

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANE CARNEIRO FERREIRA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E QUALIDADE DE ENSINO: AS RELAÇÕES ENTRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMPO LARGO, PR E O DESEMPENHO ESTUDANTIL NA PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL.

CURITIBA

2009

ADRIANE CARNEIRO FERREIRA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E QUALIDADE DE ENSINO: AS RELAÇÕES ENTRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMPO LARGO, PR E O DESEMPENHO ESTUDANTIL NA PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Políticas Educacionais no curso de Pós-Graduação em Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Andréa do Rocio Caldas

CURITIBA
2009

AGRADECIMENTOS

A família, principalmente esposo e filhos, pela compreensão e colaboração.

Aos professores do curso de especialização em Políticas Educacionais pela oportunidade do aprendizado, pela dedicação e interesse.

A professora Andréa do Rocio Caldas pela amizade, confiança, disponibilidade e paciência com que conduziu o processo de gestação e elaboração do trabalho.

A Fabiana pelo carinho e ajuda necessária para que fosse possível realizar a análise dos dados.

A Secretaria Municipal de Educação de Campo Largo por possibilitar a coleta de dados confiando na integridade, profissionalismo e ética na condução da pesquisa.

Aos amigos da Escola Municipal 1º de Maio, em especial, Sílvia e Mônica pela ajuda, amizade e confiança com as quais sempre posso contar.

Aos demais amigos por se fazerem presentes na minha trajetória de vida me oportunizando o suporte necessário para que eu possa caminhar por ela com segurança.

E a Deus, hoje e sempre, pela possibilidade da existência, pela sabedoria e capacidade de aprender e ensinar.

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho está em estabelecer as relações entre a proficiência dos alunos das 4ª séries do município de Campo Largo, Estado do Paraná com as condições de trabalho e formação dos docentes que atuam neste referido grau de ensino, ou seja, o Ensino Fundamental. Para se atingir o proposto desenvolveu-se uma análise teórica sobre a qualidade educacional e como esta é compreendida pelos diferentes segmentos sociais o porquê da realização de avaliações externas a escola, sua importância ou não para o processo de tomada de consciência com relação aos rumos da educação nacional e o fator professor, delineando-se os limites e potencialidades de seu efeito sobre a aquisição acadêmica dos alunos. Além disto, foram analisados os dados obtidos com os docentes da série citada através da reaplicação dos questionários que acompanham a Prova Brasil. Os dados coletados de 69 professores foram comparados utilizando-se de programa computacional (SPSS) o qual possibilitou a elaboração de tabelas estatísticas onde se considerou, para efeito desta pesquisa, o total do banco e os 25% com melhores resultados e os 25% com piores resultados no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica referente ao ano de 2007. Com a análise das tabelas comparativas pode-se perceber que muitos fatores auxiliam para a não efetivação de uma melhoria educacional. Entre eles destacam-se a formação inicial e a continuada, os avanços salariais, a carga horária de trabalho do docente e em especial a falta de expectativa em relação ao futuro escolar dos alunos pelos professores.

Palavras Chave: Qualidade Educacional. Avaliação. Fator Professor. Formação Docente. Condições de Trabalho.

ABSTRACT

The main objective of this work is in establishing the relations between the proficiency of 4th elementary school students of the Campo Largo city, State of Paraná with the work conditions and formation of the professors who act in this cited degree of education, the Elementary School. To reach the considered one a theoretical analysis was developed about the educational quality and how this is understood by the different social groups the reason of the accomplishment of external evaluations out of the school, its importance or not to the process of conscience taking with regard to directions of the nacional education and the teacher factor, delineating the limits and potentialities of its effect on the academic acquisition of the students. Moreover, the gotten data had been analyzed with the professors of the cited series through the second application of the questionnaires that follow the Prova Brasil. The collected data of 69 professors had been compared using the SPSS software which made possible the statistical table elaboration where it were considered, for effect of this research, the total of the bank and the 25% with the better results and the 25% with the worse results in the IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica referring to the year of 2007. With the analysis of comparative tables it can be perceived that many factors not assist for an educational improvement. Among them are distinguished the inicial formation and the continued one, the better salaries, the working time of the professor in special the lack of the expectation in relation of the scholar future of the students by the professors.

Keywords: Educational quality. Evaluation. Professor Factor. Teaching formation. Conditions of Work.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	07
2 AVALIAÇÃO, QUALIDADE EDUCACIONAL E EFEITO PROFESSOR	11
2.1 QUALIDADE EDUCACIONAL.....	11
2.1.1 Qualidade Educacional e Equidade	12
2.1.2 A Qualidade na Ótica das Organizações Internacionais.....	14
2.2 AVALIAÇÃO.....	17
2.2.1 Avaliação: Concepções.....	17
2.2.2 Avaliação Nacional – SAEB, Prova Brasil.....	20
2.3 O EFEITO PROFESSOR.....	25
3 ASPECTOS DO MUNICÍPIO	31
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO	31
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	33
4 OS DADOS ENCONTRADOS	34
4.1 METODOLOGIA UTILIZADA.....	34
4.2 O PERFIL DOCENTE	36
4.2.1 Perfil pessoal dos professores da 4ª série	36
4.2.2 Perfil acadêmico dos professores da 4ª série	37
4.2.3 Perfil profissional dos professores da 4ª série	40
4.3 A RELAÇÃO ENTRE AS MAIORES E MENORES PROFICIÊNCIAS E OS DADOS COLETADOS	44
5 CONCLUSÃO	60
REFERÊNCIAS	65

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho surge na busca de encontrar respostas para algumas indagações referentes à questão educacional, no âmbito do Município o qual convivo já que minha trajetória profissional de 22 anos dedicados à educação, está interligada com a do Município onde sempre atuei como professora de educação infantil e séries iniciais, diretora e vice-diretora escolar e atualmente pedagoga. Trajetória esta quase toda vivida em escolas públicas.

A questão central que norteia este trabalho é se existem impactos positivos e, ou negativos e em que profundidade ocorrem na relação entre formação docente, condições de trabalho e desempenho dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental no Município de Campo Largo.

O recorte realizado foi o Ensino Fundamental – 4ª séries – do Município de Campo Largo, Estado do Paraná.

Buscou-se realizar o levantamento de dados sobre esta realidade em particular, descrevendo-os criticamente e assim contribuir com outros projetos de investigação.

Utilizou-se dados coletados de diferentes fontes como o INEP, Censo Escolar, SMEC - Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esportes, Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná que serviram para elucidar o objeto pesquisado.

Além disto, questionários foram realizados com os docentes que atuam nas quartas séries do Município. Os mesmos abordavam questões sobre o perfil dos professores no âmbito pessoal, de formação inicial e continuada e profissional.

Os questionários aplicados foram extraídos dos que acompanharam a Prova Brasil, os quais foram analisados buscando estabelecer as possíveis relações existentes entre as condições de trabalho dos profissionais da educação campolarguense, salário médio, tempo de exercício docente, formação continuada, o nível de formação dos docentes, quantidade de horas trabalhadas, comparando-os com a proficiência apontada pelo índice do IDEB- 2007.

O objetivo pretendido foi o de estabelecer pontos em comuns e divergências entre escolas a fim de clarificar o processo e possibilitar avanços com relação à

realidade presente no Município na relação pesquisada, ou seja, a relação entre a proficiência estudantil, a formação e as condições de trabalho docente.

Com este trabalho foi possível:

- a. Mapear o perfil dos profissionais da educação que atuam com o Ensino Fundamental (4ª série) no Município de Campo Largo.
- b. Analisar algumas das condições de trabalho dos docentes que atuam nas escolas municipais de Campo Largo.
- c. Verificar o desempenho dos alunos do Município nas avaliações realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, no ano de 2007.
- d. Estabelecer as possíveis relações entre a formação docente, as condições de trabalho e os resultados escolares de forma contextualizada.
- e. Confrontar resultados entre escolas do Município a fim de estabelecer regularidades, semelhanças e diferenças que elucidem o estudo.
- f. Disponibilizar os resultados obtidos, a fim contribuir com estudos mais amplos.

O presente trabalho se faz relevante, pois visa analisar um dos focos que influi significativamente no desempenho dos alunos das Instituições Públicas, a saber, a formação docente e as condições de trabalho destes profissionais.

Falar em desempenho estudantil nos reporta a pensar em qualidade e requer o questionamento sobre que escola queremos, já que quando nos referimos se algo possui ou não qualidade estamos nos posicionando, partindo de valores que atribuímos ao feito. Portanto, qualidade educacional é relativa e precisa ser amplamente debatida com a sociedade.

Enquanto educadores uma educação de qualidade deve ser entendida como meio de acesso às condições essenciais de existência, partindo desde a garantia de vaga em um Estabelecimento de Ensino Público, sua permanência nele e, principalmente, condições básicas de progresso, ou seja, aprendizagem para todos, visto que outro problema educacional brasileiro diz respeito à equidade na educação.

O enfrentamento às desigualdades, com a garantia que todos das diferentes regiões, com condições socioeconômicas, culturais diferenciadas estejam em uma escola pública e aprendam o necessário para exercerem plenamente sua cidadania.

A análise de inúmeros contextos, bem como, da realidade presente nas Instituições Escolares Públicas e quais os condicionantes interferem para que não

se atinja um padrão mínimo de qualidade se faz importante a fim de que se compreenda o todo e seja fator que possibilite a reflexão e ação. Portanto, analisar o que é qualidade, como esta é entendida pelos teóricos, pelos organismos internacionais e sua relação com a equidade educacional se fez necessário e o assunto foi explorado mais profundamente nas concepções teóricas que fundamentam este trabalho.

Todavia como o presente estudo busca estabelecer relações entre as condições de trabalho, a formação docente e a qualidade educativa foi preciso a análise do que é avaliar e como a política pública vem abordando esta questão a fim de mensurar quantitativamente o que os alunos estão aprendendo nas escolas brasileiras.

O entendimento da trajetória histórica que conduziu a necessidade de utilização de instrumentos avaliativos em grande escala e as suas possibilidades de servirem como indicadores da qualidade presente na educação brasileira, a partir de parâmetros pré-estabelecidos nacionalmente, se faz relevante para compreendermos as fragilidades, as potencialidades deste tipo de instrumento, assim como a necessidade de constante aprimoramento.

Em um primeiro momento a questão da avaliação e da qualidade em educação será foco de debate. Quais fatores que conduziram a se pensar em qualidade educacional na atualidade, sua importância e as dificuldades de chegar a um denominador comum sobre o assunto, visto tratar-se de um tema complexo com diversas facetas. E como a avaliação nacional, em curso, se amalgama a esta realidade.

Como já descrito, o trabalho sugere, através de seu título, que há impactos entre qualidade educacional, proficiência estudantil e o desempenho docente, por isto foram abordadas mais especificamente as pesquisas que vem apontando a importância do efeito professor como potencializador de resultados expressivos na aprendizagem de seus alunos mesmo em situações sociais e culturais adversas.

Este estudo refere-se a um ambiente em particular, o Município de Campo Largo, Estado do Paraná, todavia o segundo capítulo pretendeu disponibilizar para o leitor informações sobre o Município, a Rede Municipal de Educação a fim de compreenderem o perfil da população atingida, foco desta pesquisa, localizando-os.

Com base nessas referências foram disponibilizados os dados da pesquisa realizada com os docentes das quartas séries do Ensino Fundamental do já referido

Município, através da aplicação de um questionário, sintetizado do que foi aplicado no contexto da Prova Brasil, onde através de questões objetivas foram levantados dados sobre os professores quanto ao perfil pessoal, acadêmico e profissional com intuito de se elucidar os objetivos deste trabalho, ou seja, estabelecer as relações entre a avaliação nacional realizada aos alunos das quartas séries e os demais dados coletados.

Através do referencial teórico descrito no primeiro capítulo foi realizado um esforço no sentido de possibilitar a confluência entre ele e às demais variáveis analisadas, como as condições de trabalho, a formação docente e a proficiência dos alunos das quartas séries campolarguenses a fim de se obterem conclusões para as indagações realizadas, dentro é claro das possibilidades do presente estudo.

2 AVALIAÇÃO, QUALIDADE EDUCACIONAL E EFEITO PROFESSOR

2.1 QUALIDADE EDUCACIONAL

Ao se pensar em qualidade educacional é necessário a análise da terminologia. Qualidade é uma palavra polissêmica, comporta, portanto diversos significados, vêm atribuída de valores, experiências e necessidades dos sujeitos históricos que se alteram no tempo e espaço pelas demandas sociais.

No Brasil a qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas segundo Oliveira (2005). A primeira diz respeito ao acesso. Inicialmente a escola de qualidade era aquela que conseguia incluir o maior número de estudantes. Esta preocupação social possuía muito sentido na época, pois em 1920 aproximadamente 60% da população era analfabeta.

Com a diminuição do problema da falta de vagas e escolas, através de uma política pública de ampliação dos estabelecimentos de ensino, outros iniciaram: as disfunções de fluxo. A escola não estava preparada para atender as necessidades de seus novos usuários e os obstáculos à democratização do ensino que anteriormente se encontravam no acesso a escola pública passou para a permanência com sucesso nela. Segundo dados MEC no final dos anos 80 a repetência nas 1ª séries era elevadíssima: de 100 crianças matriculadas, 48 repetiam ou se evadiam das escolas (Brasil, MEC, 1998).

A política de ampliação de vagas também repercutiu negativamente na profissão docente pela precarização do trabalho, aviltamento salarial e pela falta de condições para o exercício docente.

O problema do fluxo foi confrontado com a adoção de ciclos, aprovação automática e aceleração de estudos o que gerou a necessidade de novos meios para se aferir à qualidade e a percepção que somente estar na escola e não reprovar não basta é preciso que ocorra a aprendizagem.

A terceira forma, portanto de se pensar em qualidade educacional diz respeito ao domínio cognitivo do aluno e como medi-lo. É neste contexto que surgem as avaliações em larga escala.

Cabe aqui ressaltar que a questão da qualidade na educação já vem sendo abordada na legislação brasileira. A Constituição de 1988 expressa no capítulo III, art. 206, inciso VII “garantia de um padrão mínimo de qualidade” (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96, art. 3º, inciso IX, garantia de um padrão de qualidade.

Ao mesmo tempo em que a legislação em vigor prevê a qualidade educacional não prescreve os meios de atingi-la o que dificulta sua concretização.

A qualidade deve estar articulada a plena realização do direito à educação, portanto a aprendizagem do aluno, mas para tal são indispensáveis condições para realização do ensino e a efetivação da aprendizagem, suprimindo as carências das condições socioeconômicas e culturais que interferem negativamente nos resultados. Portanto, é impossível tratarmos de qualidade quando de um sistema público com tanta iniquidade.

2.1.1 Qualidade educacional e equidade

A educação é um direito fundamental e subjetivo de todos os brasileiros. Esta afirmação é verdadeira, mas ainda está longe de ser conquistada.

Estudos demonstram que ao se tomar o conjunto de alunos, grupos com características semelhantes, como: sociodemográficas, econômicas, sexo, raça, religião, como medida, estamos longe de uma distribuição igualitária de bens sociais.

Só se faz relevante pensar no conceito de igualdade na análise da realidade educacional se pensarmos nos diferentes grupos sociais, com suas características próprias, sua história. A análise individual não possibilita uma real dimensão do problema da equidade, pois as diferenças de aprendizagem podem estar caracterizadas pela variação natural ou pela escolha do próprio aluno.

Pensar em qualidade requer pensar no conjunto de cidadãos que devem ter as mesmas oportunidades e garantias de aprendizado. No entanto, a forma hoje de se medir a qualidade educacional, avaliações em grande escala, não incluem a evolução de médias do desempenho de alunos pertencentes a grupos sociais tradicionalmente mais excluídos socialmente.

Soares (200-) em estudo realizado com 480 grupos de alunos, no qual buscou através de medidas empíricas, detectar a equidade e o déficit educacional do sistema educacional brasileiro, verificou pelo SAEB 2005 que os índices no quesito leitura na 4ª série, são maiores nas meninas com nível socioeconômico alto e de cor branca e os índices mais baixos são das meninas com baixo nível socioeconômico de cor preta.

Os dados desta pesquisa possibilitaram ainda perceber que no Brasil o problema da qualidade é maior do que o da equidade, já que todos os grupos apresentam déficit educacional.

... a distância entre o desempenho dos alunos brasileiros observado nos anos de 1997 a 2005 e o desempenho tomado como referência é maior do que a distância entre qualquer grupo definido através de características sócio-demográficas e o conjunto do qual os grupos foram retirados. Em outras palavras, o sistema brasileiro de ensino fundamental tem um problema maior de qualidade do que de equidade. (SOARES, 200-).

Em outro estudo realizado pelo mesmo autor, buscou identificar quais fatores impactam na garantia do desempenho cognitivo. Utilizou dados provenientes de duas avaliações educacionais SIMAVE 2002 (Sistema Mineiro de Avaliação Educacional) e dos resultados dos vestibulares da UFMG 2002, 2003 e 2004 – para atender a demanda de alunos provenientes de escolas públicas e particulares. Foram analisadas 461 escolas de Belo Horizonte a fim de produzir uma caracterização socioeconômica e cognitiva das mesmas.

O que foi verificado é que não se deve estudar a realidade educacional sem considerar o nível socioeconômico e nem como os diferentes estabelecimentos tratam as diferenças entre os grupos de alunos, pois estes influem na qualidade educacional.

As escolas analisadas conseguem maior qualidade com uma alta taxa de iniquidade, mas algumas escolas públicas e privadas têm resultados expressivos: “Algumas escolas, públicas e privadas, pelas suas políticas e práticas pedagógicas conseguem fazer a diferença no desempenho de seus alunos mesmo quando são socioeconomicamente desfavorecidos”. (SOARES, 2006 p.123).

No entanto, é impossível falar em equidade quando nossos alunos não conseguem atingir os padrões mínimos de desempenho acadêmico.

Segundo os resultados do PISA¹, o Brasil encontra-se entre os últimos países avaliados o que caracteriza que nossos alunos não possuem capacidades básicas.

Os dados do PISA revelam que nos anos onde foi aplicado a testagem 2000, 2003 e 2006 em leitura e matemática ficaram colocados, respectivamente em leitura e matemática: 39º e 42º de 43 países participantes, 38º e 41º de 41 países e 49º e 54º de 56 países.

Embora se faça a crítica à dependência crescente das agências governamentais pelos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos num claro processo de ligação entre a educação e as necessidades do mercado, processo este característico da globalização é preocupante saber que nosso sistema educacional não oferece possibilidades e garantias do direito básico do cidadão.

O direito expresso acima é visto como a garantia de seu desenvolvimento pleno, este apenas conseguido mediante o domínio técnico e pela capacidade de análise crítica e intervenção nos diferentes segmentos sociais.

A escola, neste contexto precisa assumir seu papel de formação humana possibilitando aos alunos a apropriação dos saberes historicamente acumulados e a criticidade necessária para intervenção na realidade.

2.1.2 A Qualidade na Ótica das Organizações Internacionais

Os atributos desejáveis para uma educação de qualidade dependem de diversos fatores e é possível várias interpretações conforme diferentes interesses, demandas sociais, valores fundamentados na visão de que sociedade queremos, ou seja, a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma sociedade.

Os diferentes organismos internacionais, alguns dos quais o Brasil toma parte, têm sua preocupação com a qualidade de ensino.

¹ PISA é uma avaliação internacional cuja finalidade é estabelecer um perfil básico dos conhecimentos e habilidades de estudantes de 15 anos sendo uma valiosa base de informações para a análise de políticas públicas e pesquisas.

A Cepal² em seus documentos expressa a importância da avaliação para o monitoramento das políticas e para orientar as intervenções no campo educativo.

Alega a importância de parâmetros de aprendizado, de um ensino eficaz, da melhoria de infraestrutura das escolas, suporte tecnológico, capacitação docente e aumento da jornada escolar a fim de melhorar a qualidade e diminuir a iniquidade.

A Unesco/Orealc³ destaca quatro dimensões que comporiam a qualidade de ensino: a pedagógica com o cumprimento do currículo de forma eficaz, a cultural com o trabalho com os conteúdos a partir das condições, possibilidades e aspirações das distintas populações às quais se dirigem a social a fim de contribuir para a equidade e a econômica pela eficiência no uso dos recursos destinados à educação.

Dourado, 2007, em seu estudo sobre a qualidade educacional aponta a importância das escolas e professores neste contexto:

...essa melhoria exigirá métodos novos de ensino para uma aprendizagem ativa, maior atenção à formação dos professores e o uso eficaz dos sistemas de controle e avaliação para a tomada de decisões no campo educativo.(...) a eficácia das escolas se dá quando os professores conhecerem o conteúdo e as metas do currículo, quando organizarem a classe de forma a favorecer a aprendizagem e quando avaliam o progresso dos alunos e sua própria eficácia, de modo a ajustar-se continuamente. (DOURADO, 2007 p.13).

Para este organismo qualidade se articula a avaliação, pois afirma que ela pode ser definida a partir dos resultados expressos pelos estudantes, mas não sem o cuidado de se levar em conta as variáveis que interferem no processo.

Intervenções políticas precisam, no entanto serem efetivadas tanto em nível de sistema como em nível de escola possibilitando atingir o almejado. Ambiente escolar adequado, formação docente, remuneração condigna, dedicação a uma única escola, envolvimento familiar e do contexto escolar, material em quantidade e qualidade suficiente.

A formula é clara para esta instituição, maior qualidade fator de maior equidade e possibilitadora de maior igualdade de oportunidade.

² CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina.

³ Unesco/Orealc - Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a regional para América Latina e Caribe

Para o Banco Mundial, no entanto, a eficiência – capacidade de se produzir o máximo com o mínimo de recursos e eficácia – capacidade administrativa de se atingir metas, dos sistemas educativos é que conduzirão para a qualidade educacional os quais devem ser medidos e controlados.

Não que a mudança de métodos, a formação dos professores, o conhecimento de conteúdos e metas, a avaliação dos alunos e de seu próprio trabalho não sejam necessários para avanços no processo educativo, mas reduzir a qualidade educacional a somente uma responsabilidade da escola e do docente é minimizar os efeitos socioeconômicos, culturais dos alunos dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento como o Brasil.

Para os países que fazem parte da Cúpula das Américas diferentes dimensões perfazem a qualidade e podem ser divididas em dimensões extraescolares e intraescolares, conforme Dourado, 2007.

Na dimensão extraescolar (extrínseca) ao processo educativo destacam-se o nível socioeconômico e cultural.

Segundo o autor, esta dimensão afeta em grande escala os resultados escolares e faz pensar na necessidade de políticas públicas de inclusão e resgate social, de tratamento pedagógico que considere a heterogeneidade sociocultural dos alunos, programas compensatórios, a ampliação do tempo de escolarização.

A dimensão intraescolar (intrínseca), descrita por Dourado, 2007, pode ocorrer em nível de sistema, escola, professor e aluno e afetam, sobremaneira, os processos educativos e a aprendizagem.

Em nível de sistema destaca a importância do financiamento educacional que supra as reais necessidades, o número de alunos por docente, fator de qualidade de ensino, infraestrutura que possibilite igualdade de condições.

Em nível de escola são citados: o ambiente educativo, o clima organizacional, as condições de gestão, os espaços coletivos de decisão, a visão de qualidade dos agentes escolares, a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar a formação e as condições de trabalho do professor como fatores potencializadores de qualidade educacional.

O professor e a relevância de seu trabalho para a melhoria do desempenho estudantil deve partir da garantia de direitos como melhores salários, planos de carreira, incentivos, horário dedicado a estudos e planejamento, valorização da experiência docente, política de formação continuada, entre outros.

O aluno também exerce papel importante na qualidade educacional pelo engajamento, pela satisfação pelo aprender, na expectativa de sucesso, na possibilidade de estudar em um espaço agradável e acolhedor, onde encontre a possibilidade de crescimento intelectual e social.

Pensar em qualidade requer, no entanto conhecer a realidade e isso só ocorre através de processos que possibilitem a verificação dos efeitos do ensino, de seus problemas. Que identifique a área onde a política pública precisa intervir prioritariamente. Essa identificação ocorre através de mecanismos avaliativos, portanto a seguir trataremos da questão da avaliação e de sua importância como efeito emancipador ou regulador das ações do estado nação.

2.2 AVALIAÇÃO

2.2.1 Avaliação – concepções

Segundo estudos de Barretto (2001), nos anos 90 no Brasil a avaliação seguia dois modelos um que se reportava à sua potencialidade emancipadora e outro que caracterizava sua função como reguladora do Estado.

Conforme a corrente emancipadora, citada pelo autor, a avaliação deve prestar-se a transformação pessoal e social, o eixo deixa de girar em torno do aluno e em medir seu rendimento para outros fatores que intervêm no processo.

Barretto (2001), em sua pesquisa localizou vários estudiosos que tem se dedicado a pesquisa desta corrente, conforme cita: Luckesi⁴ (1991, 1992, 1996, apud BARRETTO,2001) o qual acredita que a avaliação não deve ser qualificada em função dela mesma, mas de sua finalidade.

⁴ LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar: Apontamentos sobre a pedagogia do exame. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, jul./ago.1991, vol. 20, nº 101, p. 82-86.
_____. Avaliação educacional: Pressupostos conceituais. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, maio/ago.1996, vol. 25, nº 130-131, p. 26-29.
_____. Planejamento e avaliação na escola: Articulação e necessária determinação ideológica. *Idéias*, São Paulo, 1992, nº 15, p. 115-125.

Apóia a dimensão política do trabalho desenvolvido na escola no planejamento, no desenvolvimento da proposta pedagógica, na relação com a comunidade e suas necessidades.

Faz referência, também a Maria Laura Franco⁵ (1990, apud BARRETTO, 2001) e a dimensão histórica da avaliação a qual questiona a validade de critérios e indicadores de qualidade pensados pelo mito da modernidade e pelas exigências da produção.

Pedro Demo⁶ (1990, apud BARRETTO, 2001), outro nome citado pelo estudo argumenta que a quantidade e a qualidade são fatores indissociáveis da educação. Define qualidade formal ligada ao domínio técnico e qualidade política voltada para a cidadania, ambas imbricadas. Para o autor ainda avaliação é compromisso educativo e deve ter acompanhamento permanente.

A avaliação emancipatória de Ana Maria Saul⁷ (1992, apud BARRETTO, 2001) se realiza em três eixos: avaliação democrática, institucional crítica e de construção coletiva. Emancipatória, pois o sujeito deve ter acesso a Informação sobre seus resultados a fim de melhorar ou redirecionar as próprias atividades.

Menga Lüdke⁸ (1995, apud BARRETTO, 2001) retrata modelos de avaliação que buscam através de instrumentos medir de forma válida e fidedigna. Reconhece a necessidade de testagens que permitam a comparação de alunos e instituições, possibilitando a visualização de problemas não resolvidos em sala de aula. Mas, esclarece que estas não devem substituir a avaliação integrada ao próprio processo de ensino aprendizagem que venha de encontro às necessidades de alunos e docentes.

A segunda corrente descrita pelo mesmo autor, a reguladora, tem como característica a avaliação de larga escala, e possibilitadora de delinear o perfil

⁵ FRANCO, M.L.B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, ago. 1990, nº 74, p. 63-67.

⁶ DEMO, P. Qualidade da educação: Tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, jul./dez. 1990, nº 2, p.11-26.

⁷ SAUL, A.M. Avaliação emancipatória: Uma abordagem crítico-transformadora. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, jan./fev. 1992, vol. 21, nº 104, p. 24-31.

⁸ LÜDKE, M. O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, jul./dez. 1995, nº 12, p. 51-57.

cognitivo da população alvo, reconstruir trajetórias, estabelecer séries comparativas, identificar transições, estabelecer medidas homegeneizadoras. Permite regular o funcionamento do sistema educativo.

A corrente tem relação com as expectativas dos organismos internacionais que pautaram as reformas de cunho conservador no início dos anos 80 nos Estados Unidos e do final desta década e início da seguinte na Inglaterra.

A qualidade insatisfatória teria relação com a vulnerabilidade do país economicamente, pois: "...uma força de trabalho educada é crucial para enfrentar a competição econômica, elevando a produtividade e aumentando a capacidade de adaptação às rápidas mudanças nos mercados internacionais." (BARRETTO, 2001, não paginado).

As avaliações padronizadas vêm ganhando grande espaço nas reformas educativas, pois permitem as formas de regulação do sistema escolar como também sobre os recursos aplicáveis na área, já que é possível o uso das informações para subsidiar as ações do Estado a fim de suprir as deficiências detectadas.

O que é possível de detectar, no entanto, que nosso sistema de ensino vem aproveitando insuficientemente as informações produzidas, visto o pequeno impacto na realidade educacional.

O que se percebe é a necessidade de superação da dicotomia emancipação versus regulação, pois ambas precisam ser complementares. Uma deve ser possibilitadora de condições efetivas do trabalho no interior das escolas visando o processo, a outra como recurso necessário para implantação de políticas públicas que respeitem o direito de todo cidadão, o da educação e sua inserção social plena. Conforme descreve Souza, 2007, p.138:

De forma muito lenta vai se firmando no Brasil a idéia já amplamente consolidada em outros países de que apenas através da medida dos resultados cognitivos é possível conhecer e analisar os níveis da aprendizagem de grande número de alunos e a qualidade do serviço prestado pelas escolas de um sistema. É óbvio que uma única medida de desempenho não capta particularidades que devem ser registradas no acompanhamento rotineiro de cada aluno por seus professores. Nessa dimensão, todo aluno tem o direito de ser avaliado, pois só assim é possível conhecer suas deficiências e fornecer-lhe um auxílio específico.

Nesse sentido as avaliações em larga escala ao mesmo tempo em que precisam ser realizadas precisam efetivamente transformar-se em ações práticas,

precisam estar a favor da população e não contra ela, onde a nação supere a lógica da regulação e exerça também a função de execução.

2.2.2 Avaliação Nacional – SAEB, Prova Brasil, IDEB

O sistema Educacional Brasileiro vem utilizando de testes padronizados com o intuito de medir o desempenho escolar de seus alunos e assim produzir informações sobre a realidade educacional do país, objetivando a maior eficácia das ações governamentais.

Os testes padronizados que medem a capacidade acadêmica dos alunos da primeira etapa da Educação Básica são o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Prova Brasil.

No ano de 2005 surge o IDEB – Índice de desenvolvimento da educação básica. Conforme descreve Zampiri:

O Ideb, Índice de desenvolvimento da Educação Básica, foi definido e construído pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) com o propósito de sintetizar informações advindas de dois diferentes sistemas de avaliação educacional: o desempenho escolar obtido em exames padronizados e informações sobre o fluxo escolar, objetivando estabelecer um critério de padrão de qualidade a ser utilizado na avaliação educacional nacional. (ZAMPIRI, 2009, p.74).

O objetivo segundo documento do INEP (FERNANDES, 2007) que apresenta o índice, é a necessidade de se estabelecer padrão e critérios para monitorar o sistema de ensino no Brasil, visto que:

Um número cada vez maior de educadores, formuladores de políticas, gestores e especialistas converge para a necessidade de se estabelecer padrão e critérios para monitorar o sistema de ensino no Brasil. Experiências bem-sucedidas de melhoria no desempenho de redes e escolas começam a ser registradas, apontando a importância do uso de indicadores para monitoramento permanente e medição do progresso dos programas em relação às metas e resultados fixados. (FERNANDES, 2007, p.5)

Duas ressalvas podem ser feitas, uma primeira ao fato da avaliação nacional ter o caráter de medição, o que pode trazer à tona a questão da competitividade da avaliação, já que subentende uma manipulação apenas matemática de dados,

tirando desta sua real função: a de diagnose, e nos remete a correntes quantitativas da avaliação, conforme Lima, 1994, p.71.

Outra é ao fato que as mesmas são padronizadas não levando em consideração as diferenças entre os alunos de um país tão diversificado cultural, social e economicamente como o nosso. O que demonstra uma concepção objetivista da avaliação.

Segundo Lima (1994, p.74) o objetivismo é uma corrente quantitativa mensurável, originária de uma transposição mecânica dos métodos científicos para as ciências sociais, portanto, com matriz positivista e pode servir como instrumento de poder que premia uns e pune outros, classifica sem conhecer profundamente as reais necessidades daqueles com escores mais baixos deixando de considerar o caráter emancipatório da avaliação: de qualificação e não de classificação.

Dentre os instrumentos avaliativos usados para medir a capacidade dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, questão principal deste trabalho, estão o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil.

Segundo Souza (2006 p.195), "instrumentos como o SAEB não conseguem avaliar de forma adequada à realidade concreta da prática pedagógica que se passa em cada sala de aula e, ainda em menor condição, não consegue identificar o real nível de aprendizado de cada aluno avaliado".

Pensar na questão da possibilidade de um sistema de avaliação abrangente é acreditar na conquista da igualdade social, já que todos são submetidos à mesma avaliação e tem-se a condição de realizar os investimentos necessários a partir do produto da ação educativa, ou seja, a aquisição escolar qualificada do aluno.

Este tipo de avaliação, contudo deve ser pensada como uma possível busca de informações que sirva de indicadores dos problemas e vise à formulação de políticas públicas que possibilitem a melhoria educacional.

Conforme o mesmo autor "o SAEB não expressa a qualidade real do ensino básico brasileiro, mas dá condições de identificar aspectos que podem interferir nesta qualidade". (SOUZA, 2006, p. 196).

Além dos resultados estudantis outros fatores deverão ser considerados como: o contexto em que ocorre o ensino e a aprendizagem, seus processos e os insumos utilizados, para tal na avaliação nacional, são aplicados questionários a comunidade escolar, são analisados dados referentes aos índices de aprovação e

reprovação. Isto possibilita a amplitude de dados e medidas governamentais mais pontuais.

As avaliações em curso pelo governo brasileiro, para a primeira etapa do Ensino Fundamental, se realizam através de dois instrumentos avaliativos: o SAEB e a Prova Brasil.

A Prova Brasil um dos instrumentos avaliativos governamental, teve no ano de 2005 sua primeira edição. É uma pesquisa realizada em alunos de 4ª e 8ª séries da rede pública de ensino brasileira com o objetivo de levantar dados e realizar diagnóstico sobre o desempenho dos mesmos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

O SAEB, que ocorre de dois em dois anos e teve início em 1990 é realizado por amostragem, enquanto que a Prova Brasil abrange um universo amplo de cobertura. O foco de análise do SAEB é a leitura – Língua Portuguesa e a resolução de problemas – Matemática.

As diferenças encontram-se explicitadas no quadro abaixo:

PROVA BRASIL	SAEB
A prova foi criada em 2005	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
Sua primeira edição foi em 2005, e em 2007 houve nova aplicação	É aplicado de dois em dois anos. A última edição foi em 2005. Em 2007 houve nova prova.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries.	Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.
Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.
Aplicação em 2007: 5 a 20 de novembro.	Aplicação em 2007: 5 a 20 de novembro.
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do Saeb, por meio de recorte amostral.	Todos os alunos do Saeb e da Prova Brasil farão uma única avaliação.

QUADRO 1 – COMPARATIVO ENTRE A PROVA BRASIL E O SAEB

Fonte: INEP

Os resultados da Prova Brasil são mensurados possibilitando a análise da realidade micro e macro, ou seja, de cada escola, do município, do Estado, por região e nacionalmente. Realidade esta possível de ser questionada tendo em vista que utiliza um único padrão de análise para todas as unidades escolares, de diferentes Estados, Municípios sem levar em conta suas especificidades, a grande diversidade cultural, social, econômica presente em nosso país.

Avaliar o desempenho dos alunos, no entanto apresenta a possibilidade de repensar a prática presente nas Instituições Escolares, Sistemas de Ensino e demonstra a fragilidade da nossa educação e a necessidade urgente de políticas públicas em prol do setor.

O que se percebe é que qualquer avaliação não pode ser considerada como a expressão do real, mas como uma leitura possível desta realidade, devendo então ser analisada com rigor e responsabilidade.

Segundo o INEP (2009) os critérios adotados na avaliação são medidos utilizando-se Matrizes de Referência para cada área. Na de Língua Portuguesa são observados como os alunos estão nos procedimentos de leitura, na interpretação de gêneros textuais e na clareza quanto à finalidade do texto lido, na relação entre textos, na coerência e coesão, no uso da ortografia, pontuação e no reconhecimento da variedade linguística.

Para a área de Matemática os tópicos da Matriz de Referência contemplam o espaço e forma, as grandezas e medidas, a compreensão, cálculo, representação e resolução de problemas e o tratamento da informação. Os resultados são apresentados em uma escala numérica de desempenho. (INEP, 2009).

A escala de Língua Portuguesa e a de Matemática são compostas por dez níveis variando de 125 pontos a 375 pontos sendo que os níveis mais elevados correspondem a séries mais adiantadas já que representam habilidades desenvolvidas ao longo do ensino fundamental. (INEP, 2009).

No caso do Município aqui estudado, em 2007, 1626 alunos da 4ª série, da esfera municipal (Campo Largo) participaram da Prova Brasil, sendo que o IDEB medido foi de 4,8.

No ano de 2007 o Município apresentou um percentual de 190,76 pontos em Língua Portuguesa o que corresponde ao 3º nível da escala descritora corresponde à capacidade de constituição de narrativas mais complexas e de incorporação de novas tipologias textuais.

Em Matemática 210, 54 pontos que na tabela descritora corresponde ao 4º nível com habilidades que demonstram que os alunos identificam localização ou movimentação de objetos em representações gráficas, com base em referencial diferente da própria posição; estimam medida de comprimento usando unidades convencionais e não-convencionais; interpretam dados num gráfico de colunas por meio da leitura de valores no eixo vertical; estabelecem relações entre medidas de tempo (horas, dias, semanas), e, efetuam cálculos utilizando as operações a partir delas; lêem horas em relógios de ponteiros, em situações simples; calculam resultado de subtrações mais complexas com números naturais de quatro algarismos e com reserva; e efetuam multiplicações com números de dois algarismos e divisões exatas por números de um algarismo. (INEP, 2009).

Se analisarmos que a tabela possui dez níveis em Língua Portuguesa e em Matemática é possível perceber que há uma fragilidade na aprendizagem dos alunos do município.

A percepção deste fato, no entanto, só foi possível pela efetivação de um processo avaliativo externo a escola e aplicado de forma igualitária, ou seja, todos os alunos oriundos de diferentes localidades, posições sociais, níveis socioeconômico e cultural diferenciados realizaram a mesma avaliação, possibilitando assim verificar deficiências e superações comuns.

O ato de avaliar implica na coleta, análise e interpretação dos dados obtidos, acrescidos de um atributo de valor ou qualidade que sirva de comparativo com um padrão de qualidade previamente estabelecido.

Avaliar, neste sentido, requer a clareza da concepção de que sociedade almejamos. Requer mudanças nas políticas públicas, nos sistemas de ensino, nas escolas. Requer práticas pedagógicas e encaminhamentos metodológicos que sirvam para a emancipação humana. Deve ir para além dos bancos de dados e efetivar-se em atitudes práticas.

Muito mais que criticar as fragilidades das avaliações desta natureza, que esta sirva como possibilitadora da reorganização da prática educativa, como orientadora da implantação de uma política educacional com vistas à melhoria do ensino. Que o processo avaliativo gere modificações positivas, levando em consideração sua finalidade última: a aprendizagem eficaz. Neste sentido o papel do professor é essencial.

2.3 O EFEITO PROFESSOR

Muito já se tem falado na literatura do campo educacional e das políticas educacionais sobre a importância do professor, de sua qualificação para se atingir ou alterar os resultados da educação visando à conquista da tão almejada qualidade.

Segundo Libâneo, 2003, o debate sobre qualidade não é recente, iniciou com a ampliação da cobertura escolar e vem sendo buscada desde então.

O debate sobre a responsabilidade do professor, a necessidade de formação e de condições boas de trabalho no processo de maximização dos resultados escolares é grande, conforme descreve Castro (2003, p.224):

A baixa qualidade do processo de qualificação profissional, as precárias condições de trabalho, a desmotivação e insatisfação no campo profissional e o reconhecido desprestígio social da ocupação têm sido apontados como definidores da natureza e qualidade do trabalho desenvolvido pelos docentes, considerado como uma das causas determinantes de situações de fracasso das escolas.

Entende-se por condições de trabalho o explicitado por Caldas (2007, p. 77) “... o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infra-estrutura das escolas, os materiais disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores à escola”.

A precariedade das escolas públicas brasileiras e falta de valorização do profissional da educação é fato marcado, mesmo que estejamos vislumbrando uma pequena melhoria neste quadro com a implantação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e hoje FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica.

Ainda assim estamos longe de investimentos no setor que supram as necessidades ficando a cargo do professor a difícil tarefa de ensinar com poucos recursos em condições precárias tentando diminuir as defasagens culturais, cognitivas e sociais dos seus alunos.

Rocha e Fernandes (2007), em seu artigo, retratam outros fatores que podem estar relacionados às dificuldades enfrentadas pelos professores, como a precarização do trabalho e a falta de expectativa quanto à carreira.

Segundo os autores com o processo de globalização o ritmo de trabalho acelerou-se causando queda da qualidade de vida dos trabalhadores pela intensificação do trabalho, pois além de ensinar precisa cumprir com tarefas da ordem do educar e cuidar.

A falta de investimento público agrava a desvalorização salarial do docente que é incompatível com o grau de responsabilidade de seu papel e em comparação a outros profissionais com a formação equivalente.

CODO (1999, p.354) afirma que o baixo salário:

... implica na limitação do padrão de vida dos professores, acentuando a tendência ao acúmulo de jornadas de trabalho bem como o "estreitamento das estratégias para se lidar com os problemas do cotidiano" (...) "acentuando a carga mental e o sentimento de vulnerabilidade do trabalhador".

Esta intensificação do trabalho docente e as demais pressões e precariedades que a carreira passa como o desprestígio social, falta de suporte técnico, formação aligeirada, violência, relações conflitantes com alunos, depreciação e desqualificação da carreira, excessiva carga mental do trabalho acabam por gerar repercussões negativas na sua prática, minimizando os efeitos da mesma sobre a aprendizagem dos alunos.

Estudos demonstram que mesmo em condições sociais insatisfatórias, que aparentemente diminuiriam as possibilidades de sucesso escolar, o trabalho docente causaria efeitos positivos nos alunos, mas para tal, condições de trabalho satisfatórias são importantíssimas, visto que viabilizam e ampliam as suas possibilidades.

Mesmo que desde o relatório de Coleman⁹ o qual argumentava que uma porcentagem das variações de aprendizagem verificadas nos alunos são devido a fatores individuais desacreditando, na época, a função potencial das escolas e docentes na melhoria educacional, hoje já é sabido que os fatores escolares também compõem parte significativa da proficiência estudantil.

⁹ Relatório Coleman (1966), no qual ficou estabelecido que as características familiares são mais importantes que os fatores escolares em determinar o desempenho escolar.

César e Soares (2001, p.3) citam Holland¹⁰, o qual classifica os fatores escolares em duas categorias: tratamento e atributo. O primeiro diz respeito às práticas internas da escola como, planejamento, currículo, método, relação professor e aluno. Já a segunda categoria relaciona-se com os fatores associados ao contexto social, espacial e demográfico e, portanto fogem do controle da escola.

Alves e Soares (2007) fazem uma pesquisa em sete escolas públicas de Belo Horizonte buscando investigar o impacto das escolas no desempenho acadêmico dos alunos a partir de análise de dados tanto quantitativos quanto qualitativos.

Realizaram inicialmente o controle das características de origem dos alunos e do contexto social, também avaliaram os alunos longitudinalmente o que possibilitou a observância dos efeitos das escolas nos alunos.

O controle do contexto e origem é importante, pois já é sabido que o nível socioeconômico e cultural dos alunos reflete na aprendizagem, já que alunos de classe mais favorecida têm maior probabilidade de se beneficiarem de suas vantagens extraescolares e apresentar melhores resultados.

As conclusões advindas da pesquisa mostraram que as escolas podem, sim, fazer a diferença na vida escolar das crianças:

Algumas escolas que inicialmente tinham resultados muito ruins conseguiram melhorar a aprendizagem dos seus alunos e outras inicialmente melhores, tenderam a apenas reproduzir os resultados que já eram, em média, mais altos. (ALVES, 2007 p.459).

O mesmo estudo também revelou que a escola é mais significativa, ou seja, faz maiores diferenças em alunos com nível socioeconômico mais comprometido. O mesmo aspecto é reforçado por Bressoux, um conceituado estudioso da importância do efeito das escolas e docentes no desenvolvimento acadêmico dos alunos que indica ser: "...o impacto do ensino é mais forte junto a alunos das classes desfavorecidas." (BRESSOUX, 2003 p.26).

As primeiras pesquisas sobre o efeito das escolas, final dos anos 60, nos EUA são do tipo input-output, ou seja acreditavam que os pesquisadores só poderiam controlar as entradas e as saídas. A escola é vista como unidade de

¹⁰ HOLLAND, Paul W. Statistics and Casual Inference. Journal of the American Statistical Association, 81, 306, pág. 945-960.1986.

produção. As conclusões destas pesquisas foram negativas para a função escolar, desacreditando-a. Hoje já se tem clareza dos limites deste tipo de pesquisa (BRESSOUX, 2003, p.44).

Conforme o mesmo autor, a segunda geração de pesquisas nos anos 70 buscou mostrar que a escola faz diferença. Analisam os processos que geram a eficácia nas escolas a fim de aplicar o aprendido em outras escolas menos eficazes.

Escolas são organismos sociais onde o ideal que os une é o ato de ensinar, quem ensina são os profissionais que nela atuam, portanto falar em efeito escola é falar em efeito professor, mesmo que conforme Bressoux (2003) os estudos sobre efeito escola e efeito professor tenham, inicialmente, tido trajetórias de pesquisa separadas, estão intimamente ligadas.

Segundo Bressoux (2003) quatro paradigmas norteiam as pesquisas sobre o efeito professor.

A primeira que reporta a questão de eficácia, esta entendida como a capacidade administrativa de se alcançar metas e relaciona-se com o mérito ocorre entre os anos 30 e 50 onde se acreditava que o perfil, personalidade docente é que fazia diferença para a aprendizagem ou não dos alunos e foi abandonada por falta de justificativas teóricas. Essas pesquisas surgem dentro do contexto da igualdade de oportunidades, devido à segregação racial nos Estados Unidos da América.

O segundo paradigma centra-se no processo – produto, o que o professor faz e o que os alunos aprendem, ocorre por volta dos anos 60.

O paradigma dos processos mediadores, centra-se nos alunos e como eles respondem aos estímulos pedagógicos.

O paradigma ecológico busca entender como alunos e professores lidam com as situações que ocorrem na sala de aula. Como operam a contextos que conferem sentido ao processo de aprender.

O mesmo estudo relata ainda que os trabalhos estatísticos sobre os efeitos da escolarização são tardios, por motivos históricos que não conferiam aos docentes a capacidade de garantir a aprendizagem e reportam a década de setenta. Sendo que atualmente são amplamente utilizadas refletindo na qualidade das pesquisas sobre a qualidade na educação.

Pode-se dizer que o efeito professor é um efeito relativo da escolarização dependendo de outros fatores para sua viabilização total ou parcialmente.

Entende-se por efeito professor a capacidade de lidar com as pressões cotidianas, de reformular sua prática sempre que necessário, como utiliza o tempo para desenvolver os conteúdos, a eficácia na execução do programa e a relação desta com a avaliação, a clareza na exposição de suas idéias, a correção eficaz, o uso de reforços positivos acreditando na competência para aprender dos alunos, a metodologia utilizada.

Sabendo da importância de um trabalho docente comprometido e de qualidade a formação inicial e continuada do profissional deveria ser preocupação constante do poder público, no entanto, as reformas educacionais nada vêm contribuir para melhoria neste sentido. Ao contrário contribuíram para o fortalecimento desse quadro, pois além das exigências aos profissionais, os mesmos não receberam nada em troca e a carreira continua apresentando muitas dificuldades. Uma delas diz respeito à formação.

A LEI 9394/96, nos artigos 61 e 67, trata dos profissionais da educação e sua formação, mas o que se vê na prática são profissionais formados em cursos aligeirados o que segundo Libâneo (2003, p.272): "... é contraditório com o discurso da importância da educação no mundo contemporâneo e conflitante com a necessidade do país de melhorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica".

Nesta direção Caldas (2007, p. 100) afirma que: "a nossa sociedade vive um momento particular em relação à educação, valorizando-a no discurso e desvalorizando-a na prática".

Conforme dados apresentados por Pinto, (2000), em seu estudo, o nível de formação docente, indicador mais importante da qualidade de um sistema de ensino, é precário, sendo que no ano de 1996, havia 443 mil funções docentes (21% do total) ocupadas por profissionais sem a habilitação mínima.

Neste mesmo sentido dados da Unesco (2004) citado por Sampaio e Marin, 2004, p.1208 revelam a condição da formação básica brasileira, explicitada na tabela 1.

TABELA 1 - PROPORÇÃO DE PROFESSORES, POR NÍVEL DE ENSINO, SEGUNDO A HABILITAÇÃO.

HABILITAÇÃO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
Ensino médio com formação pedagógica	29,0	9,3
Ensino médio sem formação pedagógica	5,5	3,5
Ensino médio com formação pedagógica (licenciatura)	60,3	80,3
Ensino superior sem Formação pedagógica	5,1	6,9

FONTE: SAMPAIO E MARIN, 2004, P. 1208.

Estes dados apontam um número considerável de docentes do ensino fundamental ainda com formação mínima, sem considerar os que não possuem licenciatura, o que caracteriza 39,6 % dos professores nesta esfera de atuação.

Para Pinto “cabe ressaltar que a desqualificação caminha de mãos dadas com os baixos salários da área, o que faz com que muitos profissionais procurem outras ocupações”. (PINTO, 2000 p. 125).

O mesmo fato é registrado por documento do INEP, 2003, o qual faz uma leitura do desempenho dos estudantes das quartas séries do ensino fundamental e que ressalta a questão da formação docente como um dos principais fatores que influencia a melhoria da qualidade da educação. Sugere ainda que haja uma forte ligação entre o desempenho dos alunos e a escolaridade do professor.

3 ASPECTOS DO MUNICÍPIO

Visando localizar o leitor sobre alguns dos aspectos presentes na realidade do Município, fonte desta pesquisa, foi delineado um breve panorama sobre o mesmo e sobre a Rede Municipal de Educação.

O objetivo de se abordar estes aspectos é oportunizar uma maior compreensão de alguns fatores que intervem para a análise deste trabalho, como as condições de vida da população e a estrutura da rede educacional.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

O Município referido, Campo Largo, situa-se no Estado do Paraná na Região Metropolitana de Curitiba. Fundado em 1871, conta com 110.796 habitantes segundo a estimativa do IBGE/2008. É conhecido como Capital da Louça.

Sua população formada, em grande parte, por imigrantes italianos, poloneses e ucranianos tem como principal fonte de recurso o trabalho operário, na lavoura e no comércio. Uma parte significativa da população utiliza o Município apenas como “dormitório”, visto que trabalha, estuda nos municípios próximos, principalmente Curitiba.

O Índice de Desenvolvimento Humano¹ – IDH, segundo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano) que tem por finalidade ser um indicador de qualidade de vida das populações é de 0,774.

O Brasil em 2007 possuía um IDH de 0,800 estando em septuagésimo lugar entre os 177 países abrangidos.

¹ O IDH é uma medida comparativa de riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, mortalidade. Considera aspectos econômicos, características sociais, culturais e políticas que influem na qualidade de vida. O índice varia de zero (0) nenhum desenvolvimento humano até um (1) desenvolvimento humano total.

A Região Metropolitana de Curitiba possui um IDH que varia entre 0,856 na capital, 0,815 em Pinhais a 0,627 em Doutor Ulysses e 0,675 em Itaperuçu. Dos 26 municípios que compõem a Região Metropolitana de Curitiba, Campo Largo fica com o sexto lugar, juntamente com Quatro Barras com o IDH de 0,774, conforme descrito anteriormente. O PIB per capita R\$ 9.356,00, segundo IBGE/2007.

A Tabela abaixo mostra a relação do IDH e PIB nos municípios que compõem a RMC:

TABELA 2- RELAÇÃO IDH E PIB – REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

MUNICÍPIO	ÁREA (KM ²)	POPULAÇÃO (2008)	IDH	PIB EM R\$ (2005)
Adrianópolis	1.349,338	6.875	0,683	26.825.732
Agudos do Sul	192,228	8.601	0.712	35.817.833
Almirante Tamandaré	195,145	96.739	0.728	493.311.263
Araucária	469,166	115.849	0,801	7.023.743.427
Balsa Nova	396,914	11.118	0,781	168.733.898
Bocaiúva do Sul	826,344	9.910	0,719	48.573.348
Campina G. do Sul	539,831	36.644	0,761	291.523.188
Campo Largo	1.248,422	110.796	0,774	1.117.933.929
Campo Magro	275,466	23.328	0,740	105.368.704
Cerro Azul	1.341,187	18.460	0,684	77.209.640
Colombo	198,007	241.505	0.764	1.198.102.887
Contenda	299,037	15.509	0,761	103.685.856
Curitiba	434,967	1.828.092	0,856	29.821.202.853
Doutor Ulysses	781,447	6.137	0,627	30.881.172
Fazenda Rio Grande	116,676	79.255	0,763	377.604.014
Itaperuçu	312,382	23.132	0,675	91.834.494
Lapa	2.045,893	42.906	0,754	448.833.372
Mandirituba	379,179	21.498	0,760	170.019.288
Pinhais	61,007	116.984	0,815	1.504.085.194
Piraquara	227,560	86.012	0,744	360.812.557
Quatro Barras	179,538	19.002	0,774	341.767.769
Quitandinha	447,023	16.497	0,715	61.650.289
Rio Branco do Sul	814,361	32.815	0,702	369.400.541
São José dos Pinhais	945,717	272.530	0,796	6.796.401.972
Tijucas do Sul	672,197	13.633	0,716	72.575.864
Tunas do Paraná	668,481	6.465	0,686	30.447.930

FONTE: WIKIPÉDIA

Sendo assim é possível afirmar que o Município encontra-se abaixo do IDH nacional e apresenta dificuldades neste sentido, mesmo assim em comparação com os demais municípios da Região Metropolitana de Curitiba, a qual ele pertence, encontra-se em condições mais favoráveis, tanto em relação ao IDH quanto ao PIB.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A Rede Municipal de Educação de Campo Largo conta com 35 escolas de Ensino Fundamental, sendo 2 rurais. Ainda faz parte da rede, 2 Escolas Especiais e 17 Centros de Educação Infantil.

A Rede Municipal de educação é composta por 966 professores (SMEC, 2008) com formação em cursos de Ensino Médio – Magistério e/ou com formação em nível de graduação e especializações. Também possui em seu quadro de atuação profissionais que atuam nos centros de educação infantil (CEMEIS), com formação mínima de magistério e carga horária semanal de 40 horas.

A matrícula na esfera municipal é apresentada no censo escolar 2007 da seguinte maneira: 558 alunos em creches públicas das 843 matrículas, 2908 matrículas em pré-escolas públicas das 3203. No ensino fundamental dos 9254 alunos matriculados 8427 são alunos de escola pública. O Município atende ainda 502 alunos na educação especial, sendo que 15 em creches, 15 em pré-escolas e 472 nos anos iniciais. A educação de jovens e adultos é contemplada com 83 matrículas de um universo de 249 alunos. A tabela abaixo faz um comparativo da matrícula inicial, esfera municipal entre os anos de 2005 a 2007

É possível perceber com a análise desta tabela um acréscimo no número de alunos atendidos nas creches (CEMEIS) e um decréscimo no Ensino Fundamental nas matrículas na Pré-Escola (Educação Infantil)

O Município faz parte do Sistema Estadual de Educação do Paraná – Área Metropolitana Sul.

TABELA 3 - MATRÍCULA INICIAL 2005/2007

	CRECHE	PRÉ ESCOLA	1ª A 4ª SÉRIE	ED. JOVENS E ADULTOS
2005	430	3.251	8.635	257
2006	426	3.252	8.512	231
2007	558	2.908	8.427	305

FONTE: INEP – CENSO ESCOLAR - EDUCACENSO

O salário inicial docente varia entre R\$612,79 para professores com graduação, R\$674,07 para professores com especialização e R\$532,86 para

professores com ensino médio, modalidade normal. (dados Lei Municipal nº 2028 de 02 de abril de 2008 que Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério do Município de Campo Largo).

Os docentes municipais estatutários possuem Plano de Carreira aprovado desde 2002 o qual passou por reformulação em 2008. No entanto, o Estatuto do Funcionalismo Municipal, o qual estabelece algumas garantias aos funcionários municipais é bastante antigo, não prevendo situações trabalhistas a muito reivindicadas pelos professores como: plano de saúde, auxílio transporte e alimentação para todos os profissionais. Estas afirmações são possíveis, visto que atuo na referida rede e convivo com estas inquietações constantemente.

A gestão da escola acontece através do diretor eleito, pelos Conselhos Escolares e Associações de Pais Mestres e Funcionários.

Existe também no Município professores que ampliam sua jornada de trabalho de 20 para 40 horas semanais devido a necessidades da rede e dos profissionais.

4 OS DADOS ENCONTRADOS

A pesquisa, ora aqui efetivada, tem a pretensão de realizar a análise das relações existentes entre as condições de trabalho, a formação docente e a proficiência dos alunos das quartas séries do Ensino Fundamental no Município de Campo Largo.

Para se atingir o proposto foi necessário à utilização de metodologia apropriada que possibilitasse a análise não apenas teórica mais quantitativa de dados.

4.1 METODOLOGIA UTILIZADA

Para a realização deste trabalho foram analisados dados coletados de referenciais teóricos sobre o tema abordado, buscou-se assim mapear a área de interesse e respaldá-la com as pesquisas efetivadas no setor.

Para a coleta de dados foram utilizados, além dos obtidos junto a Secretaria Municipal de Educação, dados dos programas oficiais sobre a Avaliação do Ensino Básico (INEP – MEC).

A base da pesquisa deu-se pela análise dos questionários respondidos pelos docentes de 4ª série das escolas do Município. Tal enfoque foi possível pela aplicação de questionários aos docentes das quartas séries das escolas de Ensino Fundamental do Município o qual foi realizado pelo NUPE – Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Estes questionários fazem parte da pesquisa desenvolvida pelo referido núcleo de pesquisa cujo tema é Políticas Educacionais e Qualidade de Ensino: as relações entre financiamento da educação, condições de qualidade, perfil dos alunos e resultados estudantis no Estado do Paraná.

Os questionários aplicados visam obter informações dos professores e gestores dos municípios de Curitiba e Região Metropolitana e partem de versões sintetizadas dos questionários da Prova Brasil desenvolvido pelo grupo de pesquisadores supracitado.

No caso de Campo Largo participaram da pesquisa 34 escolas municipais, sendo obtido um total de 69 questionários respondidos. No caso dos questionários aplicados aos professores as questões levantadas podem ser divididas em três categorias, o perfil pessoal, o acadêmico e o profissional, neste último além dos dados sobre a realidade profissional do docente, foram levantados dados sobre a expectativa do mesmo em relação aos alunos.

Os dados foram tabulados utilizando-se do programa computacional SPSS¹ o que possibilitou a análise quantitativa dos dados estabelecendo a frequência total do banco 100% das respostas, desconsiderando as respostas inválidas.

Para a análise comparativa foram selecionados a partir do total do banco os docentes com as 25% piores e os 25% melhores resultados de proficiência

¹ Originalmente, o SPSS, Software desenvolvido nos anos 60 na Universidade de Stanford, Califórnia, EUA, significava *Statistic Package for Social Science*. Mas, atualmente não nenhuma referência direta dos materiais veiculados pela empresa SPSS ao público específico dos cientistas sociais.

estudantil do IDEB 2007 e suas respectivas respostas as questões levantadas pela pesquisa.

Dez escolas, das 34 pesquisadas, compuseram os 25% com os menores índices, igual ou menor que 4,4 e oito escolas os 25% com melhores resultados, igual ou acima de 5,3.

4.2 O PERFIL DO DOCENTE

O levantamento de dados sobre o perfil docente foi o possibilitador de se traçar e confrontar os dados relevantes da pesquisa, aqui delineada.

Como facilitador e para maior detalhamento, os dados foram divididos em perfil pessoal, acadêmico e profissional.

4.2.1 Perfil pessoal dos professores da 4ª série

O perfil pessoal caracteriza-se pelas questões referentes ao sexo, á idade, raça. No que diz respeito aos professores da 4ª série do Município de Campo Largo, este quadro está assim organizado: a maioria significativa, 98,6% são de mulheres; a idade é distribuída, mas o percentual maior encontra-se entre 30 a 39 anos, 46,4%. Nota-se um menor percentual entre as pessoas mais jovens e as com mais idade, 4,3% e 2,9%, respectivamente. No que se refere à cor a maioria considerou-se branca 79,7%, conforme tabelas abaixo:

TABELA 1 – SEXO

	Porcentagem
Masculino	1,4
Feminino	98,6

FONTE: O AUTOR

TABELA 2 – IDADE

	Porcentagem
Até 24 anos	4,3
De 25 a 29 anos	18,8
De 30 a 39 anos	46,4
De 40 a 49 anos	18,8
De 50 a 54 anos	8,7
55 anos ou mais	2,9

FONTE: O AUTOR

TABELA 3 – COR

	Porcentagem
Branco	79,7
Pardo	10,1
Negro	2,9
Amarelo	2,9

FONTE: O AUTOR

4.2.2 Perfil Acadêmico

No que se refere ao perfil acadêmico foram consideradas as questões que levantavam dados sobre a formação do profissional, quais as titulações que este possui e como realizou sua vida acadêmica.

Com relação a estes fatores foi observado que não há uma uniformidade, o quadro possui um número expressivo de professores apenas com formação mínima (curso magistério ou normal de nível médio) num total de 14,5%. Ainda 4,3% dos profissionais alegam não possuir nem esta formação, tendo apenas completado o Ensino Médio. Percebe-se, no entanto, um nível significativo de docentes com formação a Nível Superior, que somando-se entre Pedagogia, outras licenciaturas e Normal Superior perfazem mais que 70% do quadro, conforme tabela 4.

TABELA 4 – NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE

	Porcentagem
Ensino médio – Magistério (antigo 2º grau)	14,5
Ensino médio – Outros (antigo 2º grau)	4,3
Ensino Superior – Pedagogia	23,2
Ensino Superior – Licenc. Letras	10,1
Escola Normal Superior	34,8
Ensino Superior – Outros	13,0

FONTE: O AUTOR

As tabelas 5, 6 e 7 buscaram levantar os dados sobre a instituição que o profissional concluiu seu curso superior bem como esta foi realizada. Foi possível observar que a grande maioria, 75,4% realizaram sua formação em instituições privadas, caracterizadas como faculdades isoladas, 42,0%, e de forma presencial, 46,4%. Mas, no entanto a modalidade semipresencial e a distância se consideradas conjuntamente perfazem um total de 44,9% dos pesquisados.

TABELA 5 – INSTITUIÇÃO DE CONCLUSÃO DO CURSO SUPERIOR

	Porcentagem
Não se aplica	10,1
Pública federal	4,3
Pública estadual	5,8
Pública municipal	2,9
Privada	75,4

FONTE: O AUTOR

TABELA 6 – NATUREZA DA INSTITUIÇÃO ONDE CONCLUI O CURSO SUPERIOR

	Porcentagem
Não se aplica	20,3
Faculdade isolada	42,0
Centro universitário	13,0
Universidade	21,7

FONTE: O AUTOR

TABELA 7- FORMA DE REALIZAÇÃO DO CURSO SUPERIOR

	Porcentagem
Presencial	46,4
Semipresencial	8,7
A distância	36,2
Não se aplica	8,7

FONTE: O AUTOR

Quanto à pós-graduação, a maioria dos professores respondeu que ainda não a fizeram 53,8%, conforme tabela 8 e reforçada na tabela 9 onde o item não se aplica foi respondido por 53,6% dos professores.

TABELA 8 – CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE COMPLETOU NA PÓS-GRADUAÇÃO

	Porcentagem
Não fiz ou não completei a Pós-graduação	53,8
Especialização (min.360 horas)	39,1
Mestrado	2,9

FONTE: O AUTOR

TABELA 9 – MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO QUE CORRESPONDE A MAIS ALTA TITULAÇÃO DO DOCENTE

	Porcentagem
Não se aplica	53,6
Educação com ênfase em alfabetização	1,4
Educação, outras ênfases	39,1
Outras áreas que não a da Educação	1,4

FONTE: O AUTOR

4.2.3 Perfil Profissional

Quanto à profissão o docente campolarguense foi questionado sobre as horas de efetivo exercício na docência, formação continuada, horário permanência, salário, tempo de exercício no magistério, tempo na mesma escola, situação trabalhista.

A expressiva maioria respondeu que possui mais de 40 horas de formação continuada nos últimos dois anos e que elas contribuíram muito para sua prática 63,8%, sendo que 26,1% disseram que também aproveitaram a formação que tiveram mas em escala menor – Tabela 11.

TABELA 10 – TOTAL DE HORAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS

	Porcentagem
Menos de 10 horas	1,4
Entre 10 e 20 horas	2,9
Entre 20 e 40 horas	5,8
Mais que 40 horas	81,2
Não se aplica	4,3

FONTE: O AUTOR

TABELA 11– NÍVEL DE CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

	Porcentagem
Não participei de atividades de formação continuada	2,9
Sim, muito	63,8
Sim, pouco	26,1
Não contribuíram	1,4

FONTE: O AUTOR

Quanto a forma de contratação, 89,9% responderam ser estatutários e 5,8% possuir vínculo temporário. O salário tem bastante variação sendo que a maioria dos pesquisados possuem um salário inferior a R\$ 1.300,00 – tabela 13 e somente aproximadamente 20% responderem possuir um salário superior.

No que se refere se o professor possui outra atividade remunerada 79,7% responderam que não.

TABELA 12 – SITUAÇÃO TRABALHISTA

	Porcentagem
Estatutário	89,9
Prestador de serviço por contrato temporário	5,8

FONTE: O AUTOR

TABELA 13 – SALÁRIO BRUTO

	Porcentagem
De R\$301,00 a R\$500,00	1,4
De R\$501,00 a R\$700,00	18,6
De R\$701,00 a R\$900,00	20,3
De R\$901,00 a R\$1.100,00	15,9
De R\$1.101,00 a R\$1.300,00	20,3
De R\$1.301,00 a R\$1.500,00	7,2
De R\$1.501,00 a R\$1.700,00	5,8
De R\$1.701,00 a R\$1.900,00	2,9
De R\$1.901,00 a R\$2.300,00	4,3
De R\$2.301,00 a R\$2.700,00	1,4

FONTE: O AUTOR

TABELA 14 – EXERCÍCIO DE OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA ALÉM DO MAGISTÉRIO

	Porcentagem
Sim, na área da educação	8,7
Sim, fora da área da educação	7,2
Não	79,7

FONTE: O AUTOR

Ao ser perguntado sobre há quantos anos leciona, o quadro ficou assim definido: menos de 1 ano 2,9%; de 3 a 5 anos 17,4 %; de 6 a 9 anos 27,5%; de 10 a 15 anos 20,3%; de 15 a 20 anos 15,9%; mais de 20 anos 15,9 %, é possível observar que a maioria dos docentes possuem mais de 10 anos de profissão,

percebe-se também um número considerável de profissionais com menos tempo de atuação.

Já quando questionado sobre há quanto tempo atua na mesma escola a maioria está entre 3 a 9 anos, 55%. E 62,3% dos pesquisados trabalha em apenas uma escola, 58% possui carga horária semanal de 20 horas, 55,1% possuem 4 horas de atividade permanência. Mas, quando perguntadas sobre quantas horas aula ministra por semana – tabela 20 é notável que a maioria dos pesquisados afirme trabalhar mais que 20 horas semanais; de 31 a 35 horas-aula 11,6%, de 36 a 39 horas-aula 2,9%, 40 horas-aula 31,9% e 2,9 dizem trabalhar mais que 40 horas-aula semanalmente.

TABELA 15 – QUANTOS ANOS LECIONA

	Porcentagem
Menos de 1 ano	2,9
De 3 a 5 anos	17,4
De 6 a 9 anos	27,5
De 10 a 15 anos	20,3
De 15 a 20 anos	15,9
Mais de 20 anos	15,9

FONTE: O AUTOR

TABELA 16 – QUANTOS ANOS TRABALHA NA MESMA ESCOLA

	Porcentagem
Menos de 1 ano	11,6
De 1 a 2 anos	2,9
De 3 a 5 anos	27,5
De 6 a 9 anos	27,5
De 10 a 15 anos	14,5
De 15 a 20 anos	5,8
Mais de 20 anos	10,0

FONTE: O AUTOR

TABELA 17 – EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA

	Porcentagem
Apenas nesta escola	62,3
Em 2 escolas	23,2
Em 3 escolas	2,9
Em 4 escolas ou mais	5,8

FONTE: O AUTOR

TABELA 18 – CARGA HORÁRIA SEMANAL NA MESMA ESCOLA

	Porcentagem
20 horas-aula	58,0
40 horas-aula	36,2
Mais de 40 horas-aula	4,3

FONTE: O AUTOR

TABELA 19 – CARGA HORÁRIA SEMANAL DE HORA ATIVIDADE

	Porcentagem
Menos de 4 horas	1,4
4 horas	55,1
Entre 4 e 8 horas	31,9
Entre 8 e 12 horas	2,9
Mais de 12 horas	1,4
Não se aplica	4,3

FONTE: O AUTOR

TABELA 20 – HORAS AULA MINISTRADAS POR SEMANA

	Porcentagem
Menos de 16 horas-aula	2,9
De 16 a 19 horas-aula	30,4
20 horas-aula	13,0
De 31 a 35 horas-aula	11,6
De 36 a 39 horas aula	2,9
40 horas aula	31,9
Mais de 40 horas aula	2,9

FONTE: O AUTOR

Através da análise dos perfis dos profissionais da educação de Campo Largo que atuam nas quartas séries foi possível estabelecer certo padrão dos mesmos, neste referido nível de ensino.

A maioria expressiva é composta por mulheres na casa dos 30 aos 39 anos e que se consideram brancas.

Metade das docentes pesquisadas possui nível de formação superior realizada em instituições privadas, sendo que um número significativo as realizou em faculdades isoladas e na modalidade à distância.

Um grande grupo possui carga horária de mais que 40 horas de formação continuada nos últimos dois anos e são estatutárias.

Quanto ao tempo de exercício docente mais que a metade das pesquisadas trabalha há mais de 10 anos e 40% delas possui carga horária de trabalho de mais que 40 horas aula semanais.

O salário ficou bem distribuído na tabela, sendo o salário médio em torno de 2 a 4 salários mínimos.

4.3 A RELAÇÃO ENTRE AS MAIORES E MENORES PROFICIÊNCIAS E OS DADOS COLETADOS.

Objetivando estabelecer uma medida possível de comparação entre dados quantitativos e a realidade presente nas instituições de ensino campolarguenses no que se refere às condições de trabalho, formação e atuação docente, foram organizadas tabelas onde foi registrado para cada questão pesquisada, os dados referentes a 100% do banco de dados e comparativamente os 25% com maiores índices do IDEB 2007 e os 25% com menores índices.

Quanto ao perfil pessoal trataremos da questão da idade e da raça, visto que conforme descrito anteriormente 98,6% do grupo pesquisado é composto por mulheres.

A idade, no entanto, traz informações importantes para compreensão do assunto abordado neste trabalho, pois é possível observar que nos 25% das escolas com maiores índices os professores possuem as maiores idades que entre 30 a 54 anos perfazem um total de 88,9% em comparação com as mesmas idades nos 25%

com menores índices ficar em 70%. Da mesma forma estão nestes estabelecimentos às professoras com menos idade 30%. Este fato pode ser explicado pelo nível de experiência docente.

TABELA 21 – IDADE

	100%	25%+	25% -
Até 24 anos	4,3		10,0
De 25 a 29 anos	18,8	11,1	20,0
De 30 a 39 anos	46,4	44,4	45,0
De 40 a 49 anos	18,8	27,8	10,0
De 50 a 54 anos	8,7	16,7	15,0
55 anos ou mais	2,9		

FONTE: O AUTOR

A questão racial evidencia que a maioria dos docentes com maiores aproveitamentos no índice consideram-se da cor branca, sendo que neste nível não encontra-se nenhum profissional que diz possuir outra cor de pele. Este fator necessitaria, portanto de uma análise mais aprofundada, visto tratar-se de um tema bastante polêmico e com várias possibilidades de explicação, que transcende os limites do presente trabalho.

TABELA 22 - COR

	100%	25%+	25% -
Branco	79,7	94,4	75
Pardo	10,1		20
Negro	2,9		
Amarelo	2,9		

FONTE: O AUTOR

No que trata do perfil acadêmico do profissional foram comparados dados sobre o nível máximo de escolaridade e o que foi possível verificar é que existe um equilíbrio entre as 25% melhores notas e as 25% piores. Apenas nota-se um

percentual um pouco menor de docentes apenas com o Ensino Médio – Magistério nos 25% melhores, conforme tabela 23.

TABELA 23 – NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE

	100%	25%+	25% -
Ensino médio – Magistério (antigo 2º grau)	14,5	5,6	10,0
Ensino médio – Outros (antigo 2º grau)	4,3		
Ensino Superior – Pedagogia	23,2	27,8	30,0
Ensino Superior – Licenc. Letras	10,1	11,1	10,0
Escola Normal Superior	34,8	38,9	35,0
Ensino Superior – Outros	13,0	16,7	15,0

FONTE: O AUTOR

No Município de Campo Largo, foi possível observar pela análise dos dados coletados da SMEC, 2009, referente ao nível de escolaridade dos docentes que atuavam nas 4ª séries no período do IDEB 2007 a existência de uma diminuição no número de professores com apenas Ensino Médio/Magistério nas escolas com índices maiores e uma ascendência de profissionais com formação mais elevada, conforme tabela abaixo:

TABELA 24 – FORMAÇÃO DOCENTE E ÍNDICE DO IDEB 2007 NO MUNICÍPIO DE CAMPO LARGO

	NÍVEL MÉDIO MAGISTÉRIO	NÍVEL SUPERIOR	PÓS- GRADUAÇÃO	TOTAL
Não avaliada	7	4		11
IDEB 4,0-4,3	7	5	3	15
IDEB 4,4-4,7	7	2	5	14
IDEB 4,8-5,1	5	3	1	9
IDEB 5,2-5,5	6	3	3	12
IDEB 5,6-5,9	2	1	1	4
IDEB > 6,0	1		2	3

FONTE: O AUTOR

A tabela 25 mostra uma regularidade entre o tipo da instituição que o docente realizou sua formação, sendo que a maioria expressiva a fez em instituições privadas. Neste quesito não foram observadas diferenças significativas entre o banco, como também na natureza da instituição em que realizou sua formação superior.

TABELA 25 – INSTITUIÇÃO QUE CONCLUIU O CURSO SUPERIOR

	100%	25%+	25% -
Não se aplica	10,1		
Pública federal	4,3	5,6	10,0
Pública estadual	5,8	5,6	5,0
Pública municipal	2,9		
Privada	75,4	88,9	80,0

FONTE: O AUTOR

Nota-se, no entanto um resultado expressivo quando considerada a forma que o docente realizou sua formação, pois uma grande maioria a fez em cursos semipresenciais ou a distância. Também é preocupante o fato de que encontra-se nos 25% com menores índices do IDEB 2007 a maioria dos professores que realizaram seus cursos superiores da forma presencial, o que sem dúvida nos faz questionar sobre a qualidade do ensino ministrado nas instituições superiores, principalmente as privadas, já que conforme tabela 25 a maioria dos profissionais pesquisados realizou neste tipo de instituição sua formação. Fato este reforçado quando questionado sobre a mais alta titulação que possui, pois 50% dos pesquisados com os menores índices alegam possuir formação em nível de pós-graduação enquanto que nos 25% melhores apenas 44,4% o dizem ter.

TABELA 26 – NATUREZA DA INSTITUIÇÃO QUE CONCLUIU O CURSO SUPERIOR

	100%	25%+	25% -
Não se aplica	20,3	11,1	10,0
Faculdade isolada	42,0	38,9	40,0
Centro universitário	13,0	22,2	10,0
Universidade	21,7	22,2	35,0

FONTE: O AUTOR

TABELA 27 – FORMA QUE CONCLUIU O CURSO SUPERIOR

	100%	25%+	25% -
Presencial	46,4	55,6	60,0
Semipresencial	8,7	11,1	5,0
A distância	36,2	33,3	35,0
Não se aplica	8,7		

FONTE: O AUTOR

TABELA 28 – MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO

	100%	25%+	25% -
Não se aplica	53,6	55,6	45,0
Educação com ênfase em alfabetização	1,4		
Educação, outras ênfases	39,1	44,4	45,0
Outras áreas que não a da Educação	1,4		5,0

FONTE: O AUTOR

O perfil profissional foi analisado a partir dos dados sobre a situação trabalhista, o salário médio, as horas-aulas trabalhadas na semana, quantas escolas trabalha, há quantos anos trabalha, quantos anos trabalha na mesma escola e a formação continuada.

Quanto à situação trabalhista 100% dos docentes com o melhor IDEB são estatutários enquanto que apenas 90% dos com pior índice. O que colabora para afirmar que a estabilidade na carreira contribui positivamente para a maior qualidade, pelo menos no que se refere aos dados desta pesquisa.

TABELA 29 – SITUAÇÃO TRABALHISTA

	100%	25%+	25% -
Estatutário	89,9	100,0	90,0
Prestador de serviço por Contrato temporário	5,8		5,0

FONTE: O AUTOR

O salário demonstra situação inversa, visto que os maiores salários encontram-se com os profissionais com o menor índice, 25% ganham mais que R\$ 1.500,00 o que não ocorre com o grupo com melhor desempenho que é representado apenas por 5,6%.

TABELA 30 – SALÁRIO

	100%	25%+	25% -
De R\$301,00 a R\$500,00	1,4		
De R\$501,00 a R\$700,00	18,6	5,6	20,0
De R\$701,00 a R\$900,00	20,3	27,8	15,0
De R\$901,00 a R\$1.100,00	15,9	22,2	10,0
De R\$1.101,00 a R\$1.300,00	20,3	22,2	25,0
De R\$1.301,00 a R\$1.500,00	7,2	11,1	5,0
De R\$1.501,00 a R\$1.700,00	5,8		10,0
De R\$1.701,00 a R\$1.900,00	2,9		10,0
De R\$1.901,00 a R\$2.300,00	4,3	5,6	
De R\$2.301,00 a R\$2.700,00	1,4		5,0

FONTE: O AUTOR

Uma hipótese explicativa que pode ser cogitada é a relação entre salário e carga de trabalho, conforme exposto na tabela 31 que demonstra que 50% dos docentes trabalham mais que 20 horas semanais, e na tabela 32 onde 35% alegam trabalhar em duas ou mais escolas e de formação, visto que, conforme descrito anteriormente está neste quadro os professores com maior formação.

TABELA 31 – HORAS-AULA TRABALHADAS NA SEMANA

	100%	25%+	25% -
Menos de 16 horas-aula	2,9		10,0
De 16 a 19 horas-aula	30,4		35,0
20 horas-aula	13,0	55,6	5,0
De 31 a 35 horas-aula	11,6		20,0
De 36 a 39 horas-aula	2,9		5,0
40 horas-aula	31,9	38,9	25,0
Mais de 40 horas-aula	2,9	5,6	

FONTE: O AUTOR

TABELA32 – QUANTAS ESCOLAS TRABALHA

	100%	25%+	25% -
Apenas nesta escola	62,3	66,7	65,0
Em 2 escolas	23,2	27,8	25,0
Em 3 escolas	2,9		5,0
Em 4 escolas ou mais	5,8		5,0

FONTE: O AUTOR

Um fato que chama a atenção é a importância da experiência profissional, a maioria dos profissionais com 25% menor índice têm menos tempo de exercício docente 25%, enquanto que 61,2% são dos professores que atuam há mais de 15 anos e estão relacionados aos docentes que obtiveram os melhores resultados.

O fato pode ser explicado pela hipótese de que os professores mais experientes escolhem as melhores turmas ou as escolas melhor localizadas.

Em Campo Largo das oito escolas com maiores índices seis são pertencentes a regiões centrais do município, mas como ocorre um fluxo migratório de alunos via transporte escolar para diferentes regiões do município, não é possível afirmar que os alunos atendidos por estas escolas possuem condições socioeconômicas e culturais mais privilegiadas. Necessitaria, portanto de estudos complementares para verificação desta realidade em particular.

Paul e Barbosa (2008) em estudo sobre a qualidade docente e a eficácia escolar realizado com 96 escolas e professores e 2048 alunos das escolas pobres de Belo Horizonte, Buenos Aires, Santiago e Guanajuato buscaram verificar em que medida professores com maior experiência e que permanecem por mais tempo nas escolas influenciam nos resultados escolares dos alunos.

Observaram que estas características favorecem o desempenho dos estudantes, mas que os alunos mais carentes são submetidos a uma maior rotatividade de professores e com maior frequência possuem professores com menos experiência. Evidenciam que estes fatores têm relação a uma característica da carreira onde os professores com mais experiência escolhem onde e com quem querem trabalhar. A permanência na mesma escola, segundo dados encontrados, está significativamente correlacionada com a posição social dos alunos. (PAUL e BARBOSA, 2008, p.125).

Mesmo que as escolas tenham a intenção e busquem realmente minimizar os efeitos das condições sociais dos alunos, para os autores, ao negar professores mais experientes acabam reforçando as desigualdades ao reduzir as oportunidades dos alunos que mais necessitam desses professores, conforme descrevem:

...de um lado, a instituição escolar consegue funcionar como um fator de aumento das igualdades de oportunidades quando reduz as diferenças de desempenho entre os grupos sociais distintos. A distribuição dos professores, de outro lado, teria um efeito que caminha na contramão desse movimento, quando se evidencia que os melhores professores, aqueles mais experientes, estão alocados justamente nas turmas com alunos de status socioeconômico mais elevado. (PAUL e BARBOSA, 2008, p.129)

O estudo aponta ainda que estar no grupo dos alunos mais pobres reduz em 50,76% as chances de ser aluno de um professor mais experiente (PAUL e BARBOSA, 2008, p.129).

TABELA 33 - QUANTOS ANOS LECIONA

	100%	25%+	25% -
Há menos de 1 ano	2,9		5,0
De 3 a 5 anos	17,4	11,1	20,0
De 6 a 9 anos	27,5	27,8	30,0
De 10 a 15 anos	20,3	16,7	25,0
De 15 a 20 anos	15,9	16,7	15,0
Há mais de 20 anos	15,9	27,8	5,0

FONTE: O AUTOR

TABELA 34 - QUANTOS ANOS TRABALHA NA MESMA ESCOLA

	100%	25%+	25% -
Há menos de 1 ano	11,6	5,6	20,0
De 1 a 2 anos	2,9	5,6	
De 3 a 5 anos	27,5	22,2	15,0
De 6 a 9 anos	27,5	33,3	35,0
De 10 a 15 anos	14,5	22,2	10,0
De 15 a 20 anos	5,8		5,0
Há mais de 20 anos	10,0	11,1	15,0

FONTE: O AUTOR

Em Campo Largo, pelos dados coletados, não foi possível verificar a relação entre o tempo de exercício e os índices avaliados, mas, visto que para a entrada na

carreira o nível de escolaridade necessário na época era o Ensino Médio/Magistério e que somente a partir do término do estágio probatório o professor poderia ascender na carreira, ou seja, mudar de nível por titulação, subentende-se que os docentes com maiores notas no IDEB tabela 24, possuem maior formação e, portanto mais tempo na carreira.

A formação continuada parece também exercer reforço positivo, pois 100% dizem ter realizado 20 ou mais horas de formação durante os últimos dois anos, sendo que 94,4% mais que 40 horas. O oposto ocorre com os docentes com menores resultados 25% ou não participaram de nenhum curso de formação ou a formação foi mínima, com aproveitamento também inferior, 5% acreditam não ter auxiliado sua prática os cursos de formação continuada, 20% que auxiliou pouco e 5% não participaram enquanto que os com melhores resultados 77,8% acreditam que os cursos foram bastante válidos para sua prática e 22,2% que auxiliaram, mas em menor escala o seu trabalho.

TABELA 35 – HORAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

	100%	25%+	25% -
Menos de 10 horas	1,4		
Entre 10 e 20 horas	2,9		10,0
Entre 20 e 40 horas	5,8	5,6	10,0
Mais que 40 horas	81,2	94,4	65,0
Não se aplica	4,3		15,0

FONTE: O AUTOR

TABELA 36 - A FORMAÇÃO CONTINUADA CONTRIBUIU PARA SUA PRÁTICA

	100%	25%+	25% -
Não participei de atividades de formação continuada	2,9		5,0
Sim, muito	63,8	77,8	70,0
Sim, pouco	26,1	22,2	20,0
Não contribuíram	1,4		5,0

FONTE: O AUTOR

Outros fatores por mais que não sejam foco específico deste trabalho não podem deixar de serem considerados por repercutirem diretamente no desempenho dos alunos e dizem respeito a prática diária exercida nas escolas municipais e impactarem significativamente nos resultados escolares.

Quando questionados sobre qual a porcentagem dos conteúdos previstos o professor conseguiu trabalhar com seus alunos durante o ano os 25% melhores afirmam ter desenvolvido 72,2% do conteúdo previsto enquanto os 25% piores apenas 55% dos mesmos.

TABELA 37 – PORCENTAGEM DE CONTEÚDOS PREVISTOS TRABALHADOS DURANTE O ANO

	100%	25%+	25% -
Menos de 40%	15,9	16,7	5,0
Entre 40% e 60%	24,6	5,6	40,0
Entre 60% e 80%	33,3	44,4	35,0
Mais de 80%	23,2	27,8	20,0

FONTE: O AUTOR

Quando questionados sobre quais os motivos para as dificuldades enfrentadas por seus alunos e quais as melhores formas de explicá-las, os professores tiveram reações diferentes, entre os professores com alunos com menor índice encontram-se em maior escala os professores que acreditam que os fatores externos a escola são os motivadores dos pequenos resultados de seus alunos.

A não realização das tarefas de casa para este grupo é responsável por 100% das dificuldades enquanto que para os demais 72,2%. A baixaestima é fator significativo para os 25% piores em 85%, já para os demais 61,1%, o desinteresse do aluno 90% para os 25% menores índices e 77,8% para os 25% melhores, também respectivamente 40,0% a 27,8% alegam ser a falta de aptidão e habilidades dos alunos o fator de não aprendizagem.

TABELA 38 – DIFICULDADE ACADEMICA RELACIONADA À FALTA DE ASSISTÊNCIA E ACOMPANHAMENTO DA FAMÍLIA NOS DEVERES DE CASA E PESQUISAS DOS ALUNOS

	100%	25%+	25% -
Concordo	89,9	72,2	100,0
Discordo	7,2	27,8	

FONTE: O AUTOR

TABELA 39 - DIFICULDADE RELACIONA A BAIXAESTIMA DOS ALUNOS

	100%	25%+	25% -
Concordo	73,9	61,1	85,0
Discordo	23,2	38,9	15,0

FONTE: O AUTOR

TABELA 40 – OCORRE DEVIDO AO DESINTERESSE E FALTA DE ESFORÇO DO ALUNO

	100%	25%+	25% -
Concordo	84,1	77,8	90,0
Discordo	13,0	22,2	10,0

FONTE: O AUTOR

TABELA 41 – OCORRE DEVIDO À FALTA DE APTIDÃO E HABILIDADES DO ALUNO

	100%	25%+	25% -
Concordo	31,9	27,8	40,0
Discordo	65,2	72,0	60,0

FONTE: O AUTOR

Outros dados também caracterizam o relatado acima, pois para os docentes cujos alunos tiveram pior desempenho, são motivos explicativos do mesmo, o nível cultural dos pais 85%, o meio onde o aluno vive 100%, sendo que para os docentes com alunos com maiores índices estes valores caem para 27,8%, o nível cultural dos pais e 72,2% o meio em que o aluno vive.

TABELA 42 – A DIFICULDADE É DECORRENTE DO NÍVEL CULTURAL DOS PAIS

	100%	25%+	25% -
Concordo	63,8	27,8	85,0
Discordo	31,9	66,7	15,0

FONTE: O AUTOR

TABELA 43 – AS DIFICULDADES ORIGINAM-SE NO MEIO ONDE O ALUNO VIVE

	100%	25%+	25% -
Concordo	87,0	72,2	100,0
Discordo	10,1	27,8	

FONTE: O AUTOR

Já quando perguntados sobre como os problemas da profissão como o baixo salário, a sobrecarga de trabalho dos professores, a indisciplina dos alunos, o currículo nota-se que o salário só é impactante para aproximadamente 28% do grupo com melhores resultados e 25% para os com piores.

Com relação à sobrecarga de trabalho, no grupo com os índices menores é perceptível que este fator é acentuado, pois 45% dos pesquisados afirmam colaborar para suas dificuldades de planejamento e preparo das aulas o que possivelmente é fator gerador de pouca produtividade docente, de cansaço físico e assim repercutir em falta de paciência e preparo perante a turma o que motiva a indisciplina na classe.

O fato foi confirmado pela pesquisa, já que entre os 25% com menores notas no IDEB 75% atribui a este fator uma das possíveis explicações para a não aprendizagem de seus alunos.

TABELA 44 – DIFICULDADE ACADÊMICA ESTÁ RELACIONADA AO BAIXO SALÁRIO DOS PROFESSORES, QUE GERA INSATISFAÇÃO E DESESTÍMULO PARA A ATIVIDADE DOCENTE

	100%	25%+	25% -
Concordo	33,3	27,8	25,0
Discordo	63,8	72,2	75,0

FONTE: O AUTOR

TABELA 45 – DIFICULDADE DOS ALUNOS RELACIONADA À SOBRECARGA DE TRABALHO DOS PROFESSORES, DIFICULTANDO O PLANEJAMENTO E O PREPARO DAS AULAS

	100%	25%+	25% -
Concordo	43,5	27,8	45,0
Discordo	53,6	72,2	55,0

FONTE: O AUTOR

TABELA 46 – DIFICULDADE ACADÊMICA É DECORRENTE DA INDISCIPLINA DOS ALUNOS EM SALA DE AULA

	100%	25%+	25% -
Concordo	66,7	44,4	75,0
Discordo	30,4	55,6	25,0

FONTE: O AUTOR

Os professores na sua grande maioria discordam ser o não cumprimento dos conteúdos previstos um dos fatores que origina a não aprendizagem o que sugere que conseguem durante o período letivo atingir os objetivos pretendidos para aquela série, em específico, a 4ª série do Ensino Fundamental.

Apenas 25%, aproximadamente alegam estar nos conteúdos curriculares inadequados para os alunos o problema da não aprendizagem, conforme tabela 48.

TABELA 47 – DIFICULDADE ACADÊMICA RELACIONADA AO NÃO CUMPRIMENTO DO CONTEÚDO CURRICULAR

	100%	25%+	25% -
Concordo	11,6	5,6	20,0
Discordo	85,5	94,4	80,0

FONTE: O AUTOR

TABELA 48 – DIFICULDADE ACADÊMICA RELACIONA AOS CONTEÚDOS INADEQUADOS ÀS NECESSIDADES DOS ALUNOS

	100%	25%+	25% -
Concordo	27,5	27,8	25,0
Discordo	69,6	72,2	75,0

FONTE: O AUTOR

Os fatores que expõem ser no ambiente físico da escola os geradores dos problemas acadêmicos dos alunos foram abordados e estão relacionados nas tabelas 49, 50 e 51.

A tabela 49 demonstra os resultados referentes à questão onde se acredita ser nas poucas oportunidades ofertadas pela escola para o desenvolvimento dos alunos o problema dos baixos índices de aprendizagem dos alunos. 35% dos 25% piores resultados afirmam ser este fator potencializador de efeitos negativos enquanto que apenas 5,6% dos com melhores resultados atribuem a este fator uma das possíveis causas.

Um número consideravelmente pequeno, em torno de 5%, tanto dos 25% melhores índices quanto dos 25% piores atribui à insegurança física da escola um dos motivos de dificuldade acadêmica dos alunos.

Fato este também ocorre quando questionado se estaria na infraestrutura física e pedagógica os motivos para tal resultado. 80% dos 25% com menor IDEB e 72,2% com os maiores também não acreditam estar neste fator o causador das dificuldades dos alunos.

TABELA 49 – DIFICULDADES ACADÊMICAS RELACIONADAS NA ESCOLA QUE OFERECE POUCAS OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES INTELECTUAIS DO ALUNO

	100%	25%+	25% -
Concordo	26,1	5,6	35,0
Discordo	71,0	84,4	65,0

FONTE: O AUTOR

TABELA 50 – DIFICULDADES ACADÊMICAS DECORRENTES DO AMBIENTE DE INSEGURANÇA FÍSICA DA ESCOLA

	100%	25%+	25% -
Concordo	8,7	5,6	5,0
Discordo	88,4	94,4	95,0

FONTE: O AUTOR

TABELA 51 – DIFICULDADES ACADÊMICAS DEVIDO À CARÊNCIA DE INFRAESTRUTURA FÍSICA E/OU PEDAGÓGICA

	100%	25%+	25% -
Concordo	30,4	27,8	20,0
Discordo	66,7	72,2	80,0

FONTE: O AUTOR

O fator relacionado às expectativas dos professores quanto ao futuro acadêmico dos seus alunos demonstra que tanto os professores com índices mais elevados na avaliação nacional e especialmente os com menores índices demonstram não acreditar nas efetivas condições de seus alunos avançarem seus estudos.

Este fato é preocupante, pois ao desacreditar na possibilidade via educação de construirmos uma sociedade mais culta, perdemos também o estímulo necessário a nossa profissão.

Ao serem questionados sobre quantos alunos completarão o Ensino Fundamental 100% dos professores dos alunos das escolas com melhores notas disseram que quase todos os seus alunos chegarão a este patamar, seguido por 66,7% quando se trata do Ensino Médio, mas o fato não se repete quando se trata do Ensino Superior, pois apenas 5,6% alegam acreditar que quase todos os seus alunos chegarão até este nível de escolaridade.

O mesmo, no entanto, não ocorre com os professores das escolas onde os alunos obtiveram as piores notas, pois quando perguntadas sobre o mesmo assunto, nota-se um declínio significativo na porcentagem referente a quantos alunos concluirão o Ensino Fundamental, somente 60% alegam acreditar nesta possibilidade seguido de 15% quanto ao Ensino Médio e nenhum docente, ou seja, 0% confirma acreditar que algum de seus alunos realizará ou entrará na Universidade.

TABELA 52 – SEUS ALUNOS CONCLUIRÃO O ENSINO FUNDAMENTAL – 8ª SÉRIE?

	100%	25%+	25% -
Quase todos os alunos	72,5	100,0	60,0
Um pouco mais da metade dos alunos	23,2		35,0
Não sei	1,4		5,0

FONTE: O AUTOR

TABELA 53 – SEUS ALUNOS CONCLUIRÃO O ENSINO MÉDIO?

	100%	25%+	25% -
Quase todos os alunos	33,3	66,7	15,0
Um pouco mais da metade dos alunos	40,6	16,7	50,0
Um pouco menos da metade dos alunos	14,5	5,6	30,0
Poucos alunos	2,9		
Não sei	5,8	11,1	5,0

FONTE: O AUTOR

TABELA 54 – SEUS ALUNOS ENTRARÃO NA UNIVERSIDADE?

	100%	25%+	25% -
Quase todos os alunos	2,9	5,6	
Um pouco mais da metade dos alunos	17,4	38,9	5,0
Um pouco menos da metade dos alunos	8,7	5,6	15,0
Poucos alunos	53,6	38,9	70,0
Não sei	13,0	11,1	10,0

FONTE: O AUTOR

5. CONCLUSÃO

O presente estudo tinha como objetivo principal estabelecer as possíveis relações existentes entre as condições de trabalho, a formação do docente com os níveis de aquisições obtidas pelos alunos das 4ª séries das escolas do Município de Campo Largo, Região Metropolitana de Curitiba.

Com o referencial teórico analisado e os dados obtidos junto aos docentes foi possível estabelecer uma visão mais ampla do que se pretendia. Através do confronto entre os 25% melhores índices do IDEB 2007 e os 25% piores foram encontrados alguns indicadores que justificariam alguns dos resultados obtidos, porém não é possível neste trabalho afirmar estar somente nestes fatores os indícios do sucesso ou fracasso escolar, já que outros problemas de ordem social, econômica e cultural contribuem significativamente na vida escolar dos alunos. Seria necessário pesquisas complementares que avaliassem o grau de efeito que cada docente exerceria sobre seus alunos.

A crítica ao modelo de avaliação realizado deve ser feito devido as suas fragilidades, porém há de reconhecermos a necessidade destas testagens que permitem a visualização dos problemas ocorridos na educação e assim à busca de maior qualidade. Qualidade que deve ser compreendida como a possibilidade de plena realização do ensino e a efetivação da aprendizagem pelo aluno, afinal cremos em uma avaliação emancipadora onde o sujeito tenha acesso ao necessário para exercer plenamente sua cidadania, visto que a educação é um direito subjetivo humano e, portanto deve estar disponível para todos.

Quanto à avaliação ainda é preciso reforçar o caráter formativo que as avaliações em grande escala precisam assumir, já que possibilita uma função reguladora onde alunos e professores podem ajustar suas estratégias e fazer-se valer de dispositivos para melhorarem seus desempenhos. E ao poder público municipal identificar áreas onde a intervenção deve ser prioritária para melhorar a qualidade educacional e diminuir as diferenças existentes.

Cabe aqui ressaltar que as avaliações nacionais não devem em hipótese nenhuma substituir as avaliações realizadas no interior da escola, pois ambas possuem um sentido diferente, embora complementar. Hoje é preciso ver a

avaliação sobre nova ótica, pois ambas devem estar a favor dos alunos, dos professores e escolas e da aprendizagem.

Sabemos, no entanto que nossa história de produção de avaliações em grande escala ainda esta se firmando e que não há por parte governamental um suficiente aproveitamento das informações produzidas, já que o impacto das políticas públicas nas redes escolares é pequeno.

No que trata dos índices ofertados pelo IDEB, eles não fazem a análise longitudinal dos alunos, portanto alguns dos fatores indicativos do desempenho da escola e dos professores podem ser questionados. A análise longitudinal possibilitaria medir mais claramente o efeito das escolas nos desempenhos estudantis em termos de aprendizagem, pois os alunos seriam avaliados ao entrarem na escola e durante o processo de escolarização, fazendo-se o perfil do aluno e da instituição. Conforme descrito por Alves e Soares, 2007, p.443:

Assim, o desenho longitudinal é considerado o formato mais apropriado para medir o efeito das escolas, porque permite investigar o impacto das escolas nos alunos em termos de aprendizagem, após o controle do nível de conhecimento inicial e as características dos alunos.

No mesmo sentido cita Bressoux , 2003, p.66 “os professores podem ser mais ou menos eficazes com uma parte de seus alunos, em particular em função de seu nível inicial”.

Este tipo de avaliação também diminuiria o caráter de classificação assumido pelas informações noticiadas sobre o IDEB, já que não é possível afirmar que as escolas com maiores índices sejam realmente as que mais ensinam, pois como já foram relatados outros fatores impactam nos resultados e alunos com nível socioeconômico favorecido possuem maiores probabilidades de se beneficiarem de suas vantagens extraescolares (ALVES e SOARES , 2007). Afinal as informações que o IDEB oportuniza se constituem como referências e não como verdades imutáveis, dos fenômenos educativos e demandam que sejam considerados outros fatores.

A divulgação desse tipo de informação sem levar em conta as diferenças quanto ao perfil socioeconômico dos alunos, bem como suas trajetórias de crescimento dentro das escolas pode incorrer em equívocos e produzir políticas públicas indesejadas ao não evidenciar escolas de fato eficazes, conforme vem sendo amplamente discutido na literatura da área. (ALVES e SOARES, 2007, p.459)

Outro fator que merece ser tratado é quanto aos indicadores que para sua legitimação necessitariam de amplo debate com a sociedade, extinguindo-se critérios que sejam apenas pensados pelo mito da modernidade e pela exigência do mercado. Mas, um currículo voltado para o desenvolvimento do aluno nas suas diferentes dimensões, visando o crescimento humano.

Neste sentido um número de docentes campolarguenses quando questionados sobre os conteúdos trabalhados alegaram que estes não estão de acordo com a necessidade da clientela atendida, portanto no Município este debate precisa ser travado e este tema aprofundado.

Quanto aos dados relacionados à pesquisa o que chama a atenção é a importância da experiência docente, valorizar, portanto os professores com mais tempo de carreira e estimular as mais jovens a permanecerem na rede de ensino pode ser uma medida possibilitadora de progressos no desenvolvimento dos alunos.

Outra medida importante a ser adotada seria a possibilidade de as professoras recém formadas ou com pouca experiência passem algum tempo como professoras colaboradoras das com maior experiência, como um período de estágio supervisionado e também estimular a permanência do docente nos estabelecimentos de ensino, evitando grande rotatividade, pois conforme estudo citado (Paul e Barbosa, 2008) sobre a relação entre a qualidade dos resultados estudantis com a experiência e o nível de rotatividade do professor demonstra que estes fatores influem significativamente na aprendizagem escolar, principalmente dos alunos mais carentes.

Explicitam ainda a responsabilidade dos gestores públicos neste sentido:

...a responsabilidade tende a pender para os gestores de políticas públicas, aos quais caberia estabelecer mecanismos de progresso na carreira docente que não conduzissem à desistência da sala de aula(...) por professores que buscam maior ganho, ou à "fuga" dos professores mais experientes das turmas que mais precisam deles. (PAUL e BARBOSA, 2008, p.129).

A pesquisa demonstra ainda que a pouca valorização do docente tem impactos mesmo que indiretos nos resultados escolares, pois muitos professores indicam possuir uma sobrecarga de trabalho, visando, provavelmente, melhores salários e repercutindo na sua capacidade de atender satisfatoriamente todas as suas obrigações.

Outro fator que deve ser debatido é quanto ao problema da formação do professor, observa-se que mesmo com uma formação ligeiramente superior aos dos professores com melhores desempenhos no IDEB, os demais não conseguem colocar em prática o que aprenderam, ou pior ainda não aprenderam o necessário para garantir a aprendizagem dos alunos. Investir, portanto em cursos de formação continuada se faz extremamente necessário a fim de minimizar os efeitos da formação precária, problema este não só do Município, mas um problema nacional e que exige políticas públicas que enfrentem este quadro.

Nota-se, no entanto, ao se analisar as tabelas comparativas que os professores com piores resultados buscam diminuir os efeitos de seu trabalho alegando estar nos alunos e suas famílias os problemas da não aprendizagem, hora é sabido que outros fatores impactam nos resultados, conforme já descrito, mas há de se ter cuidados ao jogar toda a responsabilidade para a família.

Alves e Soares, 2007, p. 452 em suas análises verificaram que: "...as atitudes das famílias têm impacto na estratificação escolar desde o momento de levar o filho para a escola, passando pelos investimentos escolares rentáveis, às atitudes e expectativas em relação à escolarização dos filhos." Mas, conforme explicitado na fundamentação teórica deste trabalho o efeito professor é significativo para o bom desempenho estudantil. Portanto, uma política pública que valorize seu papel oferecendo condições de seu exercício pleno é tão importante para o avanço na educação.

Um fator preocupante na análise realizada foi quanto às expectativas dos professores no potencial de seus alunos, sendo que foi observada uma menor expectativa no grupo com índices menores.

Não se quer considerar que os professores são os responsáveis pelo problema da qualidade educacional e nem redimidos de sua parcela sobre a mesma, mas ao diminuírem-se as expectativas quanto ao futuro dos alunos, o docente acaba por não acreditar na potencialidade de seu trabalho, este fator, aliado as cobranças externas, as dificuldades da carreira, o enfrentamento dos problemas sociais trazidos para a escola, à vivência de inúmeros papéis na instituição, a baixa valorização profissional, a sobrecarga de trabalho e outras inúmeras causas que perpassam o cotidiano das salas de aula pode desencadear um processo de baixa realização pessoal e profissional e com isto incorrer em doenças ao docente.

A Síndrome de Burnout, amplamente estudada atualmente, caracteriza-se como estresse de caráter persistente e vinculado a situações de trabalho. Sabe-se que o professor é muito afetado por esta síndrome que causa exaustão emocional, despersonalização, que caracteriza pelo não envolvimento afetivo com as pessoas com as quais trabalha, e a não realização no trabalho. O professor demonstra falta de entusiasmo, de energia e insatisfação com o seu trabalho.

Professores como todas as pessoas, precisam sentir-se importantes, amados e de alguma forma especiais. Precisam ter estas necessidades afirmadas por aqueles pelos quais vivem e trabalham e pelos governos que necessitam superar a lógica do discurso político pela prática consistente e transformadora.

A literatura que trata sobre o efeito professor reforça que as expectativas dos professores exercem efeitos sobre a aquisição dos alunos: “As expectativas elevadas sobre os alunos vão conduzi-los a níveis de sucesso elevado, enquanto o nível de sucesso dos alunos dos quais o professor espera pouco vai declinar”.. (BRESSOUX, 2003, p.31).

Hoje, já se sabe que a escola, o professor faz sim a diferença, precisa ser, portanto estimulado. Oferecido para estes profissionais condições de crescimento pessoal e profissional, políticas públicas comprometidas com o avanço qualitativo das escolas. Políticas que enfrentem o problema social e econômico tão presente em nosso país.

Afinal a escola, o professor faz sim a diferença, mas não pode sozinho compensar as desigualdades da sociedade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 69, dec. 1999.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. **As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação.** Sociedade e Estado, Brasília, v.22, n.2, p.435-473, maio/ago. 2007.

BARRETTO, E. S. de S. **A avaliação na educação básica entre dois modelos.** Educação e Sociedade, Campinas, v.22, n.75, ago. 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988, Brasília – DF: Ministério da Educação, 1989.

BRASIL. Lei nº. 9394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Curitiba: APP Sindicato, 1997.

BRESSOUX, P. **As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor.** Educação em revista, Belo Horizonte, n.38, p.17-88, dez. 2003.

CALDAS, A. do R. **Desistência e resistência no trabalho docente: Um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba.** 2007. 173 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CAMPO LARGO. LEI nº 2028/2008. **Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais do magistério do município de Campo Largo.** Campo Largo, PR. Disponível em <http://educacaocampolargo.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=100>. Acesso em 17/07/2009.

CARLOTTO, M. S. **A síndrome de burnout e o trabalho docente.** Psicologia em Estudo, Maringá, v.7, n. 1, p. 21-29, jan/jun 2002.

CASTRO, M. de; VILELA, R. A. T. Profissão docente: refletindo sobre a experiência de pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: ZAGO, Nadir. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. RJ: DP&A, 2003.

CÉSAR, C. C.i; SOARES, J. F. **Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar**. Revista Brasileira de Estudos de População, v.18,n.1/2, jan./dez.2001.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Burnot, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COELHO, M. I. de M. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 16, n. 59. Apr./June. 2008.

DOURADO, L. F. (Coord.). **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. R S: Artemed Editora, 2001.

FREITAS, L. C. de. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública**. Educação e Sociedade, Campinas , v. 26, n.96, Out. 2005.

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

IDH. In: Wikipedia. Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Regiao Metropolitana de Curitiba](http://pt.wikipedia.org/wiki/Regiao_MetropolitanadeCuritiba). Acesso em 17/07/2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental**. Brasília, 2003.

_____. **Tópicos e descritores da matriz de referência de língua portuguesa – Saeb/Prova Brasil. 2005.** Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/topicosdescritoresport.htm>. Acesso em 10/08/2009.

_____. **Tópicos e descritores da matriz de referência de matemática – SAEB /Prova Brasil.2005.** Disponível em http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/topicos_descritores_mat.htm. Acesso em 10/08/2009

_____. **Resultado Prova Brasil 2007.** Disponível em <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasilResultados/home.seam>. Acesso em 10/08/2009

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, F. D.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** SP: Cortez, 2003.

LIMA, A. de O. **Avaliação Escolar: julgamento x construção.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MARINHO, E. ; SOARES, F. ; BENEGAS, M. **Desigualdades de renda e eficiência técnica na geração de bem-estar entre os estados brasileiros.** RBE, Rio de Janeiro 58(4):583-608, out./dez. 2004.

OLIVEIRA, R. P. de. ; ARAUJO, G. C. de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.28, jan./apr. 2005.

PAUL, J.-J. ; BARBOSA, M. L. de O. **Qualidade docente e eficácia escolar.** Tempo Social, São Paulo, v.20, n.1, p.119-133, jun. 2008.

PINTO, J. M. **Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas.** Brasília: Editora Plano, 2000.

ROCHA, V. M. da; FERNANDES, M. H. **Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador.** Jornal Brasileiro de Psiquiatria, Rio de Janeiro, v.57, n. 1, mar. 2007.

SAMPAIO, F. M. M. ; MARIN, A.J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** Educação e Sociedade, v.25, n.89, Campinas, sept./dec. 2004.

SOARES, J. F. **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental.** Cadernos de Pesquisa, Universidade Federal de Minas Gerais, v.37, n.130, p.135-160, jan./abr. 2007.

SOARES, J. F. ; ANDRADE, R. J. de. **Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte.** Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.107-126, jan./mar.2006.

SOARES, J. F. ; MAROTTA, L. **Desigualdades no ensino fundamental brasileiro.** [S.l.; s.n.; 200-].

SOUZA, Â. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil.** 2006. 293 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

ZAMPIRI, M. **Políticas educacionais e resultados estudantis: a medida da política em ação.** 2009. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Paraná, 2009.