

35º Encontro Anual da Anpocs
GT06 - Desigualdade e estratificação social

**Desempenho dos alunos e trabalho docente: análise conjunta
dos dois lados da mesma moeda**

Dalila Andrade Oliveira¹
Tiago Antônio da Silva Jorge²
Carlos Alexandre Soares da Silva³

¹ Socióloga. Doutora em Educação. Professora Titular de Políticas Públicas em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG. Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED.

² Graduado em Ciências Sociais. Especialista em Políticas Públicas. Mestre em Educação. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

³ Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Assistente de pesquisa do Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente – GESTRADO/FAE/UFMG.

Desempenho dos alunos e trabalho docente: análise conjunta dos dois lados da mesma moeda

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre o trabalho docente e os resultados de exames de avaliação do desempenho estudantil com base no IDEB. Busca compreender, a partir da análise dessa relação, as contradições do modelo de escola republicana e as discussões sobre o efeito-escola que tentam reorientar a organização escolar com vistas ao paradigma da eficácia. Procura-se construir um modelo de análise utilizando dados da Pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, desenvolvida pelo GESTRADO/UFMG. Com os dados da pesquisa tem se desenvolvido indicadores sobre as características e condições de trabalho dos docentes analisadas de acordo com os resultados obtidos pelos alunos no IDEB.

Abstract

This article analyzes the relationship between teachers' work and the results of tests for assessing student performance based on IDEB. Its theoretical sociology of education that seeks to understand the contradictions of the republican school model and discussions about the effect of school organization that seeks to reorient the school with a view to the paradigm of effectiveness. . It seeks to build an analysis model using data from the "Teaching Work in Basic Education in Brazil", developed by GESTRADO / UFMG. With the survey data will be created indicators linked to the characteristics and working conditions of teachers that will be analyzed according to the IDEB of the participating states.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre o trabalho docente, que sofreu mudanças em sua configuração na escola devido às reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas, e os resultados de exames de avaliação do desempenho estudantil com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007 e representa uma iniciativa pioneira de reunir em um mesmo indicador duas dimensões relacionadas à qualidade da educação: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações.

O IDEB toma como parâmetros o rendimento dos alunos, por meio da pontuação em exames padronizados de língua portuguesa e matemática e os indicadores de fluxo, tais como taxas de promoção, repetência e evasão escolar. Com base nessas medidas, criou-se uma escala de 0 a 10. Ao se aplicar esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. Com base nesse índice, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria do desempenho educacional dos alunos, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo.

Estas metas foram criadas com base nos resultados do Programme for International Student Assessment (PISA), lançado no final dos anos 1990, é um instrumento de avaliação comparada internacional do desempenho dos estudantes, e se configura como um dos principais meios de ação da OCDE no campo da educação. Esta agência apresenta o PISA como um instrumento que pretende responder às exigências dos países membros, por meio da disponibilização de dados sobre o conhecimento e as competências dos seus alunos e, conseqüentemente, sobre o desempenho dos seus sistemas de ensino.

O debate sobre o IDEB se baseia na centralidade adquirida pela avaliação nos processos de reforma educacional iniciados nos anos 1990. Tal centralidade tem ensejado interpretações variadas, quer na perspectiva de identificá-la como um sinal da entrada do processo educacional na lógica do mercado, com valores e procedimentos típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas educacionais, quer na busca de aferição da qualidade ofertada pelo poder público. A avaliação é apresentada como propulsora da qualidade em substituição à centralidade da idéia de igualdade como principal objetivo das políticas educacionais.

Cabe ressaltar duas características deste processo de avaliação. A primeira relaciona-se à avaliação como peça central nos mecanismos de regulação, uma vez que deslocam o controle dos processos para os produtos. Ou seja, a qualidade da escola passa a ser medida

pelos processos avaliativos que verificam somente o produto da sua ação, em detrimento do processo ensino-aprendizagem. A segunda característica relaciona-se à legitimação de valores que induzem procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar suas pontuações em classificações, baseadas nos resultados das avaliações em larga escala. A associação entre desempenho e financiamento é o principal mecanismo que garante esta competição, a partir do momento em que tais resultados são utilizados como critérios de alocação de recursos e remunerações diferenciadas para os professores.

O IDEB se encaixa nesta lógica, uma vez que foram estabelecidas metas de desempenho bianuais com base em seus resultados. O IDEB passa a se configurar como um importante instrumento de regulação da educação por parte do governo federal, uma vez que tanto o apoio técnico quanto o financeiro é oferecido aos municípios com base nesse índice. Nesse contexto, o docente passa a se configurar como o principal agente da escola, devendo responsabilizar-se pelo seu êxito ou fracasso.

Em relação à metodologia, pretende-se construir um modelo de análise com o objetivo de buscar compreender se há uma relação direta entre o trabalho docente e os resultados do IDEB. Serão utilizados dados da Pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, desenvolvida pela UFMG, por meio do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Faculdade de Educação, em cooperação técnica com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). A investigação ocorreu simultaneamente em sete estados brasileiros: Minas Gerais, Santa Catarina, Goiás, Rio Grande do Norte, Paraná, Espírito Santo e Pará, envolvendo oito universidades públicas nesses estados. O objetivo dessa pesquisa foi analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se dão seu trabalho nas escolas de Educação Básica, com a finalidade de subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil.

A escola como reprodutora das desigualdades sociais

Nas Ciências Sociais, houve por muitas décadas do século passado uma predominância da visão inspirada no funcionalismo, que atribuía papel central à escolarização no processo de construção de uma sociedade mais justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Acreditava-se que, por meio da escola pública e gratuita, o problema do acesso à educação seria resolvido, garantindo a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos

Nos anos 1960 ocorre uma crise dessa concepção de escola, o que leva a uma interpretação diferente do papel dos sistemas de ensino na sociedade. Esta reinterpretação está relacionada a um sentimento de frustração dos estudantes (os franceses em especial) com o baixo retorno social e econômico conseguido com os certificados escolares no mercado de trabalho.

A explicação para tal fenômeno ganhou força por meio da sociologia da educação de Bourdieu, marcada pela noção de reprodução social. Os estudos de Bourdieu apontam uma forte relação entre desempenho escolar e origem social.

Para esse autor, os indivíduos incorporam disposições de ação características de sua posição na hierarquia social desde a infância, pela formação em um ambiente familiar e social que corresponde a um posicionamento específico na estrutura social. Bourdieu chama de *habitus* familiar ou de classe a esse conjunto de disposições, orientadores de suas ações nos mais diversos contextos ao longo de sua vida. A condição inercial dos indivíduos a respeito de atualizar e agir conforme essas disposições em que foram socializados, com a feição de sua posição na estrutura, levaria à perpetuação da desigualdade social (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002. p. 20).

Segundo Bressoux (2003), durante algum tempo esse tipo de abordagem se sustentou e se manteve a partir das teorias desenvolvidas no campo da sociologia da educação, principalmente na França, que teve como seu principal representante Pierre Bourdieu. Para Bressoux, houve o surgimento de um forte determinismo sociológico aliado a um pessimismo pedagógico, na medida em que não havia saída para os sócio e economicamente

desfavorecidos, sendo que a escola funcionava apenas como um espaço de reprodução das desigualdades sociais.

Em princípio, a pesquisa em educação na França foi profundamente marcada pelos trabalhos sociológicos que, com abordagens teóricas diferentes, atribuíram à origem social do indivíduo um papel preponderante no sucesso escolar, levando a pensar que à escola não restava senão o papel de validar as diferenças preexistentes e que se instalavam paralelamente a ela e apesar dela. Sendo o sucesso escolar produzido fora da escola, os estudos dos fenômenos escolares perderam de fato seu interesse. (BRESSOUX, 2003, P. 21).

Ou seja, na perspectiva de Bourdieu, a escola não se configura como uma instituição neutra e que avalia os alunos com base em critérios universalistas. Pelo contrário, ela é concebida, para este autor, como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimidade da dominação exercida pelas classes dominantes.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Pode-se considerar que dentre as pesquisas que reforçaram esta abordagem, a principal foi a que deu origem ao Relatório Coleman, que na década de 1960 observou os resultados de 645 mil alunos em mais de três mil estabelecimentos escolares nos Estados Unidos e chegou à conclusão de que as variáveis relacionadas à escola não fazem diferença no desempenho dos alunos. Essas pesquisas aplicavam como metodologia o modelo input-output (entrada-saída) e procuravam perceber se os recursos humanos, materiais e financeiros e as características dos alunos (as entradas) eram capazes de acrescentar algo aos resultados

escolares dos alunos (a saída). A escola permanecia como uma caixa-preta, na medida em que seus trabalhos internos, os processos que levavam aos resultados dos alunos e a organização de suas estruturas eram deixados de lado.

A influência da escola no desempenho dos alunos: o efeito-escola

Somente no final dos anos 1970 esse tipo de abordagem seria questionado a partir de novos estudos voltados para a compreensão dos processos internos escolares bem como pesquisas de campo qualitativas que iniciaram a abertura da chamada “caixa-preta” das escolas. De acordo com Soares, 2002, tais pesquisas mostraram que por menor que seja o efeito das escolas, ele é importante para a vida acadêmica dos estudantes, podendo mudar concretamente a história de indivíduos. O surgimento dessa abordagem mostrou as diferenças internas existentes entre as escolas, que eram encobertas pela análise entrada-saída.

Os estudos sobre o efeito-escola caracterizam-se por levar em consideração processos, práticas e políticas internas no âmbito da escola e sua relação com o desempenho dos alunos. Uma boa definição do efeito-escola é dada por Willms (2008, p. 263),

O “efeito” de uma determinada escola se refere à diferença entre o resultado médio (estimado) para um aluno com certo background freqüentando aquela escola e o resultado médio (estimado) para esse mesmo aluno no sistema escolar como um todo.

Cabe ressaltar que esta linha de estudos não desconsidera a importância dos fatores extra-escolares no desempenho dos alunos, como o nível socioeconômico das famílias, por exemplo, mas procura encontrar no interior da escola parte da explicação para a variação no nível de aprendizagem que há entre as escolas.

Esta busca por uma compreensão dos processos internos das escolas que determinam a sua eficácia, ou seja, sua capacidade de interferir positivamente, por meio de políticas e práticas escolares, no desempenho dos alunos, passou a representar um campo de análise denominado “escola eficaz”. Porém, como destaca Soares (2002), não é claro que os fatores

associados à escola eficaz na literatura internacional sejam todos relevantes aqui no Brasil, pois, afinal, esse tipo de abordagem ainda é relativamente recente entre nós.

A percepção da importância de se inserir variáveis relativas aos docentes dentro dos estudos sobre o efeito escola é, também, relativamente recente. Essa inserção surgiu da percepção de que elementos ligados ao professor, como o apoio que ele recebe dentro da escola e sua formação deveriam ser considerados como itens de análise diretamente ligados às influências da escola do desempenho escolar.

A escola como promotora de justiça social?

Esta mudança de abordagem é destacada por alguns autores como uma mudança também na concepção de justiça, e na forma como a escola pode ou não ser considerada um espaço de promoção de justiça social. Fraser (2009) define a justiça em geral por sua dimensão política em particular.

De acordo com essa interpretação democrática-radical do princípio do igual valor moral, a justiça requer arranjos sociais que permitam que todos participem como pares na vida social. Superar a injustiça significa dismantelar os obstáculos institucionalizados que impedem alguns sujeitos de participarem, em condições de paridade com os demais, como parceiros integrais da interação social. (Fraser, 2009, p. 17).

A autora destaca que a justiça social passa a ter como demanda tanto reconhecimento como redistribuição. É o que ressalta Van Zanten (2005), quando trata que esta demanda por reconhecimento leva as escolas a uma espécie de competição. Esta competição se daria, não tanto para melhorar a produtividade interna, mas para manter uma posição do estabelecimento educacional. O papel da eficácia, nesse contexto é destacado por Derouet (2010),

No projeto de igualdade de chances, a busca pela eficácia é considerada uma coerção externa com a qual é melhor pactuar. A segunda modernidade considerou a obrigação de resultados uma

parte da definição da justiça. É um aspecto da obrigação de prestar contas: prestar contas ao Estado e ao contribuinte pelo dinheiro gasto, prestar contas aos usuários pela qualidade dos serviços que lhes são propostos, etc. (DEROUET, 2010, p. 1007).

Este autor destaca a substituição da noção de igualdade pela noção de equidade no debate sobre a escola como espaço de promoção da justiça social. O autor, a partir da análise da realidade francesa, considera que este debate tem início com o movimento surgido na década de 1960, que demonstrou o fracasso das políticas de igualdade baseadas na centralização estatal. Nesse sentido, passou-se a apoiar a idéia de que a igualdade seria alcançada pelo reconhecimento das diferenças.

Desenvolveu-se a tomada de consciência de que a sociedade francesa se tornava pluriétnica e pluricultural; nesse caso, alterava-se a natureza da reivindicação de justiça. Tratava-se não tanto de alcançar um objetivo de igualdade e de mobilidade, eventualmente baseado em políticas compensatórias e em desigualdades seletivas, mas de reconhecer as diferenças. (DEROUET, 2009, p. 52).

O autor destaca ainda que a partir desse debate, as organizações internacionais apresentaram como solução, passar do ideal de igualdade de oportunidades para a busca por igualdade de resultados.

O sentido do termo avaliação, em particular, evoluiu consideravelmente: em vez de avaliar os efeitos de uma política de igualdade das oportunidades, tratava-se de construir os instrumentos de um monitoramento nacional para conservar o controle de um sistema educacional desconcentrado e parcialmente descentralizado. Tratava-se, também, de desenvolver uma cultura da avaliação, ou seja, fornecer os recursos indispensáveis para que os atores da base fossem capazes de avaliar os efeitos de sua ação, além de retificar as lacunas encontradas. Tal tarefa correspondia, por um lado, à nova definição que as organizações internacionais preconizavam para o ofício de docente – o profissional reflexivo; por outro, ao incremento dos direitos da família. Portanto, a preocupação com a

igualdade substituída pelo enfoque no gerenciamento, incluindo certa dimensão consumista. (DEROUET, 2009, p. 43).

Esta análise é reforçada por Dubet (2004), que chama a atenção para o fato de que as sociedades democráticas optaram pelo mérito, como princípio de justiça, sendo que a escola é considerada justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e suas qualidades. Esta igualdade de oportunidades seria conseguida pela igualdade de acesso. Condições que no Brasil nunca chegamos a alcançar.

O Trabalho Docente e a regulação educacional

As políticas educacionais nas últimas décadas têm atribuído grande ênfase à eficiência dos sistemas escolares, medida primordialmente por meio dos resultados em exames de avaliação do desempenho dos alunos, o que atribui aos docentes um papel central como agentes desta instituição, sendo responsabilizados pelo seu desempenho. Apesar dos processos de descentralização trazidos pelas reformas educacionais das últimas duas décadas que proporcionaram maior autonomia às escolas, a regulação dos sistemas educacionais manteve-se em grande medida centralizada por meio de mecanismos tais como os sistemas de avaliação e de financiamento.

Nesse contexto assistimos a mudanças significativas na expectativa das populações com relação à escola, resultantes, em parte, da expansão escolar sobretudo em uma dimensão mais inclusiva e de mudanças na estrutura de empregos. Tenti Fanfani (2007) chama atenção para o fato de se atribuir um caráter multifuncional à escola. A escola passa a atender demandas diversas e até mesmo contraditórias, que não correspondem à qualidade dos recursos que ela possui. A consequência disso, segundo o autor, seria uma decepção e um desencanto social a respeito da escola, uma vez que a sociedade tende a esperar mais da escola do que ela é capaz de produzir. Este processo leva a uma sensação de decepção e mal estar no corpo docente, que se configura como agente central da escola.

Conforme destacado anteriormente, no debate acerca da escola como espaço de promoção da justiça social, observa-se paulatina substituição da noção de igualdade pela

noção de equidade nas orientações de políticas públicas dirigidas à educação, partindo do princípio de que, pelo reconhecimento das diferenças se alcançaria a igualdade (Derouet, 2009). Esta substituição levou à inclusão da diversidade na escola, a princípio por meio da adoção de políticas compensatórias e programas sociais focalizados a públicos específicos, ensejando maiores reflexões acerca do que seria a qualidade na educação. As mudanças que apontam tendência à maior flexibilização na organização escolar e curricular convivem paradoxalmente com a centralidade dos exames externos de avaliação que se reduzem na maioria dos casos as medidas de desempenho e conteúdos específicos.

Estas avaliações têm se configurado como importante instrumento de regulação sobre o trabalho docente, uma vez que responsabilizam os docentes pelo desempenho dos alunos. Lessard (2006) chama a atenção para um modelo de regulação na educação de caráter econômico-burocrático. Este modelo, segundo o autor, relaciona-se com a exigência de resultados no campo das políticas educacionais, sendo operacionalizado por meio de indicadores quantitativos e de acompanhamento do desempenho dos alunos, dos professores, das escolas e até mesmo dos sistemas educacionais locais e nacionais. Este modelo, conforme destaca o autor, associa, de diversas maneiras, a alocação de recursos aos resultados alcançados, construindo metas de desempenho a serem atingidas, o que tem repercussão direta sobre os docentes.

Aliado a isso, tem-se o fato de que, as reformas educacionais que ocorreram a partir da década de 1990 no Brasil, muito mais do que uma reestruturação na organização da educação, promoveram também mudanças na configuração do trabalho do professor na escola, na medida em que repercutem sobre a organização escolar, gerando, com isso, uma reestruturação do trabalho docente.

Observa-se, portanto, que o trabalho do professor nos dias atuais não se limita somente ao espaço da sala de aula, correspondendo também à gestão da escola, onde os professores passam a participar do planejamento, da elaboração de projetos, da discussão coletiva do currículo e da avaliação. Estas tarefas além das atividades pedagógicas representam um acúmulo de responsabilidades para o trabalho dos professores. De acordo com Oliveira, 2005, p. 769: Os docentes

São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam à participação comunitária e ao voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto, identifica-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que tem provocado mudanças significativas em sua identidade. As reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho..

Tais mudanças atingem amplamente os docentes, configurando-se em nova divisão técnica do trabalho na escola e na emergência de novos sujeitos docentes. Contudo, observa-se maior centralidade sobre o professor como responsável pelos fins a que a escola se dedica, devendo este, na ausência das condições adequadas para responder às demandas, tomar para si a responsabilidade em encontrar meios e apelar muitas vezes à improvisação. Segundo Duarte (2008), o professor se torna um trabalhador multifuncional, polivalente, marcado pelas contingências situacionais e emergenciais que envolvem a escola, pela variedade de papéis e atividades que assume. Este acúmulo de funções pode dificultar uma prática refletida, articulada à prática social.

Caracterização dos professores

Conforme ressaltado anteriormente, a metodologia aqui proposta busca construir um modelo de análise com o objetivo de estabelecer uma possível relação entre o trabalho docente e os resultados do IDEB. Serão utilizados dados da Pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, desenvolvida pelo GESTRADO/UFMG em cooperação técnica com a SEB/MEC. Para as análises apresentadas neste artigo, foram escolhidos três estados participantes da pesquisa, com base em sua classificação no IDEB. Dentro dos estados que participaram da pesquisa serão analisados o que tem melhor classificação (Minas Gerais), a

pior classificação (Rio Grande do Norte) e um com valor intermediário (Espírito Santo). A seguir serão analisadas variáveis relacionadas ao trabalho docente para cada um destes estados.

Perfil

Espírito Santo

Os professores da Educação Infantil são em sua maioria mulheres (96,7%) casadas (58,2%) com filhos. A maioria se declarou branca (41,2%). Tem em média 41 anos, metade dos professores tem menos de 40 anos e os 25% mais velhos estão acima dos 47 anos. A maioria se formou em pedagogia, curso realizado em faculdades particulares e 72,4% disseram ter pós-graduação.

Os professores do Ensino Fundamental são em sua maioria mulheres (83%) brancas (43%) casadas (54,7%) com filhos (67,8%). Estas professoras têm média de 42,5 anos, metade está abaixo dos 43 anos e os 25% mais velhos estão acima dos 49 anos. Quanto a formação 10,6% tem curso normal superior, 38,1% tem pedagogia e 51,1% tem curso de licenciatura. Metade destes profissionais formou em faculdades particulares e 49,3% em universidades públicas. Mais da metade (55,3%) tem pós-graduação e menos de um décimo tem apenas Ensino Médio (8,43%).

No Ensino Médio, a maioria dos professores são mulheres (54,7%), se declararam brancos (37,7%). Menos da metade é casado (40,9%) e 48,4% tem filhos. Estes professores têm em média de 38,5 anos, metade está abaixo dos 37 anos e a maioria tem 32 anos. Os 25% mais novos estão abaixo de 30 anos e os 25% mais velhos estão acima dos 46 anos. A maioria é formada em licenciatura (89,4%) e 10% têm outro tipo de curso superior. Mais da metade (52,3%) formaram-se em instituições públicas e 46,2% em faculdades particularidades. Pouco mais da metade (50,7%) tem pós-graduação.

A proporção de mulheres diminui à medida que mudamos as etapas de ensino, temos uma proporção maior na Educação Infantil. Os trabalhadores são mais jovens na Educação Infantil e no Ensino Médio. A formação dos docentes nas três etapas foi realizada, em sua maioria, em instituições particulares e observa-se um número relevante de docentes na Educação Infantil que cursaram a pós-graduação (72,4%).

Minas Gerais

Na Educação Infantil, a maioria dos professores é constituída por mulheres (97,8%), 44,4% se declarou branca e 42,2% parda. Mais da metade (52,2%) é casada e 63% têm filhos. A média de idade está em torno de 46,2 anos. Metade tem até 48 anos, os 25% mais jovens até 38 anos e 25% mais velhos acima de 54 anos. Estes profissionais em sua maioria cursou Pedagogia (52,2%) e 28,2% fez Curso Normal Superior. Os licenciados atingem 15,4%. Metade se formou em instituição pública (e exatamente a outra metade se formou em instituição particular). Quanto à maior escolaridade, 45,7% declararam ter pós graduação e 41,3% graduação.

Esta categoria no Ensino Fundamental é em sua maioria de mulheres (89,1%), brancos (43,4% - pardos 39,2%). Mais da metade é casada (56,2%) e 69,9% têm filhos. Tem em idade na média de 43 anos, mais da metade tem mais de 44 anos. Os 25% mais jovens têm até 38 e os 25% mais velhos mais de 49 anos. A maioria tem curso de licenciatura (43,5% - e a segunda maior proporção são de formados em Pedagogia 36,30%). Mais de 60% se formou em instituição particular. Metade tem curso de pós-graduação e 43,2% tem como maior título a graduação.

No Ensino Médio há uma redução na proporção de mulheres se comparado as outras etapas, entretanto a maioria ainda é de mulheres (59,1%) e de brancos (44,9%), os pardos atingem (42,4). Há uma maior proporção de solteiros (45,1%) e 53% tem filhos. A média de idade é de 40,9 anos, mais da metade tem acima de 39 anos, os 25% mais jovens têm até 32 anos e os 25% mais velhos têm mais de 50 anos. Mais de 90% têm licenciatura, 34,2% se formaram em instituições públicas e 62,7% em particulares. Mais da metade dos professores do Ensino Médio têm apenas graduação (53%) e professores com pós-graduação são 45,1%

A proporção de mulheres é maior em todas as etapas se comparada a dos homens, entretanto vale ressaltar que os valores diminuem à medida que subimos na escala das etapas escolares. Há uma redução de mais de 40% da Educação Infantil para o Ensino Médio. Há uma redução da média de idade destes professores no mesmo sentido. No Ensino Médio temos a maior proporção de formados em instituições públicas e a proporção de pós-graduados não se modifica muito entre as etapas.

Rio Grande do Norte

Os professores na Educação Infantil são, em sua maioria, mulheres (93,2%), pardos (47,7%) casados (54,5%) e 65,9% têm filhos. A média de idade é de 37,3 anos, metade tem mais de 37,5 anos, os 25% mais jovens têm até 31 e os 25% mais velhos têm acima de 42,5 anos. Mais da metade (55,2%) cursou Pedagogia e 42,1% outra licenciatura. Quanto à instituição formadora, 55,3% estudaram em instituições públicas. Entre os professores da Educação Infantil, 38,1% têm pós-graduação.

No Ensino Fundamental também a maioria é de mulheres (79,8%) e de pardos (44,6%). A proporção de casados é de 50% e 64,5% tem filhos. Os professores desta etapa têm em média 42,8 anos, metade tem acima de 43 anos, os 25% mais jovens têm até 36 anos e os 25% mais velhos têm mais de 50 anos. A maioria tem licenciatura (62,5%), sendo as instituições públicas as responsáveis pela formação de 73,2% destes professores. São 41,8% os que têm pós-graduação.

No Ensino Médio 52,2% são mulheres e 44,4% pardos, 44,6% casados, 53,3% tem filhos. A média de idade é de 39,4 anos. Mais da metade dos professores tem acima de 38 anos, os 25% dos mais novos tem até 33 anos e os 25% dos mais velhos tem mais de 47 anos. O curso de licenciatura foi realizado por 97,7% destes professores. Em 80% dos casos foram realizadas em instituições públicas. São 25% os professores que tem curso de pós graduação.

A proporção de mulheres, a exemplo dos outros estados, diminui com a mudança de etapa de ensino, a redução chega a mais de 40%. Os professores mais jovens estão nas etapas de Educação Infantil e o Ensino Médio. As maiores proporções de pós-graduados são na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

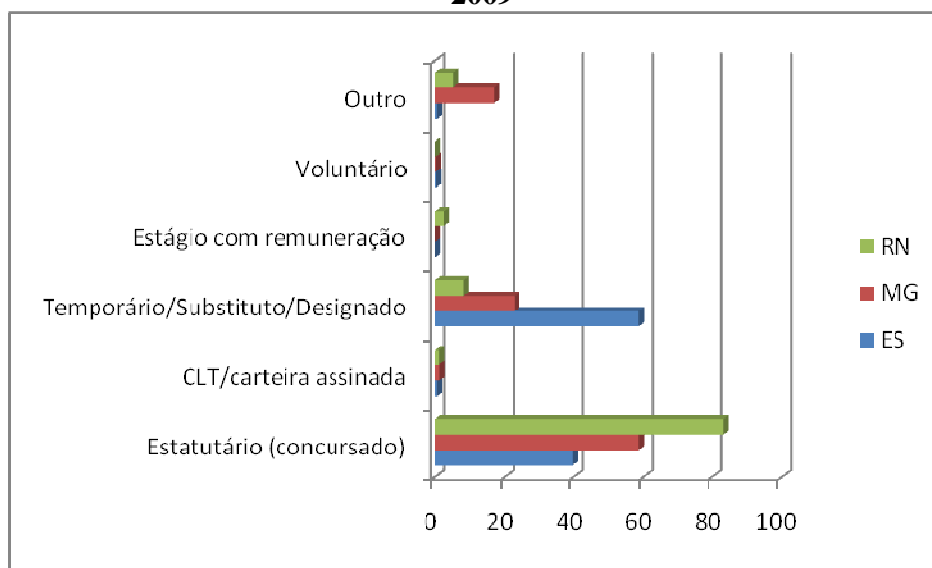
Carreira e salário

Entre os três estados analisados, o Espírito Santo é o que apresenta o menor percentual de professores que responderam estar contemplados em um plano de cargos e salários (34,3%). O Rio Grande do Norte apresenta o maior percentual (69,1%), enquanto em Minas Gerais 58,8% responderam estar contemplados.

Sobre os aspectos mais valorizados no plano de cargos e salários, nos três estados a titulação (graduação, especialização, mestrado, doutorado) e o tempo de serviço apareceram como os mais indicados. Cabe ressaltar o caso de Minas Gerais, onde a avaliação de desempenho aparece em terceiro lugar, mas com percentual semelhante ao dos aspectos mais citados.

As informações sobre tipo de vínculo ou contrato de trabalho são mostradas no gráfico a seguir. Observa-se um percentual maior de professores em regime estatutário (concurado) no Rio Grande do Norte (83,2%). O Espírito Santo é o estado que apresenta o maior número de professores em regime temporário, substituto ou designado (58,7%).

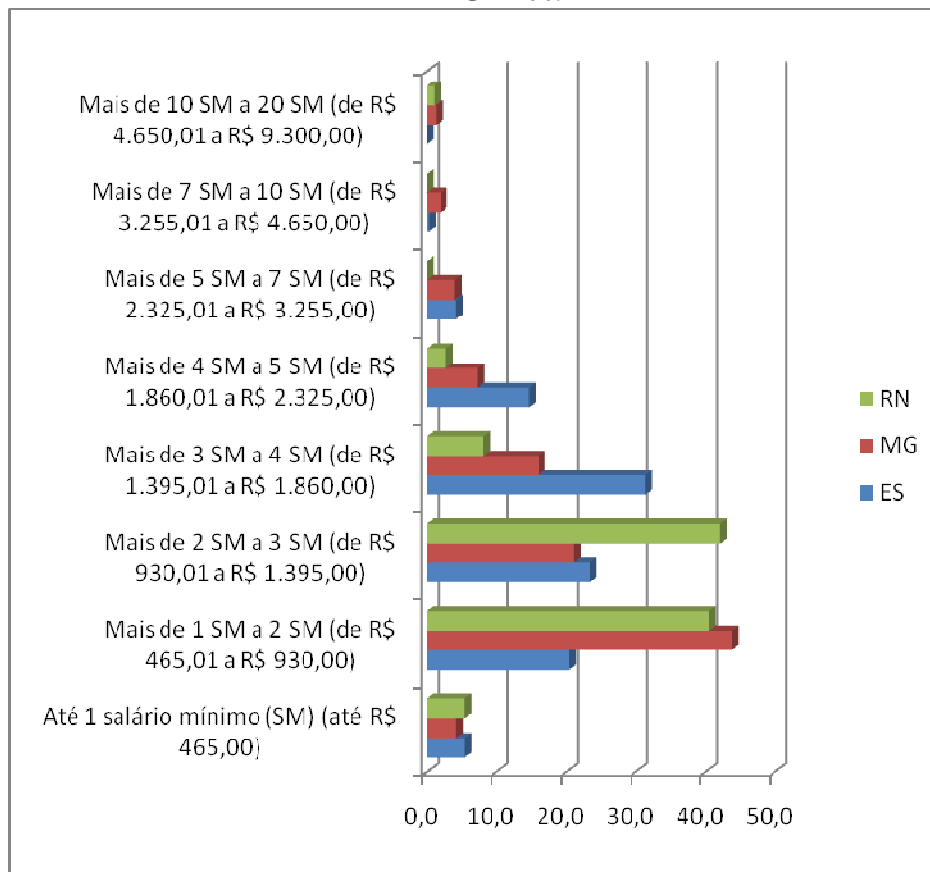
Gráfico 1: Tipo de vínculo ou contrato de trabalho dos professores – RN, ES e MG - 2009



Fonte: Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil. Elaboração própria.

Os dados sobre salário são demonstrados no gráfico a seguir. Observa-se que o Espírito Santo é o estado que apresenta o maior percentual entre os três de professores nas faixas mais elevadas de salário, uma vez que 50,6% dos professores encontram-se nas faixas com ganhos acima de três salários mínimos. Esse mesmo percentual cai para 30,7% em Minas Gerais e 12% no Rio Grande do Norte.

Gráfico 2: Salário bruto recebido na unidade educacional em que trabalha - RN, ES e MG - 2009



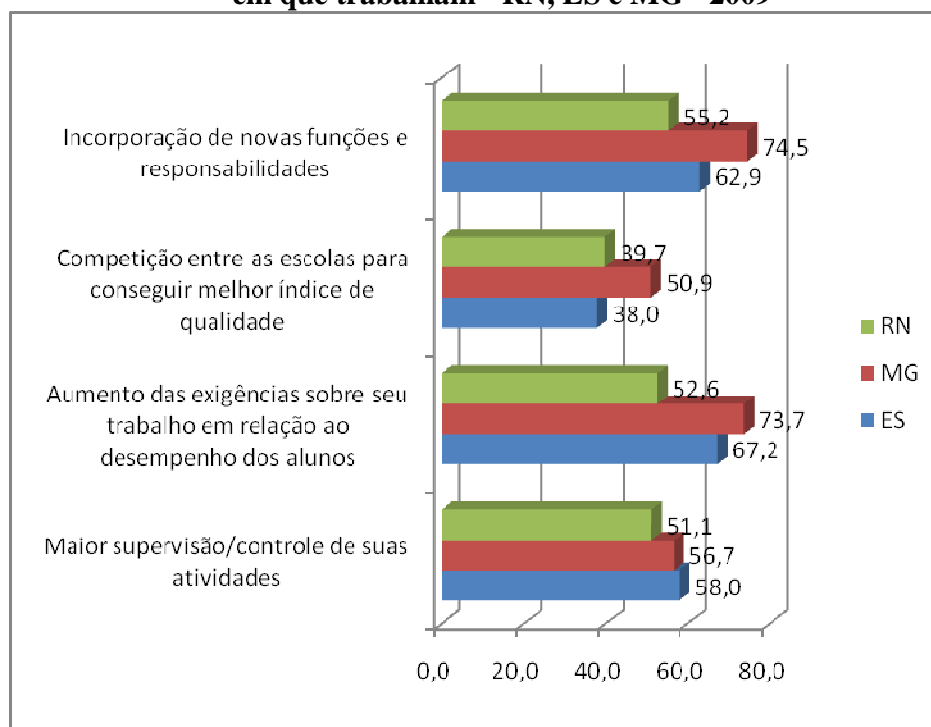
Fonte: Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil. Elaboração própria.

Condições de trabalho

Em relação ao número de unidades educacionais em que trabalha, a maioria dos professores de Minas Gerais trabalha em apenas uma unidade educacional (52,8%). No Espírito Santo, esse percentual cai para 39,1% e no Rio Grande do Norte 41,3%. Os três estados apresentam número de alunos por turma semelhante, com média em torno de 30 alunos. A carga horária de trabalho semanal também apresentou resultados semelhantes para os três estados, com uma jornada máxima de 30 horas semanais para a maioria dos entrevistados.

O gráfico a seguir demonstra a percepção dos entrevistados se os enunciados ocorrem ou não na unidade educacional em que trabalham. Observa-se um percentual maior de professores em Minas Gerais que percebem um aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos, bem como competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade, o que demonstra uma maior cobrança sobre os professores desse estado em relação aos resultados em exames de desempenho estudantil.

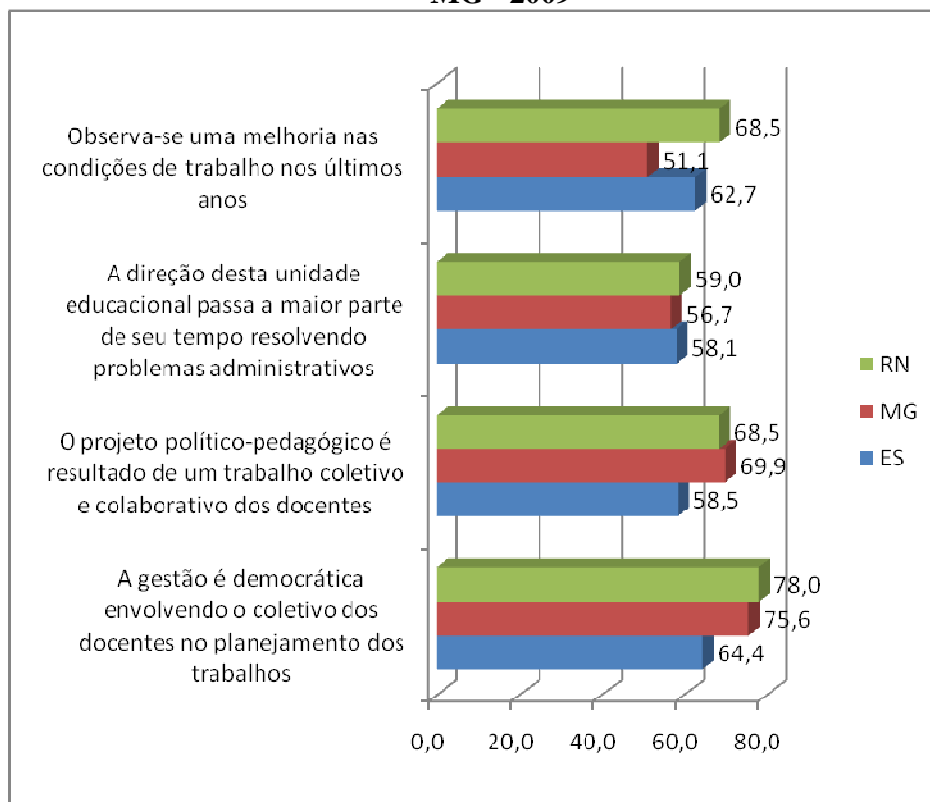
Gráfico 3: Percepção dos professores se os enunciados ocorrem na unidade educacional em que trabalham - RN, ES e MG - 2009



Fonte: Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil. Elaboração própria.

Sobre os enunciados demonstrados no gráfico a seguir, ressalta-se que em Minas Gerais, os professores apresentam um grau de concordância menor em relação à observação de melhorias nas condições de trabalho nos últimos anos. Já em relação à participação coletiva na elaboração do projeto político-pedagógico e uma gestão democrática e com participação do coletivo dos docentes, o Espírito Santo apresentou os menores percentuais de grau de concordância.

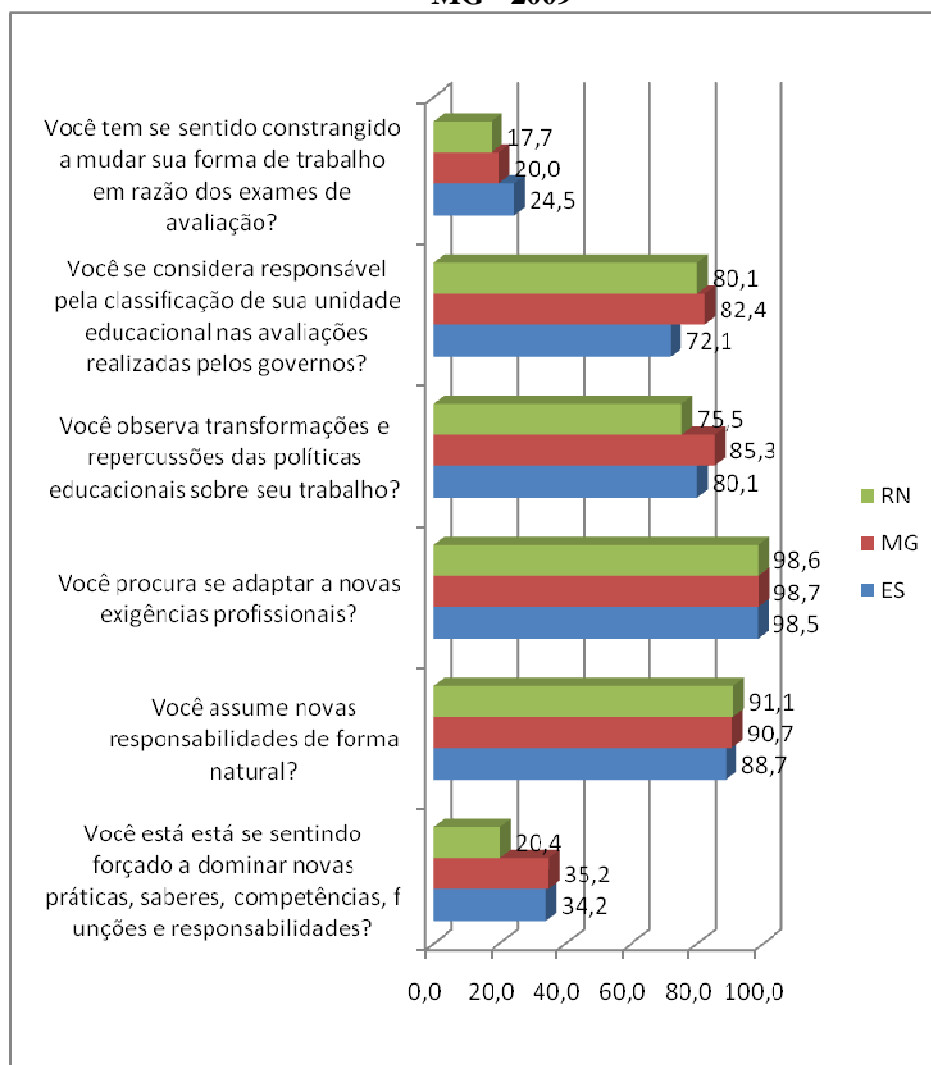
Gráfico 4: Grau de concordância dos professores em relação aos enunciados - RN, ES e MG - 2009



Fonte: Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil. Elaboração própria.

Nos enunciados do gráfico a seguir, observa-se junto aos professores do Rio Grande do Norte menor percepção em relação a se sentir forçados a dominar novas práticas, saberes, competências, funções e responsabilidades em comparação aos outros dois estados. O mesmo ocorre em relação a se sentirem constrangidos a mudar a sua forma de trabalho em razão dos exames de avaliação.

Gráfico 5: Grau de concordância dos professores em relação aos enunciados - RN, ES e MG - 2009



Fonte: Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil. Elaboração própria.

Indicadores de condições de trabalho

A Análise Fatorial (AF) é uma técnica estatística cujo objetivo é buscar as relações não visíveis entre os comportamentos das variáveis analisadas. As AF's podem ser do tipo confirmatória, onde o pesquisador trabalha com uma hipótese prévia orientada pelo

conhecimento de possíveis relações entre as variáveis, e exploratórias, onde não se sabe as relações existentes entre elas. Segundo Bezerra (2011) a AF identifica as dimensões de variabilidade presentes ao mesmo tempo em um conjunto de observações, “*o intuito é desvendar estruturas existentes, mas que não são observáveis diretamente*”. (Bezerra, 2011, pg.74)

A AF trabalha com correlações, sendo assim, ao se aplicar a técnica em um conjunto de variáveis, o resultado é a formação de fatores que explicam o relacionamento entre elas. Segundo Moroco (2003: pg. 261, 262) esta técnica utiliza

as correlações observadas entre as variáveis observadas para estimar o(s) fator(es) comum(ns) e as relações estruturais que ligam os fatores (latentes) às variáveis.(...) Ela produz um score que pondera as respostas altamente correlacionadas. Este novo score é uma representação parcimoniosa da informação presente em muitas variáveis e é capaz de resumir a informação presente em muitas variáveis num número reduzido de fatores não diretamente observáveis.

O objetivo, portanto, é a identificação de estruturas comuns entre os elementos das condições de trabalho dos docentes.

O modelo proposto foi aplicado nos três estados. Em Minas Gerais o poder de explicação dos fatores foi de 56,98% da variação das condições de trabalho. No Espírito Santo a variação explicada chegou a 61,12%, e no Rio Grande do Norte, 55,51%.

Fatores	ES	MG	RN
1	14,97	14,62	12,01
2	8,91	10,71	9,92
3	7,28	7,09	7,21
4	5,90	5,57	6,28
5	5,42	5,30	5,52
6	4,94	4,88	5,33
7	4,76	4,57	4,85
8	4,61	4,24	4,38
9	4,33	-	-
Variância total Explicada	61,12	56,98	55,51

Para os três estados foram gerados 8 fatores que iremos desenvolver segundo os temas abaixo:

Tempo, salário e tipo de vínculo

Os estados do Rio Grande do Norte e Espírito Santo apresentaram como o fator 1 – tempo de trabalho – as variáveis: Tempo de trabalho com educação / Tempo de trabalho com educação na rede pública / Tempo de trabalho na unidade educacional.

A quantidade de explicação deste fator para os estados foi diferente, sendo que para o estado potiguar este fator é responsável por 12% da variância explicada e para o Espírito Santo 14,97%.

Em Minas Gerais o fator 1 é composto pelo tempo de trabalho (variáveis citadas acima), salário bruto na função que exerce e tipo de vínculo. Este fator explica 14,62% da variação total encontrada para o estado.

É Interessante observar a associação entre essas variáveis entre os dois primeiros estados e o ultimo. Vínculo e salário aparecem correlacionados, ou seja, pertencente ao um mesmo fator em Minas Gerais, enquanto que os demais não apresentam essa associação. Vínculo e Salário entram no fator 2 para os demais estados.

O fator 2 gerado pela AF foi idêntico no Espírito Santo e Rio Grande do Norte. A variância explicada por este fator foi de 9,9% e 8,9%, respectivamente. Esse fator foi composto pelas variáveis: Nível de escolaridade/ Tipo de Vínculo / Plano de cargos e salários / Salário Bruto.

Salário e tipo de vínculo têm associação maior com o tempo de trabalho em Minas Gerais, enquanto que para o Espírito Santo e Rio Grande do Norte estes se relacionam com nível de escolaridade e a plano de cargos e salário.

Gestão escolar

As variáveis relacionadas à gestão escolar aparecem, em Minas Gerais, como fator 2, sendo este fator responsável por 10,71% da variância explicada nas condições de trabalho docente. O fator 2 em Minas Gerais é composto por três variáveis: Concordância do docente em relação à presença de uma gestão democrática na escola; Concordância do docente em relação à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola; e concordância em relação à melhorias nas condições de trabalho. No Rio Grande do Norte, estas variáveis aparecem como fator 3, onde 7,21% da variância explicada pela AF nas condições de trabalho docente é de responsabilidade deste fator. Cabe ressaltar que tais variáveis apareceram como fator 6 para o estado do Espírito Santo, sendo este fator composto pelas variáveis relacionadas à concordância do docente em relação à presença de uma gestão democrática na escola e sobre a construção coletiva do projeto político-pedagógico. Dentro do modelo, o fator 6 é responsável por 4,94% da variância explicada nas condições de trabalho docente.

Intensificação

A variável relacionada ao ato de levar atividade do trabalho para realizar em casa aparece como fator 3 em Minas Gerais, sendo responsável por 7,21% da variância explicada pelo modelo de AF. Esta mesma variável aparece no Espírito Santo como constituinte do fator 7, juntamente com a variável ampliação da jornada de trabalho, respondendo por 4,76% da variação explicada pelo modelo nas condições de trabalho docente. No Rio Grande do Norte, apesar dessa variável específica não ter sido agrupada em nenhum dos fatores, a variável relacionada ao número de horas dedicadas em casa às atividades extras aparece como fator 4, sendo responsável por 6,28% da variância.

Outras variáveis relacionadas à intensificação aparecem como fator 4 em Minas Gerais, fator 3 no Espírito Santo e fator 5 no Rio Grande do Norte. Em Minas Gerais, o fator 4 é composto pelas variáveis: percepção do docente sobre maior supervisão/controle de suas atividades; incorporação de novas funções e responsabilidades; e ampliação da jornada de

trabalho. Este fator é responsável por 5,57% da variância explicada. O fator 3 do Espírito Santo responde por 7,28% da variância explicada pelo modelo de AF. Este fator é composto pelas variáveis: percepção do docente sobre uma maior supervisão/controle de suas atividades; e incorporação de novas funções e responsabilidades. Enquanto o fator 5 do estado do Rio Grande do Norte é composto pelas variáveis: incorporação de novas funções e responsabilidades; ampliação da jornada de trabalho; e número de unidades educacionais em que o docente trabalha. Este fator é responsável por 5,52% da variância explicada pela AF nas condições de trabalho docente.

Considerações finais

Levando-se em consideração os resultados apresentados pelo modelo desenvolvido, é possível observar que salário e tipo de vínculo apareceram como variáveis importantes dentro da AF nos três estados analisados. Em Minas Gerais eles compuseram o fator que mais explica a variância da condição de trabalho do docente, juntamente com o tempo de trabalho. Nos demais estados eles compõem o segundo fator e tiveram uma variância correlacionada com escolaridade e plano de cargos e salários.

O Rio Grande do Norte, estado com o menor IDEB, apresentou como fator 6 (5,33% de explicação da variância), variáveis que tratam da mudança do trabalho: se o docente está se sentindo forçado a dominar novas práticas e se sente constrangido a mudar a forma de trabalho em função dos resultados. Em seguida o mesmo estado apresenta um fator que denominamos de Responsabilização (fator 7, com 4,85% de explicação da variância) que engloba a percepção dos docentes sobre os efeitos das políticas educacionais e se este se considera responsável pela classificação da escola nas avaliações. Estas variáveis aparecem também no estado do Espírito Santo no fator 8 (4,24% de explicação da variância).

Já em Minas Gerais, estado com o IDEB mais elevado, é possível observar uma presença maior de variáveis ligadas à intensificação do trabalho, como o fator 3, composto pela variável: se o docente costuma levar atividades do seu trabalho para realizar em casa (7,21% de explicação da variância), bem como o fator 4 (5,57% de explicação da variância), composto pelas variáveis: ampliação da jornada de trabalho; uma maior supervisão e

controle das atividades desenvolvidas; e incorporação de novas funções e responsabilidades; e o fator 5, relacionado ao número de horas trabalhadas por semana com 5,29% de explicação da variância. É possível observar, portanto, que a presença de fatores ligados à intensificação do trabalho docente aparece de forma mais clara em Minas Gerais do que no Rio Grande do Norte. Minas Gerais apresenta também, de forma mais clara, o fator que denominamos como adaptabilidade do trabalhador, composto pelas variáveis: se o docente assume novas responsabilidades de forma natural; e se o docente procura se adaptar às novas exigências profissionais. Estas variáveis aparecem como o fator 6, responsável por 4,88% de explicação da variância.

De maneira geral, a pesquisa confirma as influências das políticas educacionais sobre o trabalho docente, provenientes das reformas educacionais que ocorreram a partir da década de 1990 no Brasil. Tais reformas promoveram mudanças no trabalho do professor na escola, o que os levou a assumir funções que vão além da sala de aula, exercendo também atividades ligadas à gestão da escola, associado à responsabilização em relação aos resultados alcançados em exames de desempenho docente. Os fatores levantados no modelo de análise desenvolvido neste artigo apontam para a necessidade de um maior aprofundamento dos estudos relacionados ao peso das variáveis relacionadas às condições de trabalho dos docentes no desempenho dos estudantes em exames de avaliação, contudo, indicam algumas aproximações que devem ser consideradas nas políticas públicas dirigidas à Educação Básica no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. T. G. e 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, maio/ago. 2007.

ASSUNÇÃO, A. A. e OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/agosto, 2009.

- BEZERRA, F. A. in: CORRAR, P.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J.M.(coord.) Análise Multivariada para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia. 1 ed. São Paulo:Atlas S.A., 2011.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. Educação em Revista. N. 38, p. 17 – 88, Belo Horizonte, 2003.
- BROOKE, N. e SOARES, J. F. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.
- COLEMAN, J. S. Desempenho nas Escolas Públicas. In: BROOKE, N. e SOARES, J. F. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.
- DEROUE, J. Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). Educ. Soc. v.31 n.112, Campinas jul./set. 2010.
- DEROUE, J. Entre a recuperação dos saberes oriundos da crítica e a construção dos padrões do “management” liberal: pesquisa, administração e política na França de 1945 a 2005. In: FERREIRA, E. B. e OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DUARTE, A. O trabalho docente em debate: concepções, demandas e antagonismos. In: Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: novas perspectivas da sociologia da educação. João Pessoa, 2008.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- FERNANDES, R. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). INEP, Brasília, 2007.
- FRASER, N. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. Lua Nova, São Paulo, n.77, p. 11-39, 2009.
- LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: Comparação entre o Quebec e o Canadá. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. p. 143-163. dez. 2006.
- MOROCO, J. Análise Estatística com Utilização do SPSS. 3 ed. Lisboa: Silabo, 2003.

NOGUEIRA, C. M. M. e NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educ. Soc.* vol. 23, n° 78, pp. 15-35. 2002

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*, V. 26, n. 92, Out. 2005.

SOARES, J. F. *Escola Eficaz: Um estudo de caso em três escolas da rede pública do estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, GAME/FAE/UFMG, 2002.

TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

VAN ZANTEN, A. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 565-593, set./dez. 2005.

WILLMS, J. D. A Estimação do Efeito da Escola. In: BROOKE, N. e SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

Anexos

Anexo1 – Resultados da AF

RN		ES		MG	
fator 1		Fator 1		fator 1	
Tempo de trabalho com educação	Experiência	Tempo de trabalho com educação	Experiência	Tempo de trabalho com educação	Experiência e situação no trabalho
12,00%		14,97%		Salário	
				Tipo de Vínculo	
				14,61%	
Fator 2		Fator 2		Fator 2	
Salário	Situação no trabalho	Salário	Situação no trabalho	Gestão democrática	Organização do trabalho
Tipo de Vínculo		Tipo de Vínculo		PP coletivo	
Escolaridade		Escolaridade		Melhoria nas condições de trabalho	
Plano de Cargos e salários		Plano de Cargos e salários		10,71%	
9,23%		8,91%			
Fator 3		Fator 3		Fator3	
Gestão democrática	Organização do trabalho	Maior supervisão	Intensificação do trabalho	Levar atividade extra para casa	Trabalho em casa
PP coletivo		Incorporação de novas funções			
Melhoria nas condições de trabalho				7,09%	
7,28%					
Fator4		Fator 4		Fator4	
Horas dedicadas, em casa, ao trabalho	de trabalho em	Horas trabalhadas por semana	trabalho	Maiores Supervisão	ificação do trabalho

				Incorporação de Novas Funções	
				Ampliação da Jornada	
6,28%		5,90%		5,57%	
Fator5		Fator 5		Fator5	
Ampliação da Jornada	Intensificação do trabalho	Assume novas responsabilidades de forma natural	Adaptabilidade do trabalhador	Horas trabalhadas por semana	horas por semana
Incorporação de novas Funções					
Número de unidades que trabalha					
5,52%					
Fator6		Fator6		Fator6	
Sentindo forçado a dominar novas práticas	Mudança no trabalho	Gestão democrática	Organização do trabalho	Assume novas responsabilidades de forma natural	Adaptabilidade do trabalhador
Constrangido a mudar a forma de trabalho em função dos resultados		PP coletivo		Se adapta a novas exigências	
5,33%		4,94%		4,88%	
Fator7		Fator7		Fator7	
Observa os efeitos da política educacional	Responsabilização	Leva atividade do trabalho para casa	Ampliação da Jornada	Número de alunos em sala	Política educacional e Situação no trabalho
Se considera responsável pela classificação da escola		Ampliação da Jornada		Observa os efeitos da política educacional	
4,85%		4,76%		Escolaridade	
				Plano de Cargos e salários	
				4,57%	

Fator8		Fator8		Fator8	
Adaptação a novas exigências	Adaptabilidade do trabalhador	Observa os efeitos da política educacional	Responsabilização	Número de unidades que trabalha	Número de escolas
4,61%		Se considera responsável pela classificação da escola		4,38%	
		4,24%			