

A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E ESFORÇO DOCENTE E OS RESULTADOS DO SAEB PARA LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARÁ, ENTRE 2015 E 2019.

Ana Lúcia da Silva Brito¹

RESUMO

Os indicadores docentes, enquanto instrumentos estatísticos, dão suporte aos gestores educacionais na compreensão da evolução da qualidade educacional ofertada por suas redes e pelas instituições de ensino, permitindo entender a influência que o trabalho docente pode ter no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar a relação entre a adequação da formação do professor e o esforço docente no desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais) da rede estadual paraense, em Língua Portuguesa, nas três últimas edições do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com recorte temporal nos anos de 2015, 2017 e 2019. Para tal, foram coletados tanto os dados relacionados à formação de professores e esforço docente quanto os dados referentes ao desempenho dos alunos da plataforma Painel Educacional no site do Inep, utilizando-se a abordagem quanti-quali para analisar os indicadores citados. Os resultados desta pesquisa mostraram que fatores como os indicadores da adequação da formação do professor e o índice de esforço docente podem influenciar nos indicadores de proficiência dos estudantes.

Palavras-chave: Indicadores docentes. Indicadores de desempenho. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Os gestores educacionais da educação básica brasileira estão engajados na busca pela melhoria da qualidade em educação de suas redes de ensino; desse modo, a compreensão dos dados estatísticos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), por meio do sistema do Educacenso, tem sido crescente no cotidiano desses profissionais, uma vez que é a partir da compreensão do seu significado que as causas do obstáculo à melhoria da educação têm sido mapeadas e compreendidas.

Partindo dessa premissa, este trabalho foi motivado no âmbito de minha experiência profissional, enquanto formadora de professores do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (Cefor) da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), bem como de minha participação como redatora do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Probncc) para a construção do currículo estadual, etapa Ensino Médio, que oportunizou o contato com diversos professores e realidades escolares.

Além disso, o curso de Especialização em Estatísticas e Avaliação Educacional potencializou uma maior atenção nos processos de avaliação referentes à educação do Pará.

¹ Mestre em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior (UPFA). Especialização em Estatística e Avaliação Educacional(UFJF). Professora Formadora de Língua Portuguesa do Centro de Formação de Profissionais da Educação do Estado do Pará (CEFOR/SEDUC/PA); anabrito076@gmail.com.

A rede estadual paraense de ensino atende, dos 144 municípios, na etapa Ensino Fundamental (anos finais), apenas 46 localidades; o restante foi municipalizado. Nelas, 388 escolas ofertam os referidos Anos, tendo no ano de 2019 126.906 alunos matriculados. Para atender esse contexto, a rede conta com o quadro de 15.090 professores, dentre eles, aproximadamente 30% participam de cursos de formação continuada oferecidos pelo Cefor.

As razões que levaram a realização deste trabalho perpassam, assim, pela minha experiência como formadora de professores, assim como pela minha formação acadêmica em cursos de mestrado e de especialização, os quais contribuíram com maior base teórica e novas possibilidades de conciliação entre a teoria e a minha prática profissional, visando à busca de estratégias de ações eficazes, que auxiliem na superação da problemática apresentada.

Com isso, surgiu, ainda, a possibilidade de contribuir com outras pesquisas que se debrucem sobre a formação do professor e a melhoria do desempenho dos alunos não apenas no âmbito dos processos avaliativos, mas na qualidade da educação paraense.

Nesse contexto acadêmico e de formação, o trabalho parte da percepção da preocupação dos gestores e professores em mudar a realidade do baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas e nas ações afirmativas das escolas para a superação dos indicadores e das evidências que demonstram os baixos índices da rede. Dentre essas ações, a formação de professores ganha destaque, pois, é durante este processo formativo que se observou o interesse desses profissionais com a melhoria do desempenho dos alunos.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre a formação e esforço docente e o desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais) da rede estadual paraense, em Língua Portuguesa, nas três últimas edições do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com recorte temporal nos anos de 2015, 2017 e 2019.

A hipótese deste estudo é de que a formação dos professores e o esforço parecem ter uma influência na melhoria dos resultados das avaliações dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental, o que indica a importância da formação docente para a qualidade do ensino-aprendizagem desta etapa da educação básica. Para isso, as escolhas dos dados analisados seguiram as informações documentais do Ministério de Educação referente ao Saeb e o banco de dados do Inep.

Os dados dos alunos, bem como os dados relacionados à formação docente foram coletados da plataforma Painel Educacional no site do Inep pois, apontam uma realidade de aprendizagem, que pode ser analisada a fim de confirmar a hipótese do estudo e de modificar o plano estratégico da escola e de seus professores, servir como monitoramento e planejamento de novas políticas públicas a partir das evidências.

Para alcançar os objetivos propostos, o trabalho desenvolve-se como uma pesquisa quali-quantitativa de cunho bibliográfico e documental. Sua arquitetura foi possível a partir de coleta de dados em fontes primárias, seguido de análise e interpretação de variáveis/indicadores elegidos para análise, observando-se: percentual da formação de professores, estudantes presentes, matriculados, taxa de participação e descrição do nível de desempenho em Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental.

Acerca da avaliação, considera-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Segundo Tavares (2008), a formação contínua de professores aponta para renovadas e conscientes posturas profissionais e com base nesse preceito, este estudo enfoca no esforço dos professores para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o artigo apresentará, na primeira sessão, um debate epistemológico sobre a temática da formação de professores e esforço docente, da avaliação educacional em larga escala, com base em autores como Imbernón (2002), Tardif (2002), Shulman (2005), Nóvoa (1997), Bonamino e Sousa (2012).

A segunda seção, irá apresentar os dados do Saeb referentes aos anos de 2015, 2017 e 2019, especificamente referentes aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental do estado do Pará. Para tal, considera a matriz mestre do Saeb, sobretudo, nos eixos ensino-aprendizagem e profissionais da educação, além da matriz de referência de Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental; nela serão analisadas as médias dos alunos durante o período selecionado, bem como apresentar-se-ão os indicadores de formação e esforço docente da rede estadual com o intuito de constatar se de fato eles tiveram alguma influência na melhoria do resultado das avaliações externas das escolas. Por fim, na última seção, serão apresentadas as considerações finais que farão uma interpretação do resultado da análise.

Espera-se que este trabalho de pesquisa possa contribuir para a compreensão de que a formação do professor, seu esforço e seu desempenho podem fazer a diferença nos índices de avaliativos de sua atuação. Ainda, aspira-se a que com ele novas discussões surjam acerca da importância das políticas de formação docente, seja como parte de sua valorização profissional ou como instrumento para a tão desejada, e necessária, qualidade da educação paraense.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSOR E ESFORÇO DOCENTE

Transformar as escolas, no sentido de rever suas práticas, suas culturas tradicionais, enfrentar a problemática da retenção e da evasão e atenuar a exclusão social, não é tarefa fácil e nem para poucos; de toda forma, é eminente o desafio de educar as crianças e os jovens lhes proporcionando desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, é importante reconhecer que os professores são profissionais essenciais na transformação dessa “nova escola”. Temos visto, nas últimas décadas, diferentes países realizarem investimentos na área de formação e desenvolvimento profissional de professores a fim de que contribuam com seus saberes, seus valores e suas experiências para o êxito nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade da escolarização.

Diante do exposto, entendemos que a melhora na qualidade do ensino passa pela docência, pela formação desses professores, pela valorização profissional e pelas condições de trabalho. Diversos estudiosos (Imbernón (2002), Tardif (2002), Shulman (2005), dentre outros têm apontado para importância do investimento no desenvolvimento profissional que envolve, formação inicial e continuada.

No que se refere à questão da formação docente, nas últimas décadas, observa-se um despertar e um interesse grande de pesquisadores e educadores e tem sido um dos temas mais discutidos atualmente; isso provavelmente ocorra pelos constantes impasses e desafios vivenciados na escola que suscitam urgência e necessidade de reflexões, revisões e novos encaminhamentos à prática educativa, implicando exigência de repensar a própria atuação e formação dos educadores.

Sem dúvida, são inúmeras as questões que surgem nesse campo, possibilitando enfoques e propiciando propostas diversas e profícuas como é possível verificar nos postulados de Imbernón (2002), Tardif (2002), Shulman (2005), dentre tantos outros estudiosos que discutem formação de professores.

Dessa forma, entende-se que a prática docente deve ser refletida diariamente, pois a docência há muito já passou de mera transmissão do conhecimento para uma relação de interação permeada pela convivência, pela cultura do contexto e da heterogeneidade social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que exige do docente atual postura, comportamento e habilidades diferenciadas, ou seja, uma nova competência para animar, mediar, informar, formar e transformar (IMBERNÓN, 2002).

Nesse sentido, os professores devem ter acesso à uma formação que lhes permita o exercício da reflexão coletiva, reflexão esta que lhes oportunize uma efetiva participação na

análise, na compreensão e na proposição do conteúdo e do processo de seu trabalho que nos dizeres de Shulman (2005), implica ir além da mera aquisição dos conhecimentos científicos, de uma feita que os professores necessitam adquirir, nos cursos de formação inicial ou continuada, conhecimentos outros que possam auxiliá-los na sua ação docente.

Tais conhecimentos podem ser classificados como conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2005); conhecimentos estes essenciais à formação docente, não se devendo privilegiar apenas a valorização do domínio de conteúdo de uma área específica de uma feita que não garante ao professor o desenvolvimento de um trabalho docente eficiente.

De acordo com os estudos supracitados, o tempo destinado à formação inicial é exíguo e isso não permite ao professor desenvolver todas as competências necessárias para o bom desempenho da ação docente; nesse âmbito, é importante que os professores possam aprender a investigar sua própria prática e contextos diferenciados em que ela ocorre de forma a ter elementos para fundamentar suas decisões, selecionar quais tipos de práticas são adequados para situações e momentos específicos a se desenvolver cotidianamente.

Sendo assim, para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino que valorize a reflexão e a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada, pois é por meio da formação continuada que os professores adquirirem outras competências cuja formação inicial não proporcionou.

Sendo assim, a formação, inicial e a continuada, deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que proporcione aos professores os meios de um pensamento autônomo e que propicie as dinâmicas de autoformação participada, pois ela requer um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo visando à construção de uma identidade profissional (NÓVOA, 1997).

Destarte, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação não apenas do professor como de sua prática, pois é por intermédio do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança, uma vez que é pouco provável a mudança do professor e do seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Nesse sentido, a formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

No contexto acadêmico e de formação, o trabalho parte da percepção da preocupação dos gestores e professores em mudar a realidade do baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas e nas ações afirmativas das escolas para a superação dos indicadores e das evidências que demonstram os baixos índices da rede. Dentre essas ações, a formação de professores ganha destaque, pois, é durante esse processo formativo que se observou o interesse desses profissionais com a melhoria do desempenho dos alunos.

Além da formação docente, o esforço docente reflete as condições de trabalho do professor, as quais podem influenciar a sua disposição e motivação para ensinar (CARVALHO, 2018). Com relação a isso, Silva e Rosso (2008) afirmam que quanto maior a carga de trabalho do professor, maior o estresse a que está submetido, pior será a qualidade da aula que ministra e menos tempo terá para se atualizar e para planejar sua prática pedagógica.

Conseqüentemente, a discussão sobre a qualidade escolar não pode prescindir das considerações sobre as relações dos professores com a escola e sua estabilidade, o que inclui ponderações sobre “[...] a decorrente extensão da jornada de trabalho docente, como fatores que dificultam o desenvolvimento de um trabalho de qualidade nas escolas” (GOUVEIA *et al.*,

2006, p.261), afinal, cargas excessivas de trabalho implicam dificuldades para atualização profissional, assim como impactam diretamente a saúde dos profissionais, e a multiplicidade de vínculos causa maior desgaste e dedicação mais precária ao trabalho escolar – fatores que interferem fundamentalmente na qualidade do ensino.

Hanushek, Kain, O'Brien e Rivkin (2005) apontam, ainda, os custos da rotatividade de docentes pois, muitas vezes, são os melhores professores que se transferem para escolas melhores, ou privadas, ou para outras ocupações no mercado de trabalho; portanto, a qualidade da educação é prejudicada no contexto de condições como vínculos profissionais, associados à carga horária extensa e à sobrecarga da quantidade de alunos e turmas (GOUVEIA *et al.*, 2006).

Lamentavelmente, o Estado do Pará amarga as piores colocações no que diz respeito aos índices educacionais evidenciados nos resultados do Saeb (2019), cujos testes avaliam competências construídas e habilidades desenvolvidas e detectam as dificuldades de aprendizagem dos educandos.

2.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA

No que concerne à avaliação educacional em larga escala, Bonamino e Sousa (2012) elencam três gerações desse tipo de avaliação com consequências distintas para o currículo escolar. As avaliações da primeira geração buscaram acompanhar o progresso da qualidade da educação, cujos resultados foram divulgados seja na internet, seja na mídia ou em outras formas de disseminação, porém tais resultados eram apenas para consulta pública e não foram devolvidos às escolas.

Já as de segunda geração, além da divulgação pública, faziam a devolutiva dos resultados para as escolas, cujas “consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.3). Por fim, as de terceira geração, referenciam políticas de responsabilização forte ou high stakes, concedendo penalidades ou bonificações em consequência dos resultados de discentes e escolas.

Como exemplo de avaliação da primeira geração, as autoras apontam o Saeb, principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica, que avalia, a cada dois anos, os alunos regularmente matriculados no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, em escolas da rede pública das áreas e da rede privada das áreas urbana e rural. O Saeb é uma avaliação com desenho apropriado visando ao diagnóstico e ao monitoramento da qualidade da educação básica brasileira, cuja configuração atual constam:

- i) inclusão da rede particular de ensino na amostra; ii) adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondidos; iii) opção de trabalhar com as séries conclusivas do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio; iv) priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas); v) participação das 27 unidades federais; vi) adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.4-5).

Essa configuração nova fez o Saeb tornar comparáveis a proficiência dos alunos entre anos e séries; avaliação também é composta de testes cognitivos formulados com base em matrizes de referência, criadas a partir de uma síntese do que é comum às diversas propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais, além da consulta a professores de língua portuguesa e matemática e do exame dos livros didáticos usados frequentemente nas redes e séries avaliadas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

As estudiosas ainda ressaltam que o Saeb é apropriado apenas para diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da educação básica, mas não permite a medição do progresso do desempenho individual de discentes ou escolas, uma vez que seus resultados são divulgados de maneira bastante agregada, não concedendo auxílio à introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias de qualidade das escolas.

Devido à limitação do Saeb, foi implementada em 2005 a Prova Brasil, enquanto exemplo de avaliação de segunda geração, com o intuito de auxiliar os gestores nas tomadas de decisão em relação ao direcionamento de recursos técnicos e financeiros, bem como ao estabelecimento de metas e implantação de intervenções pedagógicas e administrativas, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Essa já é uma avaliação censitária, bianual, possibilitando a comparação, ao longo do tempo, entre as escolas que ofertam as séries avaliadas; seus resultados passaram a integrar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o qual foi adotado pelo governo federal para a deliberação de metas a serem obtidas pelas redes públicas de ensino.

Quanto à terceira geração da avaliação, há as avaliações estaduais como por exemplo, de São Paulo e Pernambuco, as quais se assemelham aos testes do Saeb e da Prova Brasil por serem censitárias, bianual, aplicadas também aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Essas provas objetivam referenciar a elaboração de políticas, por parte da Secretaria de Educação e orientar a produção de proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas com vistas à melhoria da qualidade de ensino e o uso dos seus resultados produz informações que servem como indicadores de informações sobre o que alunos deveriam ter aprendido ao final de cada série avaliada nos componentes específicos do saber escolar (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Para melhor compreender os resultados das avaliações educacionais, é importante entender alguns conceitos, quais sejam: **Proficiência** é uma medida que representa um determinado traço latente (aptidão) de um aluno, assim sendo, é possível dizer que o conhecimento de um aluno em determinada disciplina é um traço latente que pode ser medido através de instrumentos compostos por itens elaborados a partir de uma matriz de habilidades; **Matriz de Referência** representa um conjunto de descritores indicando as habilidades esperadas pelos alunos em diferentes etapas de escolarização e passíveis de serem aferidas em testes padronizados de desempenho; **Escala de proficiência** é uma medida que apresenta, através de níveis de desempenho, a construção das habilidades desenvolvidas pelos alunos, por meio da qual é possível construir um diagnóstico da aprendizagem do conjunto dos alunos, considerando as aprendizagens que foram construídas e as que ainda não foram construídas (PERRY, 2009).

Outro conceito relevante a saber é o do **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (Ideb) criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Seu cálculo parte das informações sobre aprovação escolar, obtidas no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

Assim, a compreensão dos resultados dessas avaliações em larga escala contribui para o entendimento e o aprimoramento dos conhecimentos sobre os dados fornecidos com vistas a dar subsídios para direcionamento de ações pedagógicas que possam impactar significativamente no processo de ensino-aprendizagem ofertado pela rede pública estadual paraense.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Para a análise dos indicadores docentes, foram escolhidos o indicador da adequação da formação docente e o indicador de esforço docente por entendermos que tais indicadores representam um quadro geral das características dos docentes da rede estadual paraense e são capazes de aferir, em certo grau, a influência nos resultados do desempenho dos estudantes.

3.1 INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE - ANOS FINAIS

A LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 62 estabelece normas para o professor trabalhar na educação básica, e o decreto nº 3276/1999 (BRASIL, 1999), em seu parágrafo 3º do artigo 4º, que regulamenta a lei citada, determina que a formação de professores deve ocorrer em licenciatura específica e correspondente à da sua área de atuação; complementando o referido decreto, o Conselho Nacional da Educação publicou em 2002 a resolução do CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002), a qual em seu artigo 1º, estabelece as características e cargas horárias necessárias para os cursos de licenciatura que formarão os futuros professores.

Segundo esses documentos legais, o Ministério da Educação (MEC) elaborou e publicou a nota técnica nº 020/2014 (BRASIL, 2014a) estabelecendo a classificação dos docentes da educação básica brasileira conforme sua formação inicial. Tal classificação, distribui os docentes em cinco grupos segundo o indicador de adequação da formação docente – AFD (Quadro 1).

Quadro 1 – Descrição dos grupos de adequação da formação docente (ADF) da rede estadual paraense

Grupos	Descrição	RE %
Grupo 1	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	71,20
Grupo 2	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	2,30
Grupo 3	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.	12,50
Grupo 4	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias anteriores.	13,50
Grupo 5	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.	0,50

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos//inep-data/painel-educacional>.

Ao observar os dados de AFD, verifica-se que a rede estadual paraense possui a maior concentração de seus docentes no grupo 1, o que é positivo, para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esses professores, em tese, possuem maiores conhecimentos técnicos e metodológicos ao ensino dos campos de saberes e práticas em que atuam.

É importante ressaltar que quase 30% estão nos outros grupos; 12,50% dos professores possuem licenciatura em uma área diferente daquela que leciona (grupo 3); e 13,50% integram o grupo 4, ou seja, docentes com outra formação superior não especificada. Observa-se, ainda, 2,5% de docentes no grupo 2, isto é, com bacharelado correspondente à área de atuação docente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.

3.2 INDICADOR DE ESFORÇO DOCENTE (IED) – ANOS FINAIS

O indicador de esforço docente (IED), conforme a nota técnica nº 039/2014, (BRASIL, 2014b) tem por finalidade medir o esforço dos docentes da educação básica, bem como objetiva

sintetizar, em uma única medida, aspectos do trabalho do professor que contribuem para a sobrecarga no exercício da profissão. Para tal, foram utilizadas as informações de números de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação, além da quantidade de alunos atendidos na Educação Básica (BRASIL, 2014b, p. 6)

Para a elaboração do referido Indicador são considerados o número de escolas em que o professor atua, a quantidade de turnos de trabalho, número de alunos que atende e número de etapas em que leciona (Quadro 2).

Quadro 2 – Descrição dos níveis de esforço docente da rede estadual paraense

		2015	2017	2019
Níveis	Descrição	%	%	%
Nível 1	Docente que tem até 25 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa.	1,30	1,10	0,50
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 estudantes e atua em único turno, escola e etapa.	3,90	3,60	3,10
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 estudantes e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.	8,70	9,70	8,70
Nível 4	Docente que tem entre 50 e 400 estudantes e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.	35,10	38,40	39,70
Nível 5	Docente que tem mais de 300 estudantes e atua em dois turnos, em duas ou três escolas ou três etapas.	24,90	22,50	22,00
Nível 6	Docente que tem mais de 400 estudantes e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.	26,10	24,70	26,00

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observa-se que o esforço docente da rede da educação básica paraense nos anos analisados, apresenta, em sua maioria, professores no nível 4, com um maior número de alunos e turnos, tendo a possibilidade de estarem em mais de uma escola. Desse modo, pode-se inferir que os professores, em maior parte, trabalham em mais de uma escola e em mais de uma etapa.

Contudo, as informações desse indicador para o período de 2015-2019, apontam ainda que 48% dos professores desta rede de ensino, se concentraram, no geral, nos níveis 5 e 6, demonstrando uma situação não ideal, mas confere um cenário que pode ser melhorado caso medidas sejam adotadas em prol da melhoria da educação e da valorização profissional dos docentes.

Esses dados contribuem para a compreensão das condições e intensidade de trabalhos enfrentados pelos professores que atuam nas escolas do Ensino Fundamental anos finais da rede pública de ensino, porque quanto maior a carga horária do professor, maior será a dificuldade na atuação da profissão, uma vez que quanto maior o número de discentes, turmas, etapas e escolas trabalhadas, menor o tempo dedicado para se atualizar e para planejar a sua prática pedagógica à realização de um trabalho de qualidade (SILVA; ROSSO, 2008).

Nesse sentido, ao analisarmos e compararmos os dados referentes ao Indicador do esforço docente, infere-se que os professores da rede pública paraense possuem um menor tempo de dedicação aos trabalhos realizados na instituição em que trabalham e aos alunos que ensinam, impossibilitando tornar o ensino e aprendizagem mais eficazes por meio da utilização de metodologias ativas considerando as especificidades de cada aluno e turma.

3.3 RESULTADO DO TESTE DE PROFICIÊNCIA DO 9º ANO (ANOS FINAIS) DA REDE ESTADUAL DO PARÁ

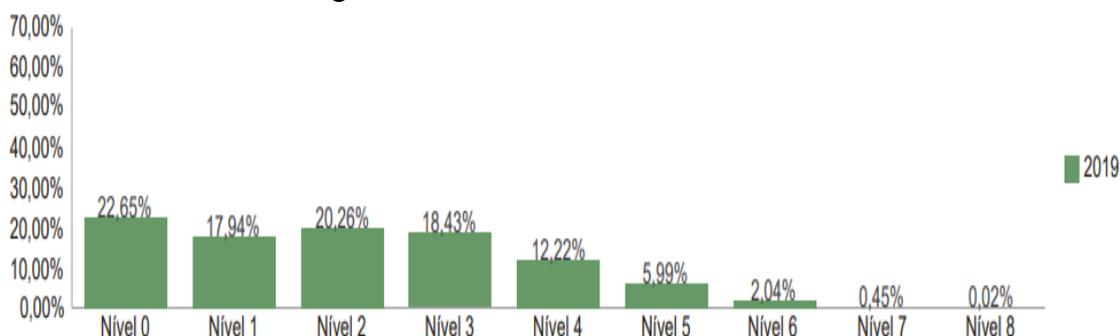
A análise de resultados dos testes de aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede estadual paraense, colhidos no portal Painel Educacional do Inep, é apresentada em uma escala de proficiência composta por níveis progressivos e cumulativos, da menor para a maior proficiência (capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento).

Dessa forma, quando um percentual de estudantes está posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.

No gráfico e tabelas que seguem, apresentam-se a distribuição percentual dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual (RE) por nível da escala, a descrição dos níveis de desempenho, bem como a proficiência histórica dessa etapa de ensino.

O primeiro gráfico diz respeito à distribuição percentual dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Língua Portuguesa da rede estadual paraense.

Gráfico 1 – Distribuição Percentual dos Estudantes por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa 9º ANO/EF da rede estadual do Pará



Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-educacional>.

Os resultados são apresentados em uma escala de proficiência leitora, composta por níveis progressivos e cumulativos, que vai do nível 0 ao nível 8 e, portanto, da menor para a

maior proficiência, em que o nível 0 significa que o aluno sequer desenvolveu as habilidades mínimas esperadas; o nível 8 significa que o aluno se encontra em grau avançado de desenvolvimento leitor (Gráfico 1)

Dessa forma, quando um percentual de estudantes está posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a esse nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores; em decorrência disso, apresentamos uma tabela (Tabela 1) que indica como essas habilidades estão dispostas e vão sendo acrescidas a cada nível.

Nela é apresentada a descrição dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa da rede estadual elencando as habilidades e pontuação que correspondem a elas respectivamente.

TABELA 1 – Descrição dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa 9º ano/EF da rede estadual paraense

		Percentual
Nível	Descrição do Nível- 9º Ano do Ensino Fundamental	2019
Nível 0 - Desempenho menor que 200	O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar	22,65%
Nível 1 - Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens	17,94%
Nível 2 - Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônica	20,26%
Nível 3 - Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido	18,43%

	de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances	
Nível 4 - Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos	12,22%
Nível 5 - Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística...) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances	5,99%
Nível 6 - Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas	2,04%

Nível 7 - Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas	0,45%
Nível 8 - Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas	0,02%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao descrever os níveis de desempenho, verificamos que o percentual de alunos 60,85% nos 3 primeiros níveis 60,85% mostra que eles não desenvolveram as habilidades básicas de aprendizagem, e que apenas 2,51% do alunado conseguiram desenvolver todas as habilidades e estão no nível avançado. Isto é um dado preocupante já que tais alunos levarão essas lacunas para o Ensino Médio, e que, provavelmente só fará aumentar as dificuldades de aprendizagem, podendo causar reprovações e até mesmo abandono.

Aliado aos dados de um ano especificamente, é importante fazer um *link* com a média da proficiência histórica (Tabela 2) a fim de levantarmos outras questões do que vem ocorrendo no componente curricular Língua Portuguesa nas três últimas edições do Saeb para o 9º Ano/EF da rede estadual paraense.

TABELA 2 – Média histórica da proficiência em Língua Portuguesa 9º Ano/EF da rede estadual paraense

	Resultado nas últimas edições – 9º Ano
Ano	Língua Portuguesa
2015	229,74
2017	231,86
2019	236,53

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com relação à média da proficiência histórica, observamos nos anos analisados um crescimento contínuo, embora pouco significativo, um crescimento de 231,86 pontos de proficiência em Língua Portuguesa (9º Ano do Ensino Fundamental) em 2017 para 236,53 em 2019, um crescimento de 4,67 pontos (Tabela 2); contudo, mesmo com um crescimento demonstrado, pode-se inferir que esses dados apontam uma situação de fragilidade em relação ao nível de proficiência esperado para essa etapa de ensino, uma vez que esses dados indicam que a rede estadual não mudou de nível de proficiência, iniciando e permanecendo no nível 2 (Tabela 1).

A análise dos dados permite concluir que o 9º ano apesar de apresentar uma situação de fragilidade em relação ao nível de desempenho, mostra uma tendência à melhoria dos indicadores educacionais, o que pode indicar ações eficazes da gestão na melhoria do ensino e aprendizagem.

Apesar de o Quadro 1 indicar que 71,20% dos professores possuem nível superior na mesma área da disciplina em que lecionam, esse fato parece não ter causado nenhum impacto

significativo na melhoria da aprendizagem dos alunos. Um dos fatores possíveis para elucidar essa questão se dá, certamente pelo esforço docente posto que 87,70% dos professores trabalham em duas ou mais escolas e têm em média 350 alunos nos três turnos, o que talvez dificulte a preparação da aula, bem como uma dedicação mais individualizada para as dificuldades dos alunos.

Nesses termos, todos os dados apresentados são essenciais de uma feita que contribuem para a reflexão sobre as práticas escolares e para o desenvolvimento e direcionamento de ações pedagógicas que visem à melhoria da educação com garantia da aprendizagem para todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo analisar a relação entre a formação docente e o esforço docente e o desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede estadual paraense, em Língua Portuguesa, nas três últimas edições do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Conforme constatamos, apesar de a grande maioria dos professores terem nível superior e lecionarem na disciplina para a qual foram formados, o impacto deste fator não é muito significativo na aprendizagem dos educandos, porém, verificamos também que quanto ao indicador do esforço docente, este indica que para o período 2015-2019, os professores paraenses estão sobrecarregados de trabalho, tendo em média 350 alunos, trabalhando em duas ou três escolas em dois ou três turnos. Isto é dado preocupante porque a sobrecarga de trabalho com certeza dificulta uma preparação melhor da aula, uma atenção mais personalizada aos alunos.

Nesses termos, o estudo aqui realizado permite perceber que a melhora nos resultados precisa ser mais efetiva, principalmente porque os alunos desse nível de ensino estão indo para uma nova etapa da vida escolar, o Ensino Médio; e se eles ingressarem nessa nova etapa com uma série de dificuldades de aprendizagem da etapa do fundamental, provavelmente, aumentarão as dificuldades escolares dessa etapa subsequente.

Ainda verificamos que poucos alunos conseguiram desenvolver as habilidades de aprendizagem e que serão necessárias ações efetivas de reforço e recuperação paralela para que possam percorrer a jornada do Ensino Médio com garantias de aprendizagem efetiva e por conseguinte a melhoria dos indicadores.

Desse modo, evidenciamos a necessidade urgente em se estudar essa questão no que se refere ao trabalho dos professores em menor número de escolas e de haver um quantitativo adequado de alunos, considerando que o trabalho docente é um dos fatores importantes para o sucesso dos alunos.

Certamente, há diversas ações que podem corroborar para a melhoria dos indicadores educacionais paraenses dentre as quais a potencialização da formação continuada em serviço, visando à compreensão, análise e interpretação dos resultados desses indicadores e utilizá-los pedagogicamente em favor da melhoria da aprendizagem dos alunos, como também adoção de medidas visando à valorização dos professores e por conseguinte suas condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. N.9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em janeiro de 2021.

_____. Decreto 3.2176 de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em janeiro de 2021.

_____. Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em janeiro de 2021.

_____. **Nota técnica nº 020/2014**: Indicador de adequação da formação docente da educação básica. Brasília, 2014a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_indicador_de_adequacao_da_formacao_do_docente_da_educacao_basica.pdf. Acesso em janeiro de 2021.

_____. **Nota técnica nº 039/2014**. Indicador de Esforço Docente. Brasília, 2014b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docentesforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em janeiro de 2021.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: Interfaces com o currículo da/na escola. Em: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 73-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em janeiro de 2021.

CARVALHO. 2018. Formação docente e desempenho docente na Educação Básica. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Brasília, 2018, p.208. Programa de Pós-graduação. Universidade de Brasília.

GOUVEIA, A. B.; CRUZ, R. E.; OLIVEIRA, J. F.; CAMARGO, R. B. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – UFRGS- ANPAE, v. 22, n. 2, p. 253-276, jul./dez. 2006.

HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F.; O'BRIEN, D. M.; RIVKIN, S. G. **The market for teacher quality**. National Bureau of Economic Research, n. w11154, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRY. Flávia, Almeida. **Escalas de proficiência**: diferentes abordagens de interpretação na avaliação educacional em larga escala. Dissertação (Mestrado em Educação). Juiz de Fora. 2009, p.119. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

SILVA, G. L.; ROSSO, A. J. As condições do trabalho docente dos professores das escolas públicas de Ponta Grossa, PR. *In.*: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 8, Curitiba-PR, 2008. Anais, Curitiba: EDUCERE, 2008.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del profesorado**, v.9, n.2, Granada, España. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Cristina Zukowsky. **Formação em avaliação**: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. São Paulo, 2008, 246f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.