

PERFIL ACADÊMICO DO PROFESSOR E PROFICIÊNCIA ESTUDANTIL NO ESTADO DO PARANÁ

Rose Meri Trojan - Universidade Federal do Paraná

rosetrojan@uol.com.br

Fabiana Thomé da Cruz

fabithome

Resumo: O professor desempenha papel fundamental na qualidade do ensino e sua formação se põe como um dos condicionantes na garantia do direito à educação. Com a finalidade de contribuir para a implementação de políticas públicas, a pesquisa realizada procura identificar a relação entre o perfil do professor e os resultados de aprendizagem. O universo da pesquisa abrange o Estado do Paraná e, neste recorte, apresenta análise sobre as relações entre a formação docente e as médias de proficiência estudantil, a partir dos dados do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, de 2003.

Palavras-chave: formação docente; formação continuada; qualidade do ensino.

Após mais de uma década de implantação das políticas decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB - Lei nº. 9394/1996), a questão da formação do professor continua sendo uma questão não resolvida. Entretanto, pouco se estuda sobre os efeitos das políticas empreendidas para tal. A pesquisa aqui apresentada, ainda em andamento, está articulada a um projeto do Observatório da Educação, cujo recorte pretende contribuir para aprofundar a análise das políticas públicas a partir do estudo das relações existentes entre o perfil docente e os resultados de proficiência estudantil no Estado do Paraná, a partir da análise dos dados do SAEB, no período de 2001 a 2011. O recorte ora apresentado analisa essas relações no âmbito da formação inicial e continuada, incluindo a pós-graduação.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado no Brasil em 1991 – antes mesmo da aprovação da LDB – a fim de realizar um processo de avaliação, por meio de levantamento periódico de dados obtidos com a aplicação de provas nacionais e questionários direcionados para os próprios estudantes, diretores e professores. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o objetivo principal do sistema é:

... monitorar o desempenho dos sistemas de ensino (considerada a atuação dos diferentes entes federados), oferecendo informações que permitissem aos gestores conhecer com maior profundidade os problemas e deficiências de nosso sistema educacional, orientando com maior precisão as políticas governamentais destinadas à melhoria da qualidade e à promoção da equidade, na oferta de educação básica. (BRASIL, 2006)

Ainda que não caiba nessa pesquisa uma avaliação do SAEB, é necessário destacar que esse processo, indiretamente, definiu os conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática, que são objeto das provas. Ou seja, a descentralização das responsabilidades em relação aos sistemas educacionais está centrada na operacionalização, com o “controle absolutamente centralizado, baseado no que se constitui a atividade vital, o ‘coração’ da escola: currículos e avaliação”. (ARELARO, 2000, p. 106) Nesse contexto, segundo Arelaro, as pesquisas demonstravam que:

... a variável principal para o bom desenvolvimento do aluno era (e é!) a sólida formação profissional do professor. Como tal, além de curso de formação de boa qualidade, recomendava-se, como estratégia necessária para a garantia da qualidade educacional, processo de formação permanente e em serviço, de toda a equipe escolar. (ARELARO, 2000, p. 107)

Ainda que o sistema tenha se estabelecido como instrumento de centralização das decisões, consolidou-se no país, desde então, mesmo sem garantir as condições básicas necessárias para o professor, principal agente do processo educativo. Nesse sentido, a presente pesquisa não tem como finalidade realizar uma avaliação dos professores, mas, tão somente, delinear o perfil do professor do Estado do Paraná e identificar as condições de formação apresentadas pelos docentes para subsidiar a avaliação, elaboração e implementação de políticas públicas.

Para estabelecer o perfil do professor foram selecionadas variáveis levantadas pelo questionário do professor aplicadas pelo SAEB de 2003, realizando inicialmente um comparativo entre professores de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio do estado, incluindo as redes pública e privada. Em seguida, a fim de encontrar os efeitos produzidos pela política educacional, foi realizada uma comparação entre o perfil docente e a proficiência dos alunos da rede pública, organizando os resultados em tabelas, por *quartis*. Desse modo, compararam-se o perfil acadêmico do professor referente ao total de alunos com os 25% melhores e os 25% piores resultados, a fim de identificar os fatores que mais se destacavam. A partir dessa metodologia de tratamento dos dados, pode-se verificar a diferença do tipo de formação inicial realizada, do efeito da formação continuada e dos cursos de pós-graduação em relação aos resultados do ensino.

Os resultados obtidos até o momento permitem identificar as diferenças entre cada um dos *quartis* limítrofes e indicar, dentro dos limites das perguntas elaboradas pelo SAEB e respondidas pelos professores, os fatores que tendem a ser mais importantes. Além disso, também foi levantado o perfil das condições pessoais e de trabalho dos professores e o impacto dessas nos resultados da proficiência estudantil, que não serão apresentados nesse

artigo. Tendo em vista os objetivos do projeto no qual esta investigação está inserida, mais adiante, pretende-se estabelecer uma comparação com os dados de 2001, 2005 e 2007 e entre os níveis de ensino, as esferas administrativas e as regiões metropolitanas.

Do questionário aplicado aos professores pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SEAB) em 2003 foram selecionadas as questões referentes à formação docente. São questões que apresentam informações relevantes, porém, limitadas por falta de informações complementares que especifiquem diferenças entre as variáveis. Algumas das questões já foram complementadas ou reformuladas nas versões posteriores, porém, como este estudo refere-se a 2003, é necessário avaliar as possibilidades e os limites de cada uma.

A questão que pergunta sobre o nível máximo de escolaridade peca por não incluir o *Curso Normal Superior*, como uma das opções de resposta. Ainda que estivesse em discussão a sua extinção ou transformação para *Curso de Pedagogia*, muitos professores realizaram essa formação, tanto na modalidade presencial quanto à distância. Como questões complementares, fazem falta informação sobre o tipo de instituição cursada, se pública ou privada, se universidade ou faculdade isolada. Esses dados são úteis para indicar o melhor lócus de formação.

ASSINALE A OPÇÃO QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE, SEM CONSIDERAR PÓS-GRADUAÇÃO:

- (A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).
- (B) Ensino Médio – Magistério (antigo de 2º grau).
- (C) Ensino Médio – Outros (antigo 2º grau).
- (D) Ensino Superior – Pedagogia.
- (E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.
- (F) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
- (G) Ensino Superior – Magistério Superior. (Escola Normal Superior)
- (H) Ensino Superior – Outros.

Mesmo com limites, essa questão é importante para avaliar o cumprimento da legislação atual e também para avaliar o impacto da formação de nível superior nas séries iniciais do ensino fundamental, já que os demais níveis já contavam com essa exigência em leis anteriores.

A questão sobre a modalidade dos cursos de formação foi extremamente útil para avaliar a forma à distância que tem sido bastante disseminada, especialmente, para formar professores leigos. Porém, se estivesse discriminada a instituição, pública ou privada, ampliaria a condição de análise.

SE VOCÊ FEZ CURSO SUPERIOR, DE QUE FORMA ELE FOI REALIZADO?

- (A) Presencial.
- (B) Semipresencial.
- (C) À distância.

A pergunta sobre pós-graduação refere-se somente ao nível do curso e não à sua especificidade nem a instituição formadora. Essas informações permitiriam uma análise menos limitada quanto à validade ou não desses cursos. Esse limite pode, inclusive, levar a equívocos quanto à importância da continuidade dos estudos por meio de uma formação acadêmica, contrariando a tendência mundial que traz esse tipo de exigência para todos os campos profissionais.

ENTRE AS MODALIDADES DE CURSOS DE PÓSGRADUAÇÃO LISTADAS ABAIXO, ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ COMPLETOU.
 (A) Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de pós-graduação.
 (B) Especialização (mínimo de 360 horas).
 (C) Mestrado.
 (D) Doutorado.

Mas, as questões que apresentam mais limites são as referentes à formação continuada. A inexistência de informações complementares, principalmente em relação aos conteúdos tratados e a carga horária realizada impedem a verificação de indicações de validade dessas atividades para a prática docente.

VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Atualização, Treinamento, Capacitação, etc) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?
 (A) Sim.
 (B) Não.

Como se pode perceber, a segunda questão do assunto pergunta apenas se tais atividades foram úteis. Sem saber o conteúdo e a carga horária fica impossível determinar o seu impacto na qualidade do ensino. A segunda questão pergunta apenas se as atividades foram úteis ou não.

SE VOCÊ PARTICIPOU DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA, DIGA EM QUE MEDIDA TAIS ATIVIDADES FORAM ÚTEIS PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?
 (A) Sim, muito.
 (B) Sim, pouco.
 (C) Não contribuiu.

De todo modo, as questões selecionadas permitem vislumbrar algumas indicações no delineamento do perfil do professor paranaense e sua relação com a proficiência estudantil e as políticas educacionais. Pois, não é demais repetir que “todo projeto pedagógico depende das condições objetivas que a política pública oferece e da competência, compromisso profissional e consciência ética de todos os profissionais envolvidos” (MEC, 2007, p. 79), inclusive aqueles que são responsáveis pelas instâncias de governo.

II. O Perfil Acadêmico do Docente do Estado do Paraná:

Com o fito de estabelecer o perfil do professor, a partir dos dados cotejados pelo questionário do SAEB, inicialmente a pesquisa trabalhou como o banco de dados total do Estado do Paraná, realizando assim um primeiro comparativo entre professores de 4^{a.}, 8^{a.} séries e 11^{a.}, das redes pública e privada.

Atendendo ao objetivo de buscar possíveis relações produzidas pela política educacional na rede pública, através da comparação entre perfil docente e resultados estudantis, a segunda etapa da investigação incidiu somente sobre os dados das escolas públicas estaduais e municipais, a partir dos questionários dos professores de 4^{a.}, 8^{a.} e 11^{a.} séries do SAEB 2003. Nesse perfil foram incluídos os dados referentes à formação inicial, formação continuada e pós-graduação.

2.1 - Perfil Docente – 4^{a.} série

O universo total de respondentes corresponde a 456 questionários. A partir destes dados buscamos identificar o perfil dos docentes das quartas séries, participantes do SAEB 2003.

Das escolas pesquisadas, 59% são públicas e 41%, privadas. Entre as públicas, 27,4% são de dependência administrativa estadual e 31,6%, municipal, indicando o grau de municipalização desta etapa do ensino fundamental.

A formação inicial, ou seja, aquela oferecida por um curso de habilitação para o exercício da profissão é o ponto de partida para a melhoria da qualidade do ensino, ainda que não esgote o conjunto de condições necessárias para a docência, pois:

O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. (PIMENTA, 1994, p. 105)

A atual LDB, em seu artigo 62, determina que a formação de docentes para a educação básica deve ser feita em “nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Mas, admite o Curso Normal de nível médio como formação mínima para a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino

fundamental. (BRASIL, 1996) Atuando na 4ª série, encontra-se apenas 17% de docentes com essa habilitação, mas, ainda há um pequeno número (2,3%) que tem outros cursos desse nível, que não habilitam para o magistério.

Quanto ao nível de superior, 32,5% dos docentes fizeram Curso de Pedagogia e 5,5%, Magistério Superior, Escola Normal Superior. Como a opção magistério superior é genérica e na verdade, a LDB não indica como instituição formadora uma *Escola Normal Superior*, mas, os *Institutos Superiores de Educação*, que formam também para a docência em outros níveis, não se pode avaliar se as respostas se referem ao *Curso Normal de Nível Superior*, previsto em lei. Os demais (46,8%) fizeram outros cursos de graduação distribuídos entre as opções de licenciatura em matemática (5,5%), português (18,1%), ou outros (23,2%), que podem não incluir habilitação para a docência. Esses outros cursos também contribuíram para elevar o nível de formação dos docentes dessa etapa, que ainda contam com a prerrogativa legal de ter formação de nível médio. Nesse aspecto, pode-se verificar que houve um esforço para que os professores das séries iniciais elevassem seu nível de formação. Entretanto, não se pode avaliar de que modo ocorreu: se as redes públicas e privadas colocaram como exigência de ingresso a formação de nível superior, se as redes públicas investiram em políticas de formação em serviço, ou se os próprios professores buscaram os cursos de nível superior, com vistas a melhorias salariais. Também não se pode avaliar a qualidade dos cursos de formação realizados pelos docentes.

Em síntese, a maioria dos professores do Paraná (88,8%), a partir de 2003, já possui formação em algum tipo de curso de ensino superior. Mas, preocupa o fato de que, predominantemente, esta formação não seja específica, já que nas séries iniciais do ensino fundamental temos a unidocência, ou seja, o mesmo professor para ministrar todas as áreas do conhecimento.

Sobre a forma como realizou o curso superior, 48,9% da rede pública e 40% da privada o fez na modalidade presencial, num total de 88,9%, sendo que 3,7% da rede municipal fez o curso à distância. Esse fato, no conjunto do professores do Estado, indica uma condição positiva, já que os cursos presenciais tendem a apresentar melhor qualidade, tanto no que se refere a maior carga horária e contato direto com os docentes.

Quanto à pós-graduação, encontramos 50,7% dos docentes com especialização (carga horária mínima de 360 horas). Deste total 22,5% pertencem à rede particular. Uma parcela muito próxima, 49,1% não fez ou não completou a pós-graduação. O aumento da frequência a cursos de especialização, predominantemente, na rede pública tende a se explicar pelo estímulo salarial previsto nos planos de carreira.

A formação continuada dos professores é prevista pela LDB, no item II do artigo 67, como responsabilidade dos sistemas de ensino em relação à valorização dos profissionais da educação, como: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. (BRASIL, 1996) De modo geral, a maioria das mantenedoras, públicas e privadas, cumpre com essa determinação.

Como se pode constatar, no que se refere à formação continuada, 90,7% dos docentes responde ter participado de alguma atividade de formação continuada nos dois anos que antecederam 2003. Desses, 84,9% afirmam que tais atividades foram úteis para melhoria da prática pedagógica em sala. Esses dados demonstram que esse tipo de formação tem sido adotado como política, tanto na rede pública como privada, porém, preocupa o fato de uma parcela significativa (5,8%) indicar falta de utilidade da mesma.

2.2 - Perfil Docente – 8ª. Série (público e privado)

Iniciamos aqui um traçado do perfil acadêmico do docente do Estado do Paraná, um estudo da docência na 8ª série, última do, então, Ensino Fundamental de 8 anos, em 2003¹. A pesquisa, neste primeiro momento, baseia-se nos dados disponíveis referentes aos resultados do SAEB 2003 em 267 escolas.

Foram 267 respondentes ao questionário, 53,2% lotados em escolas públicas – sendo 39,7% de dependência administrativa estadual e 13,5%, municipal – e 46,8% em escolas privadas. Nesse universo, 100% das escolas situam-se no espaço urbano, sendo 46,4% em municípios com menos de 200 mil habitantes e 53,6% em municípios com mais de 200 mil habitantes, sendo 35,6% situadas em regiões metropolitanas. Em relação ao perfil das cidades, considera-se ainda que 30,3% possuem uma grande população e 34,1%, pequena.

O nível de escolaridade oferece algumas surpresas. Um total de 96,6% fez o curso superior de forma presencial, maioria que engloba professores formados em: 41,3% com Licenciatura em Letras, 37,1% com Licenciatura em Matemática e 19,7% com outros cursos superiores. No entanto, ainda existem em 2003, professores lecionando nas séries finais do Ensino Fundamental com apenas o Ensino Médio Magistério (1 professor ou o equivalente a 0,4%) e Ensino Médio regular (3 professores ou o equivalente a 1,1%), ou seja, até este ano a lei não tinha se cumprido integralmente no Paraná. O mais grave é que esta exigência não é nova, pois já estava prevista em leis anteriores, inclusive, à primeira LDB, lei 4024/1961.

Neste universo, a significativa parcela de 76% fez curso de especialização com carga horária mínima de 360 horas, e outros 2,6% fizeram mestrado, o que caracteriza um alto índice de pós-graduação entre os professores neste nível do Ensino no Estado do Paraná.

Entre os docentes que participaram de atividades de formação continuada (81,4%), a maioria, faz um balanço positivo e afirma que tais atividades foram úteis, na melhoria da prática pedagógica em sala de aula (74,9%). Mas, é preocupante o fato de 6,5% não terem considerado úteis essas atividades, um índice superior à rejeição da 4ª série.

¹ A partir do ano de 2008, o ensino fundamental passou a ter 9 anos de duração, com a inclusão das crianças de 5 anos, conforme lei federal nº 11.274/2006 que altera o art. 32 da LDB – Lei 9394/96.

2.3 - Perfil Docente – 11ª. Série (3ª série do ensino médio)

Os dados referentes aos docentes pesquisados, que atuam no último ano do nível médio, demonstram que, apesar de serem potencialmente os mesmos professores que possuem habilitação para atuar nesse nível de ensino e nas séries finais do ensino fundamental, apresentam diferenças significativas no perfil.

Das escolas pesquisadas, 57,1% são públicas – sendo 1% de dependência administrativa federal; 56%, estadual; e 13,5%, municipal – e 42,9% são privadas.

No nível médio, quase todos os docentes (98,9%) tem formação de nível superior, sendo que ainda se encontra 1,1% com formação de nível médio, em uma escola privada. Do total, a grande maioria (96,8%) realizou seu curso na modalidade presencial. O que demonstra que a condição destes e dos professores da 8ª série do ensino fundamental é praticamente igual.

Em relação à pós-graduação, 64,4% dos docentes têm curso de especialização, 6,8% possui mestrado e 0,5%, doutorado, demonstrando que a qualificação do professor também aumenta nos níveis mais elevados da educação básica.

Sobre a formação continuada, 74,9% afirma que participou de alguma atividade nos 2 últimos anos que precederam 2003. Entre os três grupos pesquisados, este é o que apresenta a menor frequência nas atividades de formação continuada.

2.4 Perfil acadêmico do professor da escola pública do Paraná

Para avaliar a condição do docente de escola pública em relação ao perfil geral do Estado foram realizadas algumas comparações relacionadas aos mesmos dados selecionados sobre formação inicial e continuada.

No que se refere à formação inicial, percebe-se que na 4ª série o nível de formação docente é menor na rede pública (- 8%). Considerando que essa etapa é majoritariamente das redes municipais, confirma-se a tendência de precarização das condições nas unidades federadas com menor poder de financiamento.

(em %) nível de graduação	4ª série EF		8ª série EF		3ª série EM	
	geral	pública	geral	pública	geral	pública
superior	88,8	80,8	98,5	99,3	98,9	100
médio	11,2	19,2	1,5	0,7	1,1	-

Fonte: SAEB, 2003

No caso da modalidade dos cursos de formação, de modo geral, é pequena a diferença apresentada em relação ao total geral. Percebe-se, porém, uma pequena variação para pior nos dois grupos do ensino fundamental. Porém, cabe destacar que o maior índice de formação a distância ocorre na rede pública (7,9%)

(em %)	4ª série EF		8ª série EF		3ª série EM	
	geral	pública	geral	pública	geral	Pública
modalidade						
presencial	88,9	86,5	96,6	94,4	96,8	96,3
semi-presencial	5,9	5,7	2,6	4,2	2,7	
a distância	5,2	7,9	0,7	1,4	0,5	

Fonte: SAEB, 2003

A oferta de formação continuada na rede pública é menor do que a encontrada no índice geral. E esse percentual diminui da 4ª para a 8ª do ensino fundamental e, mais ainda, na 3ª série do ensino médio. Nesse último grupo, a diferença de percentual é de 7,6%. Como não está especificado o tipo de formação, nem a carga horária ofertada, não se podem tirar conclusões, mas é um indício de problema a ser mais investigado.

(em %)	4ª série EF		8ª série EF		3ª série EM	
	geral	pública	geral	pública	geral	pública
formação continuada						
sim	90,7	87,1	80,5	73,0	74,9	67,3
não	9,3	12,9	18,4	27,0	25,1	32,7

Fonte: SAEB, 2003

No que se refere ao grau de satisfação, a diferença negativa é maior na 4ª série, onde a oferta é maior. Porém, os professores de ensino médio estão mais satisfeitos do que os de 8ª e menos do que os de 4ª série do ensino fundamental.

(em %)	4ª série EF		8ª série EF		3ª série EM	
	geral	pública	geral	pública	geral	pública
úteis em sala						
sim,muito	84,9	80,0	60,3	62,0		74,3
sim,pouco		19,1	18,7	34,3		24,3
Não		0,9	1,5	3,7		1,4

Fonte: SAEB, 2003

O maior índice de realização de cursos de pós-graduação, predominantemente especialização, concentra-se nos professores de 8ª série da rede pública (83,1%), inclusive superior ao percentual geral (76%). Na 4ª série (49,6%), praticamente equivale ao índice geral (50,3%). Mas, também é alto no ensino médio (72%). No mestrado não se encontram professores de 4ª série, mas um pequeno percentual na 8ª série (0,7%) e no ensino médio

(0,9%). A pós-graduação *stricto sensu* é mais alta no índice geral, mais concentrada, portanto, nos professores da rede privada.

em %	4ª série EF		8ª série EF		3ª série EM	
	geral	pública	geral	pública	geral	pública
não fez ou não completou	49,4	50,4	21,3	16,2	28,3	27,1
especialização	50,3	49,6	76	83,1	64,	72,0
mestrado	0,2	-	2,6	0,7	6,8	0,9
doutorado	-	-	-	-	0,5	-

Fonte: SAEB, 2003

Ainda que apresentando algumas variações, pode-se perceber que as condições de formação dos professores da rede pública não difere significativamente dos professores da rede privada. Porém, é possível perceber alguns indicativos de falta de investimento em políticas públicas tanto no que se refere à formação inicial (habilitação) quanto continuada. É preocupante, também, o percentual de formação na modalidade à distância nas séries iniciais do ensino fundamental.

III. Perfil Acadêmico do Docente e Proficiência Estudantil na Rede Pública

A partir da análise dos dados empíricos, a pesquisa procurou identificar possíveis relações entre fatores do perfil docente e os resultados de proficiência estudantil nas redes municipal e estadual, conforme o descrito na tabelas a seguir. Nas tabelas indicam-se os percentuais de 100% das escolas públicas e os percentuais dos 25% melhores e 25% piores resultados de proficiência dos alunos.

Pretende-se, desta forma, concentrar a análise nos extremos da proficiência estudantil para identificar variáveis que possam estar influenciando, bem ou mal, os resultados apresentados. Infelizmente as perguntas não apresentam todas as alternativas necessárias para uma identificação mais precisa. De todo modo, a análise não é conclusiva, pois, as condições dos professores não se resumem a formação, ainda que esta tenha importância inquestionável como ponto de partida para o exercício da docência – mas, para além disso, as condições de trabalho talvez tenham maior impacto.

Como se pode verificar há indicações importantes quando se compara a formação inicial dos docentes das turmas que obtiveram os melhores e os piores índices de proficiência estudantil.

No que se refere à 4ª série do ensino fundamental, percebe-se que os professores com ensino médio – magistério (17,4%) ou outros (3,3%) – concentram-se nos 25% piores índices de proficiência estudantil e os formados em pedagogia (30,6%) nos 25% melhores.

Na 8ª série do ensino fundamental, os únicos 2,8% de professores que têm apenas o ensino médio-magistério concentram-se nos piores índices. Como nessa etapa, a formação é específica, ocorre aqui um paradoxo: os melhores índices de proficiência estão concentrados naquele grupo que possui licenciatura em matemática (56,3%); mas, os licenciados em letras (55,6%) se concentram nos piores índices. Esse é um problema que merece ser objeto de uma investigação mais aprofundada.

No ensino médio ocorre o óbvio, o grupo de professores que possui licenciatura em matemática (43,5%) e letras (43,5%) concentra-se nos 25% melhores índices de proficiência estudantil.

Entretanto, cabe salientar, mais uma vez, os percentuais significativos de professores que não possuem a habilitação exigida por lei, com maior agravante entre os 25% menores índices de proficiência. Ou seja, possuem outros cursos de nível superior 25% dos professores de 8ª série do ensino fundamental e 24,1% da 3ª série do ensino médio.

FORMAÇÃO	em % escolaridade	EF - 4ª série			EF – 8ª série			EM – 3º ano		
		100%	25% +	25% -	100%	25% +	25% -	100%	25% +	25% -
ensino médio magistério	17	5,6	17,4	0,7	-	2,8	-	-	-	
ensino médio outros	2,3	2,8	3,3	-	-	-	-	-	-	
pedagogia	32,5	30,6	27,2	-	-	-	-	-	-	
licenciatura matemática	4,5	5,6	8,7	38,6	56,3	16,7	42,5	43,5	37,9	
licenciatura letras	15,1	19,4	20,7	42,9	25	55,6	41,5	43,5	37,9	
magistério superior	5,7	11,1	4,3	-	-	-	-	-	-	
ensino superior outros	23	25	18,5	17,9	18,8	25	16	13	24,1	

Fonte: SAEB, 2003

Os resultados apresentados em relação à modalidade do curso de formação confirmam as análises sobre a baixa qualidade dos cursos ofertados à distância. A totalidade dos

professores que realizaram esses cursos está na faixa dos 25% piores índices de proficiência: 13,4% dos professores de 4ª série e 5,6% dos professores de 8ª série do ensino fundamental.

FORMAÇÃO									
em %	EF - 4ª série			EF - 8ª série			EM - 3º ano		
modalidade	100%	25% +	25% -	100%	25% +	25% -	100%	25% +	25% -
presencial	86,5	94,4	84,1	94,4	97	86,1	96,3	100	93,3
semi-presencial	5,7	5,6	2,4	4,2	3	8,3	2,8	-	6,7
à distância	7,9	-	13,4	1,4	-	5,6	0,9	-	-

Fonte: SAEB, 2003

Essa concentração da formação a distância entre os 25% menores índices de proficiência merece destaque como indicação da provável falta de qualidade e de condições adequadas dos cursos de formação na modalidade à distância, pois:

Estão em curso políticas de aligeiramento na formação docente (formação entendida como município prático, centrado na aquisição de habilidades e competências constituindo expressão do *como fazer*), diversificação e diferenciação dos espaços de formação (dissociação entre ensino e pesquisa), interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento da esfera pública e a mitificação da educação à distância (EAD). (DOURADO, 2001, p. 53)

Aparentemente os cursos de pós-graduação não causam impacto positivo na proficiência dos estudantes de 8ª série do ensino fundamental e 3ª série de ensino médio, muito pelo contrário, pois os 25% piores índices apresentam mais professores, 91,7% e 80% respectivamente, com o nível de especialização. Porém, na 4ª série a situação se inverte: 63,9% dos professores com especialização concentram-se nos 25% melhores índices.

Nesse caso, não se podem tirar conclusões apressadas, pois, sabe-se que varia muito a qualidade dos cursos dessa natureza, ofertados quase que totalmente pela iniciativa privada. Também é senso comum a venda de monografias. Outra variável não apresentada para a análise, refere-se à relação entre o curso realizado e a docência. Assim, fica a indicação para que, posteriormente, possa ser mais bem avaliada, sem, contudo, invalidar a necessidade de estudos dessa natureza como meio de aperfeiçoamento profissional. Pois, os poucos casos de mestrado (3%) estão concentrados nos melhores índices da 8ª série.

em % pós-graduação	EF - 4ª série			EF – 8ª série			EM – 3º ano		
	100%	25% +	25% -	100%	25% +	25% -	100%	25% +	25% -
ñ fiz/ ñ completei	50,4	36,1	53,5	16,2	15,2	8,3	27,1	43,5	20
especialização	49,6	63,9	46,5	83,1	81,8	91,7	72	56,5	80
mestrado	-	-	-	0,7	3	-	0,9	-	-
doutorado	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: SAEB, 2003

As questões relativas à formação continuada são as mais limitadas para análise, pois não indicam nem carga horária, nem tipo de conteúdo, nem instituição executora – secretarias de educação e universidades, por exemplo – que poderiam fazer diferença na qualidade da oferta.

Entretanto, a maioria dos professores da rede pública de todas as etapas avaliadas participou de alguma atividade de formação continuada nos dois últimos anos. Entretanto, o impacto nos resultados de proficiência parece não significativo. Inclusive, se observarmos os professores de 4ª série, 90,2% daqueles que se concentram com os piores índices, afirmam terem participado dessas atividades.

FORMAÇÃO									
em % formação continuada	EF - 4ª série			EF – 8ª série			EM – 3º ano		
	100%	25% +	25% -	100%	25% +	25% -	100%	25% +	25% -
sim	87,1	81,6	90,2	73	75,8	74,3	67,3	73,9	76,7
não	12,9	18,4	9,8	27	24,2	25,7	32,7	26,1	23,3

Fonte: SAEB, 2003

Também não se pode dizer nada em relação ao fato de considerarem as atividades de formação continuada úteis ou não para a prática de ensino. A maioria afirma que essas atividades são úteis. Porém, são significativos os índices de respostas negativas, ou seja, que a formação continuada é de pouca utilidade em sala de aula.

em % úteis	EF - 4ª série			EF - 8ª série			EM - 3º ano		
	100%	25% +	25% -	100%	25% +	25% -	100%	25% +	25% -
sim, muito	80	73,3	88,5	62	56	65,5	74,3	100	91,3
sim, pouco	19,1	26,7	11,5	34,3	40	27,6	24,3	-	8,7
não	0,9	-	-	3,7	4	6,9	1,4	-	-

Fonte: SAEB, 2003

Destaca-se no conjunto dos professores o alto percentual de insatisfação dos professores da 8ª série: 40% entre as maiores proficiências e 27,6% entre as menores proficiências, que consideraram que a formação continuada foi pouco útil; e 4% e 6,9%, respectivamente, que consideraram inúteis. Evidentemente, essa é uma indicação de alerta. Resta saber o que, quanto e como foi oferecido como atividade para esses docentes. Ou seja, para além dos limites do questionário do SAEB, não basta a lei determinar a responsabilidade do gestor, é necessário avaliar de que forma as políticas públicas estão respondendo às exigências de condições de qualidade para o ensino.

V. Primeiros resultados e continuidade da Pesquisa

A pesquisa até aqui desenvolvida evidenciou grandes diferenças de perfil docente entre os três segmentos analisados (4ª. série e 8ª. série do Ensino Fundamental e 3ª. série do Ensino Médio) o que justifica a necessidade de aprofundamento da análise comparativa. Entretanto, algumas indicações já merecem destaque para “o necessário redimensionamento da relação entre as instâncias formadoras e as secretarias de educação visando desenvolver ações articuladas em prol da defesa da qualidade na formação inicial e contínua dos profissionais da educação” (DOURADO, 2001, p. 55)

E, nesse âmbito, a definição de políticas inclui a participação das universidades, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso: “A avaliação e o acompanhamento do processo de formação e profissionalização, bem como o acompanhamento dos egressos e a formação contínua colocam-se como importantes indicadores para a garantia de padrões de qualidade dessa agência”. (DOURADO, 2001, p. 56)

No que se refere à formação inicial, o fator que apresentou um percentual mais destacado foi o relacionado com a modalidade de formação, pois de modo geral, os docentes formados na modalidade à distância concentraram-se no grupo com os piores índices de proficiência. Ao mesmo tempo, não se pode desconsiderar o fato de que a formação específica de nível superior também apresenta uma diferença positiva nos resultados.

Em relação à formação continuada deverão ser realizados alguns estudos nas regiões metropolitanas do estado para ampliar as informações sobre as atividades realizadas para poder identificar o impacto dessa variável. Dada a importância das condições de trabalho serão realizados estudos comparativos entre essas e as condições de formação dos professores.

De todo modo, não se pretende chegar a conclusões definitivas, mas, tomar esses resultados como indícios que deverão ser objeto de aprofundamento, pois essa é uma questão fundamental, ou seja:

A formação inicial de professores como preparação profissional passa a ter um papel crucial na própria organização da educação nacional não só por ser um momento de entrelace entre o nível básico e o superior, mas também por representar o momento de inserção qualificada na escolarização, hoje cada vez mais necessária. (CURY, 2003, p. 140)

Além disso, tendo em vista os objetivos do projeto “Políticas Educacionais e Qualidade de Ensino: As relações entre o investimento financeiro em educação, as condições de qualidade, o perfil da demanda educacional e o desempenho estudantil no Estado do Paraná”, propõe-se para continuidade da pesquisa: construção do perfil docente a partir dos dados do SAEB 2001 até 2007; comparação entre os níveis de ensino; comparação entre as esferas administrativas e regiões metropolitanas; aprofundamento do estudo das diferenças de impacto verificadas na comparação entre as variáveis selecionadas e a proficiência nos diferentes níveis de ensino; levantamento das diferenças de gênero e perfil docente; levantamento das questões subjetivas do trabalho docente e sua relação com os resultados escolares.

Referências

ARELARO, Regina Gomes. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora Rut.; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sergio. (orgs.) **O cenário latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000, p.94-116.

BRASIL. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n.º 2048, p.27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Micro dados do SAEB 2003. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br> Acesso em: 15/03/2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de. (org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.125-140.

DOURADO, Luiz Ferandes; PARO, Victor Henrique. (orgs.) **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

MEC, Ministério da Educação. **Aprova Brasil**: o Direito de Aprender – boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. MEC, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortes, 1994.