e C. Os fatores aqui examinados mostram correlação média.

Tabela 8 Grupo B x Grupo C

Fatores	Grupo B	Grupo C
Próximo Residência	4,03	4,06
Próximo Trabalho	3,71	3,85
Próximo Escola Filhos	2,67	3,42
Próximo Local Estudo	3,22	3,03
Acesso Transporte	4,17	3,88
IDESP	3,52	3,14
ALE	3,93	3,65
Aulas Disponíveis	4,41	4,47
Conhecimento Anterior	4,07	3,81
Indicação Colegas	4,00	3,61
Reputação	3,89	3,82
Colega Atuando	3,52	3,38
Correlação	75,3%	

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando-se os resultados alcançados entre os grupos, identifica-se discordância com relação aos fatores (duas correlações médias e uma correlação baixa). Entende-se que entre os grupos estudados há diferenças de importância para os fatores, em destaque entre os grupos A e B.

3.2.7 Gênero Feminino x Gênero Masculino

Relativo aos gêneros, a correlação se mostrou média, evidenciando a não concordância em determinados fatores.

Tabela 9 Gênero Feminino X Gênero Masculino

Fatores	Masculino	Feminino
Próximo Residência	4,19	4,13
Próximo Trabalho	4,00	3,87
Próximo Escola Filhos	3,07	3,47
Próximo Local Estudo	3,27	3,40
Acesso Transporte	3,73	4,38
IDESP	3,17	3,63
ALE	3,67	3,98
Aulas Disponíveis	4,21	4,64
Conhecimento Anterior	3,50	4,09
Indicação Colegas	3,59	3,95
Reputação	3,43	4,14
Colega Atuando	3,23	3,61
Correlação	76,5%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.8 Idade: Menos que 30 x Maior que 51 anos

Conforme se vê na Tabela 10, nota-se que a associação das respostas dos professores com menos de 30 anos e dos professores com mais de 50 anos apresenta correlação baixa, apontando para divergências nas importâncias dos fatores pesquisados.

Tabela 10 Menos que 30 x Maior que 51 anos

Fatores	<30	>51
Próximo Residência	3,86	3,80
Próximo Trabalho	3,33	4,13
Próximo Escola Filhos	2,25	2,83
Próximo Local Estudo	3,00	3,45
Acesso Transporte	4,33	4,26
IDESP	3,00	3,63
ALE	3,17	3,86
Aulas Disponíveis	4,00	4,42
Conhecimento Anterior	2,67	4,35
Indicação Colegas	3,33	4,00
Reputação	3,17	3,91
Colega Atuando	2,67	3,55
Correlação	65,9%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.9 Idade: Menos que 30 x De 31 a 35 anos

Pelo mostrado na Tabela 11, nota-se que a associação dos grupos das idades em exame apresentam correlação considerada média.

Tabela 11 Menos que 30 x De 31 a 35 anos

Fatores	<30	31-35
Próximo Residência	3,86	4,21
Próximo Trabalho	3,33	4,07
Próximo Escola Filhos	2,25	3,38
Próximo Local Estudo	3,00	3,50
Acesso Transporte	4,33	4,36
IDESP	3,00	3,43
ALE	3,17	4,00
Aulas Disponíveis	4,00	4,77
Conhecimento Anterior	2,67	3,50
Indicação Colegas	3,33	3,54
Reputação	3,17	3,43
Colega Atuando	2,67	3,50
Correlação	83,8%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.10 Idade: Menos que 30 x De 36 a 40 anos

A Tabela 12 apresenta a correlação r existente entre as respostas dos professores com menos de trinta anos de idade e os professores entre 36 a 40 anos. O valor merece destaque pois se apresenta baixo, em valores menores do que os examinados anteriormente. Vê-se assim, que a hipótese idade do docente é fator de interesse nas associações examinadas.

Tabela 12 Menos que 30 x De 36 a 40 anos

Fatores	<30	36-40
Próximo Residência	3,86	4,33
Próximo Trabalho	3,33	3,67
Próximo Escola Filhos	2,25	3,86
Próximo Local Estudo	3,00	3,54
Acesso Transporte	4,33	3,71
IDESP	3,00	3,21
ALE	3,17	3,71
Aulas Disponíveis	4,00	4,29
Conhecimento Anterior	2,67	3,57
Indicação Colegas	3,33	3,57
Reputação	3,17	3,87
Colega Atuando	2,67	3,33
Correlação	50,6%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.11 Idade: Menos que 30 x De 41 a 45 anos

Avaliando a Tabela 13, entende-se que a associação dos grupos destas idades apresentaram correlação baixa. Isto é, diferem em determinado nível entre si.

Tabela 13 Menos que 30 x De 41 a 45 anos

Fatores	<30	41-45
Próximo Residência	3,86	4,36
Próximo Trabalho	3,33	4,14
Próximo Escola Filhos	2,25	3,62
Próximo Local Estudo	3,00	3,64
Acesso Transporte	4,33	4,31
IDESP	3,00	3,46
ALE	3,17	4,08
Aulas Disponíveis	4,00	4,62
Conhecimento Anterior	2,67	4,23
Indicação Colegas	3,33	4,23
Reputação	3,17	4,31
Colega Atuando	2,67	3,85
Correlação	68,7%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.12 Idade: Menos que 30 x De 46 a 50 anos

Conforme revelado na Tabela 14, a associação dos docentes com idade menores do que 30 anos e entre 45 e 50 anos apresenta correlação baixa.

Tabela 14 Menos que 30 x De 46 a 50 anos

Fatores	<30	46-50
Próximo Residência	3,86	4,39
Próximo Trabalho	3,33	3,71
Próximo Escola Filhos	2,25	3,38
Próximo Local Estudo	3,00	2,88
Acesso Transporte	4,33	4,06
IDESP	3,00	3,67
ALE	3,17	4,00
Aulas Disponíveis	4,00	4,67
Conhecimento Anterior	2,67	4,00
Indicação Colegas	3,33	3,88
Reputação	3,17	4,24
Colega Atuando	2,67	3,53
Correlação	62,7%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.13 Idade: De 31 a 35 x De 36 a 40 anos

De acordo com a Tabela 15, contempla-se que a associação dos grupos de idade de 31 a 35 e 36 a 40 apresentam correlação considerada baixa.

Tabela 15 De 31 a 35 x De 36 a 40 anos

Fatores	31-35	36-40
Próximo Residência	4,21	4,33
Próximo Trabalho	4,07	3,67
Próximo Escola Filhos	3,38	3,86
Próximo Local Estudo	3,50	3,54
Acesso Transporte	4,36	3,71
IDESP	3,43	3,21
ALE	4,00	3,71
Aulas Disponíveis	4,77	4,29
Conhecimento Anterior	3,50	3,57
Indicação Colegas	3,54	3,57
Reputação	3,43	3,87
Colega Atuando	3,50	3,33
Correlação	66,1%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.14 Idade: De 31 a 35 x De 41 a 45 anos

A Tabela 16 apresenta a associação entre os dois grupos de idade. A correlação desses é considerada baixa, porém muito próxima da média.

Tabela 16 De 31 a 35 x De 41 a 45 anos

Fatores	31-35	41-45
Próximo Residência	4,21	4,36
Próximo Trabalho	4,07	4,14
Próximo Escola Filhos	3,38	3,62
Próximo Local Estudo	3,50	3,64
Acesso Transporte	4,36	4,31
IDESP	3,43	3,46
ALE	4,00	4,08
Aulas Disponíveis	4,77	4,62
Conhecimento Anterior	3,50	4,23
Indicação Colegas	3,54	4,23
Reputação	3,43	4,31
Colega Atuando	3,50	3,85
Correlação	69,4%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.15 Idade: De 31 a 35 x De 46 a 50 anos

A correlação calculada na Tabela 17 se apresenta baixa, mas muito próxima da fronteira média.

Tabela 17 De 31 a 35 x De 46 a 50 anos

Fatores	31-35	46-50
Próximo Residência	4,21	4,39
Próximo Trabalho	4,07	3,71
Próximo Escola Filhos	3,38	3,38
Próximo Local Estudo	3,50	2,88
Acesso Transporte	4,36	4,06
IDESP	3,43	3,67
ALE	4,00	4,00
Aulas Disponíveis	4,77	4,67
Conhecimento Anterior	3,50	4,00
Indicação Colegas	3,54	3,88
Reputação	3,43	4,24
Colega Atuando	3,50	3,53
Correlação	65,1%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.16 Idade: De 31 a 35 x Maior que 51anos

Conforme a Tabela 18, a associação entre as idades em exploração apresenta correlação baixa.

Tabela 18 De 31 a 35 x Maior que 51 anos

Fatores	31-35	>51
Próximo Residência	4,21	3,80
Próximo Trabalho	4,07	4,13
Próximo Escola Filhos	3,38	2,83
Próximo Local Estudo	3,50	3,45
Acesso Transporte	4,36	4,26
IDESP	3,43	3,63
ALE	4,00	3,86
Aulas Disponíveis	4,77	4,42
Conhecimento Anterior	3,50	4,35
Indicação Colegas	3,54	4,00
Reputação	3,43	3,91
Colega Atuando	3,50	3,55
Correlação	59,6%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.17 De 36 a 40 x De 41 a 45 anos

Na Tabela 19, observa-se a associação em nível baixo, avizinhand-se do nível médio.

Tabela 19 De 36 a 40 x De 41 a 45 anos

Fatores	36-40	41-45
Próximo Residência	4,33	4,36
Próximo Trabalho	3,67	4,14
Próximo Escola Filhos	3,86	3,62
Próximo Local Estudo	3,54	3,64
Acesso Transporte	3,71	4,31
IDESP	3,21	3,46
ALE	3,71	4,08
Aulas Disponíveis	4,29	4,62
Conhecimento Anterior	3,57	4,23
Indicação Colegas	3,57	4,23
Reputação	3,87	4,31
Colega Atuando	3,33	3,85
Correlação	67,9%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.18 De 36 a 40 x De 46 a 50 anos

Na Tabela 20, a associação entre os grupos de idade é baixa.

Tabela 20 De 36 a 40 x De 46 a 50 anos

Fatores	36-40	46-50
Próximo Residência	4,33	4,39
Próximo Trabalho	3,67	3,71
Próximo Escola Filhos	3,86	3,38
Próximo Local Estudo	3,54	2,88
Acesso Transporte	3,71	4,06
IDESP	3,21	3,67
ALE	3,71	4,00
Aulas Disponíveis	4,29	4,67
Conhecimento Anterior	3,57	4,00
Indicação Colegas	3,57	3,88
Reputação	3,87	4,24
Colega Atuando	3,33	3,53
Correlação	65,8%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.19 De 36 a 40 x Maior que 51 anos

Conforme a Tabela 21, entende-se que a associação dos grupos de idade apresentam diferença relevante. A correlação calculada é extremamente baixa, sendo a menor entre todos os conjuntos de associações examinados.

Tabela 21 De 36 a 40 x Maior que 51 anos

Fatores	36-40	>51
Próximo Residência	4,33	3,80
Próximo Trabalho	3,67	4,13
Próximo Escola Filhos	3,86	2,83
Próximo Local Estudo	3,54	3,45
Acesso Transporte	3,71	4,26
IDESP	3,21	3,63
ALE	3,71	3,86
Aulas Disponíveis	4,29	4,42
Conhecimento Anterior	3,57	4,35
Indicação Colegas	3,57	4,00
Reputação	3,87	3,91
Colega Atuando	3,33	3,55
Correlação	21,5%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.20 De 41 a 45 x De 46 a 50 anos

A associação para estes grupos é considerada média.

Tabela 22 De 41 a 45 x De 46 a 50 anos

Fatores	41-45	46-50
Próximo Residência	4,36	4,39
Próximo Trabalho	4,14	3,71
Próximo Escola Filhos	3,62	3,38
Próximo Local Estudo	3,64	2,88
Acesso Transporte	4,31	4,06
IDESP	3,46	3,67
ALE	4,08	4,00
Aulas Disponíveis	4,62	4,67
Conhecimento Anterior	4,23	4,00
Indicação Colegas	4,23	3,88
Reputação	4,31	4,24
Colega Atuando	3,85	3,53
Correlação	85,3%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.21 De 41 a 45 x Maior que 51 anos

Na Tabela 23, a correlação se apresenta média.

Tabela 23 De 41 a 45 x Maior que 51 anos

Fatores	41-45	>51
Próximo Residência	4,36	3,80
Próximo Trabalho	4,14	4,13
Próximo Escola Filhos	3,62	2,83
Próximo Local Estudo	3,64	3,45
Acesso Transporte	4,31	4,26
IDESP	3,46	3,63
ALE	4,08	3,86
Aulas Disponíveis	4,62	4,42
Conhecimento Anterior	4,23	4,35
Indicação Colegas	4,23	4,00
Reputação	4,31	3,91
Colega Atuando	3,85	3,55
Correlação	79,5%	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.22 De 46 a 50 x Maior que 51 anos

De acordo com a Tabela 24, avalia-se a associação dos grupos das idades como correlação baixa, próxima da média.

Tabela 24 De 46 a 50 x Maior que 51 anos

Fatores	46-50	>51
Próximo Residência	4,39	3,80
Próximo Trabalho	3,71	4,13
Próximo Escola Filhos	3,38	2,83
Próximo Local Estudo	2,88	3,45
Acesso Transporte	4,06	4,26
IDESP	3,67	3,63
ALE	4,00	3,86
Aulas Disponíveis	4,67	4,42
Conhecimento Anterior	4,00	4,35
Indicação Colegas	3,88	4,00
Reputação	4,24	3,91
Colega Atuando	3,53	3,55
Correlação	68,0%	

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 6 detalha, em forma resumida, os resultados das correlações calculadas nas tabelas previamente apresentadas. As três classificações (alta, média e baixa) definem a intensidade do grau de concordância entre os diferentes grupos estudados divididos ainda em outros três elementos:

Idesp - divisão das escolas pela nota do Idesp, separadas nos grupos A, B e C;

Gênero; e,

Idade - verificando as diferenças de interesses ao escolher a escola, nos diferentes blocos de idade subdivididos e comparados em 15 grupos diferentes entre si.

Quadro 6 Resumo das correlações e graus

Fatores	Correlação	Grau
Geral e Grupos		
Geral x Grupo A	83,9%	Média
Geral x Grupo B	89,6%	Alta
Geral x Grupo C	94,6%	Alta
Grupos		
Grupo A x Grupo B	60,1%	Baixa
Grupo A x Grupo C	76,1%	Média
Grupo B x Grupo C	75,3%	Média
Gênero		
Masculino x Feminino	76,5%	Média
< 30		
< 30 x 31-35	83,8%	Média
<30 x 36-40	50,6%	Baixa
<30 x 41-45	68,7%	Baixa
<30 x 46-50	62,7%	Baixa
<30 x >51	65,9%	Baixa
31-35		
31-35 x 36-40	66,1%	Baixa
31-35 x 41-45	69,4%	Baixa
31-35 x 46-50	65,1%	Baixa
31-35 x >51	59,6%	Baixa
36-40		
<36-40 x 41-45	67,9%	Baixa
<36-40 x 46-50	65,8%	Baixa
<36-40 x >51	21,5%	Baixa
41-45		
41-45 x 46-50	85,3%	Alta
41-45 x >51	79,5%	Média
46-50		
46-50 x >51	68,0%	Baixa

Fonte: Elaborado pela autora

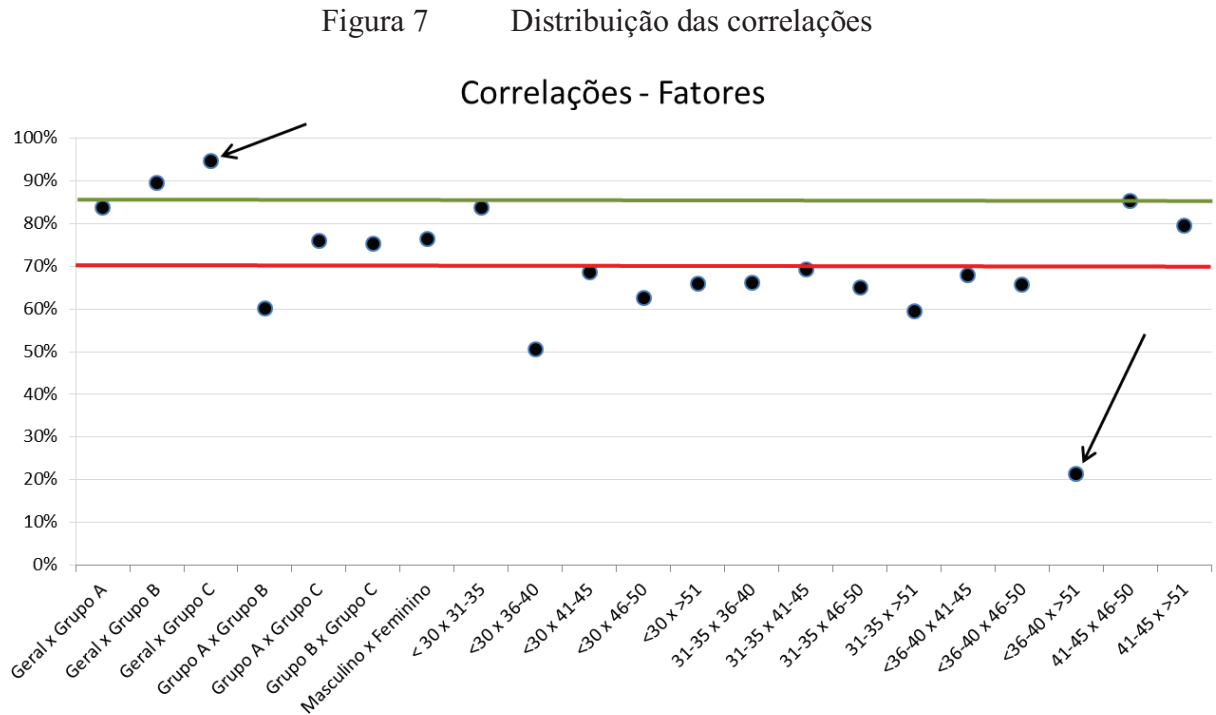
Resumindo, em termos de grau de concordância, verificam-se as quantidades e porcentagens mostradas no Quadro 7.

Quadro 7 Quantidades - Graus de concordância

Grau	Quantidade	% Total
Alta	3	13,6%
Média	6	27,3%
Baixa	13	59,1%

Fonte: Elaborado pela autora

Para melhor visualização, a Figura 7 apresenta a distribuição gráfica das porcentagens calculadas, mostrando cada correlação pesquisada (sinalizados por setas, os valores máximo e mínimo).



Fonte: Elaborado pela autora

Entre os grupos, correlacionando-os com o resultado geral, se encontram concordâncias altas nas associações, estas baseadas nas classificações apuradas pelo Idesp. Isto demonstra que analisando-se as escolas pela classificação do Idesp, não há discordância significativa com o resultado geral (aquelas mostradas na Figura 7, posicionadas acima da linha superior).

Distinguem-se, ainda, as correlações consideradas baixas, que foram a maioria (aquelas mostradas na Figura 7, posicionadas abaixo da linha inferior). Entende-se assim que a idade é componente de importância na definição dos fatores ligados à escolha da escola para a atuação profissional do docente.

No exame da correlação calculada a partir dos gêneros, 76,5%, constata-se que a discordância não é significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os docentes pesquisados da Diretoria de ensino Sul I em 2016 apresentam o seguinte perfil: em sua maioria, são do gênero feminino, atuando na rede em média há 12,5 anos. Possuem licenciatura, concluída em média a 15,3 anos. Os docentes também cursaram, pelo menos, uma especialização. Nenhum detem o título de mestrado ou de doutorado.

Inicialmente, como objetivo geral, procurou-se responder sobre quais os fatores que levaram o docente a escolher exercer a sua profissão em determinada escola, e conjuntamente, como objetivos específicos buscou-se identificar se existem outros fatores valiosos ao escolher a escola de atuação. Apurou-se que, como destaque, de um modo geral o principal fator para a escolha dá-se pela disponibilidade de aulas na escola, classificada aqui como uma dimensão estrutural, sendo considerados pelos respondentes ainda como um fator relevantes: acessibilidade por meio de transporte público, proximidade da residência e a proximidade do trabalho (dimensão conveniência). Somente na quinta posição se encontra um fator ligado à dimensão qualidade, a reputação.

A primeira hipótese, em termos de escolhas por conveniência, se configura aceita, pois, no Geral, dos quatro primeiros fatores de escolha, três se atrelam à conveniência.

A segunda hipótese sustenta-se, pois os docentes das escolas pesquisadas dispõem de fatores diferentes para a escolha da escola, e estes são determinados em relevâncias diversificadas, variando de acordo com os aspectos destacados como gênero, idade, formação acadêmica e a classificação da escola no Idesp.

Nos resultados correlacionados, dos 22 arranjos feitos, ressaltam-se três arranjos que possuem alta correlação e outros treze que apresentam baixa correlação (ver Quadro 7, página 77), nestes, em especial aqueles relacionados às idades dos docentes.

Relativo às médias dos fatores quando agrupados por dimensões, verificou-se acentuada predileção pela dimensão estrutural, representada pela disponibilidade de aulas na escola. Em contrapartida, ainda em termos de avaliação baseada em dimensões, nota-se que a dimensão qualidade é a menos pontuada.

Considerando-se as discussões e análises mencionadas anteriormente, entende-se que os docentes pesquisados escolhem as escolas para exercício de suas funções profissionais

baseados, sobretudo, na dimensão estrutural, pautados pela disponibilidade das aulas oferecidas, e menos por fatores dimensionais aqui definidos como financeiro e qualidade. A dimensão conveniência foi a mais referida, o que a torna valiosa, porém em pontuação assumiu valores inferiores aos da dimensão estrutural.

Atenta-se para o fato de que a dimensão menos significativa de escolha é a qualidade (ligada aos fatores Idesp e reputação).

Outra colocação de dimensão digna de nota refere-se à dimensão financeira, classificada na sétima posição em termos de fator (ALE).

Reforça-se, no entanto, que pesquisas mais aprofundadas devem ser efetuadas, buscando respostas mais intrínsecas, tendo como base de coleta outros fatores, quantidades de escolas em outras regiões, nos Estados e até no país, inicialmente, se útil, utilizando a modelagem aqui estabelecida.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M. **Desafios da Avaliação Educacional: Ensino e Aprendizagem como Objetivos de Avaliação para a Igualdade de Resultados.** Cadernos Cenpec. São Paulo, v.3, n.1, p.135-153, jun. 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/206/237>> Acesso em nov 2015.
- ALTET, M. et al. **As competências do professor profissional:** Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In Formando Professores Profissionais 2ª ed. Ver. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ARIENZO, E. **A Missão de Educar:** proposta para melhorar a qualidade do ensino da educação básica ministrada na rede pública. São Paulo: Scortecci, 2010.
- BARBETTA, Pedro A. **Estatística aplicada às ciências sociais.** Florianópolis : Editora UFSC, 2012.
- CAMPOS, M. R. **Autor ou protagonista?** Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente in Revista PRELAC – O Docente como protagonista na mudança educacional (Junho 2005) Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666por.pdf>> Acesso em 14 Mar. 2015.
- CONAE 2014 – Conferência Nacional de Educação. Documento Final Disponível em:<<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>> Acesso em 13 Mai. 2015.
- EVANGELISTA, O. **Curso de Pedagogia, Organizações Multilaterais e o Superprofessor.** Educar em Revista, n.45, Curitiba: jul/set, 2012.
- FLEURI, R.M. **Educar Para Quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. São Paulo: Cortez, 1990.
- FREITAS, A. L. S. **Fundamentos, Dilemas e Desafios da Avaliação na Organização Curricular por Ciclos de Formação.** São Paulo: Cortez, 2003.
- HYPOLITTO, D. **Repensando a Formação Continuada.** Integração ensino-pesquisa e extensão, São Paulo, n 16, p. 56-59, 2007.
- IDESP: Índice de Desenvolvimento da Educação do estado de São Paulo Disponível em:<<http://idesp.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em Março 2015.
- IDH: Índice de Desenvolvimento Humano – Bairros em São Paulo. Disponível em: <<http://fotos.estadao.com.br/galerias/cidades,idh-os-20-melhores-e-os-20-piores-distritos-de-sao-paulo,24925>>. Acesso em 07 de Jul. 2016.
- JESUS, S. N. **Desmotivação e crise de identidade na profissão docente.** Revista Katálisis, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, jan. 2004. ISSN 1982-0259. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6458/6317>>. Acesso em: 02 Mai. 2015.

LAMPERT, E. **A Universidade e o Currículo**: possibilidades de redimensionar o fazer pedagógico, 2009 Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1423/1472>>. Acesso em 23 Abril 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998

_____. **As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação**, 2005.

_____. OLIVEIRA, J. F., TOSHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G.M.; OLIVEIRA, R. P. **Quem quer ser professor?** Atratividade, seleção e formação docente no Brasil, 2010 Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>>. Acesso em: 17 Março 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. 2002. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf>. Acesso em 27 Março 2016.

MEC - Estudo **exploratório sobre o professor brasileiro** – Resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em 25 Novembro 2016

_____. Lei nº 9.394 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 12 Maio 2015.

_____. **Educação Brasileira**: indicadores e desafios: documento de consulta/ Organizado pelo Fórum Nacional de Educação – Brasília – Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacaobrasileiraindicadoresedesafios.pdf>>. Acesso em: 13 Maio 2015.

_____. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. 2010. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em 30 Jun. 2015.

MELLO, G. N. **Professores para igualdade educacional na América** in Revista PRELAC – O Docente como protagonista na mudança educacional (Junho 2005) Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/1446666por.pdf>>. Acesso em 14 Mar. 2015.

MORICONI, G. M. **Os professores públicos são mal remunerados na educação brasileira?** Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração. Dissertação (mestrado) apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, 2008.

MORICONI, G. M. et al. **O trabalho docente** – Avaliação, valorização e controvérsias. Campinas, SP. Fundação Carlos Chagas, 2013.

OLIVEIRA, T. M. V. **Escalas de Mensuração de Atitudes:** Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. 2001. Disponível em <http://www.fecap.br/adm_online/art22/tania.htm>. Acesso em 9 Jun. 2016.

PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PAQUAY, L. in **Formando Professores Profissionais** 2ª ed. Ver. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PETEROSSY, H. G. **Formação do Professor para Ensino Técnico.** São Paulo: Loyola, 1994.

RIPLEY, A. **As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá.** São Paulo: Três Estrelas, 2014.

Resolução SE - **A concessão de Adicional de Local de Exercício** – ALE a unidades escolares da rede estadual de ensino <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_14.HTM?Time=25/05/2015%2017:59:47>. Acesso em 23 Mai. 2015.

RUF: **Ranking Universitário Folha.** Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2014/>>. Acesso em: Abril 2015.

SANTOS, S. M. M. **Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional.** 2004. Disponível em:<http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/formacao_continuada.pdf>. Acesso em 28 Abr. 2015.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa.** 3ª. ed. São Paulo: McGrawHill, 2006. (Capítulo 1 - CDRom).

SEADE **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social** 2010. Disponível em: <http://www.iprsipvs.seade.gov.br/view/pdf/ipvs/principais_resultados.pdf>. Acesso em 22 Mai. 2015.

Secretaria da Educação – São Paulo (SP) – **Desempenho Escolar de São Paulo** – 2010-2013 – Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/814.pdf>>. Acesso em 12 Mai. 2015.

SCHAFRANSKI, M.D. **A Educação e as transformações da sociedade.** 2005. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/550/549>>. Acesso em 20 Fev. 2017.

SILVA, V. G, ALMEIDA, P. C. A. (Coord.) **Ação docente e profissionalização:** referentes e critérios para formação. São Paulo: FCC/SEP, 2015.

SOARES, S. G. **Educação e Integração Social.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

UNICEF - **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** – Conferência de Jomtien – 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em 15 Mai. 2015.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem – Práticas de Mudança**: Por uma práxis transformadora. 10ª Ed. São Paulo: Libertad, 2010.

ZABALA, A. **A Prática Educativa** – Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A

Questionário elaborado pela autora para levantamento de fatores de escolha da escola e informações sobre a formação do professor:

1. Gênero

☐ Masculino ☐ Feminino

2. Idade (anos)

☐ Menos de 30 ☐ de 31 a 35 ☐ de 36 a 40 ☐ de 41 a 45 ☐ de 46 a 50 ☐ Acima de 51

3. Formação

Graduação – Curso: _____

Nome da Instituição de Ensino: _____

Ano de conclusão do curso de graduação: _____

☐ Licenciatura ☐ Licenciatura e Bacharelado

Outra (graduação): _____

4. Possui curso de Especialização (Lato Sensu)?

☐ Sim ☐ Não

Curso(s) _____

Ano de Formação (de cada curso, se mais de um) _____

Nome da(s) Instituição(ões) de Ensino _____

5. Possui curso de Mestrado (Stricto Sensu)?

☐ Sim ☐ Não

Curso(s) _____

Ano de Formação (de cada curso, se mais de um) _____

Nome da(s) Instituição(ões) de Ensino _____

6. Possui Doutorado?

☐ Sim ☐ Não

Curso(s) _____

Ano de Formação (de cada curso, se mais de um) _____

Nome da(s) Instituição(ões) de Ensino _____

7. Atua na Rede Estadual há quanto tempo?

_____ anos.

8. Para a escolha da unidade de ensino, nos fatores abaixo relacionados, assinalar segundo a importância (podem ser assinalados mais de um fator). Se necessário, ao final, acrescentar outros fatores:

- Proximidade da minha residência

☐ Nada importante ☐ Sem importância ☐ Nem importante/
nem sem importância ☐ Importante ☐ Muito importante

- Proximidade de outro local de trabalho

☐ Nada importante ☐ Sem importância ☐ Nem importante/
nem sem importância ☐ Importante ☐ Muito importante

- Proximidade da escola dos meus filhos

☐ Nada importante ☐ Sem importância ☐ Nem importante/
nem sem importância ☐ Importante ☐ Muito importante

- Proximidade do local de estudo

☐ Nada importante ☐ Sem importância ☐ Nem importante/
nem sem importância ☐ Importante ☐ Muito importante

- Fácil acesso por transporte público

☐ Nada importante ☐ Sem importância ☐ Nem importante/
nem sem importância ☐ Importante ☐ Muito importante

- Índices e resultados do IDESP

☐ Nada importante ☐ Sem importância ☐ Nem importante/
nem sem importância ☐ Importante ☐ Muito importante

- Pelo Adicional de Local de Exercício (ALE)

☐ Nada importante ☐ Sem importância ☐ Nem importante/
nem sem importância ☐ Importante ☐ Muito importante

- Escola que havia aulas disponíveis

☐ Nada importante ☐ Sem importância ☐ Nem importante/
nem sem importância ☐ Importante ☐ Muito importante

- Conhecimento anterior da escola

☐ Nada importante ☐ Sem importância ☐ Nem importante/
nem sem importância ☐ Importante ☐ Muito importante

- Indicação de colegas

☐ Nada importante ☐ Sem importância ☐ Nem importante/
nem sem importância ☐ Importante ☐ Muito importante

- Boa reputação da escola

☐ Nada importante ☐ Sem importância ☐ Nem importante/
nem sem importância ☐ Importante ☐ Muito importante

- Colegas já atuando na escola

☐ Nada importante ☐ Sem importância ☐ Nem importante/ ☐ Importante ☐ Muito importante

- Outros (ACRESCENTAR)

- _____

☐ Nada importante ☐ Sem importância ☐ Nem importante/
nem sem importância ☐ Importante ☐ Muito importante

- _____

☐ Nada importante ☐ Sem importância ☐ Nem importante/
nem sem importância ☐ Importante ☐ Muito importante

- _____

☐ Nada importante ☐ Sem importância ☐ Nem importante/
nem sem importância ☐ Importante ☐ Muito importante

- _____

☐ Nada importante ☐ Sem importância ☐ Nem importante/
nem sem importância ☐ Importante ☐ Muito importante

APÊNDICE B

Carta de autorização de pesquisa.

Prezado(a) Diretor(a)

A portadora deste documento, Islanne Ariel Marinho Ferreira Rufino, é discente do Programa de Mestrado do Centro Paula Souza, em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, matriculada em março de 2015 e em fase de pesquisa de campo de sua dissertação de mestrado.

Sua pesquisa exige entrevistas pessoais com professoras e professores da rede pública estadual, atuando na Educação Básica. Sendo que, as escolas alvo da pesquisa foram sorteadas aleatoriamente, por meio de recurso tecnológico. Em sua unidade serão entrevistados pelo menos cinco professoras e cinco professores que se adequem ao objeto de estudo.

Assim como orientador da pesquisadora, apresento-me e peço a sua colaboração no sentido de facilitar o ingresso, o acesso aos docentes, bem como, outros suportes que se fizerem necessários.

Antecipadamente agradeço a sua colaboração.

Qualquer dúvida, por favor, contate.

Professor Doutor Carlos Vital Giordano
Centro Paula Souza – Programa de Mestrado em Educação
email: giordanopaulasouza@yahoo.com.br