

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

TIAGO ANTÔNIO DA SILVA JORGE

TRABALHO DOCENTE E DESEMPENHO ESTUDANTIL

BELO HORIZONTE

2014

TIAGO ANTÔNIO DA SILVA JORGE

TRABALHO DOCENTE E DESEMPENHO ESTUDANTIL

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira

BELO HORIZONTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFMG

2014

TIAGO ANTÔNIO DA SILVA JORGE**TRABALHO DOCENTE E DESEMPENHO ESTUDANTIL**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração

Políticas Públicas e Educação: Formulação, Implementação e Avaliação.

Orientadora

Profª. Dra. Dalila Andrade Oliveira – FaE/UFMG

Aprovada em 29 de janeiro de 2014.

Comissão Examinadora

Profª. Dra. Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais (Orientadora)

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito
Universidade Federal de Pelotas

Profª. Dra. Ana Maria Fonseca de Almeida
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
Universidade Federal de Minas Gerais

Profª. Dra. Adriana Maria Cancelli Duarte
Universidade Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

A realização deste doutorado foi cheia de experiências marcantes. Conteí com apoio e participação de várias pessoas nesses quatro anos que, inicialmente, pareciam muito tempo, mas se passaram quase que num piscar de olhos.

Agradeço inicialmente e de uma forma muito especial à minha orientadora, Dalila Oliveira. Além dos ensinamentos e orientações relacionados à tese, todos os momentos de convivência se tornam momentos de grande aprendizado.

Agradeço aos membros da banca de avaliação: Prof. Luiz Alberto, Profª. Ana Almeida, Prof. Álvaro Hypólito e Profª. Adriana Duarte. Muito mais do que a avaliação final da tese, todos tiveram participação muito importante ao longo da minha trajetória neste doutorado.

Desde o primeiro momento em que pensei o projeto desta tese, duas pessoas me acompanharam, seja nas discussões, ou indicando bibliografias e revisando textos. Meus mais sinceros agradecimentos vão para estas duas amigas: Savana Diniz e Maria Helena Augusto, por me acompanharem durante toda esta trajetória.

À minha amiga Luciana Rodrigues, por todo apoio e ajuda, que vão desde as conversas, passando pela ajuda na localização de material bibliográfico, até a paciência e disposição nas resoluções de questões burocráticas. À Juliana Souza, pela revisão final desta tese e por todo apoio ao longo de realização desta pesquisa.

Aos amigos e amigas da equipe do GESTRADO, em especial a professora Livia Fraga, Ana Maria Clementino, Carlos Alexandre Silva, Pauliane Romano, Rodrigo Quadros, Camila Benevenuto, Heloisa Xisto, Betânia Duarte, Gustavo Gonçalves, Edmilson Pereira e Ana Saraiva.

O período que passei em Lyon, na França, foi de grande crescimento acadêmico e pessoal. Agradeço às pessoas que estiveram envolvidas em tal experiência, em especial ao Prof. Jean-Louis Derouet por todos os ensinamentos. Ao Prof. Romuald Normand pelas conversas e indicações de bibliografia. Um agradecimento especial à minha amiga Alexandra Montes, que além de me ensinar francês, acompanhou de perto todas as alegrias e inseguranças daquela jornada. Aos amigos Tèrese Paraque e Robert Parsley, com quem morei em Lyon e que me ensinaram muito sobre a cultura francesa. Aos amigos da ENS, Rakmat Hidayat, Nanang Martono, Ling Wang e Yoann Adler. Aos amigos brasileiros que conheci em Lyon, Laetitia

Valadares, Vivian Holz hacker, Tiago Orso, e um agradecimento muito especial ao amigo Henrique Tanure.

Agradeço à minha amiga/irmã Marcy Soares por todo o apoio em todos os momentos, tanto de dificuldade quanto de alegrias e conquistas. Agradeço também ao meu amigo/irmão Menabarreto França, não só pelo apoio, mas por sua participação mais que especial nesta trajetória.

Não posso ficar sem agradecer aos grandes amigos que estiveram sempre presentes nas discussões ético-filosóficas, em especial Alexandre Duarte, Bruno Cabral, Daniel Triginelli, André Duarte, Natalia Lima, Magna de Paula, Gláucia Oliveira, Wendell Ficher, Vanderson Carneiro, Sérgio Franco, Pollyanna Rodrigues, Lourenço Cardoso, Davidson Afonso, Carlos Ambrósio, André Fernandes, Barbara Aragão, Ingrett Campos, Beatriz Falcão, Priscila Rezende, Matheus Faleiros, Túlio de Paula, Maurílio Nogueira Júnior e Luciana Meireles. Aos amigos da confraria, Natalino, Agnaldo, Helbert e Tarcísio.

Agradeço aos meus familiares por toda a paciência e apoio ao longo deste caminho. Aos meus pais Cid Jorge e Nílcia Jorge; meus sobrinhos Estêvão e Ernesto; meu cunhado Ernani Andrade; e o agradecimento mais especial de todos para a minha irmã Maria Teresa Jorge, a quem eu digo sem a menor dúvida que, sem seu apoio, eu não chegaria nunca até onde cheguei.

Por fim, agradeço à CAPES, pelas bolsas de estudos, tanto a concedida através do Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF) quanto a do Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior. Agradeço também ao CLACSO pela bolsa fornecida por meio do concurso *Régimen de acumulación y clases sociales (2011) del Programa de Becas Clacso-Asdi para investigadores de América Latina y el Caribe (2009-2012)*.

"A liberdade não é um conceito nem uma crença. A liberdade não se define: se exerce. É uma aposta. A prova da liberdade não é filosófica mas existencial: há liberdade toda vez que encontramos um homem livre, toda vez que o homem se atreve a dizer não ao poder".

Octavio Paz. "Propósito". In: El ogro filantrópico

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar a influência do trabalho docente, que sofreu mudanças em sua configuração na escola devido a reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas, sobre os resultados de exames de avaliação do desempenho estudantil. O referencial teórico aborda os limites e contradições da escola republicana e a escola como reprodutora das desigualdades presentes na sociedade, por um lado e, por outro, o efeito-escola e escola eficaz. Os referenciais são tratados com base na discussão sobre a escola como espaço de promoção de justiça social. A igualdade, antes pensada como garantia de acesso e permanência na escola, é substituída pela equidade, conceito em que o ideal de justiça é interpretado como o reconhecimento das desigualdades. Nesse sentido, a igualdade é deslocada para a busca por resultados. Muito mais do que pensar a escola como uma instituição que reproduz as desigualdades sociais, ou se pensar um modelo estatístico para mensurar as características de uma escola eficaz, buscou-se aqui problematizar a adoção de índices de desempenho dos alunos como critério principal de avaliação de desempenho e produtividade dos docentes. Assim, foi escolhido o estado de Minas Gerais para o desenvolvimento deste estudo, por apresentar formas de gestão baseadas em metas e índices de desempenho, com adoção de políticas de bonificação. Para tanto, foram utilizados dados da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, coordenada pelo GESTRADO-UFMG. São utilizados também os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009. Os dados foram trabalhados com o uso de técnicas de estatística descritiva e inferencial, em que se buscou analisar as influências dos dados relativos aos docentes nos resultados do desempenho estudantil com base nos resultados do IDEB. O esforço aqui empreendido, muito mais do que apresentar leis imutáveis e quantificáveis, em que são apresentados os elementos específicos do trabalho docente que explicam a variação no desempenho dos alunos, buscou mostrar que existem variáveis importantes ligadas ao ofício do professor, mas não necessariamente uma correlação direta. As políticas de bonificação e vinculação de recursos a tais resultados, nesse sentido, mostram-se problemáticas, pois carecem de maior fundamentação real.

Palavras-chave: Trabalho docente; desempenho estudantil; Justiça social; Políticas de avaliação.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the influence of teaching work, which suffered changes in its configuration at school because of the educational reforms occurred in the last decades, about the results of assessment of student performance. The theoretical referential discusses the limits and contradictions of the republican school and the school as a place that reproduce the inequality in society, on one hand, and on the other; the school-effect and the effective school. The references are treated based on the discussion about the school as a space for the promotion of social justice. The equality before thought of as ensuring access and permanence in school is replaced by equity, in which the ideal of justice is interpreted as recognition of inequalities. In this sense, the equality is shifted to the search for results. Much more than think the school as an institution that reproduces social inequalities, or think a statistical model to measure the characteristics of an effective school, it was sought here to discuss the adoption of performance indices of the students as the main criterion for evaluation of the performance and productivity of teachers. Thus, it was chosen the state of Minas Gerais for the development of this study because it presents forms of management based on goals and performance indices, adopting bonus policies. To this end, were used data from the research "Teaching Work in Basic Education in Brazil", coordinated by the GESTRADO-UFMG. The results of the Index of Basic Education Development (IDEB) 2009 are also used. The data were processed using techniques of descriptive and inferential statistics which sought to analyze the influences of data relating to teachers on the results of student performance based on the results of the IDEB. The effort undertaken here, much more than presents immutable and quantifiable laws that lists the specific elements of teaching work that explain the variation in student performance, sought to show that there are important variables related to the teacher's craft, but not necessarily a direct correlation. The policies of bonus and linking of resources to such results, in this sense, are problematic because they require greater real substantiation.

Keywords: Teaching work; Student performance; Social justice; Assessment policies.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Divisão das escolas pesquisadas segundo resultado do Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental – Minas Gerais - 2009	90
TABELA 2: Divisão das escolas pesquisadas segundo resultado do Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental – Minas Gerais - 2009	91
TABELA 3: Estatísticas descritivas da variável Ideb dos Anos iniciais do Ensino Fundamental – Minas Gerais - 2009	125
TABELA 4: Estatísticas descritivas da variável Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental – Minas Gerais - 2009	126
TABELA 5: Estimação dos coeficientes do Modelo 1 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	130
TABELA 6: Estimação dos coeficientes do Modelo 2 -Anos Iniciais do Ensino Fundamental	131
TABELA 7: Estimação dos coeficientes do Modelo 3 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	132
TABELA 8: Estimação dos coeficientes do Modelo 1 - Anos Finais do Ensino Fundamental	135
TABELA 9: Estimação dos coeficientes do Modelo 2 - Anos Finais do Ensino Fundamental	136
TABELA 10: Estimação dos coeficientes do Modelo 3 - Anos Finais do Ensino Fundamental	137
TABELA 11: Matriz de correlação das variáveis do modelo	154
TABELA 12: Quadro resumo dos resultados do modelo aplicado aos anos iniciais	168
TABELA 13: Coeficientes de correlação das variáveis do modelo	169
TABELA 14: Estimação da covariância entre os parâmetros do modelo	169
TABELA 15: Coeficientes de covariância	170
TABELA 16: Matriz de correlação das variáveis do modelo	175
TABELA 17: Quadro resumo dos resultados do modelo aplicado aos anos finais	189
TABELA 18: Coeficientes de correlação das variáveis do modelo	190
TABELA 19: Estimação da covariância entre os parâmetros do modelo	191
TABELA 20: Coeficientes de covariância	193

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Distribuição dos docentes pesquisados segundo a idade e o Ideb da escola (%) – MG – 2009.....	92
GRÁFICO 2 – Distribuição dos docentes pesquisados segundo o maior nível de escolaridade e o Ideb da escola (%) – MG – 2009	93
GRÁFICO 3 – Docentes que participaram de atividades de formação continuada segundo o Ideb da escola (%) – MG – 2009	94
GRÁFICO 4 – Docentes que prestaram concurso público para o cargo que ocupam na Rede de Ensino segundo o Ideb da escola (%) – MG – 2009	95
GRÁFICO 5 – Tipo de vínculo ou contrato de trabalho segundo o Ideb da escola (%) – MG – 2009.....	96
GRÁFICO 6 – Docentes com mais de 15 anos de experiência em educação segundo o Ideb da escola (%) – MG – 2009	97
GRÁFICO 7 – Docentes satisfeitos com a sua carreira, segundo o Ideb da escola (%) – MG – 2009.....	98
GRÁFICO 8 – Salário bruto recebido pelos docentes na função que exercem na unidade educacional , segundo o Ideb da escola, anos iniciais do Ensino Fundamental (%)– MG – 2009.....	99
GRÁFICO 9 – Salário bruto recebido pelos docentes na função que exercem na unidade educacional , segundo o Ideb da escola, anos finais do Ensino Fundamental (%)– MG – 2009	99
GRÁFICO 10 – Estruturas presentes nas escolas pesquisadas(%) – MG – 2009.....	101
GRÁFICO 11 – Avaliação positiva da estrutura da escola, anos iniciais do Ensino Fundamental(%) – MG – 2009	102
GRÁFICO 12 – Avaliação positiva da estrutura da escola, anos finais do Ensino Fundamental(%) – MG – 2009	103
GRÁFICO 13 – Número de unidades educacionais em que trabalha, anos iniciais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009.....	104
GRÁFICO 14 – Número de unidades educacionais em que trabalha, anos finais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009.....	105
GRÁFICO 15 – Docentes que recebem apoio para a realização de suas atividades(%) – MG – 2009.....	106
GRÁFICO 16 – Percepção dos docentes sobre a satisfação no desenvolvimento de suas atividades, anos iniciais do Ensino Fundamental(%) – MG – 2009.....	107

GRÁFICO 17 – Percepção dos docentes sobre a insatisfação no desenvolvimento de suas atividades, anos iniciais do Ensino Fundamental(%) – MG – 2009	108
GRÁFICO 18 – Percepção dos docentes sobre a satisfação no desenvolvimento de suas atividades, anos finais do Ensino Fundamental(%) – MG – 2009	109
GRÁFICO 19 – Percepção dos docentes sobre a insatisfação no desenvolvimento de suas atividades, anos finais do Ensino Fundamental(%) – MG – 2009	110
GRÁFICO 20 – Docentes que consideram ter controle sobre os itens citados, anos iniciais do Ensino Fundamental(%) – MG – 2009	111
GRÁFICO 21 – Docentes que consideram ter controle sobre os itens citados, anos finais do Ensino Fundamental(%) – MG – 2009	112
GRÁFICO 22 – Atividades realizadas com colegas/pares, anos iniciais do Ensino Fundamental(%) – MG – 2009	112
GRÁFICO 23 – Atividades realizadas com colegas/pares, anos finais do Ensino Fundamental(%) – MG – 2009	113
GRÁFICO 24 – Percepção dos docentes acerca da gestão da unidade educacional, anos iniciais do Ensino Fundamental(%) – MG – 2009	114
GRÁFICO 25 – Percepção dos docentes acerca da gestão da unidade educacional, anos finais do Ensino Fundamental(%) – MG – 2009	115
GRÁFICO 26 – Percepção dos docentes acerca do acompanhamento dos pais, anos iniciais do Ensino Fundamental(%) – MG – 2009	116
GRÁFICO 27 – Percepção dos docentes acerca do acompanhamento dos pais, anos finais do Ensino Fundamental(%) – MG – 2009	117
GRÁFICO 28 – Frequência com que costuma levar atividades do trabalho para realizar em casa (%) – MG – 2009	118
GRÁFICO 29 – Percepção dos docentes sobre os enunciados ligados à intensificação, anos iniciais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009	119
GRÁFICO 30 – Percepção dos docentes sobre os enunciados ligados à intensificação, anos finais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009	120
GRÁFICO 31 – Percepção dos docentes sobre os enunciados ligados à responsabilização, anos iniciais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009	121
GRÁFICO 32 – Percepção dos docentes sobre os enunciados ligados à responsabilização, anos finais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009	122
GRÁFICO 33 – Distribuição das escolas conforme Ideb, anos iniciais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009	125
GRÁFICO 34 – Distribuição das escolas conforme IDEB, anos finais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009	127

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Avaliação de Desempenho Individual
ANOVA	Análise de variância
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBC	Conteúdo Básico Comum
Clacso	Consejo Latino americano de Ciencias Sociales
CUT	Central Única dos Trabalhadores
Enem	Exame Nacional de Ensino Médio
ENS/Lyon	Ecole Normale Supérieure de Lyon
EUA	Estados Unidos da América
FaE	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gestrado	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ined	Institut National d'Études Démographiques
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pisa	Programme for International Student Assessment
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMDI	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPAG	Plano Plurianual de Ação Estratégica
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização

Proeb	Programa de avaliação da Educação Básica
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE-MG	Secretaria de Educação de Minas Gerais
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
Simce	Sistema de Medición de La Calidad de La Educación
SM	Salários Mínimos
TCH	Teoria do Capital Humano
TDEBB	Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unesco	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPITULO 1 - O PAPEL DA ESCOLA NO DESEMPENHO DOS ALUNOS: DIFERENTES ABORDAGENS	21
1.1 A Escola Republicana e suas contradições	22
1.2 A escola como reprodutora das desigualdades sociais	26
1.3 Um breve histórico acerca dos estudos sobre o efeito-escola.....	33
CAPÍTULO 2 - CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA E A CENTRALIDADE DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO	44
2.1 Concepções de justiça.....	44
2.2 Justiça escolar	47
2.3 A centralidade das políticas de avaliação	52
2.4 Políticas educacionais e avaliação no Brasil.....	58
2.5 O Trabalho Docente e a regulação educacional.....	67
CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E REFORMA DO ESTADO EM MINAS GERAIS	72
3.1 Choque de Gestão e Políticas Gerencialistas em Minas Gerais.....	72
3.2 Congresso Mineiro de Educação.....	77
3.3 Reformas Educacionais nos anos 1990 e as consequências para os docentes.....	83
CAPITULO 4 - APRESENTAÇÃO DOS DADOS E CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES PESQUISADOS	89
4.1 Perfil, formação e carreira	91
4.2 Condições de trabalho	100
4.3 Autonomia e trabalho coletivo.....	110
4.4 Gestão e acompanhamento dos pais.....	113

4.5 Intensificação	117
4.6 Responsabilização	120
CAPÍTULO 5 - MODELOS E ANÁLISES DOS RESULTADOS	123
5.1 Descrição do modelo e das variáveis	123
5.2 Análise dos resultados	129
5.2.1 Resultados do modelo aplicado às escolas dos Anos iniciais do Ensino Fundamental.....	129
5.2.2 Resultados do modelo aplicado às escolas dos Anos finais do Ensino Fundamental	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
APÊNDICES	153
APÊNDICE A – Matrizes de correlação dos construtos - Anos iniciais	154
APÊNDICE B – Matrizes de correlação dos construtos - Anos finais	175

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objetivo analisar a influência do trabalho docente, que sofreu mudanças em sua configuração na escola devido a reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas, sobre os resultados de exames de avaliação do desempenho estudantil.

Os limites e possibilidades da escola, no que se refere ao desempenho dos alunos, é uma questão central na literatura educacional, particularmente na Sociologia da Educação na França e nas teorias sobre o efeito-escola. Soares (2002) ressalta que as diferenças de desempenho das escolas devem-se não só a fatores físicos, como o prédio e seu estado de conservação, aos equipamentos, como a biblioteca, a quadra de esportes, os laboratórios, mas também a diferenças sutis entre as escolas, seja na sua gestão, seja no conteúdo e na forma de implementação do projeto pedagógico.

Diante disso, diversas pesquisas buscam identificar quais são as características de uma boa escola, as mais eficazes e aquelas que propiciam aos alunos melhores experiências para aquisição de habilidades cognitivas e para sua inserção crítica na sociedade moderna. Esse tipo de produção acadêmica aparece de forma mais consolidada na Europa e nos Estados Unidos. Durante os anos 1950 e 1960, momento em que houve um interesse especial dos países desenvolvidos pela questão do financiamento público em educação, vários resultados de pesquisas começaram a defender a tese de que as escolas não eram capazes de modificar a realidade acadêmica de seus alunos, que seria em grande parte determinada pelos elementos extraescolares, isto é, pela realidade socioeconômica (SOARES, 2002).

O grande exemplo desse tipo de abordagem é o 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 faziam grande 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, somados às características dos alunos (as entradas), eram capazes de acrescentar algo aos seus resultados escolares (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 ignorados.

Vários estudos teóricos também se destacaram nessa mesma linha, na Sociologia da Educação, que teve como seu principal representante na França Pierre Bourdieu. Houve um forte questionamento ao ideal republicano de escola pública, que considerava que o fim das

desigualdades sociais se daria pela garantia na igualdade de acesso. As diferenças se dariam, segundo tal pensamento, somente pelos méritos individuais.

No final dos anos 1970, essa corrente de pensamento passou a ser questionada de diferentes formas: havia desde estudos que consideraram que tais teorias não deixavam à escola qualquer espaço para a resistência e construção crítica - destacam-se aqui os estudos influenciados pelas teorias de Gramsci e, especificamente no caso brasileiro, estudos da pedagogia crítico-social relacionados aos movimentos de educação de base, que têm em Paulo Freire seu maior expoente - a pesquisas que buscaram compreender os efeitos da escola no desempenho dos alunos.

A 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, Soares (2002) destaca que não é claro que os fatores associados à escola eficaz, na literatura internacional, sejam todos relevantes no Brasil, pois, afinal, esse tipo de abordagem ainda é relativamente recente entre nós.

A mudança de abordagem é destacada por alguns autores como resultante das transformações na concepção de justiça e na forma como a escola pode ou não ser considerada um espaço de promoção de justiça social. A igualdade, antes pensada como garantia de acesso e permanência na escola, é substituída pela equidade, termo em que o ideal de justiça é interpretado como o reconhecimento das desigualdades. Nesse sentido, a igualdade é deslocada para a busca por resultados. Esta é a discussão teórica que se buscou desenvolver nesta tese.

Esta tese não adotou nenhuma das correntes de pensamento acima descritas como base para as análises apresentadas. Mais do que pensar a escola como uma instituição que reproduz as desigualdades sociais, ou se pensar um modelo estatístico para mensurar as características de uma escola eficaz, buscou-se aqui problematizar a adoção de índices de desempenho dos alunos como critério principal de avaliação de desempenho e produtividade dos docentes. Nesse sentido, foi escolhido o estado de Minas Gerais para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que tal unidade da federação apresenta formas de gestão baseadas em metas e índices de desempenho, com adoção de políticas de bonificação.

A proposta desta investigação surgiu a partir da minha atuação como pesquisador no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação (Gestrado/UFGM). O contato com estudos e pesquisas que têm como foco as mudanças que ocorreram na realidade escolar do Brasil, a partir das reformas educacionais iniciadas na

década de 1990, trouxe uma série de questionamentos acerca das influências desses processos sobre o perfil do trabalhador docente e suas práticas no âmbito da escola.

Minha participação como pesquisador auxiliar na pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB)”, desenvolvida pelo Gestrado desde 2009, contribuiu para a delimitação do tema desenvolvido nesta tese. Tendo atuado em diferentes etapas da investigação TDEBB – como a fase de coleta de dados do *survey*, de realização de grupos focais e de observação em escolas - pude lançar mão do uso de alguns desses dados para a análise pretendida.

O aprofundamento dos referenciais teóricos aqui utilizados são resultantes de várias contribuições, tanto das disciplinas cursadas no programa de pós-graduação da FaE/UFMG quanto da realização de estágio de docência em duas disciplinas¹.

Outra atividade que contribuiu de forma direta no desenvolvimento desta pesquisa foi a aprovação de um projeto de minha autoria no concurso *Régimen de acumulación y clasessociales (2011) del Programa de Becas Clacso-Asdi para investigadores de América Latina y el Caribe (2009-2012)*, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales (Clacso). O projeto, intitulado “Trabalho Docente e Desempenho Estudantil: um estudo a partir dos Sistemas de Avaliação do Brasil e Chile” foi desenvolvido no decorrer do ano de 2012.

As atividades desse projeto foram de pesquisa bibliográfica sobre a temática em discussão e desenvolvimento de análises estatísticas, utilizando os bancos de dados da Prova Brasil e o Censo Escolar, referentes ao Brasil, e o *Sistema de Medición de La Calidad de La Educación* (Simce), do Chile.

A realização de tal estudo gerou grandes contribuições para o desenvolvimento da tese, uma vez que, além de ter a mesma base teórica em sua discussão, serviu como forma de testar o modelo estatístico desenvolvido e sua aplicação ao banco de dados aqui utilizado.

A realização de um estágio doutoral no *Institut Français de l'Éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon* (ENS/Lyon), sob a supervisão do Professor Jean-Louis Derouet, no período de março a agosto de 2013, também aportou importantes colaborações ao aprofundamento do referencial teórico sobre políticas de avaliação, trabalho docente e justiça escolar.

¹As disciplinas escolhidas foram “Política Educacional”, ministrada para alunos dos cursos de licenciatura; e “Trabalho Docente e Relações de Trabalho nos Sistemas de Ensino”, ministrada para alunos do curso de graduação em Pedagogia. As disciplinas foram escolhidas para realização do estágio por envolver em seus conteúdos as discussões temáticas desenvolvidas na pesquisa para elaboração da tese de doutorado. A disciplina Política Educacional envolve revisão de literatura acerca do contexto político e social em que se deu o desenvolvimento das políticas sociais nas décadas mais recentes no Brasil, enquanto a segunda disciplina discute a repercussão de tais políticas e suas consequências sobre o trabalho docente.

Essas atividades tiveram contribuição fundamental para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, que, conforme já ressaltado, parte da discussão acerca da influência de elementos presentes na escola, com foco principal no trabalho docente e nos resultados de exames de avaliação do desempenho estudantil.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram utilizados dados da já citada pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, coordenada pelo Gestrado/UFMG e realizada em conjunto com sete grupos de pesquisa dos sete estados pesquisados, a saber: Gestrado/UFPA, Getepe/UFRN, Nedesc/UFG, Nepe/Ufes, Nupe/UFPR, Geduc/UEM-PR, Gepeto/UFSC. Para as análises empreendidas buscou-se, ainda, relacionar os dados da referida investigação com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A discussão aqui proposta passa por elementos relacionados à pesquisa em eficácia escolar, bem como à escola como espaço de promoção de justiça social.

Em relação a sua estrutura, além desta introdução e as considerações finais, a tese foi desenvolvida em cinco capítulos, cujos conteúdos serão descritos a seguir.

No capítulo 1, intitulado “O papel da escola no desempenho dos alunos: diferentes abordagens” buscou-se realizar uma discussão acerca do desenvolvimento e implantação da escola republicana, suas perspectivas e contradições, que levaram a uma crise do modelo nos anos 1960. A discussão entre as teorias que apresentam a escola como uma instituição que meramente reproduz as desigualdades presentes na sociedade e as correntes de pensamento do efeito-escola também foi objeto desse capítulo.

No capítulo 2, “Concepções de justiça e a centralidade das políticas de avaliação”, procurou-se desenvolver a discussão acerca da escola como espaço de promoção de justiça social, com base nas concepções de justiça que têm como foco a concepção de reconhecimento e redistribuição e sua interpretação nos sistemas educacionais. Esse processo tem influências importantes na centralidade adquirida pelos sistemas de avaliação e nas repercussões de tais sistemas sobre o trabalho docente.

No capítulo 3 pretendeu-se justificar a escolha de Minas Gerais como contexto a ser estudado, a partir da descrição e análise dos impactos das reformas da década de 1990 sobre a política educacional no estado, que foi precursor de tais reformas, bem como as políticas mais recentes do Choque de Gestão, que atribuíram papel central à avaliação de desempenho e definição de metas a serem cumpridas. A discussão apresentada nesse capítulo aborda também a participação de intelectuais progressistas na Secretaria de Educação de Minas Gerais na década de 1980, e como as propostas desses intelectuais, no Congresso Mineiro de Educação, podem ter influenciado a elaboração das políticas atuais no estado.

No capítulo 4 são apresentados os dados da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, com recursos de estatística descritiva e tendo como referência o resultado das escolas no Ideb. A proposta desse capítulo é fazer uma análise de frequência dos dados, por meio da divisão dos docentes através da classificação da escola segundo seu Ideb. Para tanto, as escolas foram agrupadas por quartis, como forma de se comparar os resultados das escolas presentes nos grupos com melhores e piores classificações.

O capítulo 5 teve como objetivo aprofundar as análises dos dados da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil com base em recursos de estatística inferencial. A análise proposta busca dialogar de forma direta com os referenciais teóricos desenvolvidos nos primeiros capítulos. A seleção das variáveis se deu com base nos resultados das análises de frequência apresentadas no capítulo anterior.

É importante ressaltar que não se trata de um estudo que tem a pretensão de definir um modelo estatístico em que os elementos e variáveis ligados ao trabalho docente e que explicam a variação do desempenho estudantil sejam isolados e quantificados, mas sim demonstrar a existência de variáveis importantes relacionadas ao trabalho docente, no que diz respeito ao desempenho dos alunos.

CAPITULO 1
O PAPEL DA ESCOLA NO DESEMPENHO DOS ALUNOS: DIFERENTES
ABORDAGENS

Nas Ciências Sociais, até meados do século XX, houve 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 através da escola pública e gratuita o problema do acesso à educação seria resolvido, garantindo-se a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores da hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004. p. 13).

As sociedades democráticas optaram pelo mérito como princípio de justiça, sendo que a escola seria considerada justa porque cada um nela obteria sucesso em função de seu trabalho e suas qualidades. Essa igualdade de oportunidades seria conseguida pela igualdade de acesso, conforme destaca Dubet.

A igualdade de acesso à escola está quase garantida e constitui um progresso considerável. Contudo, essa escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição (DUBET, 2004, p. 541).

Nesse sentido, o sistema educacional seria totalmente isento em relação à exclusão, de modo que todas as dificuldades viriam de fora, do capitalismo e do mercado. A exclusão social dos jovens decorreria, nessa visão, apenas das relações de produção. Este é o princípio da escola republicana, que pressupõe o diploma ser suficiente para se conseguir um emprego

condizente com a formação, ou seja, o aumento da qualificação levaria à diminuição do desemprego.

A escola republicana era impelida pelo projeto de instalar uma cidadania nova e pela legitimidade das instituições republicanas. Ela devia instaurar uma consciência racional e um sentimento nacional, uma laicidade capaz de fazer a França entrar na modernidade. As minorias religiosas judias e protestantes, os racionalistas e os positivistas tiveram um papel essencial na construção de uma escola que deveria assegurar o reino dos direitos do homem, da razão e do patriotismo. Essa escola ensinava menos a ciência que as belezas da ciência, ela ensinava menos a tecnologia que algumas noções elementares (DUBET, 2003, p. 31).

1.1 A Escola Republicana e suas contradições

A escola republicana francesa foi idealizada como a escola da cidadania. A educação estaria, assim, historicamente associada aos ideais democráticos, uma vez que a ampliação do conceito de cidadania a todos os indivíduos pressupõe a garantia de que todos sejam socializados. Tal exigência dá origem ao projeto de escola pública.

Sob este prisma, a ideia de privatização da educação só pode aparecer como um contrassenso. A Escola pública não é apenas um dos lugares onde se dá esta socialização dos indivíduos: ela é, por excelência, o lugar onde se institui, na vida do futuro cidadão, esta participação, e um dos lugares mais visíveis de instituição daquilo que, na sociedade, foi decidido que, definitivamente, não pode ficar sob o controle exclusivo de alguns, para não se tornar privilégio privado de uns poucos (VALLE, 1997, p.10).

A autora destaca, ainda, que o ideal da universalização da escola implica na implantação de uma cultura definida por um currículo comum aos estabelecimentos públicos e privados. Frequentar a escola passa a ser sinônimo de participação neste patrimônio comum. Porém, o objetivo da cultura escolar comum deve ser, principalmente, tornar possível uma forma de participação social mais ampliada, que é necessariamente definida pelo sentido atribuído à cidadania, às suas características e condições de seu exercício.

Sob este prisma, o contexto e os valores políticos que tornaram possível a instituição da exigência de acesso universalizado à cultura merecem destaque, e não podem ser tratados como mero acidente, ou como acontecimentos triviais. Quaisquer que sejam as indagações que nos levem a analisar estes valores que introduzem a modernidade e o sentido de ruptura que, ao menos para os que o viveram, marcou o período, está claro que, do ponto de vista educacional, tratou-se de construir, de forma calculada e intencional, uma cultura escolar como forma instituída de acesso a uma cultura política, técnica, moral, social e privada que se pretendia também criar sob medida para os novos tempos: instituição do participável em que consiste o projeto democrático moderno mas, também, de seus limites; e instituição deste patrimônio implicado pela cultura escolar, que deve dar acesso à participação social (VALLE, 1997, p. 11 e 12).

Ou seja, a participação por meio do acesso à escola pública não é um fim em si mesmo, mas precede e prepara o que se poderia chamar a plena participação na sociedade. Dubet ressalta, porém, que a escola republicana na França se instalou em uma sociedade com fortes divisões de classe e com camadas sociais pobres e caracterizadas pela exclusão.

Simplesmente, o tipo de domínio da escola sobre a sociedade visava mais à construção de uma legitimidade política e de uma assimilação nacional que à igualdade de oportunidades e à mobilização da inteligência a serviço da economia. Assim, a escola estava como que protegida da exclusão social. Estava tão mais protegida que os alunos, os quais são hoje qualificados como “excluídos”, saíam da escola assim ao concluir a escolaridade obrigatória e não “incomodavam” a vida dos ginásios nem a dos cursos colegiais e muito menos a da universidade (DUBET, 2003, p. 33).

Ocorre, portanto, uma igualdade de direito e desigualdade de fato, o que acaba por implicar que a escola pública seja vista como instrumento de promoção da igualdade ao mesmo tempo em que se a conceba como uma instituição hierarquizada, que divide elites e povo, educação e instrução.

A cidadania, na perspectiva da escola republicana, está relacionada a uma fidelidade à nação. Ela está vinculada a um projeto de formação de uma consciência nacional. Esta discussão fundamenta-se na divisão clássica proposta por Marshall (1967) que, ao estudar o desenvolvimento dos direitos na realidade britânica, divide o conceito de cidadania em três partes ou elementos, que são o civil, o político e o social. Os direitos civis são basicamente aqueles necessários à liberdade individual, presentes na tradição liberal. Incluem a liberdade de consciência, de opinião e de expressão, bem como o direito de propriedade e os direitos processuais penais, tais como a pressuposição de inocência até que se prove o contrário, o

juízo por júri popular, entre outros. Já os direitos políticos dizem respeito à participação no exercício do poder político, principalmente o direito de votar e o de ser votado. Por fim, os direitos sociais que, segundo Marshall, englobam um grupo de direitos relacionados a níveis mínimos de bem-estar e de segurança econômica, além de uma vida civilizada de acordo com os padrões que prevalecem culturalmente na sociedade. Estão incluídos nesta categoria os sistemas públicos de educação e de saúde, assim como a legislação trabalhista e os serviços de assistência social.

A noção de igualdade presente no ideal da escola republicana estaria assentada, portanto, na ideia de pertencimento a uma comunidade de cidadãos iguais dentro da nação.

A escola cidadã deve ser laica, neutra no plano religioso e filosófico. Reconhece a cada um o direito de escolher seus engajamentos e sua religião na medida em que não os revela na escola. Assim se constrói um duplo espaço, o da escola onde cada aluno é considerado igual a todos independentemente das suas origens e das escolhas de sua família, e o da vida privada onde cada um pode comportar-se como lhe aprouver em conformidade com as leis da República. Nesse sentido, a laicidade republicana é ascética, ela mantém as paixões humanas fora da escola e cria um espaço de opiniões razoáveis e comedidas (DUBET, 2011, p. 291).

A formação da cidadania, dentro desse pensamento, não é apenas uma questão de princípios e de valores, ela está diretamente relacionada à forma de escolarização, à maneira como a aprendizagem se dá num sistema de disciplina, num conjunto de regras.

A valorização política da ação educacional aparece desde o início dos debates sobre a República. Tal fato ocorre uma vez que o projeto democrático acarreta exigências que vão além de uma vitória no campo legal e da simples imposição de uma nova forma de organização jurídica do social. Como afirma Valle (1997, p. 21 e 22),

Em virtude do longo passado a ser regenerado, não basta apenas criar a nova lei: é preciso criar, concomitantemente, a nova Nação e os novos cidadãos que vão dar corpo à letra nada fria das constituições republicanas: é neste sentido que a Escola pública pode ser considerada, não só historicamente, mas logicamente, uma instituição própria às nações modernas, que cedo depositaram na educação a responsabilidade mais geral de engendrar o novo mundo, fabricando seus novos cidadãos e mais específica de instaurar a igualdade entre eles.

A escola pública é, portanto, uma instituição com forte viés nacionalista e que tem como principal tarefa a instituição da nação como uma realidade. Mas, ao mesmo tempo, sua

criação se dá com base no fundamento nacional. Não é, portanto, por acaso que as escolas públicas têm seu surgimento com as nações modernas. A partir da Revolução Francesa, a educação pública tornou-se uma exigência indispensável para a construção da nação nos novos termos em que esta foi concebida.

Sendo assim, as origens do projeto e da instituição da escola pública estão intimamente ligadas a uma série de valores, de representações e aspirações sociais que estão em jogo nos acontecimentos que levam, no caso francês, à derrubada da Monarquia e à constituição da República. Assim, tanto o projeto quanto o próprio conceito de escola pública estão fortemente relacionados a este movimento de luta pelos ideais democráticos e de consolidação republicana, movimento que leva à transformação da nação francesa e influencia, igualmente, o nascimento das nações modernas.

No Brasil, este nacionalismo esteve muito presente, e associado não só à instauração republicana, mas, de forma contínua, às tentativas de (re)definição da própria nação. Nesse sentido, escola pública, não só é republicana, mas, essencialmente, nacionalista. Como mostra Valle (1997, p. 135 e 136),

Pensar a nação brasileira, republicana, foi decerto o exercício predileto de nossas elites, mas foi mais do que isto: foi, também, estabelecer o terreno em que os ideais democráticos de participação coletiva, de justiça, de igualdade puderam e podem ser formulados, isto é, foi instituir a ideia do espaço público entre nós. Nesta instituição, o papel da Escola nada tem de acessório, como não são acessórios os adjetivos que prevaleceram em sua denominação: universal, laica, gratuita, obrigatória, em sua identidade, tanto quanto em suas funções, a Escola resume as características que definem o espaço público, diretamente implicado pelo ideal democrático de participação.

Apesar de já haver tal discussão no período imperial, com a república este cenário se altera em consequência da incorporação da população aos novos preceitos políticos, sociais e culturais prometidos pelo princípio da igualdade presente no ideal republicano.

Nesse sentido, a ênfase na formação de uma opinião pública se apresenta como um fator determinante para a consagração da república. (...) Dessa maneira, a tão destacada precariedade da educação e da escola dos tempos imperiais deveria dar lugar a uma nova prática: a educação pública leiga e gratuita (VEIGA, 2000, p. 405).

O princípio da laicidade atribui à escola republicana o prestígio da razão, no qual a ação educativa desempenha um papel revolucionário no sentido de formação da República e de seus cidadãos.

Pois, mais do que a instituição, é a própria razão que assim a concebe que se proclama laica, partindo em guerra contra a influência da Igreja. Combatido ferozmente, direta ou insidiosamente, desde suas origens, o princípio da laicidade é encarado por seus defensores como consequência mais do que natural dos valores de igualdade, de justiça e de verdadeira fraternidade que inspiram os ideais democráticos. Estes mesmos ideais conduzem à presunção universalista que concede à Escola o caráter de fiadora e, ao mesmo tempo, de principal instrumento de construção de uma república de iguais, seja ela concebida como igualdade dos antigos, como o fazem os jacobinos, ou como uma igualdade dos modernos, própria às facções moderadas que namoram com o liberalismo anglo-saxão (VALLE, 1997, p. 20).

O projeto de escola pública na França ganha contornos claros de um projeto republicano, em que a escola surge como instituição fundamental para um modelo de democracia de ideal republicano. Segundo Valle (1997, p. 21), “Mais precisamente, tanto na experiência francesa quanto na brasileira, este ideal condensa e coroa a luta pela democracia, tal como foi travada em um determinado momento, crucial de sua história”. É um princípio de igualdade que, por meio da gratuidade e universalização do acesso à educação, a torna, em qualquer um de seus graus, acessível não somente a uma minoria, mas a todos os cidadãos. Dentro dessa perspectiva, seriam afastadas as diferenças advindas das desigualdades sociais, mas admite-se que ainda prevalecerão as disparidades naturais de cada indivíduo, os méritos individuais.

1.2 A escola como reprodutora das desigualdades sociais

A partir dos anos 1960 ocorre uma crise da concepção de escola descrita no tópico anterior, 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. Até então não se considerava que a Escola Republicana participava da exclusão social, uma vez que, num país predominantemente

operário e camponês, a grande maioria dos jovens tinha acesso a empregos, independentemente de suas qualificações escolares.

Os anos 60 marcam a chegada ao ensino secundário e à universidade da primeira geração beneficiada pela forte expansão do sistema educacional no pós-guerra. Essa geração, arregimentada em setores mais amplos do que os das tradicionais elites escolarizadas, vê - em parte, pela desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino – frustradas suas expectativas de mobilidade social através da escola (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004. p. 13).

A explicação para tal fenômeno ganhou força por meio da sociologia da educação de Pierre Bourdieu. Seus estudos apontam uma forte relação entre desempenho escolar e origem social.

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições, por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004. p. 15).

A análise do sistema de ensino desenvolvida por Bourdieu destaca um sistema de reprodução sociocultural que atribui uma função social para a escola por meio de relações que existem entre a seleção escolar e a estrutura de classes presente na sociedade. O trabalho pedagógico realizado pelos docentes, o tipo de conhecimento transmitido e os critérios de avaliação são expressos de uma forma própria das categorias mais abastadas da sociedade, se afigurando, por isso, estranha às crianças oriundas de meios desfavorecidos. Para Bressoux (2003), houve o surgimento de um forte determinismo sociológico aliado a um pessimismo pedagógico, na medida em que não havia saída para os social 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 instalam 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).

A perspectiva apresentada realiza uma análise sociológica que demonstra uma divisão existente na escola, que reproduz a divisão social segundo o meio de origem dos alunos – burguesia ou proletariado. Isto se dá por meio tanto das demandas de aprendizados como de conteúdos de ensino pouco acessíveis às crianças dos meios populares.

Bourdieu ressalta que o pretendido é medir através do nível de instrução apenas a acumulação dos efeitos resultantes da formação adquirida por meio da família. A aprendizagem escolar já supunha tal formação prévia.

O sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes quando a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante e quando o modo de inculcação a que recorre está menos distante do modo de inculcação familiar (BOURDIEU, 2007, p. 306).

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 orientador de suas ações nos mais diversos contextos ao longo de sua vida. A condição inercial dos indivíduos na atualização e ação dessas disposições em que foram socializados, com a feição de sua posição na estrutura, levaria à perpetuação da desigualdade social (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002. p. 20).

Cabe ressaltar que, na sociologia da educação de Bourdieu, cada indivíduo é caracterizado com base em uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui componentes objetivos, externos ao indivíduo e que podem ser utilizados para se conseguir sucesso escolar. São exemplos desses componentes objetivos: o capital econômico, entendido como o acesso a bens e serviços; o capital social, compreendido aqui como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família; e o capital cultural.

O capital cultural pode existir em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. O estado incorporado corresponde a disposições duráveis do organismo. Os principais elementos que o constituem são os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. A incorporação dessa forma de capital cultural se dá por meio de um trabalho de assimilação e internalização, que exige investimentos de longa duração para tornar essa forma de capital parte integrante da pessoa (*habitus*). O estado objetivado se apresenta na forma de bens culturais tais como esculturas, pinturas, livros. Para

adquiri-los é necessário possuir somente o capital econômico, mas para haver uma apropriação simbólica de tais bens é preciso possuir instrumentos e códigos para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado. Já o capital cultural institucionalizado se apresenta basicamente na forma de títulos escolares. O grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao possível retorno que se pode obter com o título escolar no mercado de trabalho (BOURDIEU, 1998a, p. 75 e 76).

O capital cultural, no seu estado incorporado, constitui o componente do contexto familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar, passando a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo. É importante ressaltar que, para Bourdieu, o capital cultural é o elemento da herança familiar que teria maior impacto na definição do destino escolar.

A posse de capital cultural favorecerá o desempenho escolar na medida em que facilitará a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais, a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitarão o aprendizado escolar tendo em vista que funcionarão como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004. p. 65).

A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador.

As características dos modos de ação e apreciação familiares se reúnem sob o signo de capital cultural. Elas se referem ao “domínio de códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar”. A dissimulação dessa vantagem dos alunos de origem social privilegiada se dá pela naturalidade com que o conhecimento pode ser transmitido na socialização primária dos indivíduos, na pedagogia familiar. A escola, mantendo uma postura neutra em relação ao ensino, quando afirma não discriminar seus alunos ao fornecer educação e ao cultivar a valorização de “habilidades e talentos”, acaba por favorecer o desenvolvimento dos alunos com origem social vantajosa, e por desfavorecer os de origem social desvantajosa.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência

de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p. 41).

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 o 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).

Neste sentido, as hierarquias sociais e sua reprodução são apresentadas como estando baseadas na hierarquia de dons, méritos ou competências. Ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema escolar exerce uma função de legitimação necessária à perpetuação da ordem social, uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação dessas próprias relações.

Apesar de haver uma concordância em relação ao papel da educação como reprodutora das desigualdades de classes presentes na sociedade, alguns autores destacam que a atuação da escola vai além desta reprodução. O conceito de Aparatos Ideológicos de Estado, de Louis Althusser, é um bom exemplo disso. Na perspectiva desse autor, a instituição escolar possui um lugar privilegiado dentro da rede de instituições que tem como função fornecer condições ideológicas ideais para o processo de acumulação capitalista. O papel central da escola se dá por meio da preparação técnica de força de trabalho adequada com formação, isso de forma subjetiva, contemplando diferentes classes sociais e com transmissão diferenciada consoante a ideologia apropriada a cada uma.

O conceito de Aparatos Ideológicos de Estado desenvolvido por Althusser aparece também na discussão apresentada por Baudelot e Establet (1971) em *A Escola Capitalista na França*. Para tais autores, a educação escolar se apresenta unicamente como um instrumento da

burguesia na luta de classes contra o proletariado. A escola seria vista apenas como reprodutora das relações sociais. A transformação da estrutura social não passa, nesta perspectiva, pela escola. A ideologia e a cultura do proletariado surgem dos movimentos da prática e das lutas populares, não sendo condicionadas pelo processo de escolarização. A escola seria, portanto, um instrumento da burguesia para inculcar a sua ideologia no proletariado, recalando a ideologia proletária; ou seja, atua sobre os trabalhadores enfraquecendo a visão ideológica que eles trazem de sua própria classe.

Dentro dessa perspectiva, Baudelot e Establet, apresentam três hipóteses de trabalho.

1. A forma escolar (que se transpõe e se transfigura no mito da eternidade da escola), quer dizer, a forma social característica das práticas escolares, é uma realidade historicamente transitória cujas causas e desenvolvimento é preciso estudar.
2. O aparelho escolar, enquanto produto histórico, é inseparável do modo de produção capitalista. Não é preciso, pois, procurar outros aparelhos escolares, transpostos em sociedades dominadas por outros modos de produção, mesmo que seja para aí fazer funcionar por analogia com o mecanismo que estudamos de outras contradições de classes. A contradição entre feudalismo e campesinato servil, por exemplo, se manifesta no seio de um processo de reprodução das relações sociais e notadamente de aparelhos ideológicos de Estado de um tipo totalmente diferente. A Igreja medieval, no essencial, não é uma instituição de ensino. De seu lado, a contradição histórica entre a burguesia e o feudalismo, que desempenha inegavelmente um grande papel político na história do aparelho escolar ao longo do período de transição ao capitalismo, não é, entretanto, jamais a contradição principal de algum modo de produção, e permanece uma contradição secundária entre classes dominantes.
3. Enfim, nós colocaremos a hipótese, e será preciso buscarmos verificá-la, que a realização da forma escolar no aparelho escolar capitalista é diretamente responsável pelas modalidades segundo as quais este concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas. Isto supõe evidentemente que nós elaboraríamos pouco a pouco uma definição sistemática de forma escolar, da qual nós simplesmente indicamos que ela repousa fundamentalmente sobre a separação escolar, a separação entre as práticas escolares e o trabalho produtivo (BAUDELLOT e ESTABLET, 1971, p. 298, tradução nossa)².

² 1. La forme scolaire (qui se transpose et se transfigure dans Le myth de l'éternité de l'école), c'est-à-dire la forme sociale caractéristique des pratiques scolaires, est une réalité historique transitoire dont il faut étudier les causes et le développement.

2. L'appareil scolaire, en tant que produit historique, est inséparable du mode de production capitaliste. Il ne faut donc pas chercher d'autres appareils scolaires, transposés dans des sociétés dominées par d'autres modes de production, même pour y faire fonctionner par analogie avec le mécanisme que nous avons étudié d'autres contradictions de classes. La contradiction entre féodalité et paysannerie servile, par exemple, se manifeste au sein d'un processus de reproduction des rapports sociaux, et notamment d'appareils idéologiques d'Etat d'un tout autre type. L'Eglise médiévale, pour l'essentiel, n'est pas une institution d'enseignement. De son côté, la contradiction historique entre la bourgeoisie et la féodalité, qui joue indéniablement un grand rôle politique dans l'histoire de l'appareil scolaire au cours de la période de transition au capitalisme, n'est cependant jamais la contradiction principale d'aucun mode de production, et reste une contradiction secondaire entre classes dominantes.

O que é apresentado pelos autores na primeira hipótese sugere que a escola não permanece a mesma ao longo do tempo, contestando assim a ideia de uma continuidade histórica da instituição. Na segunda hipótese, a escola é caracterizada como um produto típico do capitalismo. Já a terceira hipótese demonstra a importância da escola como entidade responsável pela reprodução do capitalismo, que se desenvolve a partir da separação entre a escola e o trabalho produtivo.

O conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado desenvolvido por Althusser é claramente retomado por esses autores ao ressaltarem que, muito mais que uma reprodução de desigualdades presentes na sociedade entre proprietários e não proprietários, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual é reforçada, uma vez que a escola possui um papel específico de preparar técnica e subjetivamente as classes sociais para que ocupem seus devidos lugares nestas divisões. O modelo fornecido por Althusser é desenvolvido de forma mais explícita por esses autores em relação ao funcionamento do processo pelo qual a escola, muito mais que reproduzir, acentua as divisões de classe presentes na sociedade.

A transformação da estrutura social não passa pela escola. A ideologia proletária, a cultura proletária, cuja resistência, autonomia e consistência eles admitem, surgem dos movimentos da prática e das lutas populares. Não dependem propriamente do processo de escolarização. A burguesia, segundo eles, utiliza a escola para inculcar a sua ideologia no proletariado e recalcar a ideologia proletária, ou seja, atua sobre os trabalhadores de modo que enfraqueça a visão ideológica que eles trazem de sua própria classe (SAVIANI, 2008, p. 69).

Para os autores, existe uma divisão, dentro do sistema escolar, em canais separados e incomunicáveis, divididos por classes. A divisão desses canais se dá por meio de currículos diferenciados, caracterizados por um *status* superior para as classes dominantes e um conhecimento inferior, de segunda classe, para as classes subordinadas. É como se houvesse duas redes de ensino bem distintas e divididas: uma rede primária e com caráter profissional, destinada à criação de mão de obra de execução; outra rede, secundária e de caráter superior, destinada à preparação dos que exercerão funções de concepção e comando. Ou seja, apesar da

3. Enfin, nous poserons l'hypothèse, et il faudra chercher à vérifier, que la réalisation de la forme scolaire dans l'appareil scolaire capitaliste est directement responsable des modalités selon lesquelles celui-ci concourt à la reproduction des rapports de production capitalistes. Cela suppose évidemment que nous élaborions peu à peu une définition systématique de la forme scolaire, dont nous avons simplement indiqué qu'elle repose fondamentalement sur la séparation scolaire, la séparation des pratiques scolaires et du travail productif. (BAUDELOT e ESTABLET, 1971, p. 298).

raiz das desigualdades escolares se localizar na estrutura da economia capitalista, a escola contribui de forma direta para que esta desigualdade seja acentuada, não somente reproduzida.

Dubet (2003) também chama a atenção para este fator. Muito além de tratar os educandos como iguais, a escola apresenta mecanismos de exclusão que vão além da simples reprodução das desigualdades sociais, conforme já comentado.

Numa escola de massa cada vez mais complexa e cada vez menos legível, esse mecanismo de tratamento e de aprofundamento das distâncias é reforçado por todos os processos implícitos que organizam o mercado escolar. Às desigualdades formais, cujo jogo é explícito, somam-se os efeitos das decisões tomadas ao redor do jogo (DUBET, 2003, p. 119).

São citados como exemplos de tais mecanismos a concentração de alunos menos favorecidos e com desempenho pior em alguns estabelecimentos, bem como a concentração de tais alunos em turmas específicas nas escolas.

No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural (DUBET, 2003, p. 119).

1.3 Um breve histórico acerca dos estudos sobre o efeito-escola

A visão da escola como reprodutora das desigualdades sociais foi reforçada por pesquisas importantes realizadas nos anos 1960 e 1970 sobre as disparidades no acesso à educação entre grupos sociais. Entre estas pesquisas podemos citar aquelas realizadas pelo *Institut National d'Études Démographiques* (Ined) e pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). A importância de tais investigações é destacada por Fourquin (1995),

Essas pesquisas, efetuadas a partir de diferentes amostras e segundo várias metodologias, apresentam o aspecto comum de terem estabelecido a desigualdade de acesso à educação entre os grupos como um fato estatístico maciçamente irrecusável. O estabelecimento desse fato estatístico constituiu em si mesmo um fato social, abalando a crença liberal segundo a qual a expansão dos sistemas de ensino, a facilitação do acesso aos estudos, a

difusão das crenças e expectativas meritocráticas eram em si mesmas fatores suficientes de democratização (FOURQUIN, 1995, p. 22 e 23).

Os limites e possibilidades da escola, no que se refere ao desempenho dos alunos, é uma questão central na literatura e nos trabalhos realizados sobre o efeito-escola, bem como no tocante às pesquisas realizadas na área de avaliação de políticas educativas. Soares (2002) ressalta que as diferenças de desempenho das escolas devem-se não só a fatores físicos, como o prédio e seu estado de conservação, ou aos equipamentos, como a biblioteca, a quadra de esportes, os laboratórios, mas também a diferenças sutis entre as escolas, seja na sua gestão, seja no conteúdo e na forma de implementação do projeto pedagógico.

Diante disso, estudos buscam identificar quais são as características de uma boa escola, aquela que propicia aos alunos melhores experiências para aquisição de habilidades cognitivas e, também, para sua inserção crítica na sociedade moderna. Este tipo de produção acadêmica aparece de forma mais consolidada na Europa e nos Estados Unidos. Durante os anos 1950 e 1960, momento em que houve um interesse especial dos países desenvolvidos pela questão do financiamento público em educação, vários resultados de pesquisas começaram a defender a tese de que as escolas não eram capazes de modificar a realidade acadêmica de seus alunos, que era, em grande parte, determinada pelos elementos extraescolares, isto é, pela realidade socioeconômica (SOARES, 2002).

O principal trabalho realizado foi o que deu origem ao Relatório Coleman (1966) nos Estados Unidos. Tal estudo destaca-se pelo pioneirismo e abrangência, uma vez que pesquisou cerca de 570 mil alunos e 60 mil professores, juntamente com as características de 4 mil escolas. A importância desta pesquisa se dá pelo seu objeto e metodologia, bem como pela originalidade de suas conclusões. O estudo de Coleman se mostrou pioneiro na medida em que tratou diferenças entre as escolas segundo características associadas à qualidade da educação, bem como à distribuição dos alunos por raça e etnia. O relatório aponta a conclusão de que as variáveis relacionadas à escola não fazem diferença no desempenho dos alunos.

O aspecto realmente pioneiro do estudo foi o de tentar discernir possíveis relações entre as características das escolas e o desempenho alcançado pelos diferentes grupos de alunos. Essas relações, para as quais o próprio Coleman busca explicações, constituem o cerne do debate sociológico sobre o papel da escola e sua influência na formação de uma sociedade mais igualitária (BROOKE e SOARES, 2008, p. 15).

A origem do estudo de Coleman sobre os aspectos determinantes da igualdade de oportunidades educacionais encontra-se no interesse do governo norte-americano. A demanda relacionada à recém-aprovada Lei de Direitos Civis tratava de uma esperada desigualdade entre as escolas daquele país. Os resultados foram assustadoramente inesperados e marcaram profundamente a onda de estudos posteriores sobre o tema da educação.

Coleman discute, a partir do resultado de testes padronizados para alunos da 1ª, 3ª, 6ª, 9ª e 12ª séries, os determinantes das diferenças de desempenho escolar. É interessante ressaltar que o resultado final da pesquisa demonstrou que a maior parte da variação entre as escolas em relação ao desempenho dos alunos não tinha sua origem nas condições objetivas oferecidas pela escola, mas na estrutura social e familiar dos alunos.

A primeira descoberta é que as escolas são extraordinariamente similares no efeito que elas exercem no desempenho de seus alunos, quando o *background* socioeconômico é levado em consideração. É sabido que fatores socioeconômicos possuem uma grande relação com o desempenho acadêmico. Entretanto, quando esses fatores são controlados estatisticamente, parece que as diferenças entre as escolas são responsáveis somente por uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos (COLEMAN, 2008, p. 29).

Diferenças étnicas explicam variação no desempenho dos alunos, em favor dos brancos e amarelos comparados às minorias de pretos, latinos e outros. Diferenças entre as séries também explicam o desempenho, aumentando ainda mais o diferencial entre as etnias. Coleman encontra indícios estatísticos de que o efeito das variáveis referentes às escolas não compensa o efeito dos fatores não escolares: o nível de pobreza na organização, diferentes atitudes comunitárias, nível educacional agregado dos pais dos alunos, ou as características de infraestrutura da escola, nenhum desses itens apresenta efeito estatisticamente significativo sobre o desempenho dos alunos, ou o apresentam em ordem insignificante. Diferenças regionais explicam variação no desempenho: a diferença racial é maior nas regiões do norte e menor nas regiões do sul. Seus resultados mais importantes estão associados ao *background* dos alunos: esta variável é considerada antecedente ao efeito das escolas e explica quase toda a variação entre elas. Características das escolas têm maior efeito sobre minorias, ou seja, sobre a média de desempenho de alunos identificados como minorias. Escolas com baixa média de desempenho prejudicam mais a média das minorias; e com médias mais altas melhoram a média das minorias. A “maioria branca” é pouco ou nada afetada.

O que Coleman mostrou com muito mais clareza, confirmando alguns estudos anteriores, é que as diferenças socioeconômicas entre os alunos são as responsáveis pelas diferenças no seu desempenho e que, portanto, a esperança de combater a desigualdade racial mediante melhor distribuição dos investimentos em educação seria uma quimera. Mesmo expondo outros resultados significativos, que indicavam a importância do professor e o efeito da composição social do corpo discente, o relatório causou impacto por contradizer o pensamento liberal predominante e indicar as severas limitações na capacidade do sistema educacional do país em promover a igualdade (BROOKE e SOARES, 2008, p. 15).

Uma das consequências políticas mais importantes dos resultados das pesquisas de Coleman foi a chamada política de “*busing*”. Foi realizado, sem sucesso, um grande intercâmbio de alunos da rede pública a fim de misturar etnias e alunos de níveis socioeconômicos diferenciados, com o intuito de permitir que a influência entre os pares – ou seja, a interação social dentro das escolas – elevasse a média global dos alunos desfavorecidos, já que os favorecidos pouco se afetavam, segundo os resultados dos estudos. Outra consequência altamente relevante foi a difusão de uma noção pessimista e particularmente perniciosa: características da escola pouco ou nada podem afetar os resultados dos alunos; o efeito mais importante encontra-se na origem familiar, o que reforça a visão descrita no tópico anterior, de que a escola somente reproduz os sistemas de igualdade presentes na sociedade.

As conclusões apresentadas pelo Relatório Coleman, de que a escola fazia pouca diferença no desempenho dos alunos, foram confirmadas por outros estudos tais como o de Jencks (1972). O estudo de Jencks buscava determinar se a alteração de variáveis estritamente escolares, como o tamanho da turma, número de horas letivas, qualificação dos professores e organização da escola, alterariam a distribuição do sucesso escolar. Assim como o Relatório Coleman, esta pesquisa concluiu que os insumos, tradicionalmente considerados como indicadores de qualidade das escolas, tinham pouca ou nenhuma influência sobre o sucesso do aluno, em termos de aproveitamento educacional.

Apesar do modelo metodológico utilizado nesses estudos confrontar fatores tanto da escola quanto de fora da mesma para avaliar qual deles apresentava maior impacto no desempenho dos estudantes, a forma como as variáveis relacionadas à escola foram abordadas foi motivo de contestação posterior. Trabalhos seguintes, tais como o de Madauset al (2008), destacaram alguns problemas relacionados aos modelos metodológicos empregados. Apesar de estes autores justificarem as decisões de Coleman para seus estudos apresentando razões para crer em sua coerência, não deixaram de apontar as limitações e problemas técnicos pertinentes

aos estudos posteriores sobre organização escolar. Dentre as principais observações de Madaus et al destacam-se:

1. A escolha de variáveis de fácil mensuração e manipulação política, de interesse do governo norte-americano à época do relatório de Coleman; porém, pouco relacionadas ao “processo” escolar. Devido às proporções do estudo, tais variáveis eram necessárias para uma avaliação global do sistema de educação dos Estados Unidos da América - EUA.
2. Resultados escolares (variável dependente) são exclusivamente entendidos como desempenho acadêmico em testes padronizados; isso afeta a percepção de efeito dos insumos. A busca pelos efeitos das escolas sobre os resultados dos alunos pode dizer respeito a aspectos pouco sensíveis aos testes, como, por exemplo, as características de socialização específicas de seu nível socioeconômico, ou a sua satisfação com a natureza do ensino ministrado.
3. Dificuldades estatísticas em distinguir os efeitos das diferentes variáveis, em termos da covariação entre o financiamento local das escolas nos EUA, dado por impostos sobre propriedade (influenciando geograficamente no *status* da escola); ou dos efeitos de interação (pais escolhem escola dos filhos, interagem com os professores); ou dos efeitos de agregação (turma, escola ou região influenciam o desempenho).

Estes autores ainda indicam que existiu no estudo de Coleman um exagero na importância das variáveis de “*status*”, e disso emerge o que pode ser encarado como o prenúncio dos estudos sobre “clima escolar”: o interesse nas variáveis de “processo”.

A cultura escolar seria uma construção que envolve todos os atores que participam de sua própria socialização e da dos demais. O que deve ser destacado é que, dentro de uma escola, podem existir não apenas uma, mas várias culturas, como, por exemplo, a cultura administrativa (dos gestores e propositores de mudanças) e a cultura acadêmica (do grupo de professores). A escola, nesse sentido, não se prestaria apenas a reproduzir as normas do sistema educacional. Pelo contrário, “ela se constitui em um espaço político-social de mediação entre o centro político-administrativo e a sala de aula, espaço que filtra e modela as mudanças propostas externamente” (FALSARELLA, 2004, p, 97).

Diferentemente da cultura, o clima escolar é entendido como a atmosfera de trabalho reinante no interior da escola, e que também influencia o desempenho de todos os membros da instituição. “O clima de trabalho pode ser muito autoritário ou, pelo contrário, permissivo demais. Pode ser mais democrático e voltado para a participação coletiva, ou então mais

fragmentado e voltado para as decisões individuais. Ele é percebido, ao mesmo tempo, de forma consciente e de forma inconsciente por todos os atores escolares” (FALSARELLA, 2004, p, 97). O clima escolar, portanto, relaciona-se à qualidade do meio interno vivido na escola e resulta de uma enorme variedade de fatores, principalmente de natureza não material, como o tipo de gestão exercido na escola. O fato é que vários estudos apontam a contribuição desta variável no sucesso ou fracasso no desempenho e comportamento de seus membros.

Acima de tudo, portanto, os processos, a pressão e o ambiente das escolas e salas de aula parecem estar mais altamente relacionados ao desempenho dos alunos do que a presença de tipos específicos de recursos e instalações físicas ou as características de *status* dos professores. É o que as pessoas fazem nas escolas e salas de aula – como elas se estimulam, interagem, gastam seu tempo e perseguem objetivos comuns – que parece influenciar o rendimento em avaliações específicas de desempenho. O fato de que variáveis processuais ou de pressão sejam melhores preditores de desempenho do que as medidas estáticas de insumo escolares ou programáticos, dificilmente será surpreendente. O que poderia ser surpreendente para alguns é que os processos e pressões que parecem se relacionar com alto desempenho incluam a estrutura da sala de aula e da escola, disciplina, objetividade, tempo gasto na tarefa e clareza do ensino (MADAUS et al, 2008, p. 140).

Estas críticas serviram de base para novos estudos que buscaram romper com este paradigma da pouca influência dos fatores relacionados à escola no desempenho dos alunos. Estas pesquisas partiram de novas metodologias estatísticas, que levaram em consideração as variáveis internas da escola e apresentaram em suas conclusões uma nova visão sobre a participação da escola no desempenho dos alunos. Soares (2002) ressalta que essa abordagem voltada para a compreensão dos processos internos da escola ganha força no final da década de 1970 com a realização de pesquisas que iniciaram a abertura da “caixa-preta” das escolas.

Essa série de pesquisas mostrou 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. (...) essa abordagem mostrou as diferenças internas existentes entre as escolas, que eram mascaradas pela análise entrada-saída (SOARES, 2002, p. 16).

Bressoux (2003) também ressalta a relevância desta nova abordagem, destacando a importância de se identificar fatores relacionados à eficácia da escola e não somente a tratar como uma simples entidade reprodutora das desigualdades presentes na sociedade.

Não se trata, pois, de se pesquisar leis imutáveis sobre o ensino, mas, sobretudo, de se pesquisar as relações em que a estabilidade e a generalização são, elas mesmas, objetos de investigação. A ideia subjacente é que, se é possível detectar professores mais eficazes do que outros, ou escolas mais eficazes do que outras, assim como os fatores que são associados a esta eficácia, então a escola não é somente uma simples reveladora das desigualdades sociais do sucesso escolar, mas ela tem um peso específico, o que torna possível, então, melhorar as aquisições de um grande número de alunos, em particular daqueles originários das classes sociais desfavorecidas (BRESSOUX, 2003, p. 20).

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* frequentando aquela escola e o resultado médio (estimado) para esse mesmo aluno no sistema escolar como um todo.

Os fatores extraescolares não são desconsiderados nesta linha de estudos. Fatores como o nível socioeconômico das famílias, por exemplo, são considerados no desempenho dos alunos, mas com peso menor que as variáveis internas da escola. Esta corrente de pensamento procura encontrar, no interior da escola, parte da explicação para variação no nível de aprendizagem que há entre as instituições.

Um estudo importante a ser destacado é o “*Fifteen Thousand Hours*”, de Rutter et al (1979), que acompanhou a vida escolar de alunos de doze escolas de ensino médio de Londres. A inovação apresentada por essa pesquisa consistiu na inclusão de uma medida inicial de desempenho e em fatores relacionados ao clima interno e organização da escola. Os resultados colocaram novamente a escola como uma instituição que fazia a diferença. As pesquisas realizadas sob esse novo paradigma levam em consideração o que ocorre no interior da escola como forma de explicar os diferentes resultados obtidos por estabelecimentos parecidos.

Cabe ressaltar, porém, que os modelos estatísticos relacionados a estas duas perspectivas não permitiam uma diferenciação entre o nível de aprendizagem e as variáveis relativas ao aluno, à família e à escola, ou seja, separar qual parte do desempenho do aluno era de responsabilidade da escola e qual era de responsabilidade da vida familiar ou da escola anterior do aluno.

Este desafio começou a ser superado somente com o desenvolvimento e adaptação de modelos estatísticos multiníveis.

Esses estudos envolvem uma busca por associações estatísticas entre fatores escolares, por um lado, e variáveis medidas nos alunos, por outro. Antes da disponibilidade de métodos multiníveis em geral, existiam dificuldades conceituais e metodológicas consideráveis em conduzir este tipo de pesquisa (LEE, 2008, p. 278).

A introdução desses novos modelos de análise possibilitou a superação de uma dificuldade para os pesquisadores, que era a utilização de dados de um único nível: o aluno.

Hoje, com o desenvolvimento de novas técnicas metodológicas, sabe-se que Coleman e outros fizeram perguntas em suas pesquisas que relacionavam a dimensão individual e organizacional das relações e dos resultados escolares, e isso sem usar metodologia multinível para suas análises.

As pesquisas para avaliação do desempenho escolar tiveram seu início, no Brasil, a partir da consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, na década de 1990, e que foi criado com o objetivo de coletar dados sobre o desempenho acadêmico dos alunos.

Cabe ressaltar que, no Brasil, o desenvolvimento de pesquisas envolvendo esta temática se deu em um período em que a literatura internacional já apresentava estudos mais desenvolvidos e consolidados. Isso facilitou o processo em nosso país, no sentido de que os pesquisadores tiveram contato com modelos metodológicos mais avançados, já utilizando, portanto, modelos de análise multinível ou hierárquicos desenvolvidos anteriormente nos estudos Internacionais. Porém, é necessário fazer uma ressalva em relação aos achados destes estudos.

Alves (2006) chama a atenção para o fato de que os dados dos levantamentos nacionais para avaliação dos sistemas de ensino são limitados para a análise do efeito-escola, porque não são dados longitudinais. A ausência de mensuração do conhecimento prévio do aluno leva os pesquisadores a assumirem, nos modelos de análise, a forte correlação entre “conhecimento prévio” e “nível socioeconômico” e/ou “atraso escolar” dos alunos em relação à sua entrada na escola. Embora esse postulado seja razoável para analisar o nível de desempenho escolar, eles não permitem afirmações sobre o efeito-escola no processo de aprendizagem.

Essa busca por uma compreensão dos processos internos das escolas que determinam a eficácia destas; ou seja, sua capacidade de interferir positivamente, através de políticas e práticas escolares, no desempenho dos alunos, passou a representar um campo de análise denominado “escola eficaz”. Contudo, Soares (2002) ressalva que não está claro se 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 nova. Essa inserção surgiu da compreensão 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 sobre o desempenho escolar.

“Todavia, nós acreditamos que o professor não pode ser reduzido a um ser passivo, que sofre os efeitos de uma situação sobre a qual ele não tem controle. Ele guarda, sem dúvida, uma razoável margem de manobra no seio dessas diversas pressões; sua habilidade a jogar com elas ou a se valer delas constitui, provavelmente, um fator de eficácia (BRESSOUX, 2003, p. 27).

Outro aspecto também ressaltado pelo autor relaciona-se à existência de duas linhas de pesquisa distintas, o efeito-escola e o efeito professor.

“As correntes de pesquisa sobre o efeito professor e o efeito escola se desenvolveram separadamente e construíram, cada uma, seus próprios métodos de investigação. Este desenvolvimento paralelo mais do que interativo, se explica pelo fato de que os objetos destas duas correntes eram diferentes na origem. Se as pesquisas sobre o efeito professor tiveram por objetivo colocar em evidência quais eram as práticas de ensino mais eficazes para aumentar as aquisições dos alunos, as pesquisas sobre o efeito escola se desenvolveram inicialmente dentro do contexto do debate sobre a igualdade de oportunidades (BRESSOUX, 2003, p. 44).

Ainda é importante ressaltar que a pesquisa em eficácia escolar acrescentou uma contribuição essencial ao estudo do desempenho escolar e do efeito-escola: a noção de que a progressão dos resultados de um aluno ao adentrar em uma escola é em função de seus resultados iniciais, ou de seu nível de conhecimento, no momento de entrada na instituição. Além disso, tais pesquisas também trouxeram para a discussão o peso de variáveis relacionadas à escola no desempenho dos alunos, levantando a possibilidade de um debate com o campo da Sociologia da Educação que trata a escola como uma instituição que simplesmente reproduz a desigualdade social, atribuindo uma importância central às variáveis situadas fora do espaço escolar e vinculadas à divisão da sociedade em classes. Lahire (1995) destaca a necessidade de se levar em consideração outros fatores ao se medir o sucesso ou o fracasso na escola.

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o fracasso ou o sucesso escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra (LAHIRE, 1995, p. 19).

Esse autor chama a atenção para alguns riscos de se relacionar indicadores de fracasso escolar com as propriedades sociais e culturais das famílias dos alunos, tal como é feito por teóricos estruturalistas como Bourdieu. Tais abordagens macrosociológicas tomam por objeto a reprodução da estrutura das classes por meio da reprodução da estrutura de distribuição dos capitais (mais especificamente, do capital cultural). Esta postura, segundo Lahire, leva em consideração o fato de que a cultura definida pela escola como digna de ser transmitida funciona, em sociedades altamente escolarizadas, como uma moeda distribuída de forma desigual. O fato de haver esta distribuição desigual dá acesso a diversos privilégios.

Ora, os pesquisadores estavam tão preocupados com sua luta científica contra as ideologias da escola democrática (a escola é democrática pois trata igualmente todos os alunos, independentemente de suas origens social, cultural, geográfica, de seu sexo etc.), da meritocracia escolar (o êxito escolar depende do esforço e do estudo envidado por cada aluno) e até da ideologia do dom (os talentos são, por natureza, desigualmente distribuídos numa população) que não se perguntaram o que transformou o diploma num capital. Eles não se indagaram sobre as condições históricas que fizeram da escola uma instituição que pode entregar uma moeda de um gênero particular: os diplomas escolares (LAHIRE, 2003, p. 985).

Dentro desta perspectiva, é ressaltado que os teóricos da reprodução procuraram universalizar um momento particular da história das sociedades ocidentais, em que a escola passou a desempenhar um papel central na reprodução das relações entre classes sociais. A instituição escolar, segundo ele, nem sempre cumpriu essa função, sendo, por muito tempo, objeto de resistências sociais de parte das elites. As teorias da reprodução devem ser entendidas levando-se em consideração um espaço social que colocou a escola no centro dos processos de reprodução das desigualdades sociais, por um lado, e um espaço político que tem fé no papel democrático da escola, por outro. A consequência disso está no fato de os sociólogos da época, ao analisarem as funções sociais da escola tendo como base a questão da igualdade e da desigualdade das oportunidades, contribuírem para a construção social e a manutenção de um espaço político fundamentado sobre a crença em valores de igualdade.

A escola republicana era impelida pelo projeto de instalar uma cidadania nova e pela legitimidade das instituições republicanas. Conforme destacado ao longo do capítulo, o princípio da universalização do acesso promovido por este modelo levou a um sentimento de frustração, e isso se dá em função de a escola francesa ter sido, durante um longo tempo, preservada do risco de ser diretamente confrontada com os diversos problemas do emprego e da exclusão. A escola republicana não participava da exclusão social porque a grande maioria dos jovens, numa França operária e camponesa, tinha acesso ao emprego independentemente de suas qualificações escolares. Mas o fato é que a escola republicana se instalou numa sociedade caracterizada por fortes divisões de classes e marcada pelas desigualdades entre as mesmas. A idade de ouro da escola republicana certamente não era a de uma sociedade francesa integrada, justa e tranquila. Simplesmente, o tipo de domínio da escola sobre a sociedade visava mais à construção de uma legitimidade política e de uma assimilação nacional que à igualdade de oportunidades e à mobilização da inteligência a serviço da economia. Assim, a escola estava como que protegida da exclusão social, de modo que os alunos, os quais são hoje qualificados como “excluídos”, saíam da escola assim ao concluir a escolaridade obrigatória e não “incomodavam” a vida dos ginásios nem a dos cursos colegiais e muito menos a da universidade(DUBET, 2011).

As pesquisas sobre o efeito escola não surgem, nesse contexto, como uma corrente de pensamento que procura desconstruir este pensamento ao buscar, dentro da escola, elementos que têm influência direta sobre o desempenho dos alunos, mas esta discussão traz à tona uma mudança na concepção de justiça social e da escola como entidade que promove ou não tal justiça, o que será discutido no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA E A CENTRALIDADE DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

Conforme visto no capítulo anterior, há uma mudança na abordagem acerca dos elementos que influenciam o desempenho dos alunos e que estão presentes na escola. Essa 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).

Esta mudança na concepção de justiça mostra-se importante, uma vez que a justiça social deixa de ser um sinônimo de aplicação do princípio liberal de igualdade e passa a ter como demandas tanto o reconhecimento como a redistribuição. O diálogo entre estas concepções será tratado na primeira parte deste capítulo, passando-se depois para a discussão acerca destas concepções no âmbito da escola, e para a discussão entre o modelo meritocrático e os critérios de justiça entre a igualdade e a equidade. Posteriormente, serão discutidas as reformas educacionais, a forte ênfase dada às políticas de avaliação e como estas ocorreram no Brasil. Por fim, a discussão se dá em torno das influências de tais políticas e da centralidade das políticas de avaliação como mecanismo de regulação sobre o trabalho docente.

2.1 Concepções de justiça

O processo de globalização e aumento de contatos transnacionais levou a uma pluralização de horizontes valorativos e à politização de identidades e da diferença. Neste novo cenário, o paradigma da redistribuição, apresentado por autores liberais modernos como John Rawls, se mostra insuficiente para a sua compreensão, na qual há uma complexificação do contexto e, conseqüentemente, dos conflitos (gênero, raça, religião). Tal situação foi teorizada

pelo trabalho de Rawls (1997), que chama a atenção para a variedade de referências presentes na sociedade e se propõe a definir a democracia como um modo de governo que respeita essa pluralidade.

Tomadas em conjunto como um único esquema, as instituições sociais mais importantes definem os direitos e deveres dos homens e influenciam seus projetos de vida, o que eles podem esperar vir a ser e o bem-estar econômico que podem almejar. A estrutura básica é o objeto primário da justiça porque seus efeitos são profundos e estão presentes desde o começo. Nossa noção intuitiva é que essa estrutura contém várias posições sociais e que homens nascidos em condições diferentes têm expectativas de vida diferentes, determinadas, em parte, pelo sistema político bem como pelas circunstâncias econômicas e sociais. Assim as instituições da sociedade favorecem certos pontos de partida mais que outros. Essas são desigualdades especialmente profundas. Não apenas são difusas, mas afetam desde o início as possibilidades de vida dos seres humanos; contudo, não podem ser justificadas mediante um apelo às noções de mérito ou valor. É a essas desigualdades, supostamente inevitáveis na estrutura básica de qualquer sociedade, que os princípios da justiça social devem ser aplicados em primeiro lugar. Esses princípios, então, regulam a escolha de uma constituição política e os elementos principais do sistema econômico e social. A justiça de um esquema social depende essencialmente de como se atribuem direitos e deveres fundamentais e das oportunidades econômicas e condições sociais que existem nos vários setores (RAWLS, 1997, p. 8).

Nesse sentido, a discussão acerca do reconhecimento passa a ganhar mais visibilidade. Entretanto, o agravamento das desigualdades econômicas, que se deu com a implementação de reformas de cunho neoliberal, bem como o crescimento de corporações globalizadas e a transnacionalização do capital, colocam novos desafios e mostram que a discussão acerca da redistribuição não pode ser ignorada.

A discussão acerca da justiça social, tanto em relação ao seu aspecto de igualdades e diferenças entre indivíduos ou grupos, quanto a sua natureza redistributiva ou de reconhecimento, deve ser feita tratando os elementos da discussão como conceitos interdependentes e não como opostos. Os aspectos emancipatórios das duas concepções seriam, assim, interligados em uma única estrutura compreensiva. A forma de interação entre as concepções é dada em um aspecto bidimensional de justiça, levando-se em consideração a igualdade social e o reconhecimento da diferença (FRASER e HONNETH, 2003).

A utilização do termo redistribuição na tradição liberal acompanharia autores modernos como John Rawls. Nesta corrente de pensamento, a ênfase é dada à liberdade individual, sendo a base do igualitarismo característico dos regimes social-democratas. Para este autor, é

necessário propor novas concepções de justiça que justifiquem a redistribuição socioeconômica. Já o termo reconhecimento, vem da filosofia hegeliana. Os adeptos dessa linha teórica acreditam que a subjetividade individual só ocorre em virtude do reconhecimento por outras subjetividades. Sendo assim, o reconhecimento das diferenças e a forma como estas são trabalhadas se mostram centrais para o entendimento das questões referentes à presença de um grau maior ou menor de justiça em um determinado arranjo social. Fraser apresenta estas duas categorias como fundamentais, sendo dimensões mutuamente irreduzíveis de justiça, e que, como dimensões da justiça social, redistribuição e reconhecimento deveriam combinar seus aspectos emancipatórios sob um mesmo construto teórico, uma percepção bidimensional da justiça social.

Ao formular esse projeto, assumo o fato de a justiça requerer hoje tanto reconhecimento como redistribuição. Proponho-me a examinar a relação entre ambos. Em parte, isso significa descobrir como conceitualizar reconhecimento cultural e igualdade social de forma que ambos se sustentem e não enfraqueçam um ao outro. Também significa teorizar sobre os modos pelos quais desvantagem econômica e desrespeito cultural estão entrelaçados e apoiando um ao outro. Também requer a clarificação dos dilemas políticos que surgem quando tentamos combater ambas as injustiças simultaneamente. Meu objetivo mais amplo é conectar duas problemáticas políticas que são costumeiramente dissociadas, pois só por meio da reintegração do reconhecimento e da redistribuição pode-se chegar a um quadro adequado às demandas de nosso tempo. Porém, isso é demasiadamente exagerado para ser enfrentado aqui (FRASER, 2001, p. 247).

A autora afirma que redistribuição e reconhecimento são paradigmas dos movimentos populares, que encontram neles sua arena de manifestação para as diversas formas de injustiça social. Na perspectiva da redistribuição, a injustiça aparece enraizada na estrutura socioeconômica da sociedade. Já na perspectiva do reconhecimento, a injustiça estaria ligada à dimensão cultural e simbólica. Enquanto o reconhecimento está ligado às reivindicações feitas a partir de experiências coletivas de integridade ferida, a redistribuição está ligada às injustiças no âmbito socioeconômico: luta por redistribuição de recursos e marginalização econômica. Mas é importante destacar que a distinção entre injustiça econômica e injustiça cultural é feita pela autora somente para fins de análise, estando estreitamente interligadas na prática.

Até mesmo as instituições econômicas mais materiais têm uma dimensão cultural constitutiva, irreduzível; estão atravessadas por significados e normas. Similarmente, até mesmo as práticas culturais mais discursivas têm uma dimensão político-econômica constitutiva, irreduzível; são suportadas por apoios materiais. Portanto, longe de ocuparem esferas separadas,

injustiça econômica e injustiça cultural normalmente estão imbricadas, dialeticamente, reforçando-se mutuamente. Normas culturais enviesadas de forma injusta contra alguns são institucionalizadas no Estado e na economia, enquanto as desvantagens econômicas impedem participação igual na fabricação da cultura em esferas públicas e no cotidiano. O resultado é frequentemente um ciclo vicioso de subordinação cultural e econômica (FRASER, 2001, p. 251).

O tratamento distinto às duas concepções se dá pelo fato de que a política de reconhecimento e a política de redistribuição frequentemente aparentam ter fins contraditórios. A primeira tende a promover diferenciação, a segunda tende a acabar com a diferenciação, o que faz com que os dois tipos de reivindicação estejam sempre em tensão. O ponto em comum destacado pela autora é que, pessoas que estão sujeitas a ambas, injustiça cultural e injustiça econômica, precisam tanto de reconhecimento como de redistribuição. “Precisam reivindicar e negar suas especificidades”.

Um caminho apresentado para se amenizar este dilema entre reconhecimento e distribuição seria, segundo a autora, a inserção de uma terceira dimensão de justiça: a participação política. Claro que distribuição e reconhecimento são, elas mesmas, políticas, estando diretamente ligadas à contestação e apresentação de demandas junto ao Estado. Mas a autora entende que a dimensão política é mais específica, estando relacionada ao escopo do Estado, a sua jurisdição e suas regras de decisão. A dimensão política determina o estágio no qual a distribuição e o reconhecimento se inserem ou não. Estabelece, ainda, os critérios de determinação de quem é contado como um membro, bem como das outras dimensões de justiça, definindo quem é incluído e quem é excluído do que é definido como distribuição justa e reconhecimento recíproco. Estabelecendo regras de decisão, a dimensão política tem influências sobre a dimensão econômica e cultural. Ela define quem pode fazer reivindicações por redistribuição e reconhecimento, mas também como tais reivindicações podem ser debatidas e julgadas (FRASER, 2008, p. 17).

2.2 Justiça escolar

A discussão acerca da justiça escolar passa necessariamente pela discussão sobre meritocracia e igualdade de oportunidades.

É preciso, portanto, interrogar sobre o próprio modelo de justiça e sobre algumas de suas aporias submetidas à prova das realidades. Desse ponto de vista, defendo que a igualdade das oportunidades pode ser de uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo seu mérito. Uma escola justa não pode se

limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos. Ora, a igualdade das oportunidades no estado quimicamente puro não preserva necessariamente os vencidos da humilhação do fracasso e do sentimento de mediocridade. A meritocracia pode se tornar totalmente intolerável quando associa o orgulho dos ganhadores ao desprezo pelos perdedores (DUBET, 2008. p. 10).

A igualdade meritocrática das oportunidades ocupa lugar central na discussão sobre justiça escolar. Por meio dela é designado um modelo de justiça que permite a cada indivíduo concorrer numa mesma competição sem que as desigualdades provenientes da sociedade determinem, de forma direta, suas oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações obtidas na escola. A expectativa, com esta hierarquização dos alunos em função de seu mérito, é de que a igualdade das oportunidades elimine as desigualdades sociais. “Esse tipo de igualdade está no centro da justiça escolar nas sociedades democráticas, isto é, nas sociedades que consideram que todos os indivíduos são livres e iguais em princípio, mas que também admitem que esses indivíduos sejam distribuídos em posições sociais desiguais” (DUBET, 2008, p. 11). Ou seja, por meio da igualdade de oportunidades são produzidas as desigualdades justas, considerando os indivíduos fundamentalmente iguais e os diferenciando apenas pelo mérito como justificativa para as diferenças sociais que têm influência direta sobre as diferenças de *performance* escolar.

Derouet (2002) destaca que o ideal de igualdade de oportunidades para os alunos de diferentes classes sociais tinha sua base em um compromisso que levava em consideração dois princípios: a exigência cívica de igualdade e a necessidade de operar uma seleção que preparasse a divisão do trabalho. Com o questionamento deste modelo nos anos de 1960, todos os princípios que ele tinha descartado voltaram à cena. Tal situação não se refere apenas à educação, sendo teorizada pelos trabalhos de Rawls (1997) em que se destaca uma variedade de referências presentes na sociedade e se define a democracia como um modo de governo que respeita essa pluralidade.

O discurso que defende a igualdade das oportunidades e a valorização do mérito é característico das sociedades democráticas, uma vez que permite conciliar dois princípios fundamentais: o da igualdade entre os indivíduos e o da divisão do trabalho, necessários a todas as sociedades modernas. Ou seja, enquanto as desigualdades decorrentes das diferentes classes sociais são injustas, a igualdade das oportunidades estabelece desigualdades justas, ao abrir a competição por diplomas e posições sociais à participação de todos. Este era um princípio presente na Escola Republicana e que se mostrou elitista, uma vez que a competição

não se dava de forma igualitária e o sistema escolar privilegiava muito mais a manutenção de uma desigualdade de classes presente na sociedade.

Desde o dia seguinte à Grande Guerra, o modelo do elitismo republicano foi criticado em nome da igualdade das oportunidades. (...) Mas, ao mesmo tempo, essa escola parecia justa porque permitia certa mobilidade social, porque promovia bolsistas, fazendo balançar a fatalidade dos destinos sociais presos unicamente ao nascimento. Ela trazia, portanto, promessas de justiça a um mundo social fundamentalmente desigual. Mas para realizar essas promessas era preciso substituir um elitismo republicano, fatalmente limitado, por uma verdadeira igualdade das oportunidades que permitisse a todos os alunos entrar numa mesma competição a fim de serem julgados unicamente em função de seu mérito (DUBET, 2008, p. 23).

Este princípio da igualdade das oportunidades e a seleção pelo mérito buscavam, portanto, legitimar as desigualdades de classe. Ou seja, muito mais do que uma sociedade mais igualitária, uma sociedade na qual as desigualdades tivessem sua origem somente no mérito das performances individuais. Esta passagem do elitismo republicano para o princípio da igualdade de oportunidades buscou mudar, de certa forma, o foco da competição. A seleção não se situa mais fora da escola, mas dentro do próprio percurso escolar. A questão das desigualdades de acesso é substituída, assim, pelas desigualdades de sucesso.

Seria uma substituição da noção de igualdade pela noção de equidade no debate sobre a escola como espaço de promoção da justiça social. Esse debate, que tem início com o movimento surgido na década de 1960, demonstrou que as políticas de igualdade com planejamento central se mostraram ineficientes. Nesse sentido, passou-se a apoiar a ideia 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 que se observou, no entanto, é que a distribuição das carreiras e das performances escolares dos alunos permaneceu muito desigual, com sua estrutura continuando a refletir, de certo modo, as desigualdades sociais.

De fato, na escola democrática de massa não são mais as desigualdades sociais que selecionam os alunos fora de sua escolarização: desde então são os próprios mecanismos escolares, as notas e as decisões de orientação que

fazem o “trabalho sujo”. De fato, a escola não é mais percebida como um refúgio de justiça num mundo injusto. (...) em outras palavras, as consequências sociais dos fracassos e dos êxitos escolares não param de aumentar com a promoção do princípio da igualdade meritocrática das oportunidades e do acesso de todos aos estudos (DUBET, 2008, p. 33).

Seria, de certo modo, uma substituição do ideal de justiça pelo ideal de igualdade. Mas o que é destacado por Derouet (2002) é que todo questionamento sobre as desigualdades é um elemento a ser discutido nos trabalhos contemporâneos, no que se refere à pluralidade das definições de justiça.

A segunda explosão escolar dos anos de 1980 visa à igualdade, tanto quanto a dos anos de 1960, mas ela desenvolve-se num contexto diferente e a definição de igualdade diversificou-se. Já não há mais um consenso em torno de uma definição única de Bem Comum como pôde existir acerca do objetivo de igualdade de oportunidades (DEROUET, 2002, p. 13 e 14).

Nesta perspectiva, o fato dos alunos entrarem numa competição, uma vez que são considerados iguais em princípio, demonstra uma crueldade subjetiva da meritocracia a partir do momento em que os fracassos inerentes desta competição são atribuídos às performances individuais. A orientação se dá pelo fracasso, em que o aprendizado do aluno não tem sua orientação em função de suas incompetências e da distância que o separa de um modelo de excelência.

A igualdade de oportunidades e o mérito são ficções ainda mais indispensáveis quando estabelecem uma regra de justiça, de distribuição desigual dos indivíduos em função de suas performances e do uso que eles fazem de sua liberdade. Esta necessidade ética é acompanhada de uma necessidade mais funcional quando a *performance* e o mérito também se tornam modos de regulação e de controle social (DUBET, 2008, p. 51).

É o que ressalta Van Zanten (2005), quando afirma que essa 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.

Os resultados dos exames de avaliação são utilizados como instrumentos de comparação entre sistemas de ensino por organismos internacionais, sendo a qualidade e a eficácia do sistema de ensino medidas pelos resultados obtidos pelos alunos. Aumenta-se, com isso, a pressão sobre os países com base nas conclusões dos estudos internacionais. Tais

comparações são usadas como argumento para se criticar sistemas educativos nacionais e justificar mudanças de políticas educacionais.

Osborn (2011) chama a atenção para um aspecto importante dessa utilização dos resultados de exames como forma de comparar diferentes sistemas educativos:

Todos eles procuram avaliar a eficácia e o valor de diferentes sistemas de ensino em função dos resultados obtidos, os quais são definidos, em grande parte, pelo rendimento ou pelo êxito escolar por ocasião de um exame único. Muitas vezes, esses estudos supõem que cultura e sistemas de ensino podem ser tratados separadamente ou compartimentalizados (OSBORN, 2011, p. 734).

Sob o discurso de melhora da qualidade por meio da comparação de resultados obtidos pelos sistemas educacionais, as políticas e práticas educativas consideradas eficazes em um contexto nacional acabam por ser implantadas em âmbito diferente, cujo contexto cultural é totalmente desconsiderado.

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. (DEROUE, 2010, p. 1007).

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 (DEROUE, 2009, p. 43).

O ideal da igualdade ainda permanece presente como parte constitutiva da consciência democrática. O aumento das desigualdades deve ser evitado para não colocar em risco a coesão social. Derouet (2010) chama a atenção para uma mudança na postura e no papel do Estado:

Ao contrário do que, por vezes, se deplora, essa organização não corresponde a um declínio do Estado. Este se desengaja, obviamente, de certas obrigações que lhe costumavam caber: a pressão fiscal acarreta a deslocalização das atividades e dos empregos. Os governos buscam, portanto, transferir parte dos gastos em educação para as coletividades locais e as famílias, mas esse movimento constitui apenas um aspecto das evoluções em andamento. A obrigação de resultados leva à implementação de dispositivos que reforçam o poder dos Estados, mesmo se desloca seus lugares de exercícios ao passar, nos países de tradição centralizada, do controle a priori à avaliação a *posteriori* (DEROUE, 2010, p. 1004).

A expressão Estado gerencial passou a descrever essa nova forma de gestão, na qual a centralidade na obrigação de se alcançar determinados resultados leva a dinâmica do sistema a um modelo de concorrência entre estabelecimentos, em que fatores como a remuneração dos docentes depende do desempenho dos alunos.

Ocorre uma diversificação das concepções de justiça, em que a busca pelo objetivo principal da igualdade é substituída por uma concepção mais ampla, que envolve o reconhecimento das diferenças, a obrigação de se prestar contas e a obrigação de se alcançar determinados resultados. Esta centralidade dos sistemas de avaliação será desenvolvida no próximo tópico.

2.3 A centralidade das políticas de avaliação

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. Ou seja, mesmo que se tenha passado por um processo de descentralização que proporcionou mais autonomia às escolas, a regulação dos sistemas educacionais se manteve centralizada por meio de mecanismos tais como os sistemas de avaliação.

A adoção de políticas de avaliação está cada vez mais presente no campo da educação, sendo justificada por diferentes discursos. Afonso (2010) destaca que tais discursos são muito diversificados e contraditórios; vão desde um enfoque ideológico do controle e vigilância sobre os sujeitos, os métodos e os conteúdos a serem utilizados na educação - passando pelas

referências à competitividade econômica, tais como a eficácia e eficiência dos sistemas educativos, a busca por melhorias da qualidade da educação, das *performances* e dos resultados escolares, bem como o direito à informação dos cidadãos contribuintes - chegando ao suporte a estratégias de comparação entre sistemas educacionais baseadas em *rankings* de excelência, à livre escolha dos pais e ao mercado e quase-mercado de serviços educativos, além da estruturação de modelos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*).

Na ausência de uma confiança forte nos profissionais da educação (sobretudo nos professores), e perante a emergência dos novos mecanismos de *governança*, será plausível esperar, em Portugal e noutros contextos, que os sistemas de avaliação acabem sobretudo por justificar a expansão (e eventual tecno-burocratização) de estruturas especializadas para a sua gestão e implementação, induzindo a criação de patamares de meta-avaliação mais adequados ao protagonismo e exercício do poder dos especialistas, eventualmente recrutados por organizações específicas e com ampla autonomia em relação ao Estado, mas, com grande probabilidade, radicalmente afastados dos interesses (e das vozes) dos actores educativos e das especificidades dos contextos locais e institucionais. Aliás, sem a participação crítica e empenhada dos interessados haverá maior probabilidade de separar a questão da *responsabilização* dos actores educativos da questão das possibilidades e limites da *avaliabilidade* desses mesmos actores, organizações e contextos (AFONSO, 2010, p. 352).

Mesmo se referindo de forma mais específica ao contexto de Portugal, o autor apresenta elementos de uma tendência generalizada em relação à centralidade dada aos sistemas de avaliação, demonstrando que as escolas públicas, nesta perspectiva, são submetidas a fortes pressões externas, tanto por parte do Estado, quanto por parte da sociedade em geral.

Hypólito (2010) destaca que estas mudanças vão além de um novo modo de se organizar a economia em um contexto de expansão global da sociedade capitalista, com a ampliação do mercado. “Significa mais do que isso, pois implica o desenvolvimento de um modelo gerencial que deve penetrar nas instituições com a lógica de criação de um determinado modo de ser, centrado na ideia de consumo e de autonomia do sujeito, como um consumidor, apto para escolher autonomamente” (HYPÓLITO, 2010, p. 1340). A análise proposta por este autor é feita com base em três categorias principais, a saber: o mercado, a gerência e a *performatividade*.

Sobre o mercado, entende-se as relações entre educação e mercado, transformando a escola em um produto atrativo de acordo com regras próprias de mercado. Aliado a isso se tem

a introdução dessa lógica do mercado no interior das escolas, que se dá por meio de intervenções pedagógicas baseadas em parcerias público-privadas, como a terceirização de serviços, por exemplo.

Já a categoria relacionada à gerência refere-se à implantação de uma nova gestão pública baseada em um modelo gerencialista, que procura introduzir modelos de gestão utilizados em empresas capitalistas que têm como base a eficiência e os resultados, como padrão de administração da educação e da escola.

A *performatividade* é trabalhada como a categoria que

(...) gera os efeitos de terror sobre as professoras e os professores, equipes diretas e sociedade, por meio da neurose da *accountability* (prestação de contas ou, ainda, responsabilização). É uma performatividade baseada na qualidade, na padronização e na avaliação, principalmente externa e em larga escala (HYPÓLITO, 2010, p. 1341).

A *performatividade* torna-se fundamental na medida em que se reforça o processo de descentralização da gestão educacional trazido pelas reformas educacionais, atribuindo um papel mais central à gestão na escola, ao mesmo tempo em que o controle por parte do governo se dá de forma centralizada, por meio de sistemas de avaliação de desempenho e estabelecimento de metas a serem cumpridas.

A *performatividade* desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa à distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (*performatividade*) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade” (BALL, 2004, p. 1116).

Os sistemas de avaliação adotados na educação são exemplos claros das técnicas de *performatividade* descritas por Ball, deixando explícito que a *performatividade* se insere como um elemento das reformas que dão corpo à mudança que se processa nas relações entre política, governo e educação. A *performatividade* surge como uma forma indireta de governar, ou um governo feito à distância, substituindo a intervenção pela definição de objetivos, prestação de contas e comparação. Os resultados das avaliações chamam a atenção pública

para os seus resultados de desempenho, sendo a estratégia focada nos resultados da educação e não nas complexidades do processo de ensino/aprendizagem. Essa publicização dos resultados leva à discussão acerca do outro conceito aqui já comentado, o *accountability*.

Conforme destacado por Afonso (2009), o conceito de *accountability* é, em geral, polissêmico, sendo associado a três dimensões essenciais autônomas, mas fortemente articuladas (ou articuláveis): a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. A relação entre as dimensões se dá a partir do momento em que a avaliação pode ser utilizada, entre outros objetivos e funções, como condição essencial para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização. A prestação de contas, vista como uma forma de se explicar e justificar o que é feito, como é feito e porque é feito, leva, em muitos casos, ao desenvolvimento de formas ou processos de avaliação.

É, todavia, frequente (e justificável) o exercício autônomo da avaliação sem que ele esteja enquadrado num sistema de *accountability* institucionalizado ou formal, mas já parece ser mais difícil defender o contrário, isto é, um sistema de *accountability* que prescindia da avaliação em qualquer situação. Considerando o facto de que há diferentes modelos de *accountability* e que nem todos os modelos conhecidos se inscrevem em lógicas progressistas, parece-me que, numa concepção mais complexa e potencialmente democrática, não terá muito fundamento que a prestação de contas não seja, com alguma frequência, antecedida (e sucedida) por processos claros e rigorosos de autoavaliação e/ou avaliação (interna e/ou externa), incluindo ainda, em fase posterior, processos congruentes de responsabilização (não necessariamente com consequências negativas). Neste sentido, um sistema de *accountability* democraticamente avançado inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, mas dentro de articulações congruentes que se referenciem ou sustentem em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação, a cidadania – lembrando, a este propósito, o facto de muitos destes valores estarem a ser repensados no âmbito de novas reflexões (críticas e criativas) sobre outras concepções possíveis e desejáveis de democracia no tempo actual (AFONSO, 2009a, p.16).

A ideia apresentada pelo autor demonstra o que ocorre com essa centralidade das políticas de avaliação. Nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) alcançaram graus de centralidade e legitimação tão enfáticos que passaram a se tornar imunes às concepções político-ideológicas dos governos, como se tais políticas se situassem acima das realidades culturais, políticas, econômicas e educacionais nacionais.

A utilização de avaliações externas baseadas em testes padronizados foi uma marca de governos de cunho neoliberal na gestão dos sistemas educativos. A crítica presente em tais

governos acerca da ineficiência do Estado acabou por gerar diferentes formas de privatização. Além da transferência de propriedade de setores estatais para a iniciativa privada, outra forma de privatização se deu pela adoção de mecanismos de gestão presentes na lógica de mercado em setores de propriedade estatal. A privatização se dá, nesses casos, não pela transferência de propriedade, mas pela inserção de concepções privadas de gestão.

A noção de quase-mercado surge para definir esta ideia, que se diferencia do mercado propriamente dito, sendo implantada no setor público sob a justificativa de promoção de melhorias.

No caso da educação, as políticas de avaliação são um exemplo claro desta concepção, principalmente quando associadas a incentivos financeiros. Estes testes foram usados como uma estratégia introdutória de medidas de privatização e de lógicas de quase-mercado em educação, bem como para um aumento do controle central do Estado e, em decorrência disso, verifica-se a indução de formas ou modelos de *accountability* em educação compatíveis com os instrumentos de avaliação.

Como concluí noutros trabalhos a este propósito, a avaliação estandardizada criterial com publicitação de resultados, isto é, a avaliação que visa o controle de objectivos previamente definidos, é que foi sendo gradualmente apontada como um dos traços distintivos das mudanças nas políticas avaliativas. Isto aconteceu porque a introdução da avaliação estandardizada criterial é congruente com o exercício do controlo por parte do Estado e, simultaneamente, porque a publicação dos resultados dessa mesma avaliação induz a expansão do mercado (e do quase-mercado) em educação. Assim, a avaliação estandardizada criterial com publicitação de resultados tornou-se inicialmente um instrumento importante para a implementação da agenda educacional da nova direita, e continuou a sê-lo para governos de outras orientações político-ideológicas (AFONSO, 2009a, p.19).

As políticas avaliativas, nesse sentido, foram fundamentais para a introdução de mecanismos de mercado na educação. Mas o que autores como Dale (1994) ressaltam é que essa introdução de mecanismos de mercado na educação refere-se a uma liberalização no interior do sistema educativo, com a introdução de elementos de quase-mercado, em que o Estado assume novas formas de combinações de financiamento e regulação da educação, diferentes das tradicionais assumidas exclusivamente pelo Estado. Mas a adoção de tais mecanismos na educação, ao contrário do que ocorreu em outros setores, acabou por atribuir ao Estado um papel maior, e não necessariamente um papel secundário. É importante ressaltar que, além disso, a introdução desses mecanismos de mercado passou a ser um ponto de

convergência encontrado em tradições nacionais e tipos de governo diferentes, com a preocupação em se assegurar o exercício do controle por meio do *accountability*.

Em termos de *accountability*, estaríamos, neste último caso, perante um modelo distinto do modelo hierárquico-burocrático *tout court* em que a prestação de contas é essencialmente interna ao sistema educativo. Em vez disso, o modelo subjacente às políticas atrás sinalizadas tem um carácter híbrido ou misto porque a *accountability* envolve, por um lado, a sociedade civil e o mercado e, por outro, o próprio Estado. Não deixa de haver, todavia, nuances importantes, consoante os contextos nacionais uma vez que os modelos de *accountability* são constructos sociais, apresentando variações importantes consoante as relações de poder dominantes, e as tradições culturais, ideológicas e institucionais (AFONSO, 2009a, p.20).

Um sistema formal de *accountability*, nesta perspectiva, busca mensurar padrões de resultados prevendo determinadas consequências quando se atinge ou não essas respostas, o que justifica o fato de a informação ser quantitativa, bem como o emprego de métodos padronizados de mensuração. Assim, as formas adotadas de *accountability* em educação têm sido estruturadas com fundamento predominantemente nos resultados dos testes padronizados de avaliações externas, uma vez que se relacionam de forma evidente com a consolidação do chamado Estado-avaliador e com a adoção de um modelo de gestão pública em que a definição prévia de objetivos e metas, bem como sua mensuração e quantificação, são aspectos centrais. O modelo de *accountability* foca, basicamente, no recolhimento e publicização das informações baseadas nos testes padronizados, em que os resultados acadêmicos dos alunos acabam por se tornar, também, o critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores.

A utilização destes testes estabelece uma noção operativa de qualidade, com a criação de indicadores que acabam por simplificar o processo educativo, em que se considera, apenas, aquilo que é avaliável, deixando de lado outros fatores presentes na escola. É o que ressalta Perrenoud (2003, p. 13):

A escola só pode avaliar, no cotidiano, aquilo que ela grosso modo ensinou, enquanto as avaliações externas em larga escala medem o nível de domínio daquilo que se reputa ter sido ensinado em todas as escolas a partir do currículo formal. Fiéis aos textos, tais avaliações não levam em conta a realidade diversificada do ensino e do trabalho escolar.

Essa padronização acaba, dentro dessa perspectiva, por direcionar o currículo para conteúdos mais facilmente mensuráveis e comparáveis. Afonso (2009) ressalta que esse padrão

de avaliação adotado nos sistemas educativos não é independente das concepções sobre o trabalho dos professores, trazendo consequências diretas para os docentes e as escolas.

2.4 Políticas educacionais e avaliação no Brasil

Antes de iniciar o tema das políticas de avaliação é necessário fazer algumas considerações acerca das políticas educacionais mais gerais no Brasil. Apesar de o foco ser direcionado às políticas do Governo Lula, serão recapitulados alguns elementos relacionados à política educacional do governo anterior. O foco no Governo Lula se dá pelo fato de ter ocorrido, durante sua gestão, a criação do Ideb, que será apresentado de forma mais detalhada posteriormente.

Nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-1998 e 1999-2002) o modelo de gestão das políticas sociais teve como características principais a focalização das ações para públicos-alvo mais vulneráveis e a descentralização administrativa e financeira, repassando obrigações e responsabilidades para os estados e municípios. A base do pensamento do governo FHC foi orientada pela crença de que a modernidade seria alcançada por meio do aprofundamento da abertura aos mercados internacionais. A proposta era estabilizar a economia para alcançar uma modernização no padrão de consumo, buscando, assim, competitividade internacional adequada para a indústria localizada no Brasil. As estratégias usadas foram a promoção de uma intensa privatização das empresas públicas, o ajuste fiscal e a redução do tamanho do Estado e dos benefícios da previdência, procurando aprofundar a inserção subordinada da economia ao capital internacional. Estas medidas demonstravam como o governo buscava redefinir o modelo de modernização desenvolvido historicamente no país. Esse modelo de modernização, que vigorou até a transição dos anos 1980/1990, tinha como referência um modelo de desenvolvimento baseado na intervenção do Estado, voltado para a implementação e consolidação de um projeto nacional de industrialização. O novo modelo proposto passou a ter seu foco principal nas relações de força do mercado e na abertura para os mercados internacionais. As políticas focalizadas propiciaram a emergência de programas e ações orientados pelo governo federal aos estados e municípios.

Assim como ocorreu com as políticas sociais, as políticas educacionais passam, também, por mudança de foco. A partir de então, a direção universal adotada na condução dessas políticas, presente na Constituição Federal de 1988, passa a ser substituída pela noção de priorização a públicos-alvo mais específicos. O conjunto de reformas implantadas na

educação brasileira, nesse período, resultou na reestruturação do ensino nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a principal característica dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar.

Merece destaque a priorização dada ao ensino fundamental, principalmente por meio da política de financiamento, que se deu com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Conforme destaca Oliveira (2009, p. 199),

A criação de tal Fundo, bem como outras políticas de importância capital na distribuição das competências e responsabilidades entre os entes federados em matéria educacional, só foi possível mediante a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Por meio da referida Emenda, o Amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, sem o limite de idade previsto na lei anterior, lei n. 5692/71, foi substituído pela prioridade no ensino fundamental (determinada, sobretudo, pela força do financiamento compulsório) e a progressiva universalização do ensino médio.

Pode-se dizer, portanto, que estas reformas trazem, no Brasil, uma nova regulação educacional, que pode ser evidenciada por vários fatores, como a centralidade que é atribuída à administração escolar. A escola foi situada como núcleo do planejamento e da gestão, o que se evidencia por vários fatores, tais como o financiamento *per capita* e por meio de fundos compulsórios, como foi o caso da criação do Fundef, já citado anteriormente; maior flexibilidade curricular; regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, assim como mecanismos de avaliação institucional e gestão escolar baseados em arranjos locais e com mecanismos de participação da comunidade.

As escolas passam a se organizar no sentido das demandas por maior atendimento, seja na ampliação da matrícula, o que exige um número maior de turmas, ou mais alunos por sala de aula, seja na extensão das etapas e modalidades que passam a atender. As escolas obtêm maior autonomia nas suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009, p. 351).

As políticas focalizadas propiciaram a emergência de programas e ações orientados pelo governo federal aos estados e municípios, ao mesmo tempo em que houve a implementação de uma política de avaliação fortemente centralizada, em detrimento de um

sistema que propiciasse a colaboração recíproca entre os entes federados. Dourado (2007) chama a atenção para o fato de que, assim como o modelo adotado em outros países e apresentado anteriormente, essas reformas tiveram como características a regulação e o controle do Estado, que assume um caráter descentralizador, a partir de justificativas que englobam a estabilização da economia, melhoria na gestão dos recursos públicos - buscando-se mais eficiência e eficácia -, assim como melhoria do atendimento à população. A descentralização de políticas públicas via transferência de responsabilidades para os estados, os municípios e as escolas é apresentada como possibilidade de controle pela população da gestão das políticas públicas.

Oliveira (2003) destaca que as reformas educacionais dos anos de 1990, implantadas no Brasil e na América Latina, ocasionaram transformações na organização do trabalho escolar e na gestão. Estas mudanças envolvem tanto a função social da escola quanto o perfil de seus alunos, devido ao processo de universalização do acesso e, principalmente, o papel e a identidade dos professores.

O princípio de gestão democrática, presente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, demonstrou o caráter descentralizador assumido pelo Estado, que transferiu responsabilidades às escolas concedendo autonomia financeira, administrativa e pedagógica às mesmas, além de maior participação da população na gestão escolar (elaboração dos projetos pedagógicos, definição dos calendários, eleição de diretores e constituição dos colegiados).

Oliveira (2000) ressalta que esse processo apresenta uma dupla caracterização, na qual a gestão e o financiamento são descentralizados, enquanto o processo de avaliação e o controle do sistema apresentam caráter centralizado. Observa-se essa centralização da avaliação pelo surgimento de exames padronizados, como o Saeb e o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Ou seja, a autonomia da escola pode ser problematizada, uma vez que a instituição passa a ser monitorada de outra maneira.

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva apresentou, em grande parte da sua política, uma continuidade desse modelo iniciado nos anos 1990, principalmente no governo FHC, conforme ressaltado por Dourado (2007, p. 928),

Essa lógica e dinâmica política é, ainda, uma realidade no cenário educacional brasileiro, na medida em que não se elaborou a lei complementar que definiria o regime de colaboração recíproca entre os entes federados, manteve-se a indução de políticas, por meio de financiamento de programas e ações priorizadas pela esfera federal, e não se adotou o Plano Nacional de Educação (PNE) como referência-base para as

políticas educacionais. Adicione-se a isso, mais recentemente, a apresentação pelo MEC de um Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (...) Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira.

O governo Lula teve em seu início um forte apelo à noção de mudança, seja pela própria origem do presidente, ou pelo discurso que pregava a necessidade de uma transformação radical nas estruturas sociais do Brasil, com ênfase na diminuição das desigualdades sociais. Mas, na prática, o seu primeiro mandato (2003 – 2006) apresentou mais permanências que rupturas com o governo anterior, conforme destaca Oliveira (2009, p. 203).

Os programas sociais implementados pelo governo Lula no primeiro mandato podem ser considerados em grande parte como assistenciais ou compensatórios. Orientados pela mesma lógica do governo que o antecedeu, muitos programas sociais foram desenvolvidos tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontravam abaixo da linha de pobreza.

No campo educacional, esta tendência também se manteve corrente no primeiro mandato do governo Lula, tendo-se observado uma ausência de políticas regulares e ações mais efetivas, no sentido de promover mudanças em relação às reformas iniciadas na gestão anterior. Entre as ações realizadas no governo Lula, pode-se destacar a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Este fundo, criado somente no apagar das luzes do seu primeiro mandato, no final do ano de 2006, ampliou o campo de atuação do seu antecessor, o Fundef, abrangendo, agora, a educação básica em suas três etapas - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Fundeb se tornou o principal mecanismo de financiamento da educação básica, com duração prevista para 14 anos. Porém, a ampliação do ensino fundamental apresenta um aspecto importante, destacado por Saviani (2008, p. 90),

Na verdade, essa questão já vinha sendo provocada em razão das implicações financeiras decorrentes do FUNDEF. Uma vez que esse fundo subtraía do orçamento dos estados e municípios três quintos dos recursos que, por obrigação constitucional, eles devem destinar à educação, boa parte dos municípios vinha tendo dificuldade de manter as respectivas redes de educação infantil. Nesse contexto, a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental era vista como um mecanismo que permitiria cobrir as

despesas com a educação dessa faixa etária utilizando recursos do FUNDEF.

Em relação ao Fundeb, Saviani ressalta que a estrutura dos documentos que o regulamentam apresenta linhas básicas semelhantes aos do Fundef, mas destaca dois importantes avanços alcançados. O primeiro relaciona-se à ampliação das etapas atendidas, e o segundo ao relativo aumento da participação da União na constituição do Fundo.

Essa política de fundos é uma ação decorrente da luta pela valorização dos profissionais da educação, uma vez que a orientação é de que 60% dos recursos do Fundeb sejam usados para o pagamento dos profissionais do magistério em exercício na educação pública, buscando a melhoria salarial e a valorização destes profissionais.

O autor ainda chama a atenção para o fato de que essas mudanças melhoram a situação do financiamento da educação comparativamente à situação anterior, mas não resolvem esse problema.

Ou seja: a ampliação dos recursos permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios (SAVIANI, 2008, p.92).

No segundo mandato do governo Lula, iniciado em 2007, merece destaque o lançamento, por parte do Ministério da Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril de 2007. Em relação ao PDE, Saviani (2007) destaca:

O PDE teve recepção favorável pela opinião pública e contou com ampla divulgação na imprensa. O aspecto que teria sido o principal responsável pela repercussão positiva refere-se à questão da qualidade do ensino: o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país. Mas o “Plano” se mostra bem mais ambicioso, agregando 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades (SAVIANI, 2007, p. 1232).

No lançamento do PDE foi também apresentado o Decreto n. 6.094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Este compromisso, que se configurou como um dos carros chefes do PDE, previa um regime de colaboração entre a União, os Municípios, o Distrito Federal e os Estados, além da participação das famílias e da

comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, com o objetivo de promover a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Saviani apresenta breve resumo do conteúdo do referido Decreto, o qual é mostrado abaixo.

O Capítulo I do Decreto trata do “Plano de metas Compromisso Todos pela Educação”, definindo a participação da “União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” e estabelecendo 28 diretrizes a serem seguidas pelos participantes do plano. O Capítulo II dispõe sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; o Capítulo III define os termos da adesão voluntária dos municípios, estados e Distrito Federal ao Compromisso; e o Capítulo IV estabelece as disposições gerais (Seção I) e o Plano de Ações Articuladas (Seção II) como requisitos para que se dê a assistência técnica e financeira da União aos entes federativos participantes do Compromisso (SAVIANI, 2007, p. 1244).

Como forma de medição da qualidade da educação, foi criado um indicador de qualidade, o 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 num só indicador dois conceitos relacionados à qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitam traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações do Inep³.

Esse modelo de regulação das políticas educacionais no Brasil, com descentralização de recursos e centralização das políticas de avaliação, tem influências sobre o trabalho docente. Soma-se a isso a avaliação sistêmica - que passa a ser uma constante nas políticas atuais - como forma de medir o desempenho tanto dos alunos quanto dos professores e das escolas. Um bom exemplo disso é o Ideb, que, com sua implantação, passa a estabelecer metas de desempenho para as escolas, e seus resultados tornam-se configurações de uma espécie de prestação de contas junto à sociedade. Nesse contexto, os docentes passam a se configurar como os principais agentes da escola, devendo responsabilizar-se pelo seu êxito ou fracasso (OLIVEIRA, 2009).

Souza e Oliveira (2003) ressaltam essa centralidade da avaliação educacional como um sinal da entrada do processo educacional na lógica do mercado, com valores e procedimentos

³ Consultar www.inep.gov.br.

típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas educacionais. A avaliação é apresentada e justificada, nessa perspectiva, como propulsora da qualidade, em substituição da centralidade da ideia de igualdade como principal objetivo das políticas educacionais.

Essa contraposição entre qualidade e igualdade torna-se mais clara quando compreendida dentro dos marcos gerais das reformas educacionais recentes. De um lado, centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, tornando-os meios destinados a otimizar o produto esperado, os bons resultados no processo avaliativo. A avaliação torna-se então um mecanismo indutor da excelência e, como desdobramento, naturaliza-se a desigualdade (SOUZA e OLIVEIRA, 2003, p.875).

Esses autores ressaltam ainda duas potencialidades dessa lógica da avaliação. A primeira relaciona-se à avaliação como peça central nos mecanismos de controle, uma vez que se desloca o foco dos processos para os produtos. “Não importa como ocorre o processo ensino-aprendizagem, desde que ocorra” (SOUZA e OLIVEIRA, 2003, p. 875). A qualidade da escola passa a ser medida, assim, pelos processos avaliativos que verificam somente o produto da sua ação.

A segunda potencialidade destacada relaciona-se à legitimação de valores úteis para a indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar suas pontuações em rankings, valores estes definidos com base nos desempenhos dos instrumentos de avaliação 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, inclusive, de remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino.

O Ideb surge como um elemento importante dentro desse contexto. Tal índice toma como parâmetros o rendimento dos alunos, por meio da pontuação em exames padronizados de língua portuguesa e matemática, além dos 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, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, valor obtido pelos países da 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, e que é um instrumento

internacional de avaliação comparada do desempenho dos estudantes, se configurando 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 seus 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.

Carvalho (2009) ressalta que o Pisa vai além desta proposta, configurando-se como importante instrumento de regulação deste organismo internacional.

Encontramos no PISA as características de um “instrumento de acção pública” que reúne e entrelaça componentes técnicas (medida, cálculo, procedimento) e sociais (representações, símbolos) e que tanto é portador de representações e de problematizações específicas do universo educativo, como participa na organização das relações sociais específicas entre actores, introduzindo regras, normas, procedimentos que intentam dar estabilidade e previsibilidade à acção colectiva e individual no universo educativo. Assim, os indicadores da literacia matemática, científica, de leitura, entre outros, que o PISA providencia não são, nestas páginas, entendidos como sinalizadores da capacidade que os países avaliados têm para promoverem aprendizagens nos seus sistemas escolares. O que interessa a este texto são: as regras e as normas que o PISA fixa ou induz; as formas “adequadas” de prover educação que põe em equação; o exercício de mútua observação em que coloca – regularmente – os decisores políticos num espaço “competitivo-cooperativo” mundial (CARVALHO, 2009, p. 1017).

Como mecanismo de regulação, o Pisa acaba por direcionar as expectativas sobre que tipo de força de trabalho deve existir e para que realidades do mercado de trabalho ela deve ser preparada. Outro aspecto que demonstra esse poder de regulação baseado nos resultados do Pisa é a tendência crescente de uma justificativa externa para as políticas adotadas. Ou seja, busca-se uma autoridade externa, a quem se recorra quando a competência interna não se mostrar suficiente para alcançar os objetivos. A adoção de determinadas políticas são justificadas pelo modelo adotado externamente e com resultados satisfatórios baseados no Pisa, uma vez que os *rankings* da OCDE são apresentados como uma espécie de modelo de racionalidade científica mensurável e facilmente acessível. Embora muitas vezes essa adoção se mostre tendenciosa e redutora, ela possibilita aos gestores das políticas educativas justificar suas ações e reformas de ensino junto ao público em geral. No caso do Pisa, este processo tem início com a construção de testes de mensuração das aptidões dos alunos e a publicização dos resultados por meio da imprensa e de seminários e congressos, nos quais a apresentação dos resultados estatísticos ignora o caráter científico, sendo estes dados convertidos em tabelas

classificadoras dos países, com base nos níveis médios alcançados e gerando, assim, definições de bons e maus sistemas educativos.

Na América Latina, o Chile foi um dos países pioneiros na implementação de sistemas de avaliação de desempenho estudantil. O Sistema Nacional de Avaliação dos resultados de aprendizagem do Ministério da Educação do Chile (Simce), foi implementado a partir de 1988, sendo criado com o objetivo de ajudar a melhorar a qualidade e a equidade na educação, por meio de relatórios sobre o desempenho dos alunos em diferentes segmentos do currículo nacional, e de sua vinculação com a escola e com o contexto social em que estão inseridos. Além das provas direcionadas aos estudantes, o Simce recolhe também informações sobre os professores, alunos e pais, por meio de questionários de contexto.

Cabe ressaltar, porém, que o sistema educacional no Chile tem uma característica diferenciada, que é a introdução de um sistema no qual as instituições públicas e privadas têm seu financiamento por meio de uma subvenção fiscal por aluno (sistema de *vouchers*). Nesse sistema, cada família recebe um *voucher*, que pode ser utilizado para pagar, total ou parcialmente, a mensalidade de qualquer escola autorizada a receber este subsídio. O financiamento é feito por aluno, e o valor do *voucher* corresponde a um custo médio para a educação deste estudante. O sistema permite ainda que a família complemente o valor, ou seja, que use o *voucher* como parte do pagamento de uma escola que custa mais.

Segundo Eyzaguirre e Fontaine (1999), a reforma educacional no Chile atribuiu um caráter maior de instrumento de regulação ao Simce, uma vez que seus resultados passaram a servir de critério de repasse de recursos para as escolas, de modo que aquelas com baixo rendimento recebem ajuda focalizada (por exemplo, apoio pedagógico e recursos materiais), enquanto nas escolas de alto rendimento são instituídos sistemas de incentivos (tais como prêmios de excelência para os professores).

No caso do Brasil, pesquisas para avaliação do desempenho escolar se iniciaram a partir da consolidação do Saeb, na década de 1990, criado com o objetivo de coletar dados sobre o desempenho acadêmico dos alunos. Com base nas informações do Saeb e do Censo Escolar, é criado o Ideb.

Com o Ideb e a adesão ao Compromisso Todos pela Educação, os sistemas de ensino passaram a ter metas de qualidade a atingir. Foram estabelecidas metas de desempenho bianuais com base nos resultados do referido índice. Observa-se, com isso, que 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 são oferecidos aos municípios com base em seus dados.

Essa centralidade dos sistemas de avaliação, no caso brasileiro, acompanha a tendência já descrita anteriormente, de outros países. Hypólito (2010) ressalta que essa expansão de elementos de mercado presentes na reestruturação educacional é construída em dois momentos importantes para a consolidação das políticas educativas neoliberais:

- 1) o momento da introdução de um sistema bastante amplo centrado numa ideia de prestação de contas, baseado em testes padronizados, com a finalidade de identificar quem fracassa (estudantes e escolas) e de atribuir penalidades respectivas ao desempenho escolar, sem levar em conta o contexto social em que tais resultados são produzidos – este momento, embora vigente, foi mais característico do início dos anos de 1990;
- 2) outro momento, mais recente – início dos anos de 2000 –, que enfatiza uma articulação mais concreta da educação e das escolas com o mercado e suas formas de gerência, a fim de proporcionar maior flexibilidade econômica e administrativa, com o fechamento de escolas improdutivas e o incentivo à parceria público-privada, submetendo as escolas, os estudantes e os docentes à lógica mercadológica, ao empreendedorismo e ao consumismo. A gestão democrática e o discurso da participação podem constituir parte do discurso oficial, com políticas de aparente incentivo à descentralização financeira e a uma autonomia, mais imaginada do que realizada. Todavia, o poder de decisão das comunidades e a interlocução com os sindicatos e docentes ficam cada vez mais comprometidos (HYPÓLITO, 2010, p. 1342).

As diretrizes educacionais adotadas pelos últimos governos vêm se desenvolvendo, ao longo das últimas décadas, com a adoção de uma série de ações que demonstram uma coerência clara com tais políticas, caracterizadas por uma centralidade dos aspectos econômicos e de gestão, em detrimento dos aspectos políticos e sociais. A educação, neste contexto, é deslocada para a esfera econômica, tendo como característica a centralidade de técnicas gerenciais típicas do mercado.

2.5 O Trabalho Docente e a regulação educacional

O desenvolvimento das políticas públicas de educação com grande ênfase nos sistemas de avaliação, principalmente na avaliação de desempenho dos alunos como critério de avaliação das escolas e docentes, além de introduzir fatores de mercado no sistema educativo, por meio da criação de *rankings* de escolas e utilização dos resultados dos testes padronizados como critério para a alocação diferenciada de recursos, traz em seu bojo um alto grau de responsabilização dos professores pelos resultados alcançados nos sistemas escolares, como já afirmado.

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, é uma decepção e um desencanto social a respeito da escola, uma vez que a sociedade tende a esperar mais 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, houve uma substituição da noção de igualdade pela noção de equidade, partindo do princípio de que pelo reconhecimento das diferenças se alcançaria a igualdade (DEROUET, 2009). Esta substituição levou a uma inclusão da diversidade na escola, o que pode ser observado pela adoção de políticas compensatórias e programas sociais focalizados a públicos mais específicos. Isso acarreta uma dificuldade acerca do que seria a qualidade na educação, uma vez que proporciona mudanças que possuem uma tendência à flexibilização, ao mesmo tempo em que ganham centralidade os exames externos de avaliação que reduzem as medidas de desempenho a conteúdos mais específicos.

Outro aspecto destacado por Tenti Fanfani (2007) é que a maior parte das políticas de profissionalização docente, adotadas juntamente com as reformas dos anos 1990, se inspirou mais na racionalidade técnica e instrumental do que na racionalidade orgânica. A maioria destas ações propôs critérios de autonomia e *accountability* por parte dos docentes, critérios estes associados à adoção de um conjunto de dispositivos de medição da qualidade da aprendizagem por meio de avaliações sistêmicas. Tais mecanismos reforçaram o controle externo sobre o trabalho dos docentes.

Estas avaliações se configuram como um importante instrumento de regulação sobre o trabalho docente, uma vez que responsabilizam os professores pelo desempenho dos alunos. Lessard (2006) comunga da mesma visão, e chama a atenção para um modelo de regulação na educação de caráter econômico-burocrático. Tal 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. O modelo, conforme destaca Lessard, 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.

Nesse modelo, a relação entre os professores e a sociedade é caracterizada pela suspeita de ineficácia ou de incompetência, ou até pela desconfiança a respeito destes últimos, desconfiança que exige um acompanhamento rigoroso do trabalho docente. Essa desconfiança só pode ser dissipada pela demonstração de um valor agregado dos professores considerados não só individualmente mas como um grupo pertencente a um estabelecimento (LESSARD, 2006, p. 148).

Outro aspecto da centralidade na avaliação externa e sistêmica é ressaltado por Apple e Jungck (1992), se referindo à realidade dos professores dos Estados Unidos na década de 1980, mas que apresenta semelhanças com o que ocorre em diversos países, inclusive no Brasil. Para esses autores, a introdução dessa modalidade de avaliação externa tem impacto direto sobre a autonomia dos professores e sua prática, uma vez que garante, de forma explícita, direcionamento e controle por meio de pressões sobre os professores, para que sejam ensinados meramente os conteúdos dos testes padronizados. Assim, o processo de avaliação externa acaba por promover uma intensa desprofissionalização da função docente. O professor, de certa forma, deixa de ser “dono” dos seus próprios atos, perde autonomia profissional e transforma-se em um instrumento para se alcançar objetivos que são impostos de fora para dentro (APPLE e JUNGCK, 1992, p. 135).

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 pedagógico.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Em contexto de demasiada pobreza, como é o caso dos países latino-americanos, os professores veem-se obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar (OLIVEIRA, 2005, p. 769).

Conforme destaca Oliveira (2003), estas exigências, no caso do Brasil, apresentam também fundamento na legislação.

A LDB n. 9.394/96, nos seus artigos 12, 13 e 14, dispõe sobre as competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes e, ainda, sobre a gestão democrática, reforçando tais tendências e demonstrando que no plano legal o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas que ele contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções. Assim, podemos considerar que houve uma dilatação, no

plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes.

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, em que os professores passam a participar do planejamento, da elaboração de projetos, da discussão coletiva do currículo e da avaliação. Estas tarefas à parte das atividades pedagógicas representam um acúmulo de responsabilidades para o trabalho dos professores. Como afirma Oliveira (2005, p. 769):

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.

Percebe-se, assim, que o professor se torna um trabalhador multifuncional; as contingências situacionais e emergenciais que envolvem a escola ocupam grande parte do seu tempo de atuação, fazendo com que o docente tenha que assumir uma variedade de papéis e atividades diferenciadas do ensino. Este acúmulo de funções impede uma prática refletida, profundamente articulada com a prática social, afastando-os cada vez mais do trabalho pedagógico. Além disso, a centralidade dada aos resultados de sistemas de avaliação de desempenho dos alunos acaba por responsabilizar o professor pelo desempenho de todo o sistema educacional, conforme destacado por Afonso (2009) ao colocar a avaliação em debate.

Também interessa discutir as diferentes modalidades de avaliação quando se vive uma época em que os professores são culpabilizados pelos resultados dos alunos e dos sistemas educativos. De fato, a imputação de responsabilidades aos professores tem sido, em diferentes propostas de reforma, a estratégia mais frequente para justificar o que se considera ser a má situação do ensino das escolas (AFONSO, 2009, p. 43).

Nesse sentido, as formas de avaliação externa do desempenho escolar, com base nos resultados dos alunos em testes padronizados, adotadas em diferentes países e sistemas educativos, não podem ser tratadas como independentes das concepções sobre o trabalho dos professores e, por isso, faz sentido que estes sistemas de avaliação sejam discutidos e problematizados de forma articulada com a autonomia dos docentes e das escolas.

A ampliação da concepção de justiça para além da noção de redistribuição e com a inclusão da noção de reconhecimento teve impacto direto sobre a concepção de justiça escolar, ou o papel da escola como entidade de promoção da justiça social. Como se pôde ver ao longo do capítulo, a perspectiva de promoção da justiça com foco principal na igualdade é substituída pela noção de equidade. Tal mudança tem um impacto importante sobre os sistemas de ensino, uma vez que o princípio da igualdade de acesso é deslocado para o da igualdade de resultados. A centralidade das políticas de avaliação por meio da adoção de testes padronizados representa não somente a concretização de um modelo gerencial de gestão da educação com foco em resultados e metas, mas também a discussão acerca da diversificação de concepções de justiça. Nessa discussão o reconhecimento das diferenças caminha lado a lado com a obrigação de alcançar resultados e metas, bem como de prestação de contas diante da sociedade. Lessard (2006) destaca que entre as consequências trazidas por este modelo para o trabalho docente, deve-se ressaltar que a relação entre professores e sociedade passa a ser uma relação de suspeita e desconfiança, sendo exigido um acompanhamento do trabalho docente e uma comprovação de sua eficácia por meio dos resultados dos exames de avaliação.

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E REFORMA DO ESTADO EM MINAS GERAIS

Neste capítulo, pretende-se justificar a escolha de Minas Gerais como contexto de estudos. Buscar-se-á essa justificativa a partir da descrição e análise dos impactos das reformas da década de 1990 sobre a política educacional no estado - uma vez que este se apresentou como precursor de tais reformas - bem como das políticas mais recentes do Choque de Gestão, que atribuíram papel central à avaliação de desempenho e à definição de metas a serem cumpridas.

3.1 Choque de Gestão e Políticas Gerencialistas em Minas Gerais

Nas duas últimas décadas, o uso de sistemas educacionais baseados no desempenho tem se tornado cada vez mais frequente, e as políticas de avaliação ganham um foco central. No Brasil, as provas do Saeb, na década de 1990, serviram para estimular os estados a criarem seus próprios sistemas de avaliação. Atualmente, vários estados possuem sistemas próprios de avaliação, muitos deles atrelados aos indicadores de desempenho usados para definir critérios de repasses de recursos para as escolas e sistemas de bonificação para professores e diretores.

O foco principal desta primeira parte do capítulo se dará levando-se em consideração, principalmente, as políticas de gestão no estado de Minas Gerais, a partir de 2003, através do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI)⁴, implementado por meio de um documento que apresenta as estratégias a serem executadas a longo prazo pelo governo e tem suas metas e prioridades em acordo com o Plano Plurianual de Ação Estratégica (PPAG). O referido documento serviu de base para a atuação do Governo do Estado e para o direcionamento de suas políticas, mantendo seus princípios mesmo ao passar por uma reformulação em 2007, sob a forma da Lei 17.007/2007, aprovada pela Assembleia Legislativa de Minas.

Tais políticas tiveram sua formulação com base em estudos desenvolvidos pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, com o objetivo de programar ações e

⁴Minas Gerais. Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão. Subsecretaria de Planejamento e Orçamento. Superintendência Central de Planejamento e Programação Orçamentária. Plano Plurianual de Ação Governamental – 2008- 2011. Belo Horizonte: 2008, p. 14. Plano Plurianual - Minas Gerais.

traçar possíveis cenários para o estado, a partir de uma matriz de combinação de tendências e levando-se em consideração tanto o contexto nacional quanto variáveis mais específicas do contexto mineiro. Os cenários foram desenvolvidos com vistas a responder às questões: “Qual será a dinâmica de desenvolvimento da economia brasileira no período 2007-2023?” e “Como evoluirão os ambientes social, econômico e político-institucional mineiros no período 2007-2023?”.

Quatro cenários foram apresentados:

- 1) Conquista do melhor futuro;
- 2) Desperdício de oportunidades;
- 3) Superação de adversidades;
- 4) Decadência e empobrecimento.

No tocante à educação, o cenário 1, que é o pólo positivo mais extremo, apresenta avaliações que apontam para um elevado salto na escolaridade média da população, através de um aumento na eficiência do sistema, com altos níveis de equidade e orientado por padrões internacionais de qualidade. No cenário 2, o crescimento da escolaridade é inercial, com sistema dual, ineficiente e de baixa qualidade. No cenário 3 ocorre o avanço acelerado da escolaridade média da população, num sistema eficiente e com nível alto de equidade como condição de superação das adversidades. Finalmente, no cenário 4 o crescimento da escolaridade é inercial, num sistema educacional fragilizado. Daí ser caracterizado como Decadência e empobrecimento.

Para a definição das metas do Plano foram utilizados os cenários I e III, segundo a hipótese de que o Governo, o setor privado e o terceiro setor trabalhariam em conjunto para a criação de um estado mais competitivo. Partindo dos cenários projetados, os programas desenvolvidos na gestão 2008-2011 apresentaram como objetivo elevar os indicadores sociais de Minas Gerais.

O PMDI de 2007 parte do pressuposto que o Choque de Gestão foi exitoso em seu objetivo de desenvolver “a concepção de um estado que gasta menos com a máquina, e cada vez mais com o cidadão” (MINAS GERAIS, PMDI, 2007-2023, p.7). Esta perspectiva acaba por reforçar a diretriz de construir um estado voltado para a busca por Resultados e metas: “com qualidade fiscal e gestão eficiente é possível construir um Estado que opera de acordo com os resultados demandados pela sociedade e que produz esses resultados ao menor custo” (MINAS GERAIS, PMDI 2007-2023, p.7).

Neste sentido, o estado de Minas Gerais dividiu suas ações em onze Áreas de Resultados, sendo a Educação de Qualidade a primeira delas. Estas Áreas de Resultados definem os Projetos Estruturadores, metas físicas e valores orçados⁵, integrando o setor social e econômico: “o pilar fundamental da segunda geração do Choque de Gestão é o aprofundamento de uma obsessiva busca pelo Estado de Resultados” (MINAS GERAIS, PMDI 2007-2023, p. 8).

Segundo o PMDI (2007-2023), as modificações introduzidas pelo Estado para Resultados, marcadas pelos procedimentos conhecidos como “Choque de gestão”, ganharam destaque ao aplicar generalizadamente o conceito de *accountability*, o que reforça a importância da realização da presente pesquisa em Minas Gerais, uma vez que esse conceito aparece de forma central nas discussões desenvolvidas no capítulo anterior.

Uma influência muito presente no Estado para Resultados foi o resgate da Teoria do Capital Humano, definida, com base na política adotada no estado de Minas Gerais, como “determinante para a promoção do bem-estar social, da eficiência da economia, da capacidade de inovação do setor produtivo, do uso sustentável dos ativos ambientais e do bom desempenho das instituições” (MINAS GERAIS, PMDI, 2007-2023, p.17)⁶. Dentro desta nova política, parte-se da ideia de que a escolaridade média de uma dada população, a qualidade desta educação, o grau de capacidade para o trabalho de seus habitantes e sua vitalidade, somados, são formas de ampliar o “estoque de capital humano”. Seria como se existisse uma correlação direta entre a escolarização e o retorno trazido, em termos econômicos, pela produtividade do trabalho.

A qualidade do capital humano é peça-chave na determinação da competitividade sistêmica de determinado espaço socioeconômico, uma vez que dois dos principais atributos que a compõem são a qualificação da força

⁵O PMDI definiu os destinatários das políticas em cinco eixos estratégicos, bases para as políticas públicas do período 2008-2011. São elas: pessoas qualificadas, saudáveis e instruídas, com foco no capital humano, essencial para o desenvolvimento econômico e social; jovens protagonistas, com vistas à inserção do jovem no mundo do trabalho, ao empreendedorismo e à inclusão social; empresas dinâmicas e inovadoras, que concebem o crescimento econômico como alavanca de crescimento social; cidades seguras e bem cuidadas, com vistas à melhoria da qualidade de vida e equidade entre pessoas e regiões, com programas voltados às regiões mais vulneráveis (MINAS GERAIS, PMDI, 2007-2023, p.8).

⁶Para Frigotto (1989, p.41), a TCH é uma teoria fundada nos supostos neoclássicos, tratando-se de uma “teoria de desenvolvimento”, que postula uma ligação linear entre desenvolvimento e superação da desigualdade social mediante a qualificação, porque levaria a uma produtividade crescente. Ou seja, dentro desta perspectiva, acredita-se que exista uma relação muito próxima entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento da educação, que levaria a um incremento na produtividade do trabalho.

de trabalho e o estoque de conhecimento existente na sociedade (MINAS GERAIS, PMDI, 2007-2023, p.18).

Nesta perspectiva, a educação ganha uma importância muito grande, sendo definida como área estratégica, o que fica muito claro entre os objetivos do plano, no qual figuram metas como a promoção de um salto de qualidade no ensino, orientado por padrões internacionais. A principal ferramenta para se alcançar tais metas encontra-se nos sistemas de avaliação, que ganham *status* de política prioritária, com o objetivo de “verificar periodicamente a qualidade do ensino em todas as escolas de Minas Gerais e subsidiar a gestão escolar orientada para resultados”, além de “monitorar o desempenho e a qualificação de professores, visando elevar a *performance* profissional dos professores dos ensinos Básico, Fundamental e Médio⁷” (MINAS GERAIS, PMDI, 2007-2023, p. 30).

Observa-se, portanto, que com a implantação de tais medidas o estado de Minas Gerais apresenta as características discutidas no capítulo anterior, com elementos centrais voltados para as políticas de avaliação de desempenho. Além da avaliação externa, merece destaque a Avaliação de Desempenho Individual (ADI)⁸, que institui mecanismos de premiação e punição, com base em um sistema de bonificação em que os resultados alcançados pelas escolas nas avaliações externas estaduais aparecem como critério importante para definição dos bônus.

Mesmo com a adoção dos resultados nos exames de avaliação nacionais e do Ideb como indicadores educacionais, em Minas Gerais existe um sistema de avaliação externa da Educação Básica, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave). A criação desse sistema de avaliação se deu como parte da política de Choque de Gestão do Governo Aécio Neves pelo Partido da Social Democracia Brasileiro (PSDB), em seu primeiro mandato (2003 a 2006), com continuidade em seu segundo mandato (2007 a 2010), dentro da mesma política, com denominação de Estado para Resultados ou Choque de Segunda Geração. Observa-se, portanto, que a política adotada por esse governo para a área de educação segue a lógica da reforma de Estado, baseada na eficiência, no gerenciamento, na regulação e no ajuste fiscal, mediante o alinhamento entre recursos humanos, objetivos organizacionais e avaliação de resultados das políticas implantadas.

⁷ Cabe ressaltar que, segundo a LDB de 1996, a Educação Básica compreende três etapas: A Educação Infantil; o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

⁸ A avaliação de Desempenho Individual (ADI) foi instituída pela Emenda Constitucional nº 57, de 15 de julho de 2003 e pelo Decreto 43.672/03.

O Simave foi criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2000, sendo aperfeiçoado e ampliado em 2003. A Resolução nº 104 de 14 de julho de 2000 aponta como objetivos de tal sistema a promoção da avaliação sistemática da rede pública da Educação Básica, a criação de instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da educação na gestão da escola pública, a democratização do acesso à informação sobre a Educação Pública, o desenvolvimento de procedimentos de gestão de avaliação das políticas públicas educacionais com base em princípios de equidade - aliado ao fortalecimento da escola enquanto instituição promotora de igualdade de oportunidade -, e o redimensionamento dos rumos do processo educativo, em vez da classificação das unidades escolares e demais instâncias da Educação.

Já em suas metas foi estabelecido o desenvolvimento da qualidade nas redes públicas, bem como de métodos de aferição, compatibilizando com a realidade, a cultura e o desenvolvimento do Estado, através da observação das peculiaridades regionais. Projetou-se, também, a criação de instrumentos de avaliação, controle e acompanhamento permanentes que visem elevar a qualidade, o estabelecimento de mecanismos e sistemas de gestão consorciada, com base na parceria entre governo, sociedade e instituições de Ensino Superior e finalmente, a promoção da formação, adequação e aperfeiçoamento de recursos humanos para atender às necessidades da rede pública e aos objetivos da política estadual. Entre as estratégias para se alcançar as metas estão a descentralização da gestão em escala regional, através de cada Superintendência de Educação; a participação de profissionais que atuam na Educação básica, de forma a garantir a democratização da gestão escolar; a formação do professor, de forma consorciada com políticas de valorização do profissional docente (Resolução nº 104, de 14 de julho de 2000).

O Simave é uma avaliação censitária, integrada pelos seguintes programas:

- O Programa de avaliação da Educação Básica (Proeb), que avalia as escolas da rede estadual de Minas Gerais e as escolas municipais que a ele aderirem. Sua função é avaliar alunos do último ano das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, no tocante às competências básicas. Segundo informativo do Simave, o Proeb tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. O perfil e as características dos alunos são construídos

por meio de questionários socioeconômicos e os resultados divulgados por escolas, situando as mesmas em relação ao município.

- O Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), com o objetivo de verificar os níveis de alfabetização e as intervenções utilizadas para esse fim. O Proalfa, cuja primeira avaliação ocorreu em 2005, verifica os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental da rede pública.
- Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), que se constitui por um sistema informatizado de geração de provas *online* e emissão de relatórios de desempenho por turma, fornecendo diagnósticos e subsídios para o planejamento do ensino e para intervenções pedagógicas. O PAAE conta com um banco de itens constituído de avaliações das disciplinas do Ensino Médio. Tal avaliação ocorre duas vezes por ano, uma ao início, podendo ser considerada uma avaliação de marco zero, e outra ao final do ano. Nos dois casos são gerados gráficos por turma e por tópicos do Conteúdo Básico Comum - CBC, o que permite a comparação e acompanhamento da evolução do aluno no ano, a fim de que se conheçam as competências supostamente vencidas, a caminho ou não iniciadas. São disponibilizados gráficos para comparação entre escolas, regionais e estado. Atualmente este sistema de avaliação foi ampliado para as séries finais do Ensino Fundamental.

Com a adoção de tais políticas e a centralidade dos sistemas de avaliação, a experiência de Minas Gerais se apresenta como um importante campo de estudos, uma vez que contempla todos os elementos das políticas apresentadas anteriormente. No caso da discussão teórica, Minas Gerais também apresenta um grau de riqueza muito elevado para este estudo, o que será demonstrado no tópico a seguir.

3.2 Congresso Mineiro de Educação

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento das reformas educacionais que ocorreram em Minas Gerais até a chegada no cenário descrito no tópico anterior, é importante voltar ao início dos anos 1980. Nesse período, um grupo de intelectuais considerados progressistas assumiu a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Um fato que merece destaque é a realização do Congresso Mineiro de Educação, que teve grande importância para as reformas educacionais que se iniciaram nos anos 1990.

As bases da discussão presentes no pensamento do Congresso estão relacionadas a obras do campo da educação que questionam as teorias reprodutivistas. Essa corrente de pensamento tem como base a ideia de que a escola é uma instituição de poder, sendo possível direcionar sua atuação no sentido de se construir uma escola democrática, em que seja garantido ao aluno de camadas populares não somente o acesso, mas sua permanência na instituição e seu contato com um saber sistematizado como instrumento de luta pela cidadania. "De acordo com esse ponto de vista, o saber sistematizado possibilitaria, por intermédio de seu domínio, condições aos cidadãos de participarem em outras esferas públicas (SILVA, 1994, p. 2)".

Entre os autores que compartilham dessa visão, destaca-se Saviani (1995). Para ele, as instituições educacionais teriam como função ordenar e sistematizar as relações entre o homem e seu meio, o que seria uma forma de criar condições para o desenvolvimento de novas gerações. Ou seja, a função da educação em relação ao homem seria "torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela, transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens" (SAVIANI, 1995, p. 52). A função da escola seria, portanto, fornecer à população elementos para sua participação crítica na sociedade. O autor concorda com a perspectiva de outros pensadores, de que a escola é um instrumento de reprodução das relações na sociedade capitalista, reproduzindo necessariamente a dominação e exploração de classe. O que ele destaca, todavia, é que é possível superar essa função, uma vez que os educadores podem exercer um poder real como forma de luta, mesmo que este poder seja limitado. Nesse caso, seria papel dos cursos de formação garantir aos educadores a fundamentação teórica necessária, por meio do aprofundamento dos conhecimentos, para tornar a educação uma forma de compreender a realidade humana. Dessa forma, a classe trabalhadora teria um ensino de melhor qualidade, passando a ter condições necessárias para o entendimento da sociedade. A escola, portanto, mesmo sendo uma instituição determinada por uma sociedade fundamentada no modo de produção capitalista e dividida em classes com interesses antagônicos, pode ser um instrumento de luta da classe trabalhadora, ao garantir aos trabalhadores o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pelo homem.

Nesse sentido, o final da década de 1970 teve grande importância para o movimento dos trabalhadores da educação, uma vez que representou um momento de generalização das lutas dos trabalhadores por maior liberdade e autonomia político-sindicais, culminando na criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1983. O movimento dos trabalhadores da Educação consistia em uma identidade única de todos que atuavam no setor, desde

merendeiras a professores e especialistas. "A tomada de consciência e o assumir-se como trabalhador de ensino elevou a categoria a um patamar superior de luta por autonomia, por liberdade de organização sindical e política" (SILVA, 1994, p. 6). Com essa mudança de postura, os trabalhadores da educação passaram a incluir nas suas pautas de reivindicação não somente salários, mas melhores condições para o exercício da profissão, novas formas de organização do trabalho e políticas educacionais.

Merece destaque, nesse período, a eleição de governadores dos estados pelo voto popular em 1982. Em Minas Gerais, a vitória do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) tem como resultado o fato de intelectuais progressistas ocuparem cargos no governo recém-eleito, sendo vários ligados ao meio acadêmico e educacional. As propostas de mudança na educação se encontravam no Plano de Governo apresentado pelo PMDB, no qual as diretrizes de mudanças no campo educacional eram apresentadas como um passo importante para a criação de um governo democrático e de oposição em Minas Gerais, partindo das demandas de diversos setores ligados à educação. Silva (1994) destaca que a presença destes intelectuais no governo apresenta uma perspectiva mais progressista no poder, uma vez que eles acreditam na possibilidade de transformação social a partir do interior dos aparelhos de Estado. Ou seja, tais intelectuais concordam, em parte, com as perspectivas de interpretação da sociedade com base em uma realidade de diferenças das classes sociais. A diferença encontra-se no fato de atribuírem à educação uma função diferenciadora, que permite a cooperação e intercomplementaridade entre indivíduos de classes distintas. Ao contrário da corrente de pensamento que vê a escola como um instrumento de dominação de classe, em que se reproduzem as desigualdades presentes na sociedade, estes intelectuais a veem como um mecanismo a ser utilizado para a superação das desigualdades por meio da democratização do ensino, entendido não somente como a garantia do acesso, mas pela permanência na escola e universalização dos seus conteúdos.

Cabe ressaltar, conforme Silva (1994), que é possível identificar duas linhas principais de pensamento entre os intelectuais progressistas. A primeira, com base em recursos teóricos de Gramsci, tem seus argumentos baseados na ideia do intelectual orgânico. O contraponto desta perspectiva fica por conta de intelectuais cujo referencial de pensamento pressupõe a capacidade de auto-organização dos trabalhadores em sua constituição como sujeito coletivo.

O primeiro grupo parte da perspectiva teórica de Gramsci, fazendo adaptações ao contexto do Brasil. Partem do conceito do intelectual orgânico, ou seja, aquele que elabora as ideias e tem as condições necessárias para ensinar a mudar para superar o capitalismo. Tratam, também, de um partido marxista, que possui um quadro de militantes e um quadro ideológico

prévio, que conduz a uma prática eficaz. O contraponto colocado pelo segundo grupo encontra-se no pressuposto de que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência, sendo a prática divergente do quadro ideológico em que é concebida. Sendo assim, por meio das lutas sociais, não surge o filósofo ou o intelectual portador de verdades, mas o sujeito coletivo.

Os pressupostos adotados pelos intelectuais de ambos os grupos são de que a escola tem como função principal socializar o saber de forma sistematizada. Neste sentido, as políticas educacionais devem voltar-se para a estrutura curricular, para a organização do trabalho docente e para a estrutura e o funcionamento da escola como meios de tornar viável esta socialização do saber.

Assim sendo, suponho, por decorrência, que, ao assumirem a posição de gestores no aparelho de Estado, esses intelectuais fizeram propostas pedagógicas coerentes com seus pressupostos. E mais, que, por contarem suas propostas na questão da distribuição do saber sistematizado como um dos meios para superar a desigualdade de classes, suas propostas não conflitavam, em um primeiro momento, com as exigências do capitalismo em sua etapa atual, que demanda a formação de pessoas flexíveis, com cultura geral e capacidade de operações abstratas, mas passaram a conflitar, em um segundo momento, com medidas econômico-administrativas (SILVA, 1994, p. 101).

Nesse período de transição política, a recuperação da escola pública de qualidade passa a ser uma exigência em torno da grande movimentação de abertura política, representada pelos movimentos sociais mobilizados em favor da transição da ditadura para um Estado democrático. Com a entrada dos intelectuais progressistas no governo de Minas, a discussão acaba por abarcar questões que envolvem a relação entre capital e trabalho, bem como as condições de trabalho dos profissionais da educação, levando-se em consideração o que ocorre para além dos muros da escola.

Para a implementação das diretrizes básicas da educação propostas no Plano de Governo, a equipe da Secretaria de Estado da Educação elaborou uma “Proposta de ação política do governo no âmbito da educação”, onde a tônica dominante era o traçado de novos rumos da educação mineira, a partir da ampla discussão dos problemas educacionais do Estado. Para isso, foi organizado o Primeiro Congresso Mineiro de Educação, com participação das escolas estaduais e municipais, além de algumas particulares, onde o processo de consulta às bases desenvolveu-se em três etapas: um encontro “municipal”, para a expressão dos atores a nível de instituição escolar; um encontro “regional”, para a constatação dos problemas, necessidades e expectativas a nível de região e um encontro “estadual” para a apresentação de uma proposta de política educacional para o estado, a qual originou o

Plano Mineiro de Educação para o quadriênio 1984/87(CASTRO, 2006, p. 200).

O Congresso Mineiro de Educação surge, portanto, como uma forma de fomentar esta discussão, sendo um grande evento que buscava, por meio da participação, resgatar as demandas originadas dos movimentos sociais.

No Congresso Mineiro, parte-se dos conflitos sociais, das instituições criadas nas lutas sociais com caráter de classe, da mobilização dos trabalhadores de ensino pela melhoria das condições de trabalho. Faz-se uma convocação de todos, acima das classes sociais e de suas lutas, de modo a possibilitar o engajamento e a convergência de forças e esforços na construção consensual de um Projeto de Educação para a Mudança (SILVA, 1994, p. 175).

Com base nesses objetivos, o Congresso foi organizado em quatro etapas principais, envolvendo encontros municipais com discussões nas escolas, na primeira etapa; assembleias municipais com elaboração de documento para o encontro regional, na segunda etapa; encontros regionais entre delegados municipais eleitos e funcionários das Delegacias Regionais de Ensino, na terceira etapa; e o Encontro Estadual, para análise e discussão dos documentos regionais e elaboração de propostas globais para a política de Educação do Estado.

Castro (2006) descreve de forma resumida cada uma das etapas. Os Encontros Municipais foram realizados nos dias 4 e 5 de agosto de 1983 em cada escola de todos os municípios, com participação de setores envolvidos com as atividades educacionais das escolas, tanto os trabalhadores da educação quanto pais, associações, entidades de classe e representantes da comunidade. Cada escola elaborou um documento enviado a uma comissão municipal que contava com a participação de autoridades educacionais do município, representantes de entidades de classe e representantes da comunidade. Com base nesses documentos foi elaborado um relatório conclusivo do município, aprovado em Assembleias Municipais que se realizaram no dia 23 de agosto de 1983, em cada município de Minas. A terceira etapa, que consistiu em Encontros Regionais, ocorreu nos dias 8, 9 e 10 de setembro de 1983 em cada uma das Delegacias Regionais de Ensino do Estado, com participação de representantes dos municípios e de funcionários das Delegacias. Com base nos documentos dos municípios, foi elaborado um documento regional, também aprovado em assembleia e enviado à Comissão Central do Congresso. O Encontro Estadual ocorreu em Belo Horizonte, de 3 a 7 de outubro de 1983. Conforme ressalta a autora,

Com a função básica de analisar e discutir os documentos regionais, bem como de apresentar propostas globais para a política de educação do Estado, essa etapa teve os seguintes objetivos: consolidar o diagnóstico da educação em Minas Gerais a partir das discussões municipais; selecionar e hierarquizar as alternativas existentes no Estado, a nível de unidade escolar, e que podem ser analisadas como propostas de inovação para a educação em Minas; conhecer as alternativas para a educação em Minas a partir de diferentes pontos de vista: pedagógico, metodológico, problemas de magistério, composição do poder de decisão da Secretaria de Estado da Educação, estrutura e funcionamento das Delegacias Regionais de Ensino, estrutura e funcionamento das unidades escolares (CASTRO, 2006, p.201).

Entre os pontos discutidos no Congresso, três merecem destaque, conforme ressaltado pela autora:

- Administração das escolas, com propostas de democratização dos processos de decisão por meio da implantação de mecanismos participativos de gestão, tais como a eleição direta de dirigentes escolares e a implantação de colegiados escolares.
- Integração escola-comunidade, em que se destacam discussões acerca da democratização do espaço das escolas e entrosamento da área de educação com outras áreas sociais, assim como realização de cursos de extensão e qualificação profissional.
- Racionalização administrativa da educação, que se apresentou principalmente na forma de descentralização de decisões, com a criação de centros regionais como forma de democratização das relações de poder no interior do próprio órgão administrativo do sistema de ensino.

Merece destaque, então, a relevância deste Congresso, uma vez que deu voz aos movimentos sociais ligados à educação e refletiu algumas de suas reivindicações em políticas públicas, o que teve contribuições importantes para a democratização da educação em Minas Gerais, conforme destaca Oliveira (2000, p. 278):

A constituição dos Colegiados de Escola torna-se uma realidade a partir desse congresso, e muitas outras iniciativas que visam a ampliação do acesso e permanência ao Ensino Fundamental têm sua origem nesse movimento, entre elas a instituição dos Ciclos de Educação Básica e com eles a exigência de reformulação dos parâmetros de avaliação e aprendizagem.

Estas mudanças, porém, foram interrompidas com a saída desses intelectuais do governo, que se deu em 1986. Todavia, observa-se influências das discussões propostas no Congresso Mineiro de Educação nas reformas educacionais que ocorreram nos anos 1990, embora com uma perspectiva diferente daquela defendida por esse grupo na época.

3.3 Reformas Educacionais nos anos 1990 e as consequências para os docentes

Conforme destaca Oliveira (2000), a virada dos anos 1990 é um momento de extrema importância para a educação no Brasil, podendo ser comparado, em termos de mudança, aos anos 1960, período de transformações que definiram os rumos da educação nas décadas seguintes.

A virada dos anos 90 inaugura um novo momento na educação comparável, em termos de mudanças, à década de sessenta, onde se registra a tessitura do que foi vivenciado nas duas décadas seguintes. Se nos anos 60 assiste-se no Brasil à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação taylor-fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos noventa irão demarcar uma nova realidade (OLIVEIRA, 2000, p. 244).

Segundo a mesma autora, na década de 1960 a discussão presente no Brasil se centrava na ideologia do nacional desenvolvimentismo. Nessa perspectiva, a posição ocupada pelos países desenvolvidos no contexto internacional correspondia a um estágio superior de desenvolvimento, em relação aos países subdesenvolvidos. O desenvolvimento ocorreria, então, de forma linear. Nesse sentido, a adoção de uma política econômica voltada para a industrialização foi apontada como principal forma dos países subdesenvolvidos alcançarem um desenvolvimento capitalista pleno. A educação, nesse contexto, apresenta-se como elemento central no processo de desenvolvimento, uma vez que o processo de industrialização traria a necessidade de uma mão-de-obra melhor qualificada. A década de 1990 representa, conforme já destacado, um período de mudanças na educação de importância semelhante, conforme recomenda Oliveira (2000, p. 244):

Na transição dos referenciais do nacional-desenvolvimentismo para o globalismo, na referida década, a educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, funções e organização, na tentativa de adequar-se às demandas do momento. Diante da constatação de que ela não consegue responder plenamente às necessidades de melhor distribuição de

renda e, portanto, de saldar a dívida social acumulada em décadas passadas, a crença na educação como elevador social cede à premência de formar para a empregabilidade.

Com o conceito de empregabilidade desenvolve-se a ideia de que cabe ao trabalhador se qualificar e se tornar empregável para uma diversidade maior de postos de trabalho, responsabilizando-se (ou culpando) o próprio trabalhador pela sua inserção e permanência no mercado de trabalho. Ou seja, a noção de empregabilidade transfere a responsabilidade do desemprego para o fato do trabalhador não se adequar às exigências de qualificação colocadas pelo novo paradigma produtivo. Seria como se houvesse oferta de trabalho para toda a população economicamente ativa, cabendo ao trabalhador adequar-se às exigências da oferta de emprego.

Ainda segundo Oliveira (2000), observa-se que, nos anos 1960, as reformas apontavam para uma visão da educação como mecanismo de mobilidade social, um elevador social que contribuiria de forma direta para a redução das desigualdades. Nos anos 1990, a redução de desigualdades deixa de ser o foco principal, dando lugar à educação como forma de promover maior equidade social.

Conforme já apresentado no capítulo dois deste trabalho, estas reformas ocorreram não somente no Brasil, mas em diversos países da América Latina e tiveram grande influência de resoluções de organismos internacionais. Pode-se citar como um evento central a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pelos seguintes órgãos: Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Dessa conferência resultam dois documentos com a pretensão de representar um consenso mundial sobre uma visão abrangente de educação básica. Os documentos ainda se constituem como ratificações do compromisso de garantir que as necessidades básicas de aprendizagem de todos sejam realmente satisfeitas em todos os países. São eles a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" e o "Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem" (OLIVEIRA, 2000, p.270).

A partir das discussões e dos documentos da Conferência, Casassus (2001) destaca três objetivos principais que serviram de base para as reformas educacionais que se deram a partir dos anos 1990:

- Atribuir uma centralidade à educação dentro da estratégia de desenvolvimento por meio de sua contribuição econômica e social. Para alcançar tal objetivo, a estratégia indicada foi a de direcionar mais recursos financeiros para o setor, tanto com recursos do próprio país, quanto com aumento de crédito internacional mediante endividamento.
- Alcançar o desenvolvimento educacional introduzindo mudanças na gestão, por meio de abertura do sistema, estabelecimento de novas alianças, bem como processos de descentralização com grande ênfase na qualidade e equidade.
- Melhorar os níveis de qualidade do aprendizado por meio de ações no nível macro (adoção de sistemas nacionais de avaliação, desenvolvimento de programas compensatórios de discriminação positiva e reforma curricular) e no nível micro (foco principal na escola e na gestão escolar com implantação de graus de autonomia).

Conforme visto no capítulo anterior, as reformas educacionais no Brasil tiveram forte influência desses objetivos. No caso de Minas Gerais, apesar de ser uma experiência mais localizada, toda essa discussão se apresenta de forma clara em todas as etapas das reformas ocorridas no estado a partir dos anos 1990. O próprio *slogan* adotado, "Minas aponta o caminho" deixa claro o papel de vanguarda do estado de Minas Gerais na implementação das mudanças.

Com a frase Minas aponta o caminho, o governo de Minas Gerais anunciou, no início dos anos noventa, as mudanças que transformariam o sistema público estadual de ensino como uma grande reforma, capaz de elevar os patamares de qualidade e eficiência da educação para o próximo milênio. A reforma da educação em Minas Gerais veio, desde então, sendo indicada como uma experiência prática e objetiva das formulações e propostas que, no início dos anos 90, ocuparam as tribunas políticas e os debates acadêmicos (OLIVEIRA, 2000, p. 245).

Observa-se, portanto, a ocorrência de vários fatores que contribuíram de forma direta para o desenvolvimento das reformas educacionais em Minas Gerais nos anos noventa. Tanto em relação às orientações dos organismos internacionais quanto pelo ambiente de reformas que se iniciava em âmbito nacional, o governo de Minas Gerais encontrou um ambiente muito propício para o desenvolvimento de suas ações.

Entretanto, é importante observar que, muito além das orientações internacionais e nacionais, as próprias reivindicações dos movimentos sociais foram agregadas às reformas.

Basta ressaltar que foi uma agregação distorcida, em que os objetivos e ações apresentados pelos movimentos, no início dos anos 1980, foram incorporados às políticas, mas dentro de uma série de outras medidas.

Esta distorção aparece de forma mais clara nas ações voltadas para a autonomia da escola, apresentada como um dos pontos prioritários da reforma. Nesse sentido, a autonomia foi proposta em três dimensões: financeira, administrativa e pedagógica, sendo a financeira entendida como o repasse direto de verbas do Estado para a escola. A autonomia administrativa está ligada diretamente à dimensão financeira, uma vez que o diretor da escola passou a assumir um papel de gestor de recursos, tendo que elaborar um plano de aplicação de recursos e submetê-lo à aprovação do colegiado. A autonomia pedagógica refere-se à possibilidade de cada escola criar o seu projeto pedagógico.

Esse processo acaba por dar às escolas um aumento nas possibilidades de decisão e resolução de questões do seu cotidiano, o que torna tais resoluções mais ágeis. Mas o modelo segue o que foi descrito anteriormente, dotado de uma descentralização de recursos e de alguns mecanismos de gestão administrativa, enquanto se centralizam os sistemas de avaliação, até mesmo condicionando parte dos recursos aos resultados dessas avaliações, o que acaba seguindo as orientações dos organismos internacionais ao mesmo tempo em que atende demandas dos movimentos sociais, mas com um enfoque diferenciado.

A flexibilização presente nos novos modelos de gestão por um lado expressam antigas conquistas dos movimentos organizados e das resistências dos trabalhadores às formas capitalistas de organização e gestão do trabalho; por outro, o fazem atribuindo-lhes novos significados, o que resulta em que contenham na aparência conteúdos mais consensuais, mas na sua prática efetiva conservem pressupostos autoritários (OLIVEIRA, 2000, p. 249).

Os resultados destas medidas são apresentados como positivos pelo governo do estado no “Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI 2011 a 2030 - Gestão para a cidadania”, documento apresentado como um plano estratégico de médio e longo prazo do Estado de Minas Gerais (GUIMARÃES, PORDEUS e CAMPOS, 2010). O sucesso alcançado é demonstrado por meio de indicadores na área de educação, como o Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental, em que o estado aparece em primeiro lugar, e em terceiro lugar nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, levando-se em consideração somente a rede estadual de ensino. Os dados do Simave/Proeb também são usados para reforçar o argumento,

uma vez que o percentual de alunos do 5º ano do ensino fundamental com nível recomendado de proficiência praticamente dobrou entre 2006 e 2010⁹.

A educação, conforme já destacado anteriormente, é apresentada como área prioritária no PMDI 2011-2030, como se pode observar pelo trecho a seguir.

A educação é entendida como um elemento central de uma estratégia de desenvolvimento integrado, base para o crescimento econômico, qualidade do trabalho e geração de renda. Ao focar nas políticas para a área educacional, os resultados positivos ultrapassam essa dimensão. Uma população qualificada para ocupar espaços de qualidade no mercado de trabalho levará, por consequência, ao rompimento do ciclo de reprodução da pobreza e da desigualdade (MINAS GERAIS, PMDI 2011-2030, p.66).

Para que os objetivos propostos na área de educação sejam alcançados, o documento lista sete estratégias prioritárias. A gestão focada nos resultados aparece de forma muito clara nas duas primeiras estratégias:

1. Desenvolver os professores desde a sua formação até o seu desempenho em sala de aula, dando ênfase à formação superior, à avaliação e premiação por resultados, à formação continuada, ao apoio metodológico e à valorização profissional.
2. Desenvolver a capacidade gerencial dos diretores das escolas públicas por meio da seleção baseada em critérios de mérito e liderança, da avaliação e premiação por resultados, da interligação dos profissionais em rede e da certificação ocupacional dos gestores educacionais (MINAS GERAIS, PMDI 2011-2030, p.69).

A gestão por resultados é citada como uma estratégia prioritária para se alcançar os objetivos e metas educacionais, sendo os resultados do desempenho dos alunos nos sistemas de avaliação utilizados como indicadores da atuação dos professores e diretores da rede pública estadual, o que demonstra o forte viés gerencialista presente no modelo de gestão do estado. Os argumentos utilizados para a adoção destas estratégias estão focados na busca por maior eficácia e eficiência na prestação de serviços, com vistas à melhoria nos níveis de produtividade. Conforme destaca Augusto (2010, p. 124), os programas e projetos desenvolvidos na área educacional do estado refletem uma lógica de prestação de contas das escolas e profissionais da educação, o que caracteriza o estado regulador e avaliador. Estas medidas integram o Programa de Governo denominado nos documentos como “Estado para Resultados”.

⁹ Dados disponíveis em <http://www.choquedegestao.mg.gov.br/pagina/educacao#a-melhor-educacao-basica-do-brasil>.

Nesse sentido, a reforma administrativa realizada pelo governo de Minas Gerais, principalmente no programa intitulado reforma de segunda geração, mostra em suas diretrizes um aprofundamento da atuação do estado como regulador, com adoção de mecanismos de gestão pública gerencial, em que se busca um alinhamento dos funcionários e instituições aos objetivos do programa de governo. Para se conseguir tal alinhamento, o governo utilizou um instrumento gerencial, o "Acordo de Resultados".

Conforme destacam Augusto, Saraiva e Silva (2013), todas as escolas assinam, obrigatoriamente, o Acordo de Resultados. Nele constam os indicadores com nível de proficiência no Simave a ser alcançado em cada etapa da educação básica.

As escolas e as equipes são avaliadas, institucionalmente, segundo o "Acordo de Resultados", pelo sistema Avaliação de Desempenho Institucional. O alcance de resultados definidos no "Acordo" torna-se, desta forma, o principal critério para a Avaliação de Desempenho Institucional, para a Avaliação de Desempenho Individual - ADI, e para o recebimento de um bônus, denominado Prêmio de Produtividade pago às equipes escolares, mediante determinadas condições, entre elas, a frequência regular e a obtenção de, pelo menos 70% tanto na Avaliação de Desempenho Individual, como na Avaliação Institucional. O bônus corresponde a um salário a mais por ano trabalhado, para os profissionais efetivos (AUGUSTO, SARAIVA e SILVA, 2013, p. 9).

Assim, o Acordo de Resultados surge como uma estratégia primordial para o alcance dos objetivos propostos pelo plano de governo, por meio de bonificações para as metas alcançadas e sanções no caso de não alcance, podendo chegar inclusive à perda de cargo, no caso de diretores de escola, e não recebimento do Prêmio de Produtividade para a equipe. De maneira geral, o plano de governo acaba por absorver, conforme já ressaltado, elementos das reivindicações mais progressistas, como maior autonomia, embora esta venha vinculada a instrumentos de controle e aumento das atribuições para os docentes.

CAPITULO 4

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES PESQUISADOS

Neste capítulo será feita uma apresentação dos dados trabalhados nesta pesquisa. Os dados aqui analisados são provenientes da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB). Essa pesquisa é desenvolvida pela UFMG, por meio do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Faculdade de Educação, em cooperação técnica com o Ministério da Educação. A investigação ocorre simultaneamente em sete estados brasileiros, a saber, Minas Gerais, Santa Catarina, Goiás, Rio Grande do Norte, Paraná, Espírito Santo e Pará, envolvendo universidades de cada estado. O objetivo dessa pesquisa é analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se dá seu trabalho nas escolas de Educação Básica. Ademais, pretende-se por via do presente estudo subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil.

Esta pesquisa, em sua primeira etapa, teve como uma de suas ações a realização de um *survey* envolvendo os docentes dos estados participantes. A coleta de dados se deu no ano de 2009, com construção efetiva do banco de dados em 2010. Serão analisados, conforme já ressaltado, dados relativos ao estado de Minas Gerais.

Para a apresentação dos dados levou-se em consideração a classificação das escolas no Ideb, sendo o critério de seleção das escolas dentro do banco de dados o seu Ideb referente ao ano de 2009, por se tratar do ano em que ocorreu a coleta de dados da pesquisa.

Cabe ressaltar que tal índice foi escolhido como variável principal ao longo das análises desenvolvidas nesta tese. O banco de dados da pesquisa TDEBB aqui utilizado é constituído por sujeitos docentes de escolas urbanas de educação básica, com dependência administrativa municipal, estadual ou conveniada. Para a seleção da amostra foram sorteados cinco municípios dentro de cada estado pesquisado segundo critérios de porte, sendo a capital (autorrepresentativa), mais dois municípios com população de até 50.000 habitantes e dois acima de 50.000 habitantes. No caso de Minas Gerais, além de Belo Horizonte, foram sorteados os municípios de Bambuí, Formiga, Paracatu e Raul Soares¹⁰. Para as análises

¹⁰Dados disponíveis em www.trabalhodocente.net.br.

realizadas nesta tese não foi levada em consideração a dependência administrativa das escolas, sendo a principal unidade de análise o sujeito docente agregado pelo Ideb da escola.

Foram selecionadas, portanto, 39 escolas de Ensino Fundamental, com base no seu Ideb de 2009. Entre as mesmas 34 possuem atendimento dos anos iniciais e 23 dos anos finais¹¹. A média do Ideb das escolas selecionadas foi de 5,9 para os anos iniciais e 3,8 para os anos finais.

Para fins de análise, as escolas foram classificadas em quatro grupos, baseados nas divisões em quartis. A divisão em quartis é feita tomando-se a mediana como principal medida de centro. A mediana seria o valor do meio de um conjunto de dados ordenados por sua magnitude, de modo que 50% dos valores são iguais ou menores que a mediana e 50% dos valores são iguais ou maiores que a mediana. Assim como a mediana divide os dados em duas partes, os quartis dividem os valores ordenados em quatro partes iguais (TRIOLA, 2008). No quartil 4 estão as escolas mais bem classificadas no Ideb, enquanto o quartil 1 abriga as escolas com Ideb mais baixo. Para as análises preliminares desenvolvidas neste capítulo, serão tomados principalmente os valores do quartil 1 e do quartil 4, como forma de comparação entre os grupos com valores mais extremos.

A distribuição das escolas selecionadas é demonstrada a seguir na TABELA 1 (Anos Iniciais) e TABELA 2 (Anos finais).

TABELA 1
Divisão das escolas pesquisadas, segundo resultado do Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental – Minas Gerais - 2009

	Frequência	%	% Válidos
Quartil 1	11	28,2	32,4
Quartil 2	7	17,9	20,6
Quartil 3	10	25,6	29,4
Quartil 4	6	15,4	17,6
Total	34	87,2	100,0
Missing System	5	12,8	
Total	39	100,0	

Fonte: INEP/MEC – 2009.

¹¹As escolas que atendem tanto os anos iniciais quanto os anos finais foram contadas de forma separada em cada um dos grupos, visando facilitar a análise.

Em relação aos anos iniciais, 17,6% das escolas selecionadas encontram-se na faixa correspondente aos índices mais elevados, enquanto 32,4% estão na ponta oposta do Ideb. Nos anos finais, 21,7% estão na faixa de Ideb mais elevado, enquanto 26,1% estão na faixa de Ideb mais baixo.

TABELA 2
Divisão das escolas pesquisadas, segundo resultado do Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental – Minas Gerais - 2009

	Frequência	%	% Válidos
Quartil 1	6	15,4	26,1
Quartil 2	8	20,5	34,8
Quartil 3	4	10,3	17,4
Quartil 4	5	12,8	21,7
Total	23	59,0	100,0
Missing System	16	41,0	
Total	39	100,0	

Fonte: INEP/MEC – 2009.

4.1 Perfil, formação e carreira

A definição de sujeitos docentes adotada nesta tese foi a mesma utilizada na pesquisa TDEBB, em que são considerados sujeitos docentes os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, sendo compreendidos tanto os professores quanto outros profissionais que exercem atividade de docência.

A distribuição dos docentes pesquisados, pela divisão das escolas segundo seu Ideb, em relação ao sexo, manteve a tendência dos dados gerais, com 87% de docentes pesquisados do sexo feminino e 13% do sexo masculino. Em relação ao estado civil, a mesma tendência se manteve na divisão proposta em relação ao total, com a maioria (53,2%) de casados em cada quartil.

Em relação à idade, os dados gerais demonstram uma predominância de docentes pesquisados nas faixas de 36 a 45 anos (33,9%), e 46 a 68 anos (42,6%). A divisão da idade dos docentes pesquisados, em relação ao Ideb, é demonstrada no gráfico a seguir. Observa-se uma diferença clara entre os docentes dos anos iniciais e anos finais. Nos anos iniciais há uma predominância de docentes em idade mais elevada no terceiro grupo, enquanto nos anos finais

essa predominância se desloca para o quarto grupo que corresponde à faixa de Ideb mais elevado.

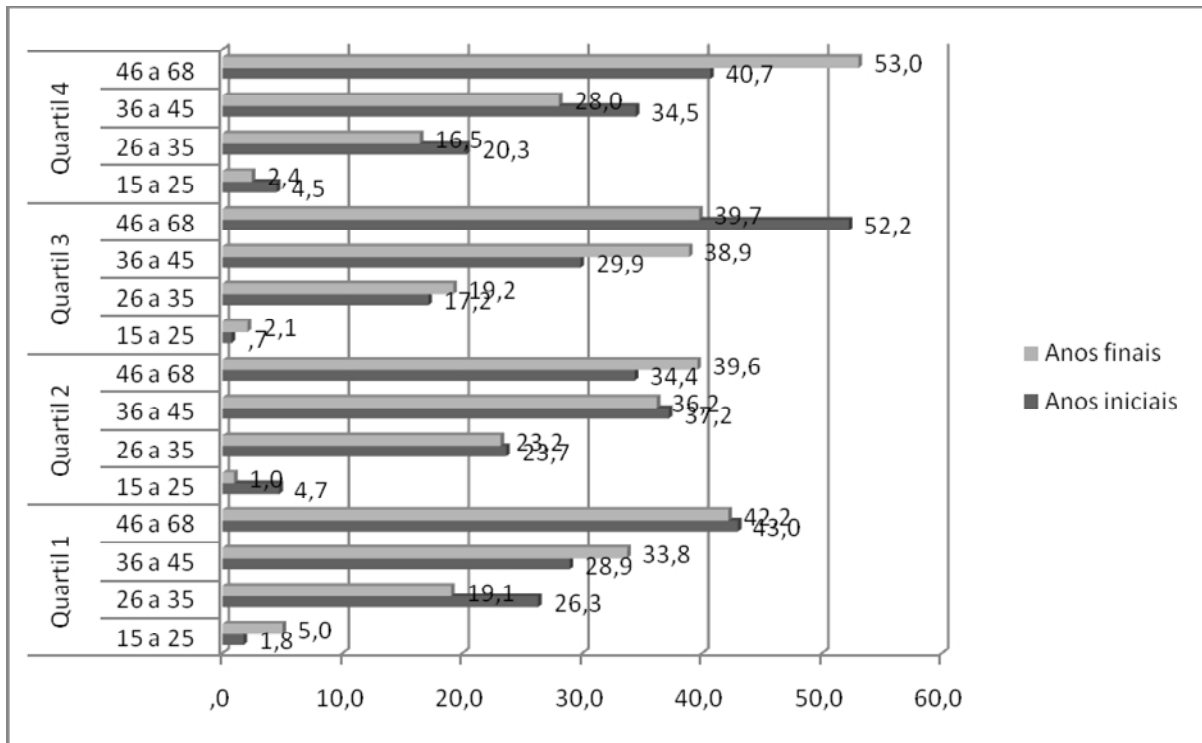


GRÁFICO 1 – Distribuição dos docentes pesquisados, segundo a idade e o Ideb da escola (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Ao tratarmos da formação, cabe aqui fazer uma diferenciação; conforme destaca Pereira (2010), a formação de professores é normalmente dividida em duas etapas: a formação “inicial” ou “pré-serviço”, e a “continuada” ou “em serviço”. O autor chama a atenção para o fato de que, em função das especificidades da educação brasileira, os termos “formação pré-serviço” e “formação em serviço” são bastante inapropriados por não se adequarem à realidade de várias regiões do Brasil, em que um grande contingente de pessoas, ao ingressar em um curso ou programa de formação docente de uma instituição de ensino superior, já atua no magistério há vários anos.

Em relação à formação inicial, observa-se um percentual maior de docentes com pós-graduação na quarta faixa. Os valores são de 61,8% para os anos iniciais e 58,4% para os anos finais, na faixa de escolas com maior Ideb, enquanto na faixa de Ideb mais baixo, os valores são de 51,3% e 50,9%, respectivamente.

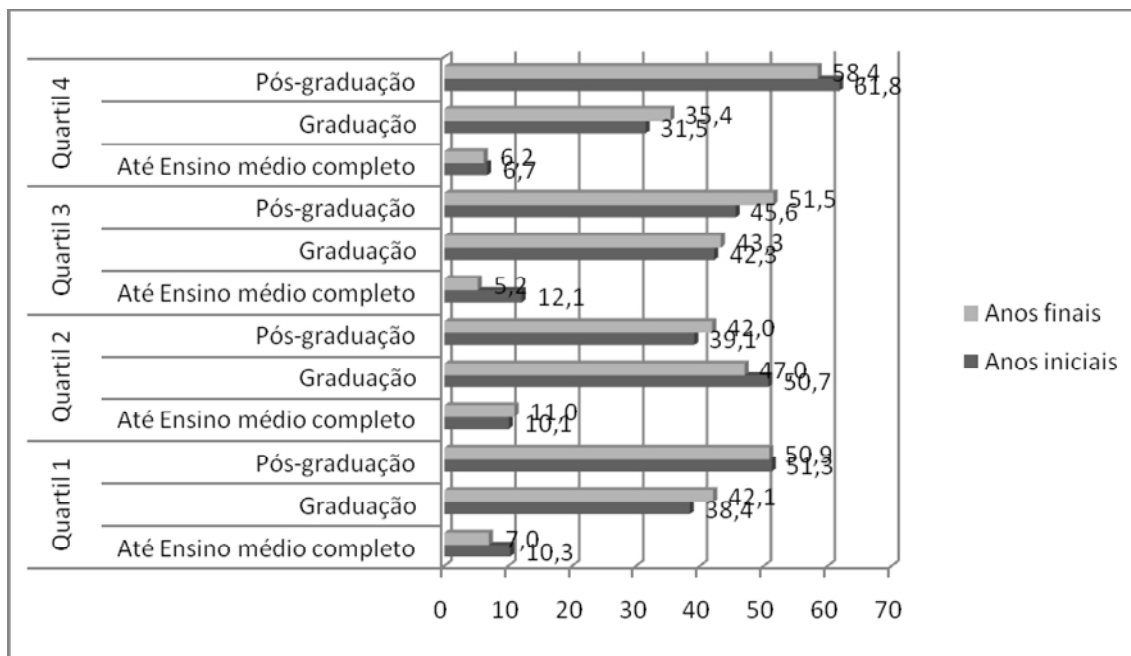


GRÁFICO 2 – Distribuição dos docentes pesquisados, segundo o maior nível de escolaridade e o Ideb da escola (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

A maioria dos docentes pesquisados participou de alguma atividade de formação continuada (83,1%). A divisão desta informação em relação às faixas baseadas no Ideb é demonstrada no gráfico a seguir.

Nos anos iniciais, observa-se uma distribuição bem semelhante entre os grupos. Nos anos finais há uma diferença clara entre a primeira e a quarta faixa. Na primeira faixa (Ideb mais baixo), o percentual de docentes é bem inferior ao das demais faixas, sendo que 64% participaram de atividades de formação continuada. Na quarta faixa (Ideb mais alto), esse percentual é de quase 90%, sendo o mais elevado dentre as faixas de distribuição do Ideb.

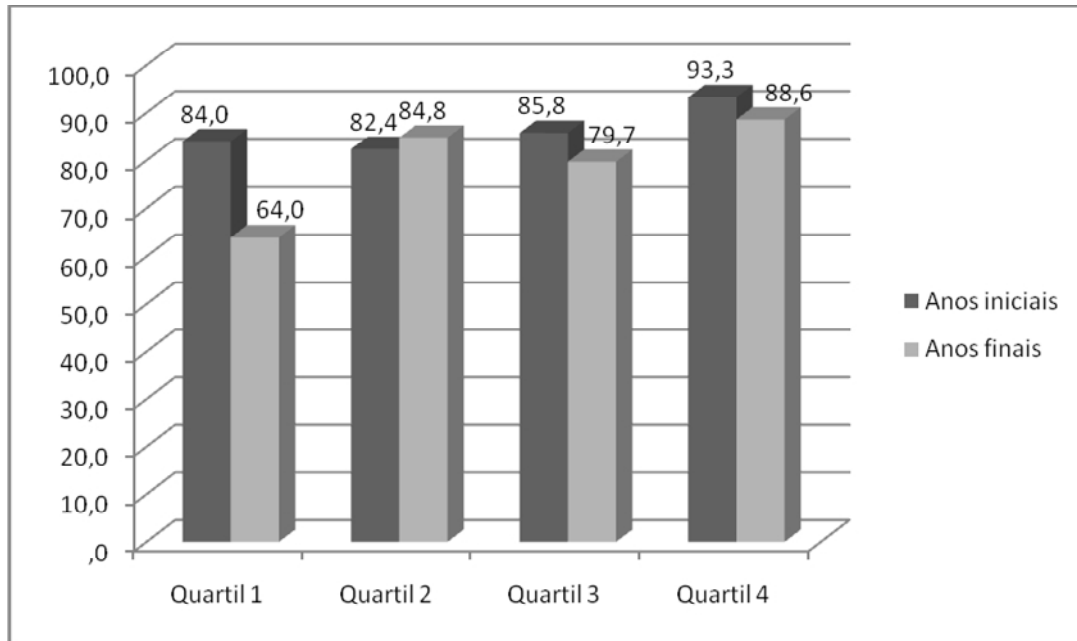


GRÁFICO 3 – Docentes que participaram de atividades de formação continuada, segundo o Ideb da escola (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Entre os docentes pesquisados, 61,2% prestaram concurso público para trabalhar na rede à qual a escola está vinculada. A distribuição em relação ao Ideb demonstra um percentual semelhante no primeiro e quarto grupos nos anos finais, 63,2% e 62,6% respectivamente. Nos anos iniciais, observa-se uma queda acentuada entre os grupos. Enquanto no grupo das escolas com Ideb mais baixo o percentual de docentes concursados é de 71,1%, entre as escolas mais bem avaliadas no Ideb esse percentual cai para menos de 50%.

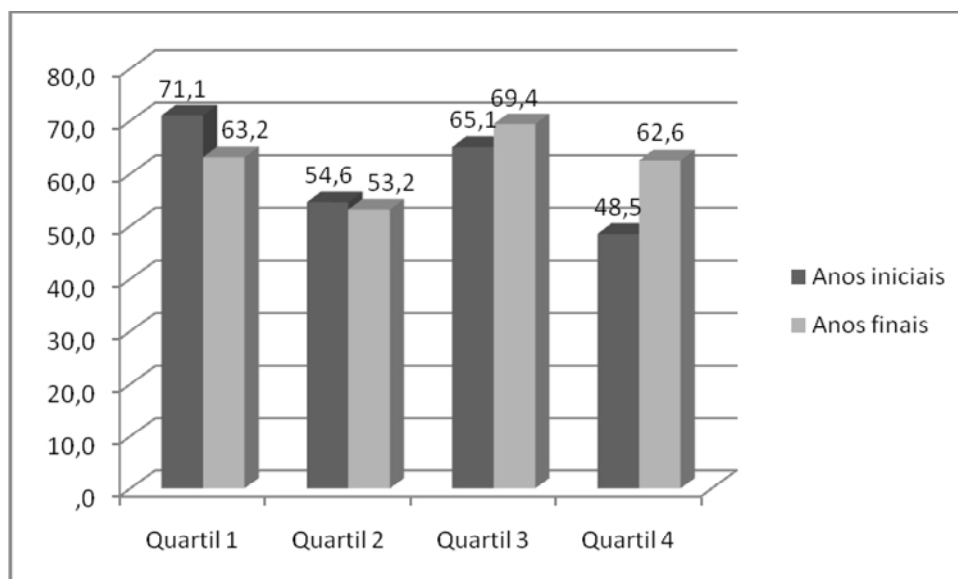


GRÁFICO 4 – Docentes que prestaram concurso público para o cargo que ocupam na Rede de Ensino, segundo o Ideb da escola (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

O tipo de vínculo ou contrato de trabalho acompanha o percentual de docentes concursados, ficando em torno dos 60% no geral. Na divisão segundo o resultado do Ideb da escola, observa-se uma diferença entre anos iniciais e finais. Nos anos iniciais há uma predominância de docentes com vínculo Estatutário (68,4%) no quartil correspondente ao Ideb mais baixo, enquanto da faixa correspondente às escolas com Ideb mais alto, o percentual maior fica entre os docentes com vínculo Temporário/Substituto/Designado (51,2%). Nos anos finais, os docentes com vínculo Estatutário são predominantes em todas as faixas, havendo um percentual um pouco maior no quartil 4 do que no quartil 1 (61,2% e 59,6%, respectivamente).

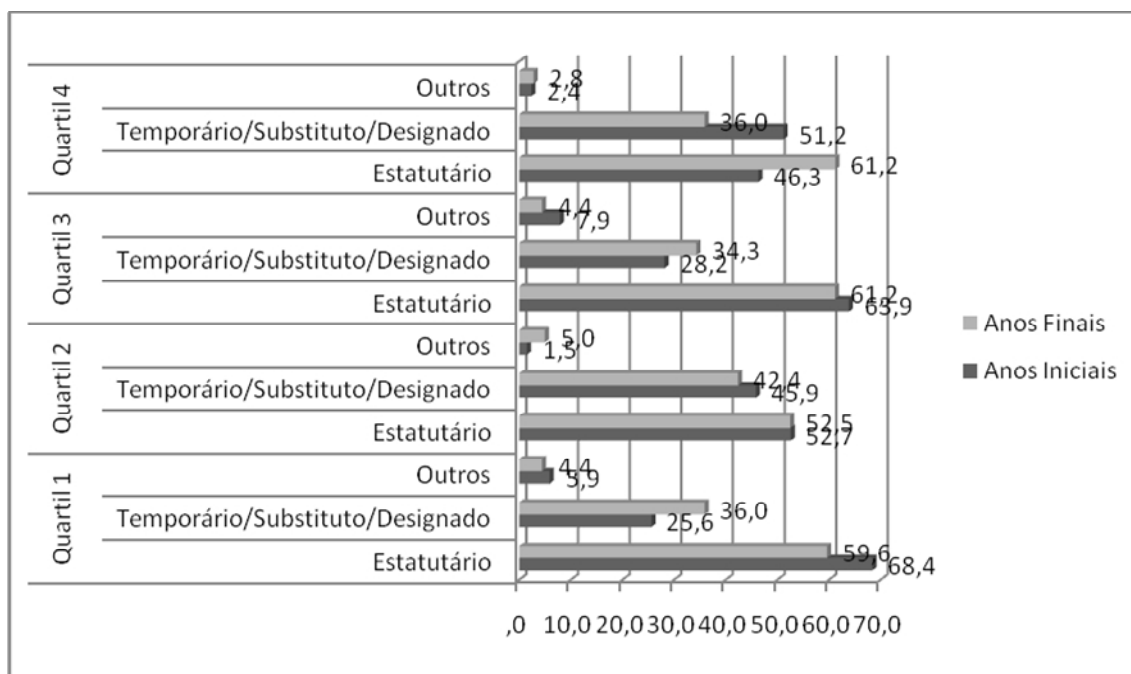


GRÁFICO 5 – Tipo de vínculo ou contrato de trabalho, segundo o Ideb da escola (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Conforme destaca Alves (2010),

A experiência profissional compreende a passagem do indivíduo por um conjunto de aspectos que se processam ao longo da história de uma profissão; sendo experiência, trata-se de aspectos que remetem à esfera do trabalho concreto e que estão em mediação com uma determinada formação profissional e a esfera em que ela é efetivamente posta em movimento nas situações laborais.

A discussão proposta pelo autor reside no fato de que, para o senso comum, o profissional experiente é tido como alguém experimentado e que, a partir de uma determinada formação, conhece e realiza o trabalho a ser desenvolvido. Mas longe desta conotação, alguns estudiosos notam que, no caso do trabalho docente, a experiência demanda certa elaboração para se configurar como positiva.

Em relação ao tempo de trabalho em educação, temos que 52,1% dos docentes pesquisados possuem mais de 15 anos de experiência em educação. Na divisão em relação ao Ideb da escola, a predominância de docentes com mais de 15 anos de atuação na educação se manteve em todas as faixas. No caso dos anos iniciais, a diferença entre o quartil 4 e o quartil 1 é bem acentuada, uma vez que, no quartil 1, o percentual de docentes com mais de 15 anos de experiência na área de educação é de 52,8%, enquanto no quartil 4 é de 60,6%. Nos anos

fnais, os resultados entre os dois grupos são mais equilibrados, 50,4% e 51,7%, respectivamente.

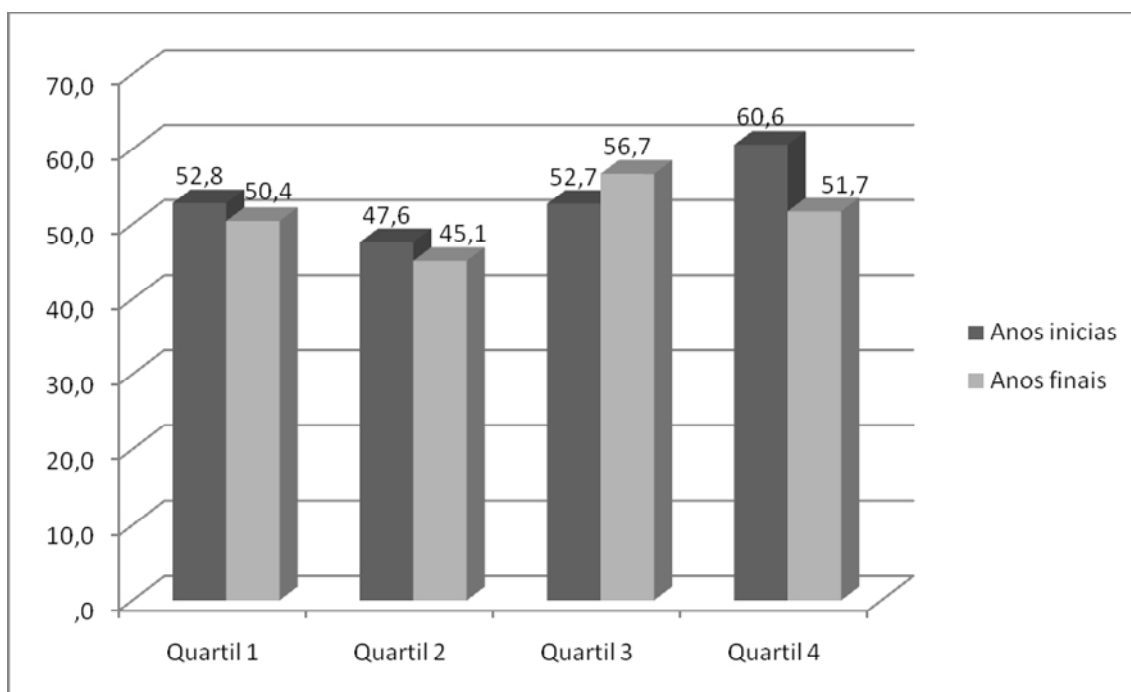


GRÁFICO 6 – Docentes com mais de 15 anos de experiência em educação, segundo o Ideb da escola (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

O plano de cargos e salários se configura como um mecanismo de estímulo ao exercício da docência, uma vez que pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, com formação compatível para o nível de ensino a que o trabalho docente se destina. Entre os docentes pesquisados, 58% estão contemplados em um plano de cargos e salários. A divisão segundo o Ideb da escola acaba por seguir essa tendência em todos os grupos. O ponto a ser destacado relaciona-se à satisfação em relação à carreira, apontando que 37,4% se mostraram satisfeitos. Como se pode observar pelo Gráfico7, a seguir, nos anos finais essa tendência permanece, havendo uma oscilação pouco significativa, principalmente entre o primeiro e o quarto quartis (42,3% e 36%, respectivamente). O mesmo fato não ocorre nos anos iniciais, em que o quartil 4, relativo às escolas com Ideb mais elevado, apresenta um percentual de docentes satisfeitos com a sua carreira bem mais alto que os demais.

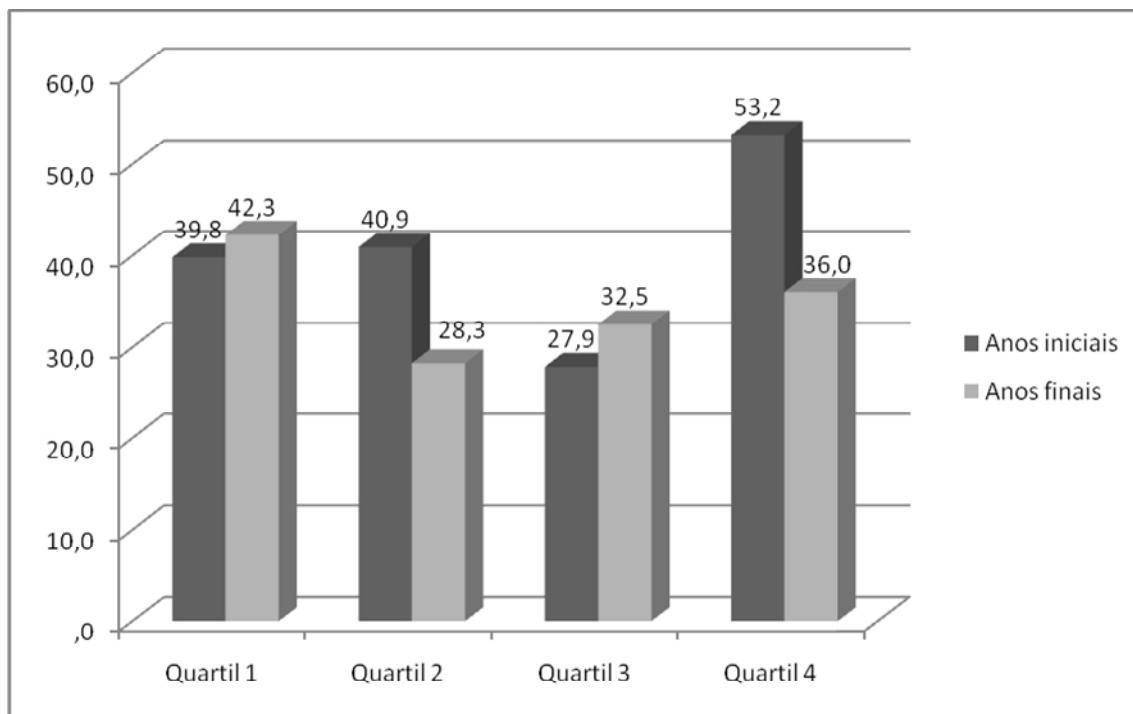


GRÁFICO 7 – Docentes satisfeitos com a sua carreira, segundo o Ideb da escola (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Em relação ao salário bruto recebido, 50,2% dos docentes pesquisados ganham até 2 Salários Mínimos (SM), sendo que 6,4% ganham até 1 SM e 43,9% ganham entre 1 e 2 SM. A faixa salarial entre 1 e 2 SM continua predominante também na divisão em relação ao Ideb da escola. Apesar dessa predominância, observa-se diferenças entre os anos iniciais e anos finais, conforme demonstrado nos Gráficos 8 e 9, a seguir. No caso dos anos iniciais (Gráfico 8), a concentração dos docentes está nas faixas de ganhos de até 3 SM. No caso do quartil 1, o percentual de docentes que ganham até 3 SM é de 60,4%, enquanto no quartil 4 o percentual sobe para 91,4%, o que demonstra pior remuneração dos docentes dessa faixa. No caso dos anos finais (Gráfico 9), apesar da maioria dos docentes se encontrar também nestas faixas salariais, o percentual entre os grupos é mais baixo, bem como a diferença entre os mesmos, sendo 53,5% para o quartil 1 e 60,5% para o quartil 4.

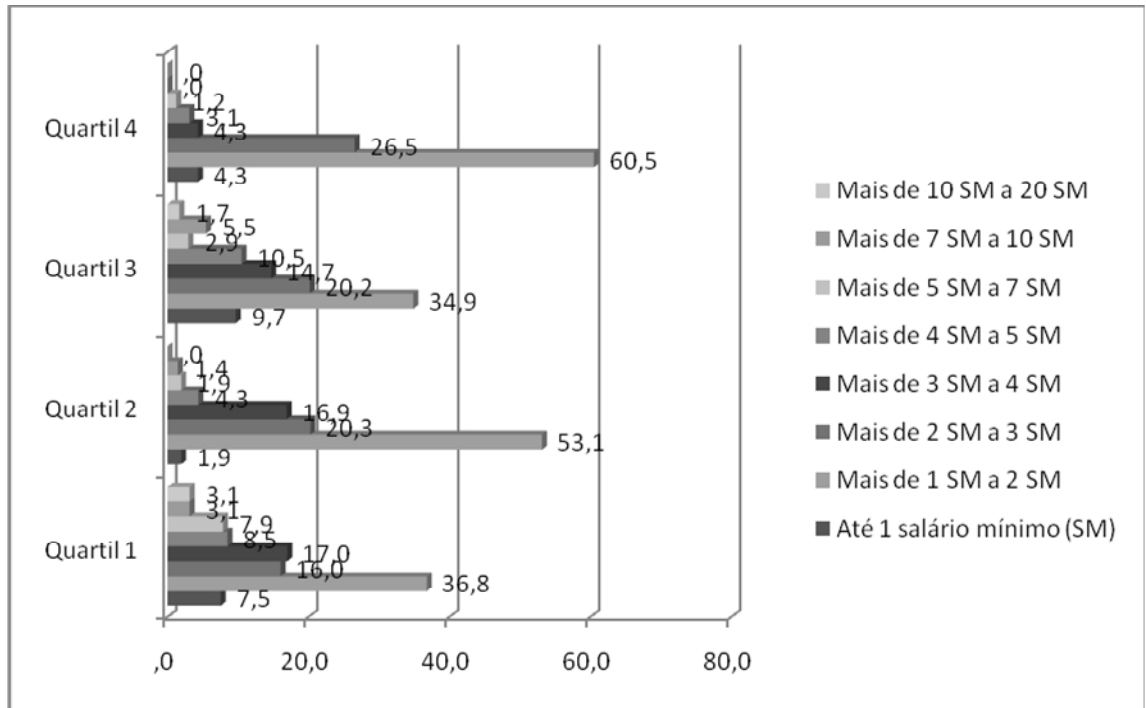


GRÁFICO 8 – Salário bruto recebido pelos docentes na função que exercem na unidade educacional, segundo o Ideb da escola, anos iniciais do Ensino Fundamental (%)- MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

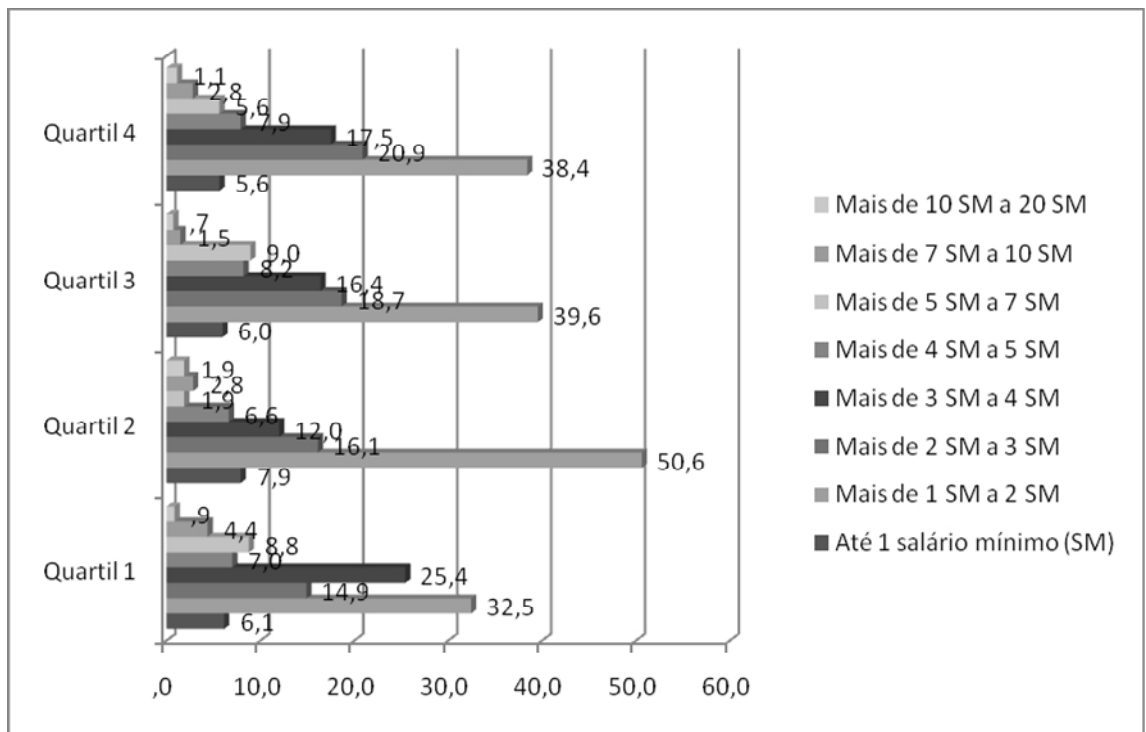


GRÁFICO 9 – Salário bruto recebido pelos docentes na função que exercem na unidade educacional, segundo o Ideb da escola, anos finais do Ensino Fundamental (%)- MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

4.2 Condições de trabalho

Oliveira e Assunção (2010), ao tratarem da condição de trabalho docente, partem do conceito mais geral presente na obra de Marx. Nesta perspectiva, a noção de condições de trabalho está relacionada ao conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios para a realização das atividades, e outros tipos de apoio necessários. As autoras chamam a atenção, porém, para o fato das condições de trabalho não estarem restritas somente ao local da realização de seu processo em si. As condições de trabalho se referem a um conjunto que envolve relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). Ou seja, deve-se discutir os efeitos, sobre os trabalhadores e os resultados almejados, das condições em que eles próprios exercem suas atividades, pois a exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais influenciam diretamente a vida dos sujeitos.

Uma breve descrição da estrutura das escolas aqui pesquisadas será feita a seguir, com base em dados do Censo Educacional¹². Como se pode observar pelo Gráfico 10, a seguir, a maioria das escolas selecionadas possui, em sua estrutura, biblioteca, laboratório de informática e sala de professores. Os laboratórios de ciências e as quadras de esportes ainda são estruturas inexistentes em boa parte dos estabelecimentos.

¹² O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. (Fonte: www.inep.gov.br).

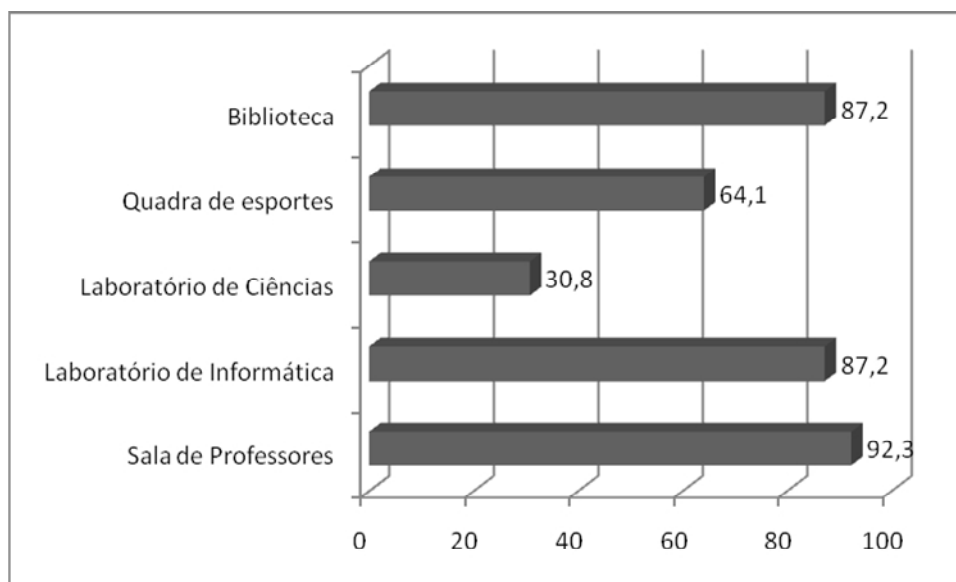


GRÁFICO 10 – Estruturas presentes nas escolas pesquisadas (%) – MG – 2009

Fonte: INEP, Censo Escolar 2009.

Os gráficos a seguir demonstram o percentual dos docentes que avaliaram de forma positiva os recursos listados nas escolas em que trabalham. No caso dos anos iniciais (Gráfico 11), observa-se que o percentual de docentes que avaliam o recursos como positivos é maior no quartil 4 do que no 1, para a maior parte dos itens listados. A exceção, no caso, fica por conta da biblioteca, pois um percentual um pouco maior de docentes do quartil 1 (56,7%) avaliam o recurso de forma mais positiva do que do quartil 4 (51,3%).

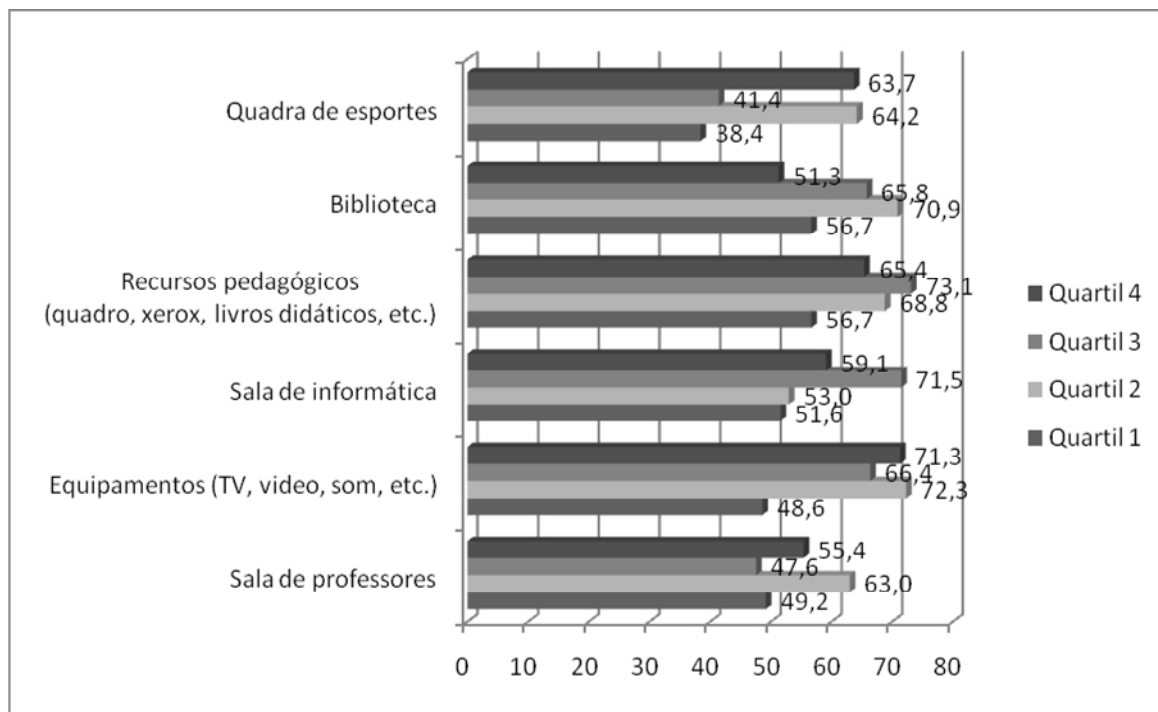


GRÁFICO 11 – Avaliação positiva da estrutura da escola, anos iniciais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

No caso dos anos finais (Gráfico 12), a avaliação positiva aparece com um percentual maior no quartil 1 em um número maior de itens, além da biblioteca (67,3% contra 54,8%). Apesar de uma diferença pequena, um percentual maior de docentes do quartil 1 (65,9%) avaliaram de forma positiva os recursos pedagógicos, em relação aos docentes do quartil 4 (62,1%). A maior diferença é observada na avaliação da sala de professores, em que 63,2% dos docentes do quartil 1 avaliaram de forma positiva, enquanto no quartil 4 esse percentual não ultrapassou 35%.

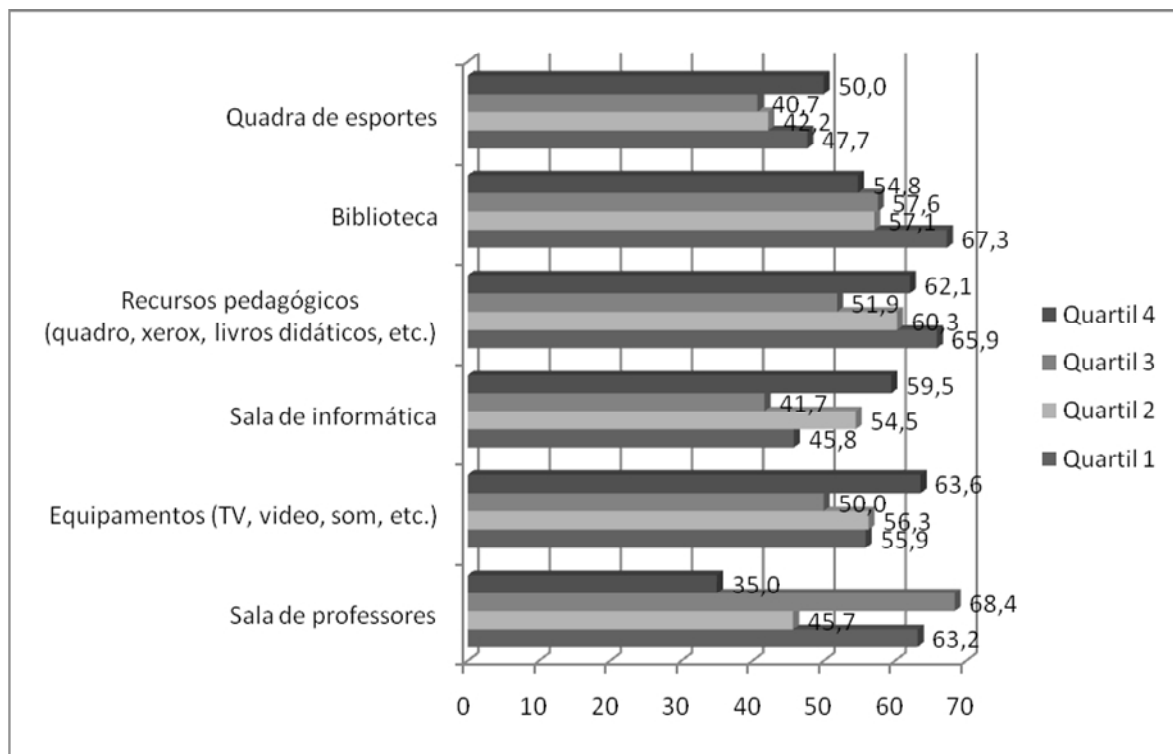


GRÁFICO 12 – Avaliação positiva da estrutura da escola, anos finais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Entre os docentes pesquisados, 54,9% trabalham em apenas uma escola e 41,7% em duas escolas. A divisão segundo o Ideb é demonstrada nos gráficos a seguir. Nos anos iniciais (Gráfico 13), a divisão entre os quartis apresenta valores muito próximos à distribuição geral. No quartil 4, correspondente às escolas com maior Ideb, há um percentual um pouco mais elevado de docentes que trabalham em apenas uma escola, em relação aos outros grupos. A diferença em relação ao primeiro quartil, correspondente à faixa de Ideb mais baixo, fica por conta do percentual de docentes que trabalham em três escolas, este mais elevado.

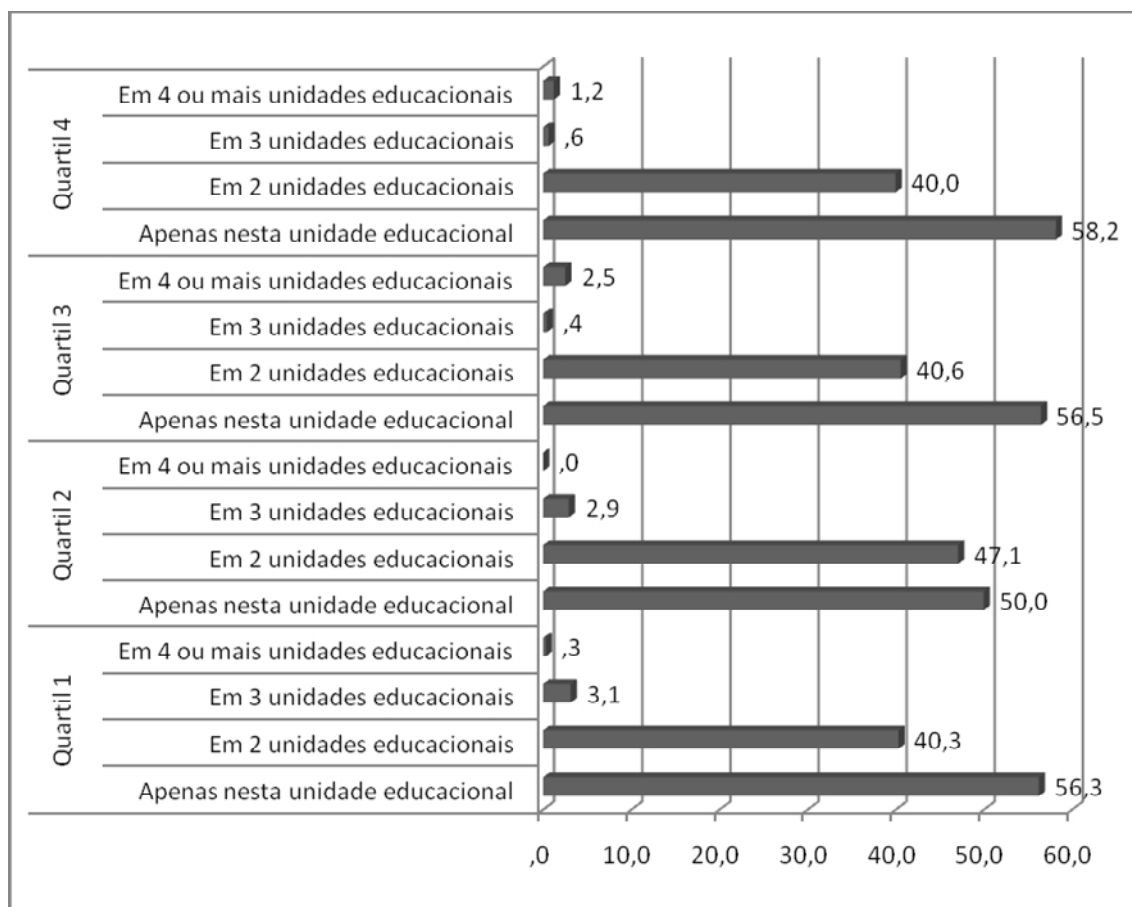


GRÁFICO 13 – Número de unidades educacionais em que trabalha, anos iniciais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

No caso dos anos finais (Gráfico 14), acontece um comportamento semelhante, mas com uma diferença do aumento do percentual de docentes que trabalham em apenas uma escola no primeiro quartil (61,4%). Mas, ainda assim, o percentual de docentes que trabalham em três escolas também é mais elevado nesse grupo.

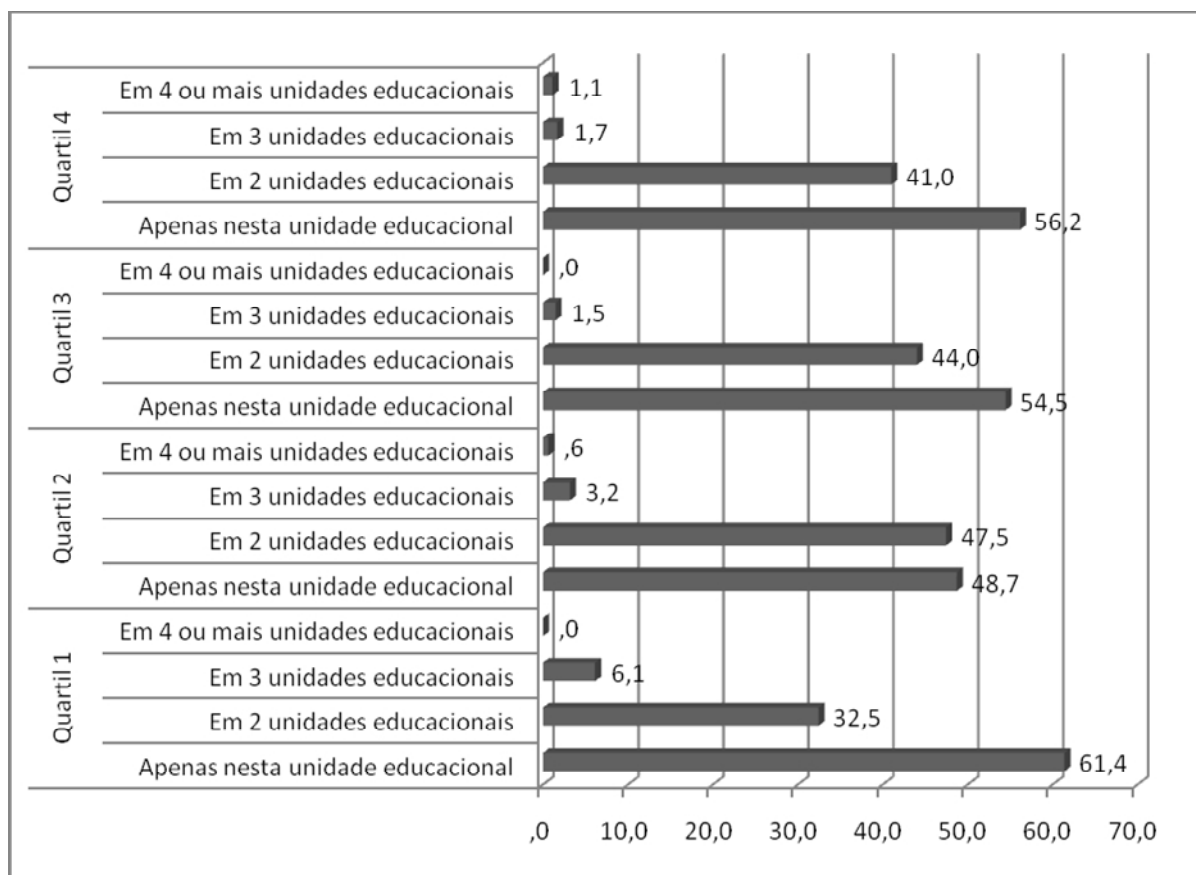


GRÁFICO 14 – Número de unidades educacionais em que trabalha, anos finais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

O fato de receber apoio para a realização das atividades se mostra importante em relação à divisão das escolas segundo o desempenho no Ideb. Tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais o percentual de docentes que afirmam receber apoio para o desenvolvimento de suas atividades tem uma elevação considerável do primeiro para o quarto grupo. No quartil 1, o percentual de docentes que recebem apoio é de 62,8% para os anos iniciais e 46,4% para os anos finais. No quartil 4, esse percentual sobe para 80,4% para os anos iniciais e 70,3% para os anos finais.

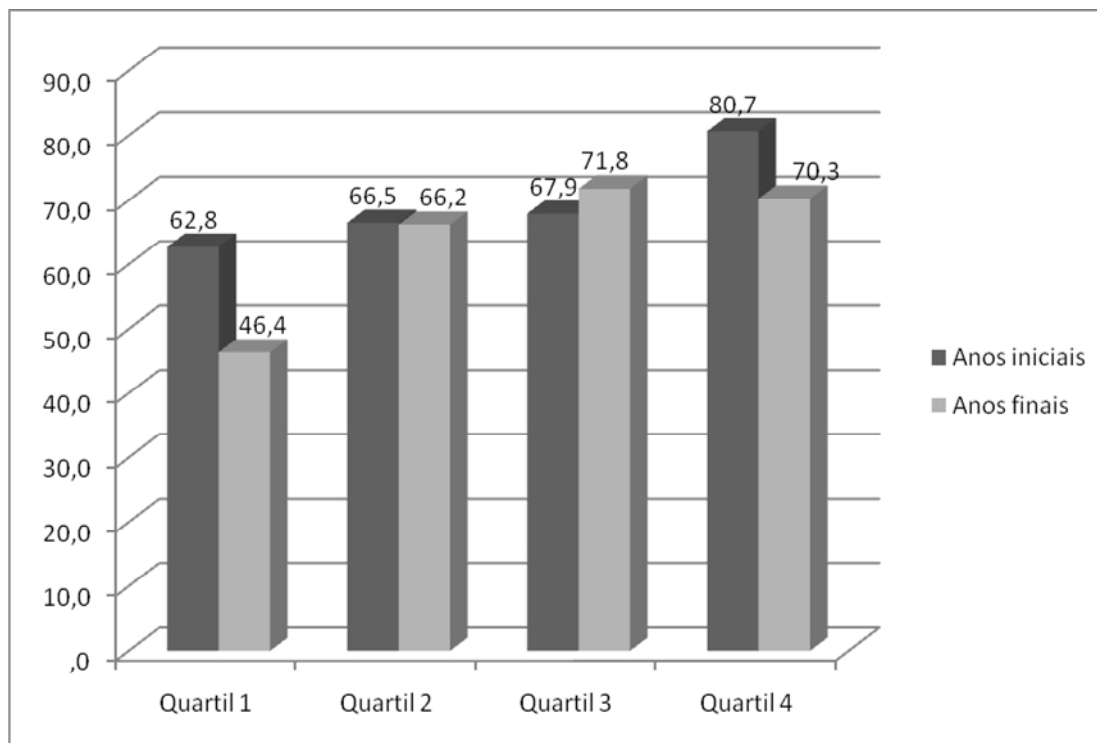


GRÁFICO 15 – Docentes que recebem apoio para a realização de suas atividades (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Em relação à satisfação dos docentes, observa-se uma diferença de comportamento dos dados em relação aos anos iniciais e finais. No caso dos anos iniciais, como se pode observar no Gráfico 16, a seguir, o percentual de docentes que demonstram um grau de satisfação com seu trabalho é maior no quartil 4 do que no quartil 1. O percentual de docentes que escolheriam ainda trabalhar na educação se tivessem que recomeçar sua vida profissional é de 58,4% no primeiro quartil, contra 63,8% do quartil 4. A satisfação por trabalhar na educação é manifesta por 67,7% dos docentes do quartil 1, subindo para 76,4% no quartil 4. O sentimento de que a educação permite que o docente utilize ao máximo suas capacidades é demonstrado por 65,8% no quartil 1 e 71,3% no quartil 4. O mesmo acontece com o sentimento de que têm muito a contribuir na educação, demonstrado por 94,7% dos docentes do quartil 1 e por 97,6% do quartil 4. Estes resultados demonstram que existe um percentual maior de docentes que manifestam sua satisfação em trabalhar na área de educação nas escolas com Ideb mais elevado.

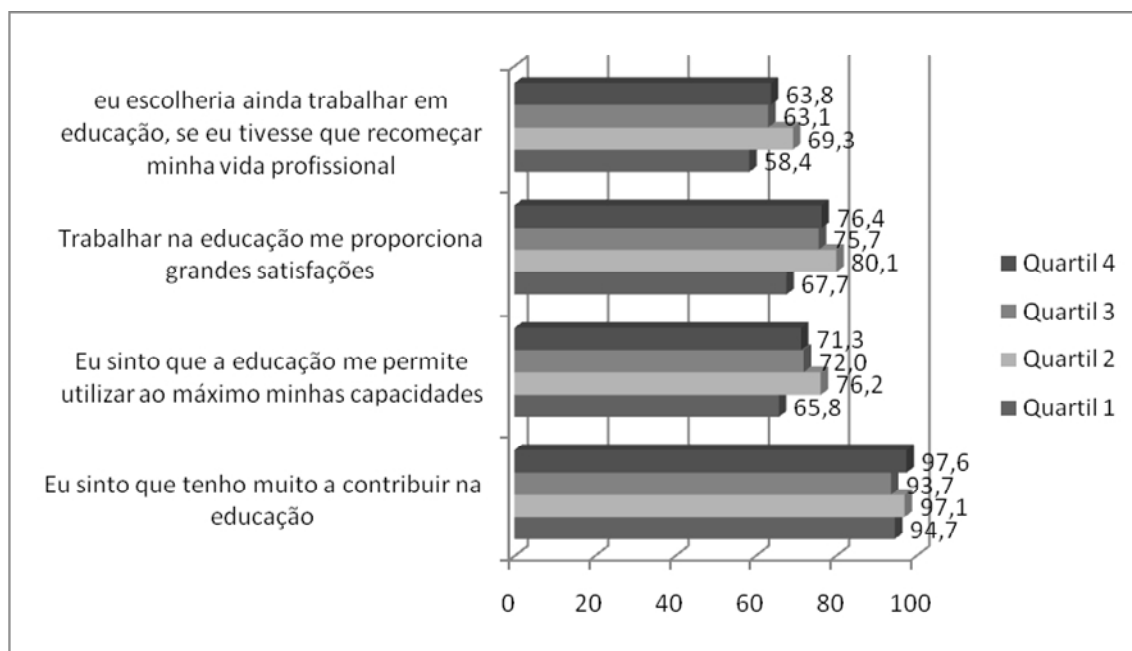


GRÁFICO 16 – Percepção dos docentes sobre a satisfação no desenvolvimento de suas atividades, anos iniciais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Esta perspectiva é reforçada pelos dados do Gráfico 17. Observa-se, neste gráfico, um percentual maior de docentes insatisfeitos no quartil referente ao Ideb mais baixo, uma vez que 29,6% dos docentes desse quartil pensam que utilizariam melhor suas habilidades em outra profissão, contra 25% do quartil 4. O percentual dos docentes que pensam em parar de trabalhar na educação também é maior no primeiro quartil do que no quarto (31% contra 22,6%). O mesmo comportamento é observado em relação aos docentes que se sentem frustrados com seu trabalho, com percentual maior no quartil 1 do que no quartil 4.

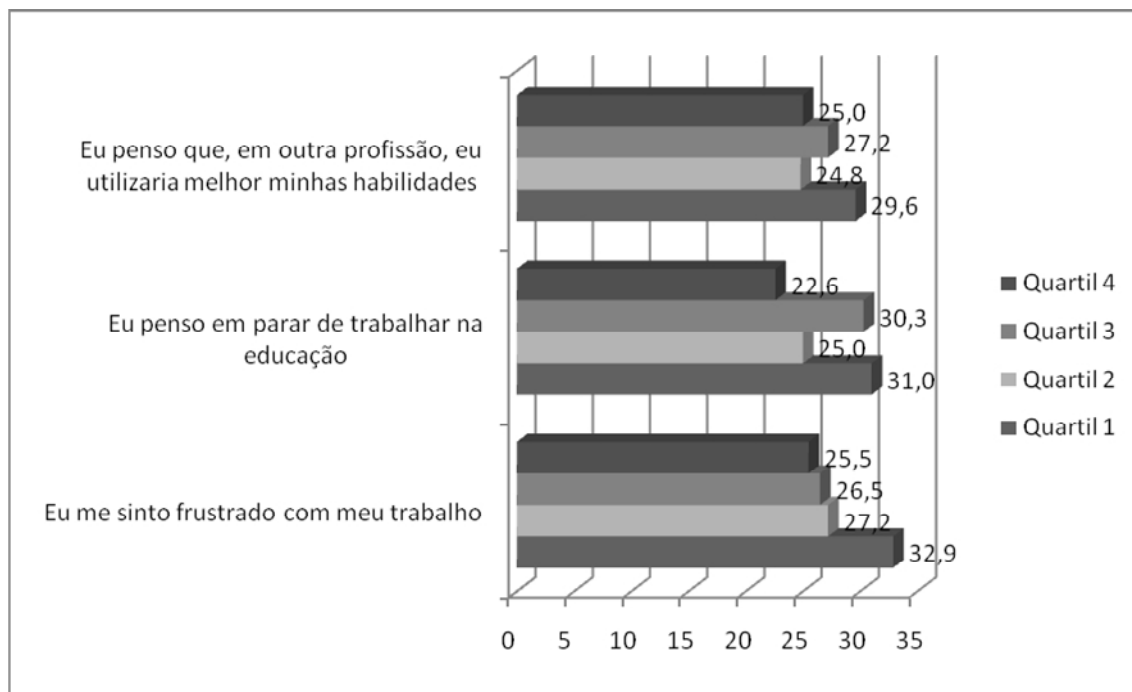


GRÁFICO 17 – Percepção dos docentes sobre a insatisfação no desenvolvimento de suas atividades, anos iniciais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Nos anos finais, a lógica se inverte, uma vez que o percentual de docentes com maior satisfação no desempenho de suas atividades é maior no quartil 1 (docentes de escolas com Ideb mais baixo) do que no quartil 4 (Ideb mais alto), o que pode ser observado no Gráfico 18, a seguir. Mesmo nos enunciados em que há um equilíbrio maior entre os percentuais dos dois quartis, o percentual do primeiro quartil é maior, como, por exemplo, nos docentes que sentem a educação lhes permitir utilizar ao máximo suas capacidades (63,7% no quartil 1 e 62,1% no quartil 2).

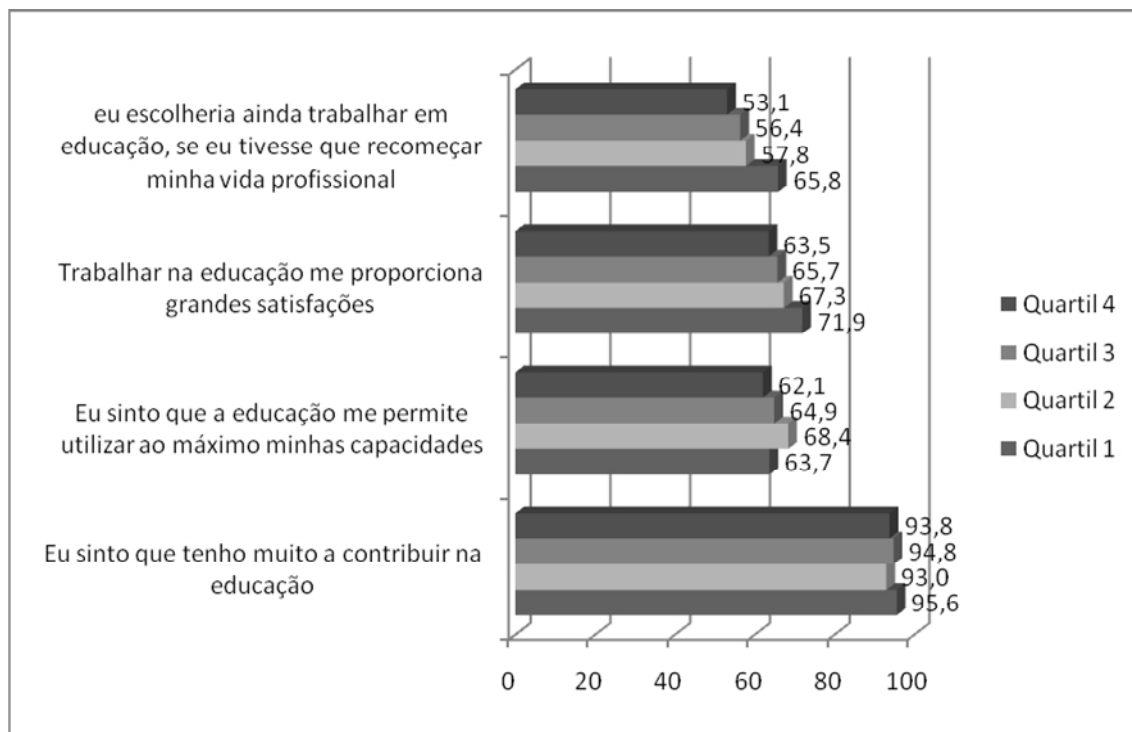


GRÁFICO 18 – Percepção dos docentes sobre a satisfação no desenvolvimento de suas atividades, anos finais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

No caso dos anos finais, também, a tendência demonstrada nos enunciados sobre satisfação é confirmada pelos docentes insatisfeitos, conforme se observa no Gráfico 19, a seguir. O percentual de docentes do quartil 4 é maior do que o de docentes do quartil 1 em todos os enunciados.

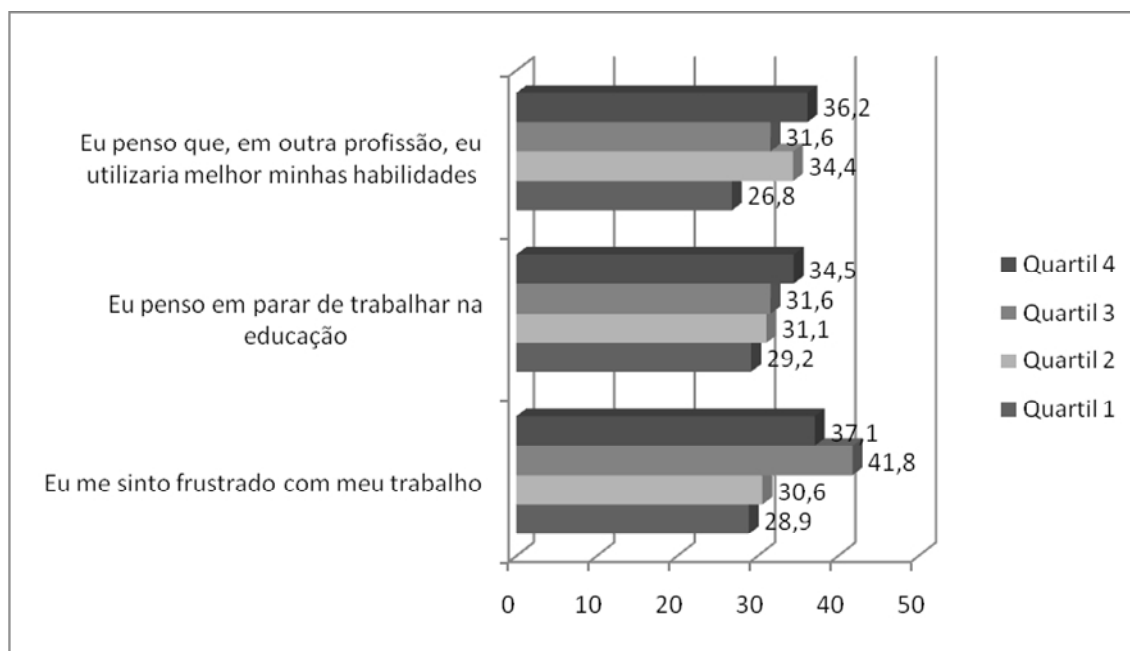


GRÁFICO 19 – Percepção dos docentes sobre a insatisfação no desenvolvimento de suas atividades, anos finais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

4.3 Autonomia e trabalho coletivo

Segundo Lessard (2010), existem vários sentidos para a noção de autonomia profissional, mas o autor ressalta três principais: 1) a entrada pela sociologia clássica do trabalho, que associa a autonomia dos trabalhadores a sua capacidade coletiva de subtrair-se ao controle patronal; 2) a entrada pela sociologia das profissões, que concebe essa mesma autonomia em termos do controle de um determinado grupo sobre um campo de atividade socialmente legítima e sobre a capacidade dos membros nesse grupo definirem, regulamentarem e dispensarem um serviço reconhecido e 3) a entrada pelas ciências do trabalho, principalmente pela ergonomia cognitiva francesa, que faz da autonomia no trabalho uma condição essencial da eficácia desenvolvida pelos trabalhadores.

Os Gráficos 20 e 21, a seguir, demonstram o percentual de docentes que consideram ter controle sobre os enunciados citados. No caso dos anos iniciais, o percentual de docentes que consideram ter controle sobre o projeto pedagógico da escola aparece claramente mais elevado, no quartil 4 do que nos demais quartis. Nas outras opções, apesar de uma diferença de percentual menor, o mesmo comportamento é observado.

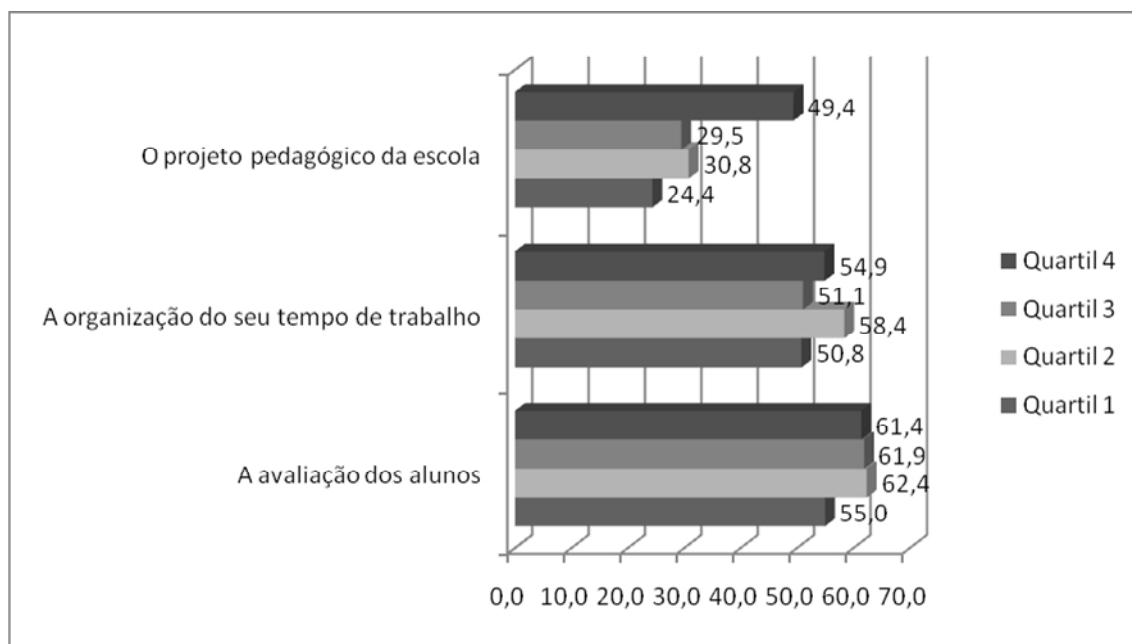


GRÁFICO 20 – Docentes que consideram ter controle sobre os itens citados, anos iniciais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

No caso dos anos iniciais, o percentual mais elevado de docentes no quartil 4 em relação aos outros quartis também é observado em relação ao grau de controle sobre o projeto pedagógico da escola. Nos outros enunciados, verifica-se um comportamento diferente dos anos iniciais, com o percentual do quartil 1 maior que do quartil 4.

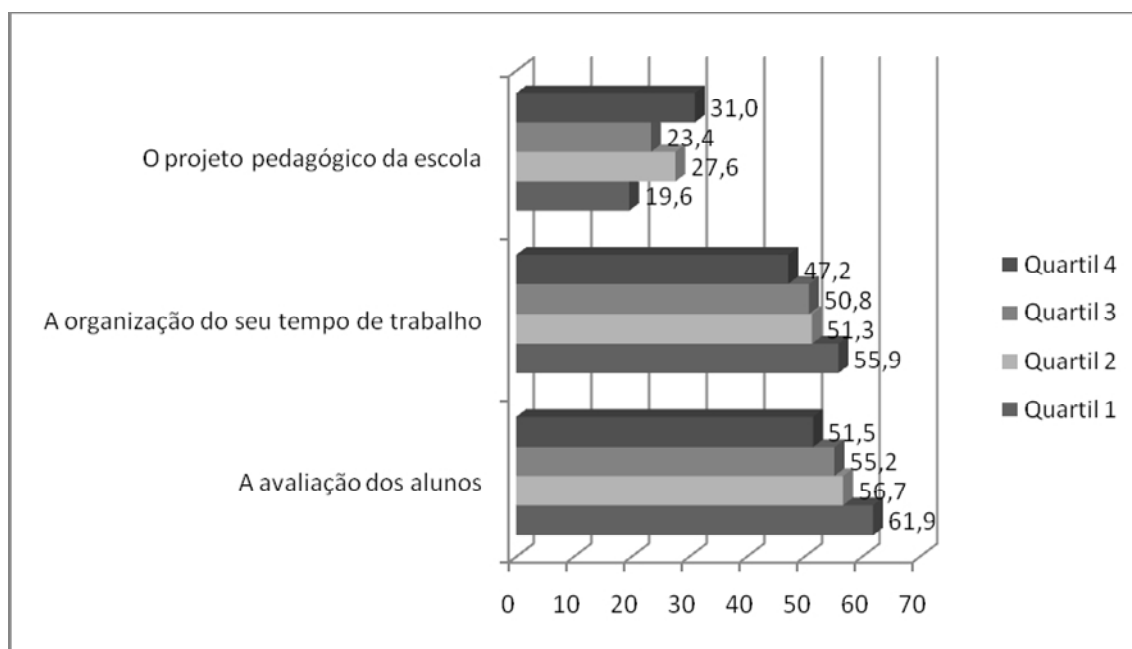


GRÁFICO 21 – Docentes que consideram ter controle sobre os itens citados, anos finais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

A influência das políticas de avaliação sobre o trabalho docente pode ser observada nos gráficos seguintes. Nos anos iniciais essa influência aparece de forma mais clara, como se pode observar no Gráfico 22, que demonstra os percentuais de entrevistados que costumam realizar as ações citadas sempre ou frequentemente. Em todos os enunciados há uma diferença notória, de mais de 10 pontos percentuais, entre o quartil 1 e o quartil 4, demonstrando uma frequência maior de docentes que realizam trabalhos coletivos nas escolas com Ideb mais elevado.

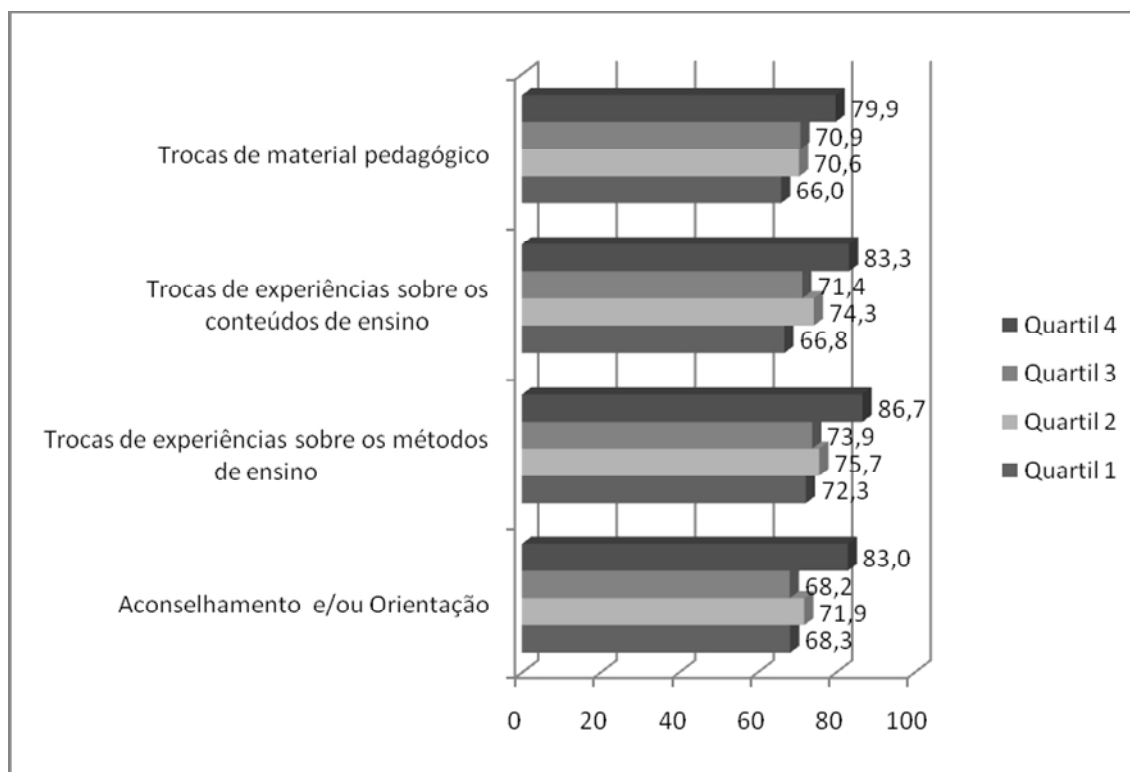


GRÁFICO 22 – Atividades realizadas com colegas/pares, anos iniciais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

No caso dos anos finais, a diferença ainda permanece, observando-se percentuais mais elevados de docentes que desenvolvem atividades coletivas nas escolas de Ideb mais elevado,

mas a diferença de percentual entre o quartil 1 e o quartil 4 não se mostra tão acentuada quanto nos anos iniciais.

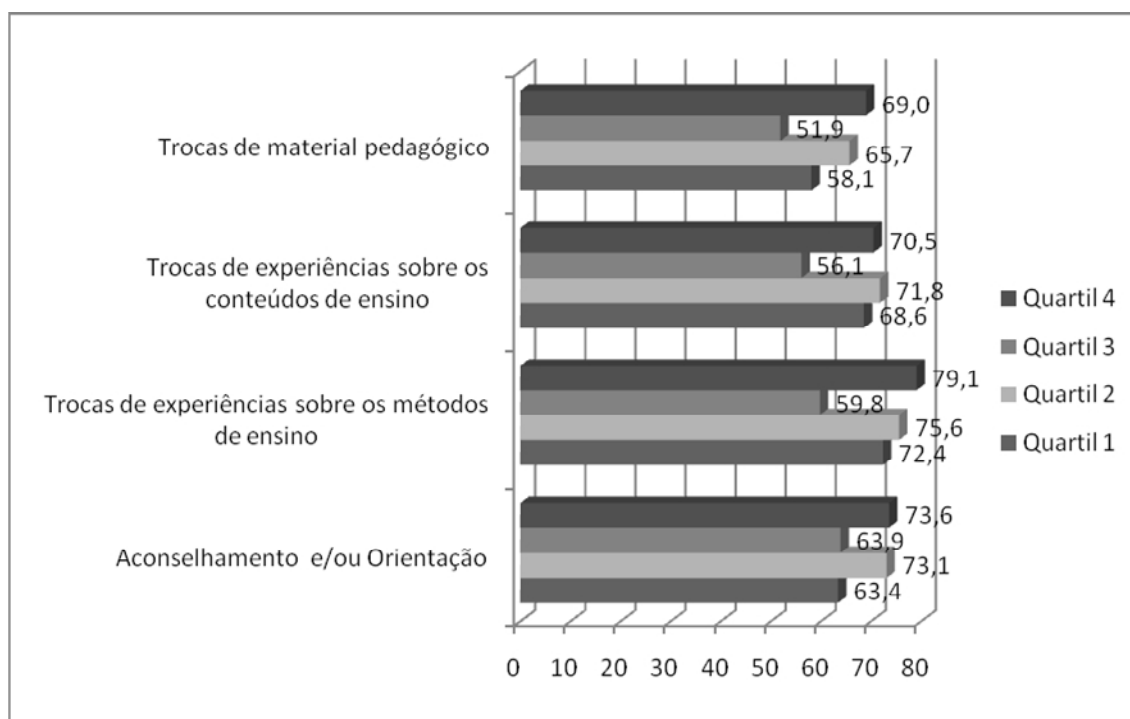


GRÁFICO 23 – Atividades realizadas com colegas/pares, anos finais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

4.4 Gestão e acompanhamento dos pais

A percepção dos docentes acerca da gestão da unidade educacional é demonstrada nos dois gráficos a seguir. O gráfico 24, referente aos anos iniciais, mostra, no quartil relacionado às escolas com Ideb mais elevado, um percentual maior de docentes que consideram que a direção da escola utiliza mecanismos mais democráticos e participativos de gestão. Isso aparece de forma clara, por exemplo, no percentual de docentes que consideram que a gestão é democrática e os envolve coletivamente no planejamento dos trabalhos. O percentual no quartil 4 é de 82,9%, caindo para 68,8% no quartil 1. A opinião acerca do conselho escolar também apresenta valores consideráveis - 77,9% dos docentes do quartil 4 consideram que o conselho é atuante e define o orçamento da escola com participação dos seus membros. No quartil 1, esse percentual cai para 48,5%. A participação coletiva na elaboração do projeto político-pedagógico da escola é percebida também de forma mais clara entre os docentes do quarto grupo (82,1%) do que do primeiro (58,4%). O envolvimento da direção em questões

pedagógicas da escola, e não somente na resolução de problemas administrativos, mostrou-se um fator importante nesta análise. Nas escolas com Ideb mais elevado, 49,7% dos docentes consideram que a direção passa a maior parte do seu tempo resolvendo problemas administrativos, percentual que sobe nas escolas com Ideb mais baixo para 61,7%.

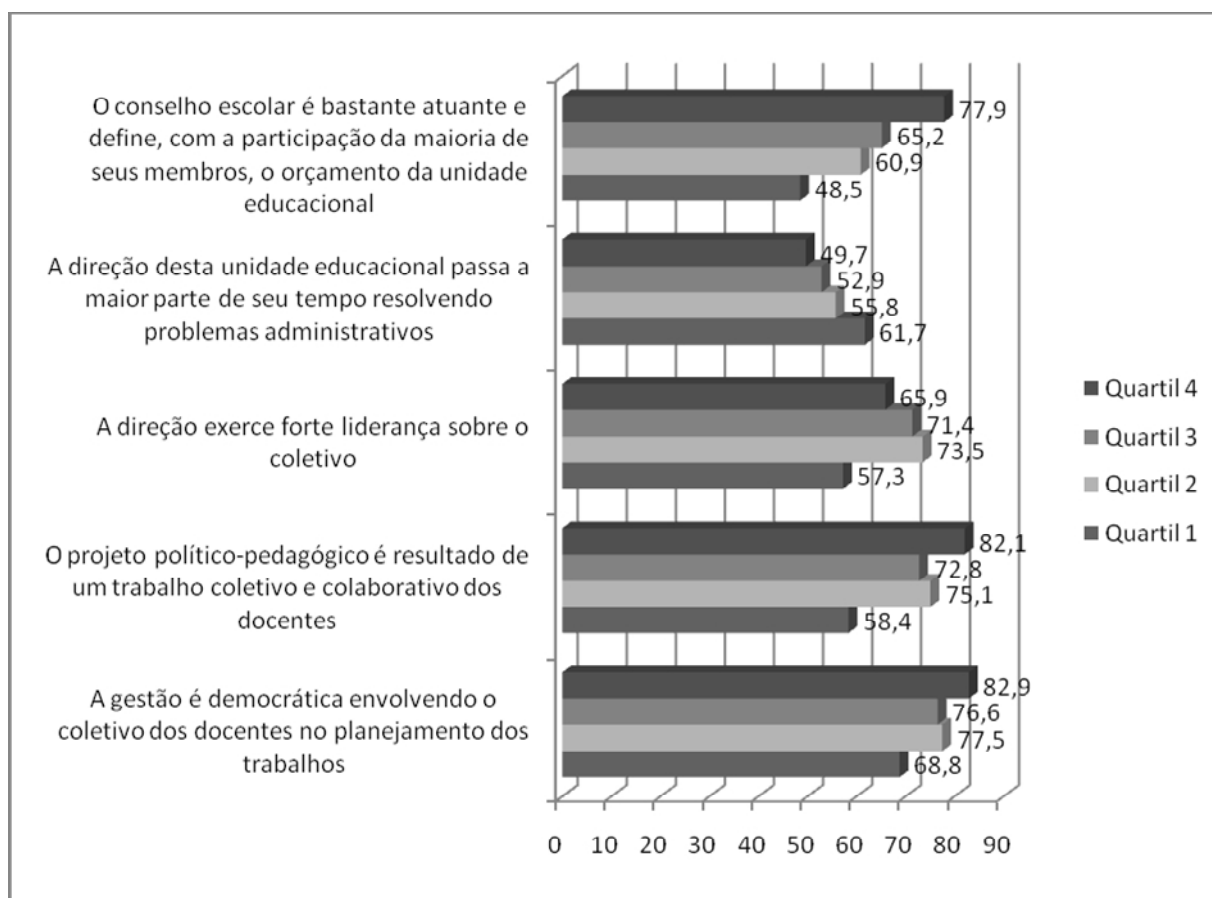


GRÁFICO 24 – Percepção dos docentes acerca da gestão da unidade educacional, anos iniciais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

No caso dos anos finais (Gráfico 25), a mesma tendência permanece: o percentual de docentes que têm a percepção de uma direção com postura de liderança mais forte e que privilegia os mecanismos mais democráticos e participativos é maior no quartil 4 do que no quartil 1.

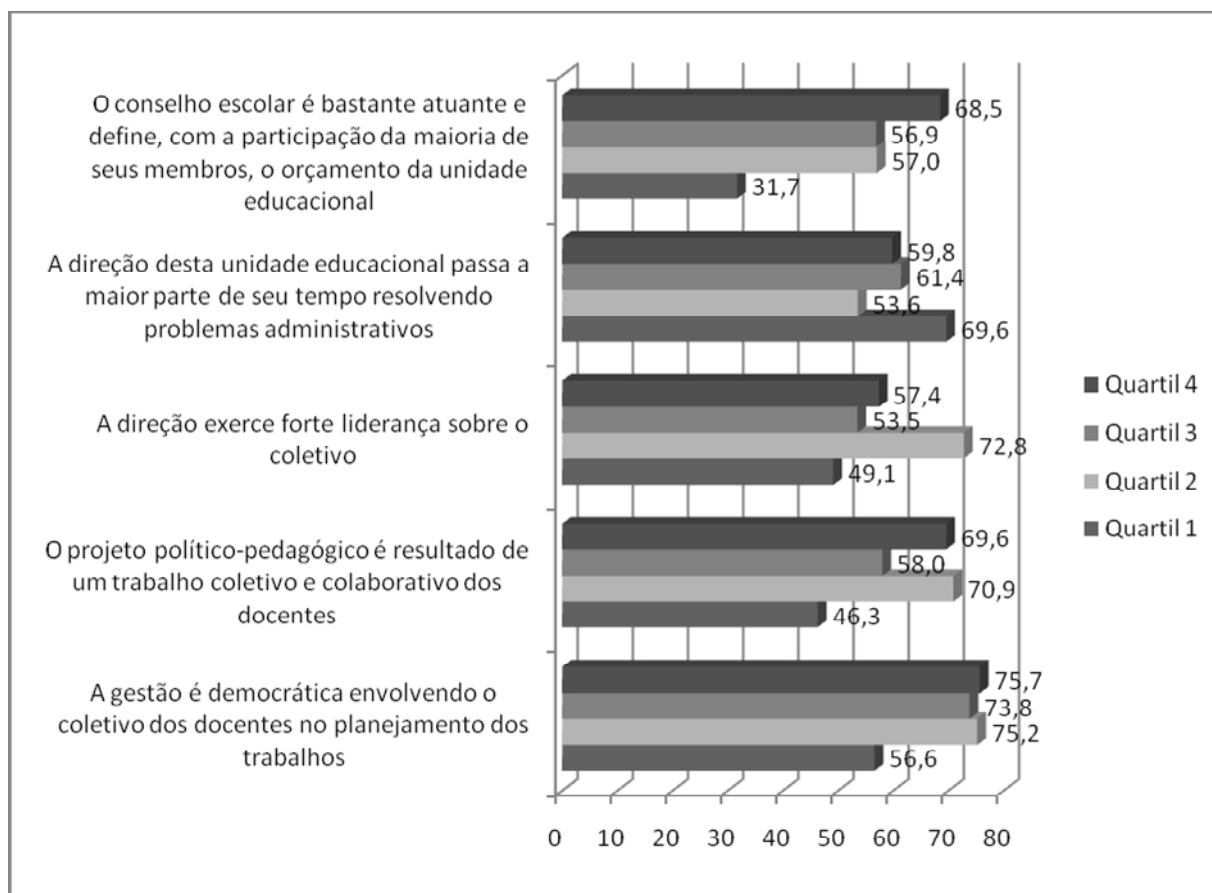


GRÁFICO 25 – Percepção dos docentes acerca da gestão da unidade educacional, anos finais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

O acompanhamento dos pais dos alunos às atividades escolares mostra-se uma variável importante para a análise com a divisão das escolas segundo seu desempenho no Ideb. Nos anos iniciais, isso aparece mais representativamente, como se pode observar pelo Gráfico 26. O acompanhamento das atividades de aprendizagem dos filhos em casa é considerada satisfatória por 40,8% dos docentes do quartil 4, enquanto no quartil 1 esse percentual é de 11,1%. O acompanhamento das atividades na escola também apresenta diferença de percentual considerável entre os grupos. A participação no conselho ou colegiado da escola, por exemplo, é considerada satisfatória por 36,7% dos docentes do primeiro quartil. No quarto grupo, o percentual sobe para 73,2%, uma diferença de mais de 30%. A participação nos encontros para avaliar o encaminhamento escolar dos filhos também apresenta diferença superior a 30% entre os dois grupos, sendo que 15,9% dos docentes do

quartil 1 consideram a participação satisfatória, enquanto no quartil 4 esse valor sobe para 48,1%.

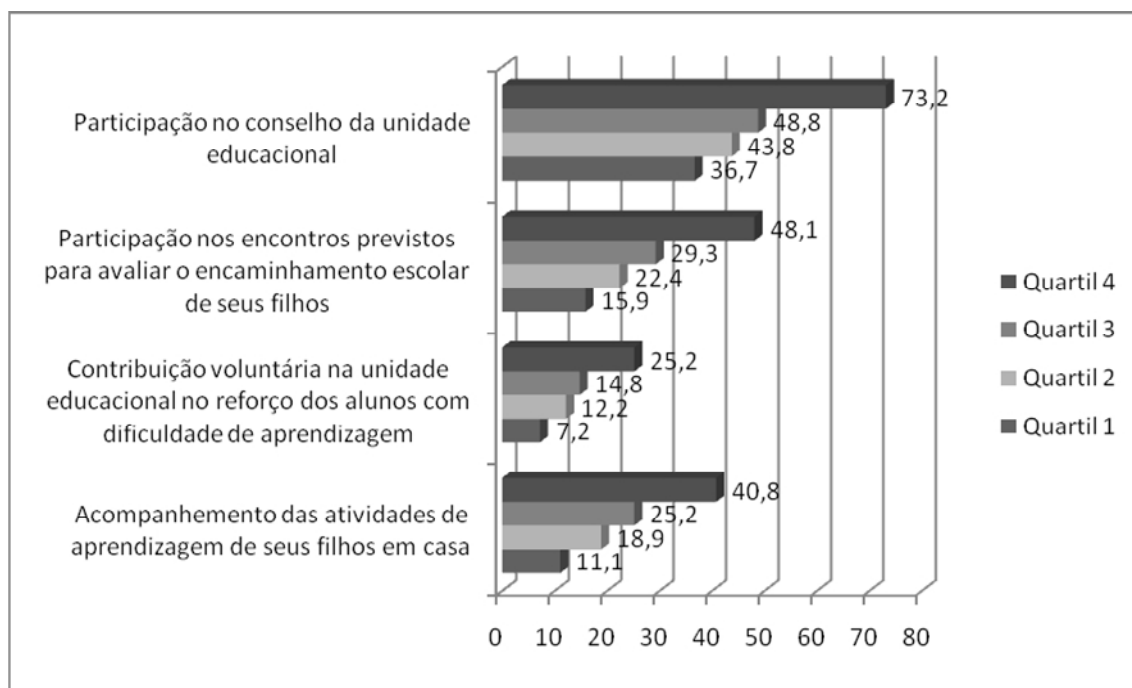


GRÁFICO 26 – Percepção dos docentes acerca do acompanhamento dos pais, anos iniciais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Os anos finais seguem a mesma tendência apresentada, apesar dos valores com menor diferença entre os grupos, em alguns dos enunciados. No caso do acompanhamento das atividades de aprendizagem em casa, por exemplo, 10,2% dos docentes do quartil 1 consideram a atuação dos pais satisfatória, contra 17,8% do quartil 4. A diferença entre os quartis permanece elevada em relação à participação no conselho ou colegiado da escola. No quartil correspondente às escolas com Ideb mais baixo, 29,9% dos docentes consideram a participação dos pais satisfatória nesse quesito, enquanto 58,2% têm a mesma opinião no quartil correspondente à faixa de Ideb mais elevado.

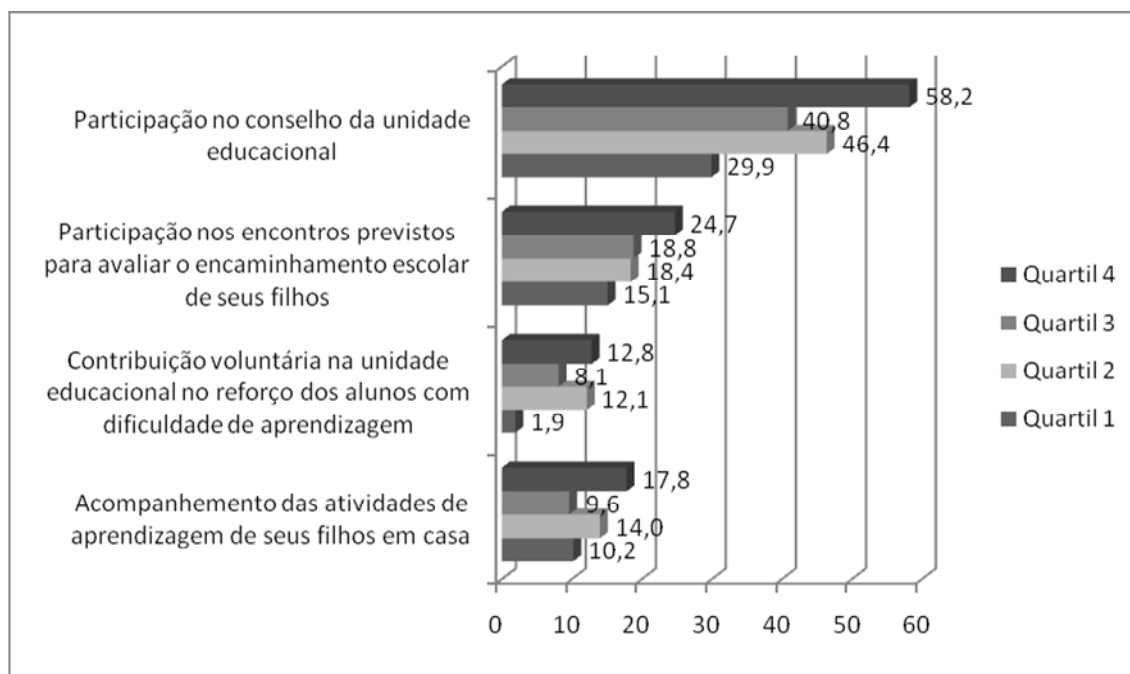


GRÁFICO 27 – Percepção dos docentes acerca do acompanhamento dos pais, anos finais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

4.5 Intensificação

Duarte (2010) trabalha o conceito de intensificação como a exigência, tanto ao trabalhador individualizado quanto ao coletivo de trabalhadores, de um empenho maior, seja físico, intelectual, psíquico, ou uma combinação destes elementos. São levados em consideração na análise da intensificação: aspectos relacionados às condições de trabalho, relações de cooperação entre os próprios trabalhadores, transmissão de conhecimento que ocorre entre eles no processo de trabalho, além das relações familiares, grupais e sociais, que acompanham o trabalhador no seu cotidiano e se refletem no espaço do trabalho como potencialidades ou problemas. Ao citar pesquisas ligadas à intensificação do trabalho docente, a autora lista aspectos característicos deste processo, tais como a redução de tempo de descanso do professor, a falta de tempo para sua atualização, a sobrecarga de tempo - que reduz as possibilidades da participação dos docentes nos planejamentos em longo prazo e no controle sobre o próprio trabalho -, bem como a redução da qualidade do serviço, esta fruto do corte ou eliminação de atividades, para se ganhar mais tempo.

Em relação aos dados da pesquisa, apesar do percentual elevado de docentes que trabalham em apenas uma escola, como visto anteriormente, observa-se que a maioria

costuma levar atividades do seu trabalho para fazer em casa, tendo 58,9% respondido sempre levarem trabalho pra casa, enquanto 20,7% o fazem frequentemente. A divisão segundo o Ideb apresenta uma distribuição semelhante. Em todos os quartis o percentual de docentes que sempre levam atividades do seu trabalho para realizarem em casa ultrapassa os 50%. O percentual de docentes que sempre levam trabalho pra casa é maior no quartil 4, de Ideb mais elevado, do que no quartil 1, de Ideb mais baixo, tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais. No caso dos anos iniciais essa diferença é mais acentuada, passando de 52,4% no primeiro quartil para 70,6% no quarto.

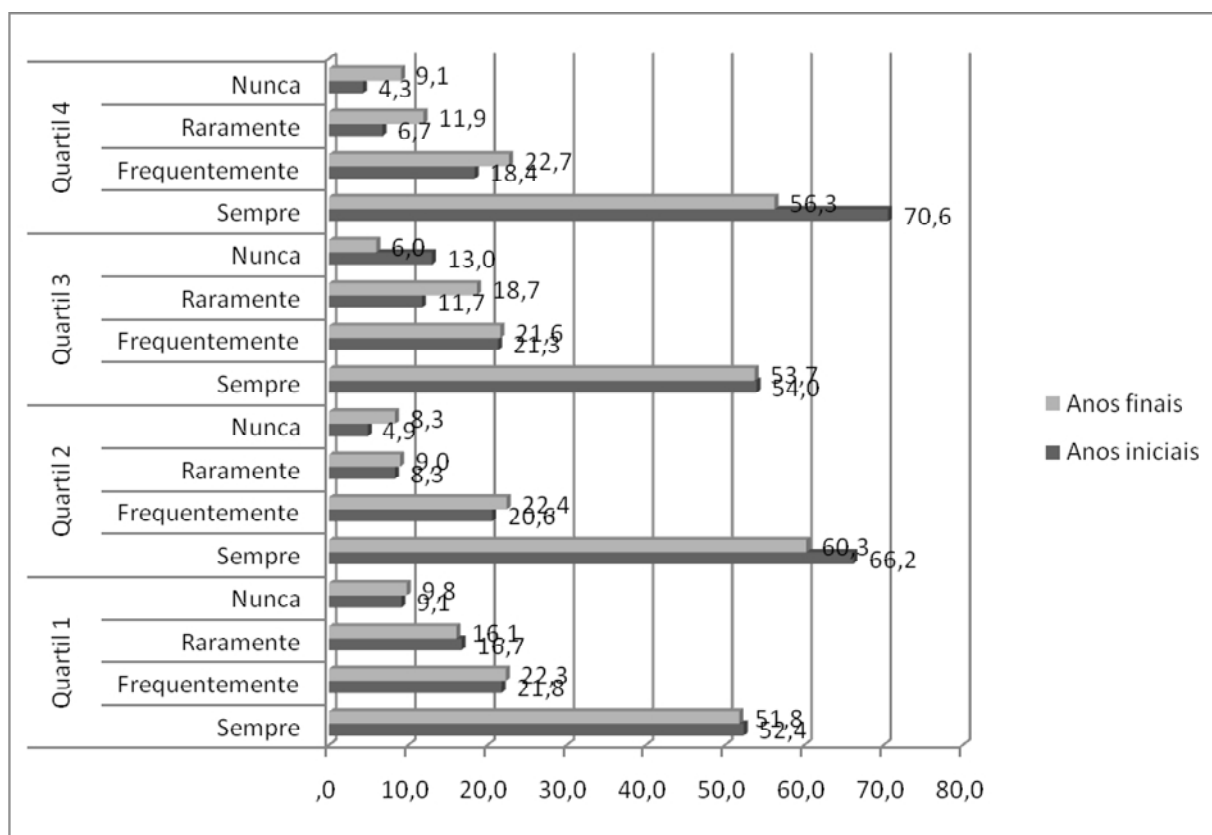


GRÁFICO 28 – Frequência com que costuma levar atividades do trabalho para realizar em casa (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Os Gráficos 29 e 30, a seguir, demonstram a percepção dos docentes em relação a enunciados ligados à intensificação de suas atividades. Em todos os casos é possível observar um aumento da percepção dos docentes sobre a intensificação no quartil 4, em relação ao quartil 1. No caso dos anos iniciais (Gráfico 29), a incorporação de novas funções e responsabilidades é percebida por mais de 90% dos docentes das escolas de Ideb mais elevado

e por 68,3% dos docentes das escolas com menor Ideb. O aumento das exigências em relação ao desempenho dos alunos apresenta um movimento semelhante, aumentando de 68,6% nas escolas de Ideb mais baixo para 86,5%, nas escolas de Ideb mais elevado. Os docentes do quartil 4 também têm uma percepção mais clara acerca de uma maior supervisão ou controle de suas atividades (75,5% nesse quartil e 53,7% no quartil 1). Estes resultados demonstram que a cobrança em relação ao desempenho dos alunos se dá de forma mais veemente nas escolas com Ideb mais elevado. A ampliação da jornada de trabalho também é percebida mais claramente nessas escolas. Somente a percepção sobre o aumento do número de alunos nas turmas apresenta uma evolução mais semelhante em todos os grupos.

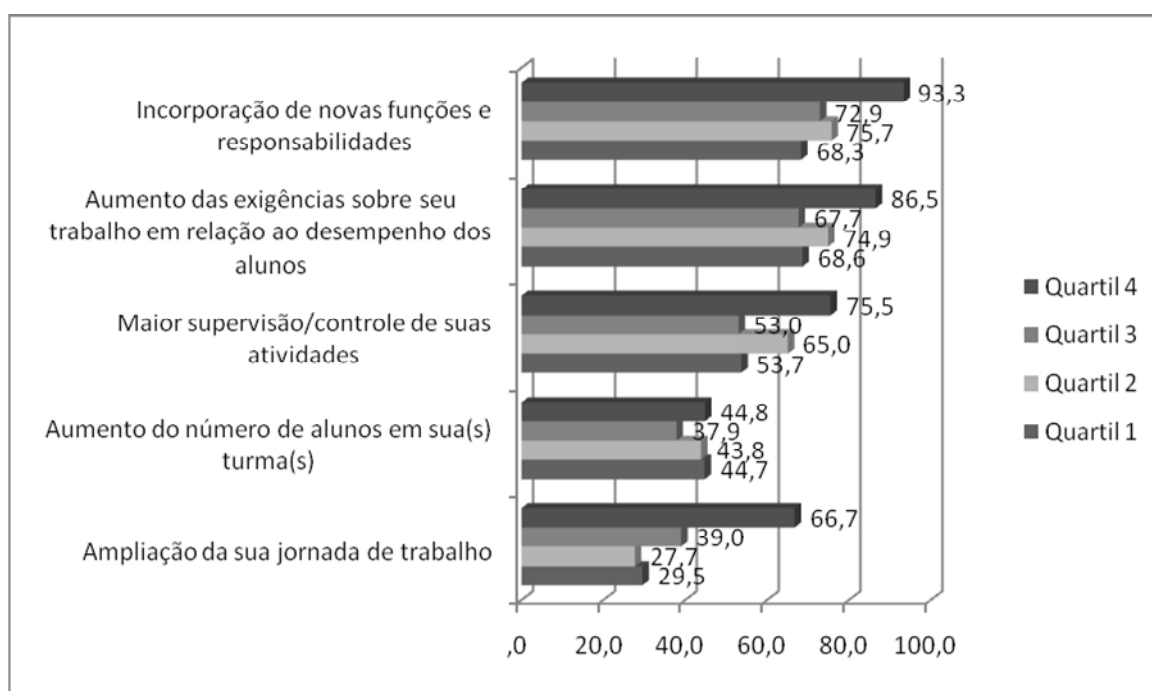


GRÁFICO 29 – Percepção dos docentes sobre os enunciados ligados à intensificação, anos iniciais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Essa cobrança mais aberta sobre os docentes, em relação ao desempenho dos alunos, também ocorre nos anos finais, conforme se observa no Gráfico 30. A incorporação de novas funções e responsabilidades tem uma percepção maior entre os docentes do quartil 4 (81,4%) do que entre os docentes do quartil 1 (81,4%). A percepção acerca do aumento das exigências em relação ao desempenho dos alunos se dá, nos anos finais, de forma menos acentuada que nos anos iniciais, porém, ainda de forma muito significativa. Nas escolas com Ideb mais elevado, 79% dos docentes têm essa percepção, enquanto nas escolas com Ideb mais baixo

esse percentual cai para 68,6%. A maior supervisão e controle das atividades também é mais perceptível nas escolas com maior Ideb, onde 59,6% dos docentes têm tal compreensão, enquanto 40,7% têm essa percepção nas escolas de menor Ideb. A ampliação da jornada de trabalho segue a mesma tendência, subindo de 27,4% no primeiro quartil para 53,7% no quarto. Assim como ocorreu nos anos iniciais, o enunciado que apresentou certo equilíbrio refere-se ao aumento do número de alunos nas turmas. Mesmo apresentando uma diferença menor que nos outros enunciados, a diferença entre as escolas de maior e menor Ideb aparece de forma mais clara nos anos finais (36,4% no quartil 1 e 44,4% no quartil 2).

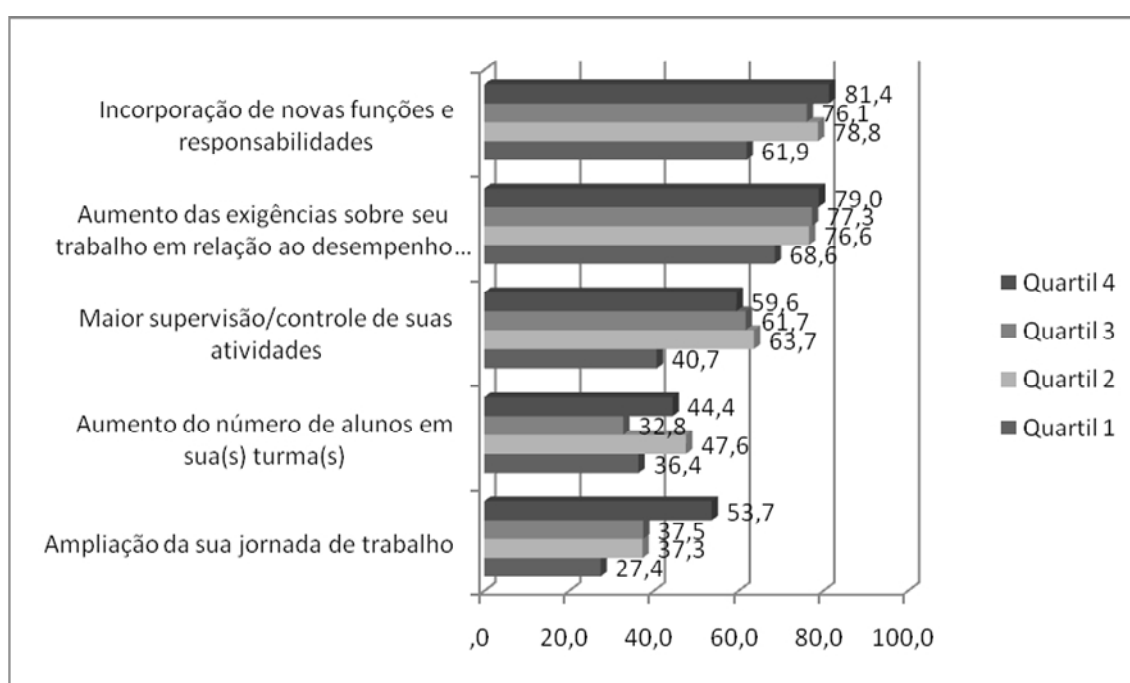


GRÁFICO 30 – Percepção dos docentes sobre os enunciados ligados à intensificação, anos finais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

4.6 Responsabilização

Os gráficos a seguir demonstram a percepção dos docentes acerca da sua responsabilidade em relação aos resultados dos exames de avaliação e dos impactos das políticas sobre o seu trabalho. Nos anos iniciais, a diferença entre as escolas do quartil 1 e do quartil 4 aparece de forma clara, quando perguntado se o docente se considera responsável pela classificação da escola nas avaliações. No quartil 1, o percentual de docentes que se consideram responsáveis é de 78,8%, subindo para 94,4% no quartil 4. Apesar de não

apresentar uma diferença de valores tão acentuada entre os quartis, o mesmo comportamento se verifica em relação aos docentes que observam transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho, bem como àqueles que se sentem forçados a dominar novas práticas, novos saberes, novas funções e responsabilidades; neles o percentual do quartil 4 é mais elevado que do quartil 1. O percentual do quartil 1 atinge um valor maior do que do quartil 4 somente quando questionados se sentem-se constrangidos a mudar sua forma de trabalho em razão dos resultados dos exames de avaliação - 21,3% no quartil 1 e 15,5% no quartil 4. Mas é importante ressaltar que um percentual relativamente baixo de docentes respondeu de forma afirmativa a esse enunciado.

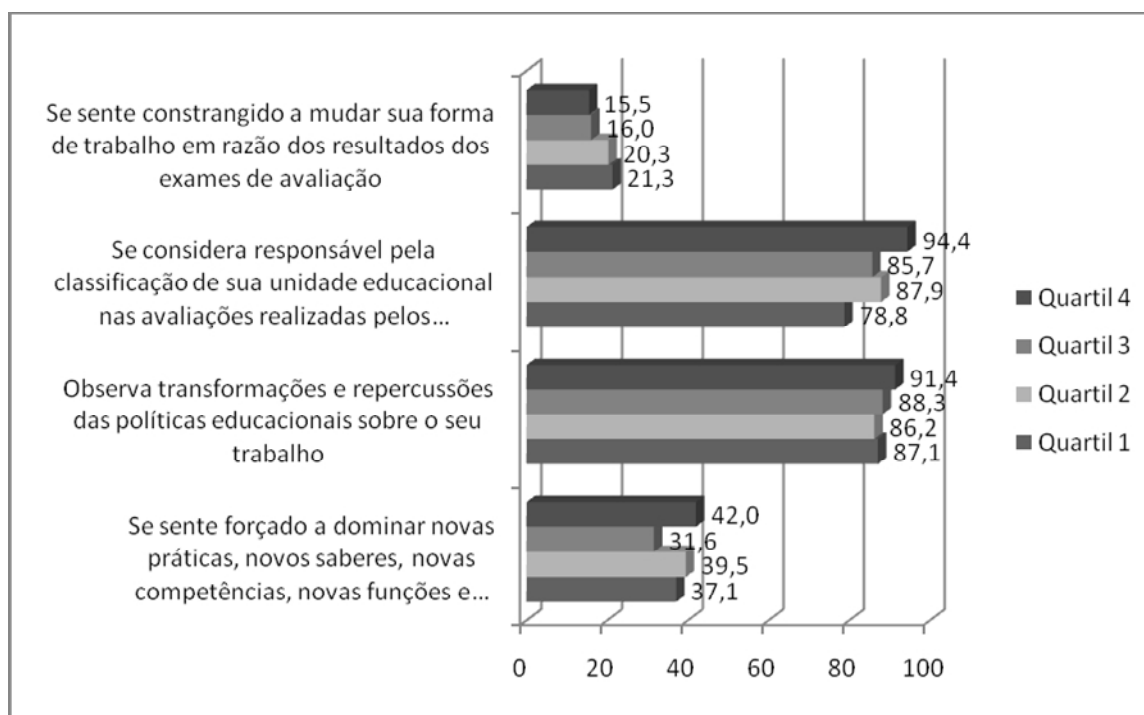


GRÁFICO 31 – Percepção dos docentes sobre os enunciados ligados à responsabilização, anos iniciais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Nos anos finais, observa-se um comportamento semelhante em relação ao sentimento de responsabilidade pela classificação da escola nas avaliações, com percentual mais elevado no quartil 4 (82,7%) do que no quartil 1 (68,2%). A percepção sobre as políticas educacionais é mais aguda entre os grupos nos anos finais, uma vez que 77,7% dos docentes do primeiro quartil têm tal percepção, enquanto no quartil 4 o percentual sobe para 86,9%. Diferente do que ocorreu nos anos iniciais, nos anos finais observa-se um percentual semelhante, no quartil

1 e no quartil 4, de docentes que se sentem forçados a dominar novas práticas, saberes, competências, funções e responsabilidades.

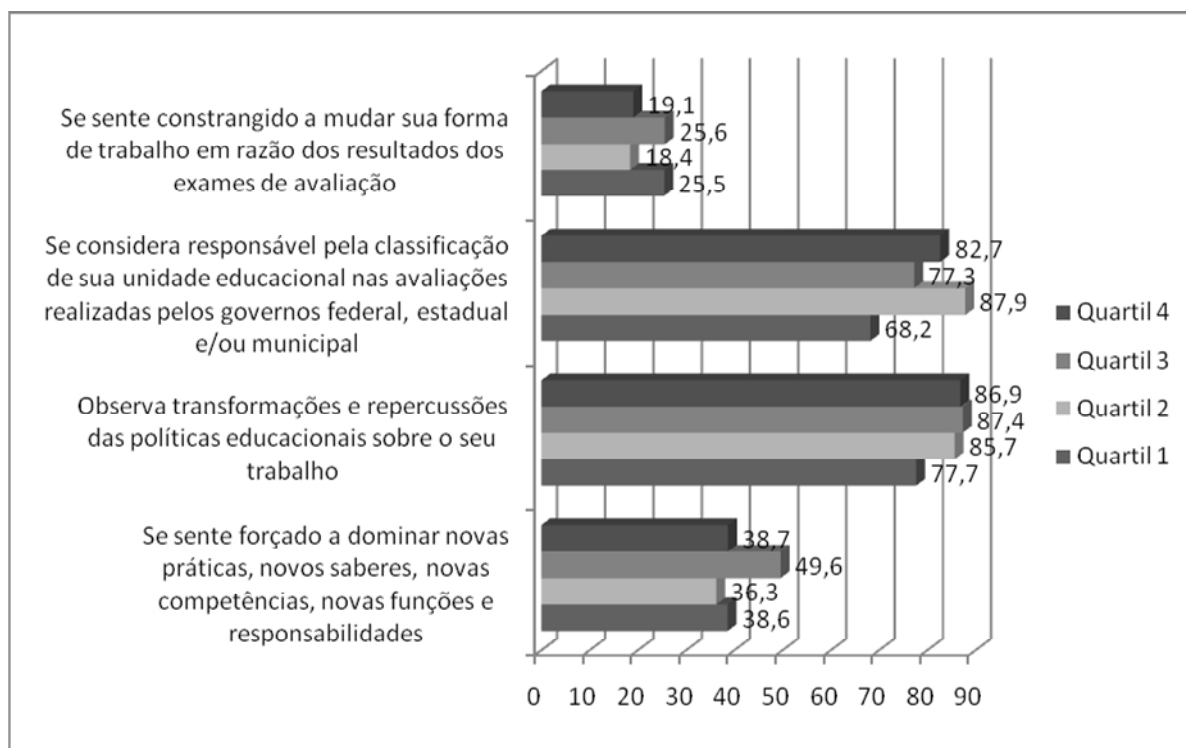


GRÁFICO 32 – Percepção dos docentes sobre os enunciados ligados à responsabilização, anos finais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Apesar do objetivo principal deste capítulo ter sido realizar somente uma apresentação descritiva dos dados, a divisão das escolas segundo sua classificação no Ideb em quartis nos demonstrou um comportamento diferenciado de alguns dados dentro desta divisão. Observa-se, em alguns casos, uma distinção clara entre as escolas com melhor e pior classificações no Ideb, o que aponta elementos importantes para aprofundamento de análises a serem realizadas no próximo capítulo. Outro ponto a ser destacado relaciona-se à diferença de resultados entre os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, em alguns dos itens estudados. Uma tendência inicial é de explicar essa diferença no comportamento dos dados em função da diferença do Ideb, que é maior nas escolas de anos iniciais do que nas de anos finais, mas esta observação preliminar carece de maior aprofundamento de análise.

CAPÍTULO 5

MODELOS E ANÁLISES DOS RESULTADOS

O objetivo deste capítulo é aprofundar as análises dos dados da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil com base em recursos de estatística inferencial. A análise aqui proposta busca dialogar de forma direta com os referenciais teóricos desenvolvidos nos primeiros capítulos da tese. Cabe ressaltar que os resultados apresentados neste capítulo em momento algum entram em conflito com as análises de frequência apresentadas no capítulo anterior. Ao contrário, o que se pretende é complementar tais análises buscando, através do modelo aqui desenvolvido, as variáveis que se relacionam de uma forma mais direta com os resultados do desempenho dos alunos no Ideb.

5.1 Descrição do modelo e das variáveis

A análise aqui apresentada se deu com ênfase nos dados provenientes dos questionários aplicados aos docentes da pesquisa TDEBB e nos resultados de proficiência dos alunos, que foram agrupados, por meio do Ideb, por escolas. Como os professores estão agregados por escolas, o modelo escolhido foi o de regressão hierárquica¹³, que considera, na estimação dos parâmetros, a dependência existente entre as respostas dos professores pertencentes a uma mesma escola.

A referência para a construção do modelo de análise aqui apresentado parte do estudo de Soares e Collares (2006), com utilização de um modelo linear hierárquico. Segundo os autores, fatores externos à organização escolar apresentam-se na literatura dominante sobre o tema como determinantes dos resultados dos alunos. Porém, defendem uma qualificação do efeito da posição social dos estudantes sobre seu desempenho escolar, uma vez que uma perspectiva estrita dessa tese conduz ao pessimismo da impotência sobre a alteração nas diferenças de rendimentos cognitivos entre os alunos, enquanto o problema da desigualdade econômica entre suas famílias não fosse “resolvido”. Na decomposição do efeito socioeconômico, os autores consideram “a condição familiar um conceito multidimensional” (SOARES e COLLARES, 2006). Assim, operacionalizam as informações disponíveis no Saeb 2001 a fim de obterem indicadores de recursos econômicos da família, recursos culturais

¹³ Para a descrição desse modelo ver Raudenbush e Bryk (2002).

da família, envolvimento dos pais com a educação dos filhos, e a composição da família, captada pela presença ou a ausência de um ou ambos os pais.

De importância particular é a constatação de que a influência do fator econômico sobre o desempenho de estudantes se dá sobretudo de forma indireta. Ou seja, os recursos econômicos viabilizam a aquisição de recursos culturais e a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Além disso, os dados são compatíveis com a hipótese de que o envolvimento dos pais desempenha papel crucial de ativador dos recursos culturais familiares, tornando-os úteis para o desempenho cognitivo dos filhos (SOARES e COLLARES, 2006. p. 617).

Como se pode perceber, a pesquisa realizada por estes autores, que se basearam nos dados do Saeb de 2001, teve suas análises centradas em variáveis relacionadas ao nível socioeconômico dos alunos.

A proposta aqui apresentada passa pela utilização de modelo de análise semelhante, mas considerando variáveis sobre os professores. A intenção do estudo é, inicialmente, identificar a dimensão do efeito desses construtos sobre a explicação da variância entre os resultados de proficiência. Para tanto, serão utilizados dados da pesquisa TDEBB. Conforme já explicitado no capítulo anterior, serão interpretados dados relativos ao estado de Minas Gerais, tanto em relação ao estado em geral, como em relação aos municípios pertencentes à amostra da pesquisa.

O modelo aqui apresentado foi desenvolvido com o uso de três níveis de análise. Assim como feito no capítulo anterior, as análises para as escolas que atendem anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental foram feitas separadamente. Como variável dependente, foram considerados os resultados do Ideb da escola.

A opção de se fazer as análises isoladamente para os anos iniciais e anos finais se deu devido aos resultados diferentes apresentados em cada etapa de atendimento, conforme demonstrado no capítulo anterior. Ao se analisar os resultados da variável dependente, se torna evidente tal diferença. Os resultados das principais medidas estatísticas para o Ideb dos anos iniciais são demonstrados na tabela a seguir. Cabe ressaltar que o número de casos relaciona-se ao número de docentes pesquisados e não de escolas.

TABELA 3
Estatísticas descritivas da variável Ideb dos Anos iniciais do Ensino Fundamental –
Minas Gerais - 2009

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
IDEB	931	4,5	7,4	5,814	0,7738
Casos Válidos	931				

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010; e INEP/MEC, 2009. Elaboração do autor.

O gráfico a seguir demonstra a distribuição das frequências em forma de histograma. É possível observar que a distribuição se assemelha a uma curva normal.

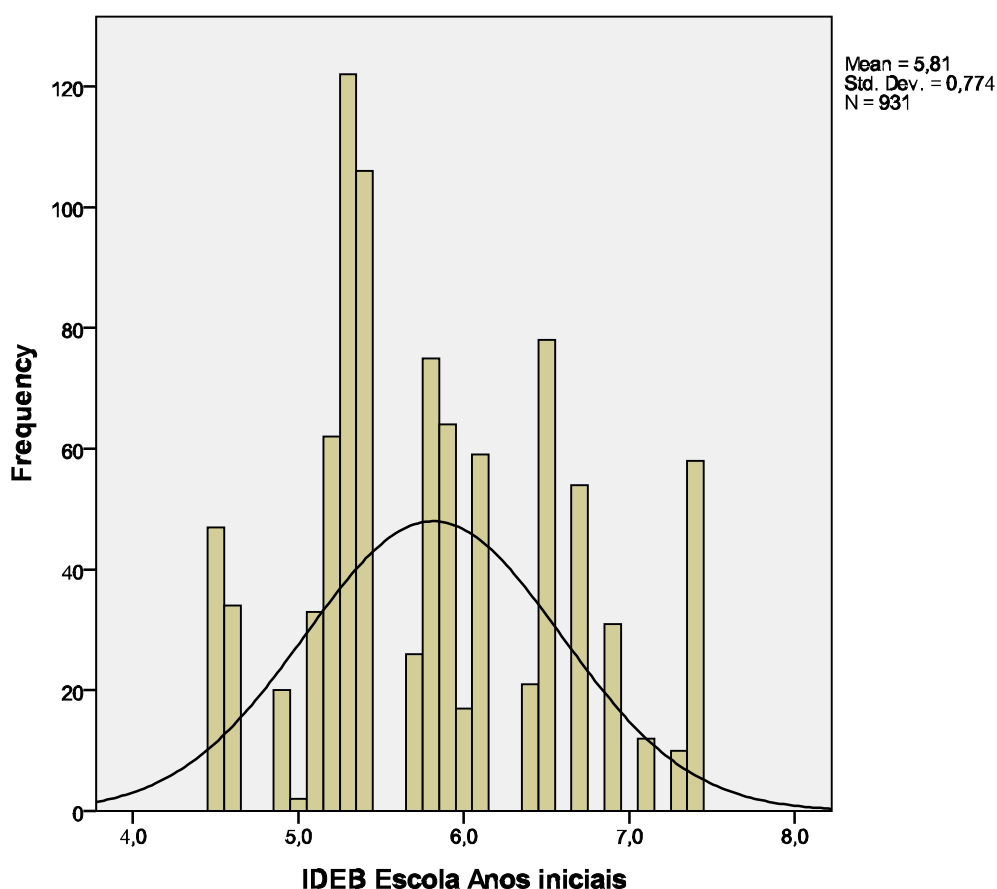


GRÁFICO 33 – Distribuição das escolas conforme Ideb, anos iniciais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010; e INEP/MEC, 2009. Elaboração do autor.

A diferença entre os seguimentos fica clara ao se observar os resultados das principais medidas estatísticas do Ideb dos anos finais, conforme demonstrado na tabela a seguir. Mais uma vez, o número de casos válidos corresponde ao número de docentes pesquisados nas

escolas com atendimento aos anos finais. A média é bem inferior à média do Ideb das escolas dos anos iniciais, bem como os valores mínimos e máximos.

TABELA 4
Estatísticas descritivas da variável Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental – Minas Gerais - 2009

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
IDEB	743	1,7	5,6	3,993	0,7425
Casos Válidos	743				

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010; e INEP/MEC, 2009. Elaboração do autor.

O gráfico a seguir demonstra a distribuição das frequências em forma de histograma. É possível observar que a distribuição se assemelha a uma curva normal, mas levemente deslocada à esquerda.

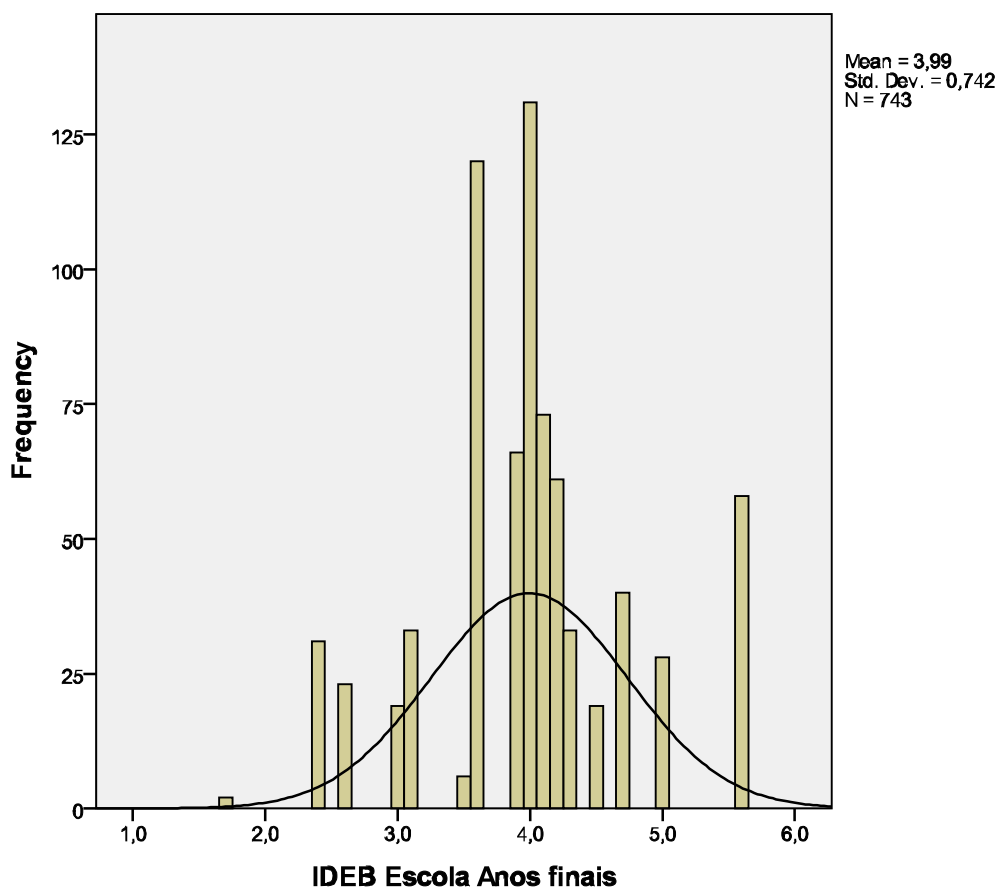


GRÁFICO 34 – Distribuição das escolas conforme IDEB, anos finais do Ensino Fundamental (%) – MG – 2009

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010; e INEP/MEC, 2009. Elaboração do autor.

O modelo de regressão escolhido possui três níveis. No primeiro nível entraram as variáveis relacionadas às características e condições de trabalho dos docentes. No segundo nível, a ênfase foi dada à percepção dos docentes acerca das condições da estrutura física presente na escola, à autonomia e controle no desenvolvimento de suas atividades, e aos aspectos relacionados à gestão da escola e participação dos pais. No terceiro nível entraram as variáveis relacionadas à percepção dos docentes em relação à intensificação do seu trabalho, bem como a percepção das influências das políticas de avaliação no desempenho de suas atividades.

A escolha das variáveis se deu com base nos resultados da análise de frequência desenvolvida no capítulo anterior, sendo selecionadas aquelas que apresentaram valores com diferenças mais acentuadas entre o quartil 1 (escolas com pior desempenho no Ideb) e quartil 4 (escolas com melhor desempenho no Ideb). A descrição das variáveis utilizadas em cada nível é demonstrada a seguir.

Variáveis de primeiro nível

- Escolaridade (ESC) - Variável contínua, em que foi atribuído o valor = 0 para o menor nível de escolaridade, sendo acrescido de 1 para cada nível que se aumentava.
- Formação continuada (FORMAÇÃO) - Participou de cursos de formação continuada no último ano = 1. Não participou = 0.
- Se prestou concurso público para o cargo que ocupa na escola (CONCURSO) - Sim = 1 e Não = 0;
- Tipo de vínculo ou contrato de trabalho (VÍNCULO) - Estatutário = 1. Demais vínculos = 0;
- Tempo de trabalho em educação (TEMPTRAB) - Mais de 15 anos = 1. Menos de 15 anos = 0;
- Se está contemplado em um plano de cargos e salários (PLANOCARGOS) - Sim = 1 e Não = 0;
- Salário (SALÁRIO) - Variável contínua, em que a faixa de salário mais baixa recebeu valor igual a zero, sendo as demais acrescidas de um para cada faixa acima.

- Número de escolas em que trabalha (NUMESCOL) - Somente uma = 1. Mais de uma = 0;
- Se conta com apoio na realização das suas atividades (APOIO) - Sim =1 e Não = 0.

Variáveis de segundo nível

- Estrutura (ESTRUT) - Variável composta a partir da avaliação dos professores sobre a estrutura física da escola. Avaliação positiva = 1. Avaliação negativa = 0;
- Controle sobre a avaliação dos alunos (AVALIAÇÃO) - Muito ou Razoável = 1. Pouco ou Nenhum = 0;
- Controle sobre a organização do tempo (ORGTEMP) - Muito ou Razoável = 1. Pouco ou Nenhum = 0;
- Controle sobre o Projeto Pedagógico (PROJETO) - Muito ou Razoável = 1. Pouco ou Nenhum = 0;
- Se considera a gestão da escola democrática (GESTDEM) - Sim =1 e Não = 0;
- Se considera o projeto político-pedagógico resultado de um trabalho coletivo (PROJECOL) - Sim =1 e Não = 0;
- Se considera que a direção exerce forte liderança (DIRELIDER) - Sim =1 e Não = 0;
- Se considera o conselho escolar bastante atuante (CONSATUA) - Sim =1 e Não = 0;
- Se considera que a direção passa a maior parte do tempo resolvendo problemas administrativos (DIRADMIN) - Sim = 0 e Não = 1;
- Se considera satisfatória a participação dos pais no acompanhamento das atividades de aprendizagem dos filhos em casa (ACOMPATIV) - Muito Satisfatório ou Satisfatório = 1. Insatisfatório ou Inexistente = 0;
- Se considera satisfatória a participação dos pais por meio de contribuição voluntária, na unidade educacional, no reforço dos alunos com dificuldade de aprendizagem (CONTVOL) - Muito Satisfatório ou Satisfatório = 1. Insatisfatório ou Inexistente = 0;
- Se considera satisfatória a participação dos pais nos encontros previstos para avaliar o encaminhamento escolar dos filhos (PARTENC) - Muito Satisfatório ou Satisfatório = 1. Insatisfatório ou Inexistente = 0;
- Se considera satisfatória a participação dos pais no conselho/colegiado da escola (PARTCONS) - Muito Satisfatório ou Satisfatório = 1. Insatisfatório ou Inexistente = 0.

Variáveis de terceiro nível

- Se leva atividades do trabalho para realizar em casa (TRABCASA) - Sempre ou Frequentemente = 0. Raramente ou Nunca = 1;
- Se percebe ampliação da sua jornada de trabalho (AMPLIA) - Sim = 0 e Não = 1;
- Se percebe aumento do número de alunos em suas turmas (AUMENTALUN) - Sim = 0 e Não = 1;
- Se percebe maior supervisão/controle de suas atividades (SUPCONT) - Sim = 0 e Não = 1;
- Se percebe aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos (AUMENTDES) - Sim = 0 e Não = 1;
- Se percebe incorporação de novas funções e responsabilidades (INCFUNC) - Sim = 0 e Não = 1;
- Se está se sentindo forçado a dominar novas práticas, saberes, competências, funções e responsabilidades (FORDOM) - Sim = 0 e Não = 1;
- Se observa transformações e repercussões das políticas educacionais sobre seu trabalho (OBTRANS) - Sim = 0 e Não = 1;
- Se considera a si próprio responsável pela classificação da escola nas avaliações realizadas pelos governos (RESPCLASS) - Sim = 0 e Não = 1;
- Se tem se sentido constrangido a mudar sua forma de trabalho em razão dos exames de avaliação (CONSTMUD) - Sim = 0 e Não = 1;

5.2 Análise dos resultados¹⁴

5.2.1 Resultados do modelo aplicado às escolas dos Anos iniciais do Ensino Fundamental

O modelo proposto se mostrou estatisticamente significativo nos três níveis segundo a análise de variância (ANOVA). É importante ressaltar que a capacidade explicativa da variância do Ideb das escolas teve um aumento com a inserção das variáveis de segundo e

¹⁴As tabelas completas com resultados detalhados do modelo encontram-se nos anexos. Cabe ressaltar que foi utilizado um modelo de análise de variâncias sem nos apegarmos fortemente aos problemas estatísticos, como forma de privilegiar a discussão acerca das influências das variáveis selecionadas sobre os resultados do Ideb das escolas.

terceiro níveis, o que demonstra que o modelo foi aperfeiçoando seu poder de explicação com a inserção dos novos níveis de análise. O percentual de explicação da variação do Ideb das escolas dos anos iniciais foi da ordem de 14,5% no modelo 1. Com a inserção das variáveis de nível dois, esse percentual de explicação aumentou para 22,9%. Já o percentual de explicação da variação, com a inserção das variáveis de nível três, foi da ordem de 30,9%.

Os resultados do modelo 1 estão descritos na tabela a seguir.

TABELA 5
Estimação dos coeficientes do Modelo 1 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	Parâmetros	Estimativa	Erro-padrão	Sig.
1	Intercepto	5,499	0,169	0,000
	ESC	0,379	0,094	0,000
	FORMAÇÃO	0,150	0,122	0,219
	CONCURSO	-0,012	0,220	0,956
	VÍNCULO	-0,208	0,216	0,334
	TEMPTRAB	0,212	0,099	0,032
	PLANOCARGOS	0,070	0,116	0,545
	SALÁRIO	-0,090	0,033	0,005
	NUMESCOL	-0,077	0,092	0,403
	APOIO	0,348	0,098	0,000

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010. Elaboração do autor.

Dentre as variáveis selecionadas para a análise, quatro obtiveram uma significância estatística para um intervalo de confiança de 95%: a escolaridade (ESC), o tempo de trabalho em educação (TEMPTRAB), o salário bruto recebido (SALÁRIO), e se conta com apoio para a realização das atividades (APOIO). Nenhuma das demais variáveis aparece como relevante para explicar a variação do índice. No caso da escolaridade, a interpretação sinaliza que o acréscimo de um desvio-padrão nessa variável soma 0,38 desvio-padrão ao Ideb da escola. Em relação ao tempo de trabalho em educação, o aumento de cada ano nessa variável acresce 0,21 desvio-padrão ao Ideb da escola. O fato de receber apoio para o desenvolvimento de suas atividades aumenta 0,35 desvio-padrão o Ideb da escola. No caso do salário, a relação aparece negativa, ou seja, o acréscimo de um desvio-padrão nesta variável diminui 0,9 desvio-padrão no Ideb da escola.

Os resultados do modelo 2, com inserção das variáveis de segundo nível, são descritos na tabela a seguir.

TABELA 6
Estimação dos coeficientes do Modelo 2 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	Parâmetros	Estimativa	Erro-padrão	Sig.
	Intercepto	5,404	,294	,000
2	ESC	0,376	0,094	0,000
	FORMAÇÃO	0,186	0,119	0,119
	CONCURSO	0,026	0,220	0,907
	VÍNCULO	-0,168	0,212	0,427
	TEMPTRAB	0,078	0,101	0,442
	PLANOCARGOS	0,012	0,117	0,916
	SALÁRIO	-0,081	0,033	0,014
	NUMESCOL	-0,052	0,090	0,566
	APOIO	0,252	0,103	0,015
	ESTRUT	-0,047	0,112	0,676
	AVALIAÇÃO	0,108	0,240	0,654
	ORGTEMP	-0,272	0,149	0,068
	PROJETO	-0,033	0,122	0,786
	GESTDEM	0,138	0,123	0,262
	PROJECOL	0,157	0,120	0,192
	DIRELIDER	-0,053	0,098	0,589
	CONSATUA	0,009	0,104	0,930
	DIRADMIN	-0,113	0,092	0,219
	ACOMPATIV	0,222	0,123	0,073
	CONTVOL	-0,170	0,148	0,252
	PARTENC	0,081	0,129	0,529
	PARTCONS	0,315	0,103	0,002

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010. Elaboração do autor.

Com a inserção das variáveis de segundo nível, quatro variáveis apresentaram significância estatística. As variáveis relacionadas à escolaridade, ao salário, e a se recebe apoio nas suas atividades se mantiveram, enquanto a variável relacionada à experiência em educação perdeu significância estatística. Das variáveis de segundo nível inseridas, somente a participação dos pais no conselho/colegiado da escola (PARTCONS) apresentou significância, sendo que nela o acréscimo de um desvio-padrão aumenta 0,32 desvio-padrão ao Ideb da escola.

Os resultados do modelo 3, com inserção das variáveis de terceiro nível, são descritos na tabela a seguir:

TABELA 7
Estimação dos coeficientes do Modelo 3 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	Parâmetros	Estimativa	Erro-padrão	Sig.
3	Intercepto	5,848	0,332	0,000
	ESC	0,311	0,093	0,001
	FORMAÇÃO	0,161	0,116	0,167
	CONCURSO	0,117	0,215	0,588
	VÍNCULO	-0,165	0,207	0,425
	TEMPTRAB	-0,008	0,099	0,935
	PLANOCARGOS	0,013	0,114	0,908
	SALÁRIO	-0,070	0,032	0,031
	NUMESCOL	-0,051	0,090	0,568
	APOIO	0,184	0,104	0,077
	ESTRUT	-0,058	0,112	0,604
	AVALIAÇÃO	0,058	0,241	0,811
	ORGTEMP	-0,235	0,147	0,111
	PROJETO	-0,082	0,120	0,496
	GESTDEM	0,061	0,120	0,611
	PROJECOL	0,131	0,118	0,268
	DIRELIDER	-0,075	0,096	0,437
	CONSATUA	-0,008	0,102	0,941
	DIRADMIN	-0,112	0,090	0,214
	ACOMPATIV	0,233	0,121	0,054
	CONTVOL	-0,186	0,143	0,195
	PARTENC	0,079	0,126	0,530
	PARTCONS	0,269	0,102	0,009
	TRABCASA	-0,185	0,121	0,126
	AMPLIA	-0,300	0,092	0,001
	AUMENTALUN	0,066	0,088	0,454
	SUPCONT	-0,061	0,097	0,530
	AUMENTDES	-0,079	0,106	0,456
INCFUNC	-0,003	0,115	0,977	
FORDOM	-0,056	0,089	0,534	
OBSTRANS	0,025	0,138	0,859	
RESPCLASS	-0,360	0,129	0,005	
CONSTMUD	0,136	0,109	0,214	

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010. Elaboração do autor.

Com a inserção das variáveis de terceiro nível, cinco variáveis apresentaram significância estatística para um intervalo de confiança de 95%. A variável relacionada à escolaridade (ESC) se manteve estatisticamente significativa, apresentando uma leve diminuição na sua estimativa. O mesmo aconteceu às variáveis salário (SALÁRIO) e participação dos pais no Conselho/Colegiado escolar (PARTCONS). A variável relacionada a receber ou não apoio para a realização das atividades (APOIO) perdeu significância estatística com a entrada das novas variáveis. Duas variáveis de terceiro nível apresentaram significância

estatística: Se percebe ampliação da sua jornada de trabalho (AMPLIA), e Se considera a si próprio responsável pela classificação da escola nas avaliações realizadas pelos governos (RESPCLASS). As duas variáveis apresentaram valor negativo, o que se explica pela forma como foram construídas, sendo atribuído o valor igual a zero às respostas positivas em relação à percepção da ampliação da jornada de trabalho e ao sentimento de responsabilidade nas avaliações. No caso da ampliação da jornada de trabalho, para cada aumento de um desvio-padrão na resposta positiva diminui-se 0,30 desvio padrão no Ideb da escola. Em relação ao fato de se considerar responsável pela classificação da escola nas avaliações, a resposta positiva a esta questão diminui 0,36 desvio padrão no Ideb da escola.

Conforme se pode observar, a escolaridade é um fator importante, estando entre as variáveis significativas nos três modelos. Entre os docentes da pesquisa TDEBB, pertencentes a esta amostra e que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 40,9% possuem graduação como maior nível de escolaridade, enquanto 49% possuem algum curso de pós-graduação.

O salário também é uma variável presente nos três modelos, demonstrando a centralidade das condições de trabalho, que se relacionam à valorização do magistério e têm como focos centrais a remuneração e a carreira docente. Conforme destacam Oliveira e Duarte (2012, p. 59),

O fortalecimento do vínculo entre qualidade do ensino e valorização do magistério promoveu o aprisionamento da carreira e da remuneração dos docentes ao desempenho dos alunos, aprofundando a relação entre salário e premiação na composição da remuneração dos docentes.

Esta vinculação da remuneração dos docentes ao desempenho dos alunos pode explicar o comportamento negativo desta variável dentro do modelo aqui apresentado, uma vez que cabe aos docentes com pior remuneração buscar melhores ganhos salariais por meio de bonificações e premiações, que são conseguidas via melhores resultados nos índices de proficiência dos alunos. Cabe destacar que tanto o Ideb quanto as políticas de bonificação são ações relativamente recentes, sendo necessário um período maior de consolidação de tais políticas para proceder de forma mais segura a tais análises.

Lessard e Tardiff (2005), ao tratar do trabalho docente, destacam que há uma distinção entre a tarefa prescrita e a tarefa real. Tal distinção é utilizada para a análise da carga de trabalho do professor, fazendo uma diferenciação entre a carga de trabalho administrativa, ou

seja, que é definida pela organização escolar em função de normas oficiais, e as exigências reais do trabalho.

Nesse sentido, a análise do trabalho docente não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas deve também empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos (LESSARD e TARDIFF, 2005. p. 112).

Outras variáveis que tiveram relevância dentro do modelo apresentado demonstram bem a importância desta distinção, como é o caso da percepção do docente sobre a ampliação da sua jornada de trabalho. 38,2% dos docentes participantes da amostra desta pesquisa, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, responderam ter esta compreensão. O modelo demonstra que a variável dependente (Ideb da escola) é sensível a tal percepção, uma vez que tende a diminuir seu valor com o aumento do número de docentes conscientes da ampliação de sua jornada de trabalho. É importante ressaltar, também, no terceiro modelo, o fato da variável relacionada a se sentir responsável pela classificação da escola nas avaliações ter significância estatística, mas com valor negativo, demonstrando que a percepção sobre esta cobrança acaba por impactar de forma negativa o resultado do Ideb.

5.2.2 Resultados do modelo aplicado às escolas dos Anos finais do Ensino Fundamental

O modelo proposto se mostrou estatisticamente significativo nos três níveis segundo a análise de variância (ANOVA). É importante ressaltar que, assim como ocorreu com os anos iniciais, a capacidade explicativa da variância do Ideb das escolas teve um aumento com a inserção das variáveis de segundo e terceiro níveis, o que demonstra que o modelo foi aperfeiçoando seu poder de explicação com a inserção dos novos níveis de análise. O percentual de explicação da variação do Ideb das escolas dos anos iniciais foi da ordem de 10,1% no modelo 1. Com a inserção das variáveis de nível dois, esse percentual de explicação aumentou para 21,2%. Já o percentual de explicação da variação com a inserção das variáveis de nível três foi da ordem de 26,6%.

Os resultados do modelo 1 estão descritos na tabela a seguir:

TABELA 8
Estimação dos coeficientes do Modelo 1 - Anos Finais do Ensino Fundamental

	Parâmetros	Estimativa	Erro-padrão	Sig.
1	Intercepto	3,638	0,163	0,000
	ESC	0,224	0,100	0,027
	FORMAÇÃO	0,278	0,123	0,025
	CONCURSO	-0,267	0,197	0,175
	VINCULO	0,143	0,206	0,487
	TEMPTRAB	0,007	0,103	0,943
	PLANOCARGOS	-0,012	0,123	0,921
	SALÁRIO	-0,053	0,037	0,151
	NUMESCOL	0,071	0,095	0,454
	APOIO	0,367	0,101	0,000

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010. Elaboração do autor.

Dentre as variáveis selecionadas para a análise, três obtiveram significância estatística para um intervalo de confiança de 95%: a escolaridade (ESC), a participação em cursos de formação continuada (FORMAÇÃO), e se conta com apoio para a realização das atividades (APOIO). Nenhuma das demais variáveis aparece como relevante para explicar a variação do índice. No caso da escolaridade, a interpretação sinaliza que o acréscimo de um desvio-padrão nesta variável soma 0,22 desvio-padrão ao Ideb da escola. Na variável participação em cursos de formação continuada, o acréscimo de um desvio-padrão aumenta 0,28 desvio-padrão o Ideb da escola. O fato de receber apoio para o desenvolvimento de suas atividades aumenta 0,37 desvio-padrão o Ideb da escola.

Os resultados do modelo 2, com inserção das variáveis de segundo nível, são descritos na tabela a seguir.

TABELA 9
Estimação dos coeficientes do Modelo 2 - Anos Finais do Ensino Fundamental

	Parâmetros	Estimativa	Erro-padrão	Sig.
	Intercepto	3,668	0,273	0,000
2	ESC	0,169	0,100	0,093
	FORMAÇÃO	0,258	0,120	0,032
	CONCURSO	-0,304	0,195	0,120
	VÍNCULO	0,225	0,201	0,265
	TEMPTRAB	-0,083	0,103	0,423
	PLANOCARGOS	-0,052	0,122	0,671
	SALÁRIO	-0,046	0,036	0,204
	NUMESCOL	0,034	0,093	0,713
	APOIO	0,340	0,105	0,001
	ESTRUT	-0,234	0,132	0,077
	AVALIAÇÃO	-0,122	0,215	0,570
	ORGTEMP	-0,164	0,159	0,305
	PROJETO	0,117	0,124	0,344
	GESTDEM	0,260	0,123	0,035
	PROJECOL	0,033	0,121	0,788
	DIRELIDER	-0,252	0,103	0,015
	CONSATUA	0,200	0,101	0,049
	DIRADMIN	-0,056	0,100	0,575
	ACOMPATIV	0,084	0,155	0,590
	CONTVOL	0,023	0,177	0,897
	PARTENC	0,022	0,147	0,884
	PARTCONS	0,266	0,104	0,011

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010. Elaboração do autor.

Com a inserção das variáveis de segundo nível a escolaridade deixa de ter significância estatística, mas aquelas relacionadas à participação em cursos de formação continuada, bem como ao recebimento de apoio para a realização de suas atividades, permanecem estatisticamente significantes. Além dessas, mais quatro variáveis do segundo nível apresentaram significância estatística: se considera a gestão da escola democrática (GESTDEM), se considera que a direção exerce forte liderança (DIRELIDER), se considera o conselho escolar bastante atuante (CONSATUA), e se considera satisfatória a participação dos pais no conselho/colegiado da escola (PARTCONS). O fato de considerar a gestão democrática acrescenta 0,26 desvio-padrão ao Ideb da escola. Já considerar o conselho ou colegiado escolar atuante acrescenta 0,20 desvio-padrão ao Ideb, enquanto avaliar de forma positiva a participação dos pais no conselho/colegiado da escola acrescenta 0,27 desvio-padrão. O fato de considerar que a direção exerce forte liderança apresentou resultado negativo, indicando que cada resposta "sim" a esta questão diminui 0,25 desvio-padrão do Ideb.

Os resultados do modelo 3, com inserção das variáveis de terceiro nível, são descritos na tabela a seguir.

TABELA 10
Estimação dos coeficientes do Modelo 3 - Anos Finais do Ensino Fundamental

	Parâmetros	Estimativa	Erro-padrão	Sig.
	Intercepto	4,024	0,323	0,000
3	ESC	0,180	0,102	0,078
	FORMAÇÃO	0,231	0,120	0,055
	CONCURSO	-0,269	0,194	0,167
	VÍNCULO	0,248	0,202	0,222
	TEMPTRAB	-0,143	0,105	0,175
	PLANOCARGOS	-0,045	0,123	0,717
	SALÁRIO	-0,021	0,036	0,560
	NUMESCOL	0,023	0,095	0,810
	APOIO	0,264	0,109	0,016
	ESTRUT	-0,249	0,136	0,068
	AVALIAÇÃO	-0,221	0,218	0,312
	ORGTEMP	-0,175	0,161	0,276
	PROJETO	0,096	0,124	0,440
	GESTDEM	0,210	0,124	0,093
	PROJECOL	-0,001	0,122	0,996
	DIRELIDER	-0,214	0,103	0,039
	CONSATUA	0,182	0,101	0,073
	DIRADMIN	-0,009	0,102	0,926
	ACOMPATIV	0,038	0,155	0,806
	CONTVOL	0,067	0,176	0,704
	PARTENC	0,035	0,147	0,812
	PARTCONS	0,210	0,105	0,046
	TRABCASA	-0,200	0,120	0,099
	AMPLIA	-0,201	0,096	0,037
	AUMENTALUN	0,027	0,094	0,774
	SUPCONT	-0,163	0,101	0,108
	AUMENTDES	0,110	0,121	0,362
	INCFUNC	-0,200	0,127	0,118
	FORDOM	0,108	0,095	0,259
	OBSTRANS	0,027	0,144	0,854
	RESPCLASS	-0,165	0,131	0,208
	CONSTMUD	0,017	0,112	0,881

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010. Elaboração do autor.

A inserção das variáveis de terceiro nível ocasionou mudanças na lista de variáveis que apresentaram significância estatística. As variáveis apoio na realização das atividades, se a direção exerce forte liderança, e participação dos pais no conselho/colegiado escolar se mantiveram com significância estatística. Somente uma variável de terceiro nível se mostrou estatisticamente significativa: ampliação da sua jornada de trabalho (AMPLIA). Mais uma vez, o fato da variável apresentar valor negativo se dá pela forma como foi construída. Sendo

assim, o fato de perceber ampliação da jornada de trabalho aumenta em 0,20 desvio-padrão o Ideb da escola.

Assim como nos anos iniciais, a questão da formação aparece também no modelo aplicado aos anos finais do Ensino Fundamental, mas a participação em atividades de formação continuada parece apresentar um peso maior nessa etapa. Cabe ressaltar que 81,6% dos docentes pertencentes à amostra da pesquisa, e que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, responderam ter participado de atividades de formação continuada, uma participação significativa. Conforme destaca Freitas (2012), não se pode pensar a questão da formação continuada desvinculadamente de outros fatores, tais como a jornada de trabalho e o número de escolas em que os professores atuam. Isso se mostra de forma mais clara nos anos finais do Ensino Fundamental em função da estrutura curricular e disciplinar, principalmente nas áreas com menos carga horária e mais carência de professores formados.

A carga horária dos professores é, via de regra, dividida não apenas entre várias escolas, mas principalmente em várias turmas, configurando um processo de intensificação do trabalho docente que se responsabiliza pela formação de 500 a 700 alunos (FREITAS, 2012, p. 122).

Isso fica evidente uma vez que a ampliação da jornada de trabalho aparece como uma variável importante também nos anos finais, sendo o Ideb da escola sensível a oscilações em tal variável dentro do modelo proposto. Mas uma diferença clara entre os resultados dos anos iniciais e finais está no fato de nos anos finais as variáveis relacionadas à direção da escola aparecerem de forma mais central. A percepção sobre a direção exercer forte liderança sobre o coletivo, a gestão da escola ser democrática e a presença de um conselho escolar atuante aparecem no modelo estatístico apresentado.

A literatura sobre as reformas dos anos 1990 aponta para o papel central atribuído à gestão, em que o professor é chamado a se envolver na gestão da escola, uma vez que o planejamento se apresenta de forma mais flexibilizada e participativa. Conforme discutido anteriormente, apesar da gestão descentralizada, há um controle centralizado por meio dos sistemas de avaliação de desempenho, sendo as reformas acompanhadas por um discurso utilitarista com forte apelo a expressões como eficácia, eficiência, desempenho e produtividade. A vinculação do repasse de recursos aos resultados das avaliações de desempenho acaba por atribuir um papel central ao diretor, uma vez que as cobranças acerca dos resultados recaem de forma direta sobre ele.

Normand (2008, p. 53) fala sobre essa centralidade da figura do diretor nessa nova configuração da gestão escolar. Apesar de se referir ao caso inglês, ficam claras semelhanças

com o contexto aqui estudado. Segundo o autor, o Estado gerencialista foi projetado para liberar o potencial produtivo dos gestores, como forma de implementar procedimentos e atitudes burocráticas da administração pública. A ideia é repassar o controle dos orçamentos para os diretores, vinculando os valores de tais repasses a indicadores de desempenho de gestão. Ao mesmo tempo, cabe ao diretor o papel de alinhar as práticas de ensino de acordo com os critérios de desempenho estabelecidos pelo Estado, por meio de estratégias de acompanhamento dos professores.

De maneira geral, é possível observar diferenças claras entre os anos iniciais e finais. Nos anos iniciais, as variáveis ligadas a condições de trabalho apresentam um peso maior dentro do modelo estatístico.

O que chamamos as condições de trabalho dos professores corresponde a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc. (LESSARD e TARDIFF, 2005, p. 111).

Nesse sentido, as variáveis relacionadas à escolaridade e ao salário se destacaram nos anos iniciais. Ao mesmo tempo, a variável relacionada ao sentimento de responsabilidade em relação à classificação da escola nas avaliações aparece com peso nessa etapa.

Fato diferente acontece nos anos finais, nos quais as variáveis relacionadas à gestão da escola aparecem de forma mais central e com maior peso dentro do modelo estatístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui apresentada procurou compreender em que medida o desempenho escolar dos alunos tem relação com o trabalho docente. Muitos estudos e políticas atuais em diferentes realidades nacionais têm vinculado esses dois fatores. Para tanto, buscou-se apresentar, inicialmente do ponto de vista teórico, algumas contribuições surgidas, sobretudo na realidade francesa e a partir de problemas percebidos no desenvolvimento do sistema educacional desse país, com intuito de melhor compreender pelas aproximações a experiência brasileira.

As referências aqui apresentadas passam por autores como Bourdieu, com sua análise do sistema de ensino como um sistema de reprodução sociocultural, demonstrando que a escola possui uma função social, com uma relação muito próxima entre seu mecanismo de seleção e a estrutura de classes presente na sociedade. Na concepção destes autores, o desempenho escolar estaria diretamente ligado à posse de capital cultural. Sendo assim, as crianças originárias de meios culturais mais favorecidos levariam vantagens, uma vez que já receberam preparação junto às suas famílias antes do contato com a escola. Isto se configuraria como vantagem inicial, já que a educação escolar para essas crianças funciona como continuação da educação familiar, enquanto aparece como algo estranho e distante para as outras crianças. Esses autores põem em questão a noção de que a escola é uma instituição neutra, demonstrando que tal visão deixa a cargo dos méritos individuais a diferenciação dos alunos, o que acaba por favorecer aqueles de origem social vantajosa.

Dentre outros autores que contribuíram de maneira geral com esta discussão, pode-se destacar Louis Althusser (1970), Christian Baudelot e Roger Establet (1971). Além de corroborar com a visão de Bourdieu, apesar de conter diferenciações entre eles, estes autores acabaram por aprofundar tal visão, demonstrando que, além de reproduzir as desigualdades presentes na sociedade, o sistema escolar acaba por aprofundar tais desigualdades.

Esses autores consideram que, longe de ser “único” ou homogêneo e de oferecer chances a todos, o sistema escolar é profundamente seletivo e desigualitário, uma vez que, na verdade, ele se assenta em duas redes bem estanques e pouco visíveis para o neófito: uma rede “primária-profissional” destinada a fornecer uma mão-de-obra de execução e outra, “secundária-superior”, que prepara às funções de concepção e de comando (VASCONCELLOS, 2003, p. 557).

A visão da escola como uma entidade que somente reproduz as desigualdades presentes na sociedade é reforçada por estudos quantitativos, que têm como importantes exemplos constituídos em referência para esta discussão o Relatório Coleman (1966) e o estudo realizado por Jencks (1972). Tais pesquisas demonstraram que os fatores socioeconômicos apresentam grande relação com o desempenho acadêmico, sendo as variáveis ligadas à escola responsáveis por uma fração muito pequena da variação de desempenho dos alunos.

Nesta tese procurou-se, também, trabalhar com outras referências de análises que buscam compreender a relação entre trabalho docente e desempenho escolar, incluindo os estudos sobre efeito escola, surgidos no âmbito da discussão sobre eficácia escolar. As pesquisas sobre efeito escola questionam o peso atribuído pelas mencionadas teorias, identificadas por alguns como “reprodução social”, às estruturas sociais, buscando demonstrar que mesmo a escola sendo responsável por uma fração muito pequena da variação no desempenho dos alunos, esta pequena fração é importante para a vida do estudante e exerce influências em sua trajetória. A partir dessa premissa, as pesquisas sobre efeito-escola buscam identificar quais seriam os fatores principais e determinantes dentro da escola para o bom desempenho dos alunos. O que é destacado dentro dessa perspectiva é que, se é possível identificar escolas mais eficazes que outras, a escola não possui um papel exclusivo de reflexão das desigualdades sociais. Há fatores com peso específico sobre o sucesso escolar presentes na escola, e que tornam possível o sucesso dos alunos. Essas pesquisas tiveram e têm tido grande influência nas políticas públicas educacionais da atualidade em diferentes realidades nacionais, determinando a organização escolar, desde o currículo aos processos de avaliação, com implicações relevantes sobre o trabalho docente.

A ascensão dessas teorias traz em si um questionamento sobre a noção de justiça presente nos sistemas escolares modernos. Nesse sentido, é feita uma forte crítica à escola republicana e seus ideais de igualdade e meritocracia. Como destaca Dubet (2008), a igualdade de oportunidades acaba por promover grande crueldade ao distinguir os indivíduos segundo seu mérito. Uma escola, para ser justa, não pode ter foco somente naqueles que têm mais méritos e investir em seu orgulho como vencedores, tendo como contrapartida o desprezo pelos perdedores. O ideal de uma sociedade mais igualitária por meio da igualdade de oportunidades, na qual a escola republicana se fundamenta, é justamente depositar a origem das desigualdades estritamente no mérito das performances individuais. A discussão passa pela noção de justiça presente nas concepções de escola, uma vez que os princípios liberais de igualdade e meritocracia deixam de ser o principal critério de justiça, e o reconhecimento e a

redistribuição econômica passam a ser o foco central. A discussão da justiça escolar exige, necessariamente, o debate acerca da meritocracia e da igualdade de oportunidades.

As análises empreendidas nesta tese buscaram demonstrar que o princípio fundador da Escola Republicana, de que a igualdade de oportunidades e a valorização do mérito são os meios para promover desigualdades justas, mostra-se elitista por estimular uma competição que não ocorre de forma igualitária, mantendo as desigualdades de classe presentes na sociedade. As pesquisas sobre efeito-escola, ao mesmo tempo, demonstram que há elementos na escola que influenciam o desempenho dos alunos e não podem ser desprezados. A questão estaria, então, nos princípios da igualdade de oportunidades e seleção pelo mérito. Nesse sentido, houve uma substituição do princípio da igualdade pela noção de equidade dentro deste debate, e por equidade se entende que a busca pela igualdade passaria a ser orientada pelo reconhecimento das diferenças.

Em razão dessas análises e da forte influência que passaram a ter sobre as políticas públicas educacionais em diferentes países, muitas vezes auxiliadas pelos organismos internacionais como seus grandes difusores, percebe-se um deslocamento do foco na igualdade do acesso para a busca de uma igualdade dos resultados. Esse processo tem contribuído para a centralidade das políticas de avaliação de desempenho por meio de testes padronizados.

A adoção de políticas gerenciais, que ganhou força principalmente com as reformas educacionais da década de 1990, trouxe para a educação um modelo de gestão baseado na obrigação de se alcançar metas e resultados previamente definidos. A mudança a ser perseguida na concepção de justiça tem coerência com tal processo, já que se observa a substituição do princípio da igualdade por um princípio de equidade, que traz a obrigação de se prestar contas e alcançar resultados, ainda que sejam de natureza e exigências distintas.

Esses modelos gerenciais transportados mecanicamente da iniciativa privada para a gestão da escola pública têm resultado em sérias consequências para o trabalho docente. A mais imediata, provavelmente, é a introdução de mecanismos de gestão no âmbito da escola, mecanismos esses que inserem atribuições de caráter técnico e administrativo às tarefas dos docentes. Nesse sentido, as políticas adotadas no estado de Minas Gerais se mostraram um bom exemplo para os estudos desse contexto. As políticas de “choque de gestão” e “Estado para resultados” acabaram por introduzir uma administração educacional baseada em avaliações de desempenho e estabelecimento de metas a se cumprir.

Os resultados da pesquisa realizada para esta tese procuraram demonstrar o impacto de tais políticas sobre o trabalho docente e o Ideb. Dentre as variáveis analisadas que apresentaram relevância dentro do modelo desenvolvido, a percepção do docente acerca da

ampliação da sua jornada de trabalho está em destaque nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo o Ideb da escola sensível a esta percepção. O sentimento de ser responsável pela classificação da escola nas avaliações também apareceu entre as variáveis relevantes nos anos iniciais, o que pode demonstrar o impacto das políticas de resultados adotadas em Minas Gerais.

É importante observar que houve diferenças claras entre os resultados do modelo aplicado aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Enquanto nos anos iniciais as variáveis ligadas às condições de trabalho tiveram maior destaque, nos anos finais as variáveis relacionadas à gestão da unidade educacional foram as que mais se sobressaíram.

A opção por se trabalhar com dados da pesquisa TDEBB proporcionou o desenvolvimento de análises mais específicas sobre o trabalho docente e sua relação com o desempenho estudantil por meio dos resultados do Ideb. Contudo, é importante observar que se trata de uma relação problemática e que merece questionamentos, pois os resultados do Ideb foram tomados como resultados de avaliação de desempenho. O Ideb é uma política relativamente recente e que ainda busca sua consolidação. Além disso, a política de bonificação adotada em Minas Gerais, vinculando o desempenho escolar à produtividade docente, é também contemporânea e tem sido objeto de muitas críticas. Em diferentes realidades, políticas semelhantes foram implantadas e seus resultados obrigaram ao recuo à situação anterior.

O esforço aqui empreendido, mais do que expor leis imutáveis e quantificáveis que apresentem os elementos específicos do trabalho docente e expliquem a variação no desempenho dos alunos, buscou mostrar que existem variáveis importantes ligadas ao ofício do professor, mas não necessariamente uma correlação direta. As políticas de bonificação e vinculação de recursos a resultados mostram-se, então, problemáticas, pois carecem de maior fundamentação real.

De maneira geral, a pesquisa confirma as influências das políticas educacionais sobre o trabalho docente, políticas essas 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 à assunção de funções que vão além da sala de aula, funções também ligadas à gestão da escola. A adoção de políticas gerenciais, com definição de metas a serem cumpridas e atrelamento do repasse de recursos e bonificações na remuneração, também se mostrou importante nas análises aqui empreendidas. Em relação à responsabilização dos docentes pelos resultados alcançados em exames de qualificação de desempenho discente, os fatores levantados no modelo de análise aqui apresentado, muito

mais do que uma conclusão, demonstram a necessidade de questionamentos acerca de uma correlação entre o desempenho dos alunos e as condições de trabalho dos docentes. Além disso, os estudos sobre efeito-escola no Brasil são relativamente recentes, conforme destaca Soares (2002), o que deixa em discussão se os fatores associados à escola eficaz na literatura internacional são relevantes no Brasil.

Na realidade nacional, os estudos sobre efeito-escola não apresentam consenso em relação às variáveis que possuem peso maior na definição do desempenho dos estudantes nos exames de qualificação. O próprio Ideb é uma política recente, conforme já destacado, e a adoção da política de bonificação também se constitui em experiências recentes e esparsas, bem como sua vinculação aos resultados de avaliações de desempenho. Esses fatores apontam para a necessidade de um maior aprofundamento dos estudos relacionados ao peso das variáveis concernentes às condições de trabalho dos docentes no desempenho dos estudantes em exames de avaliação.

Importante observar que, mesmo utilizando referenciais que possibilitem analisar a correlação entre Desempenho Docente e Avaliação Discente, os resultados encontrados são insuficientes para afirmar a ocorrência de uma relação direta. O esforço aqui apresentado foi orientado pela necessidade de se especular sobre uma relação que vem sendo sistematicamente afirmada e, em certa medida, materializada na opinião pública, relação que vincula a produtividade dos docentes ao desempenho dos alunos. Esta vinculação se mostra problemática ao desconsiderar elementos centrais na relação de aprendizagem, além de buscar objetivar algo que não é passível de ser objetivado, o que contribui para a consolidação de uma visão restrita do processo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/ago. 2010.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: Regulação e emancipação: Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2009,

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n.13, 2009a.

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.

ALVES, M. T. G. **Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e final da 6ª série do Ensino Fundamental: Um estudo longitudinal em escolas públicas do município de Belo Horizonte – MG.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

ALVES, W.F. Experiência profissional docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

APPLE, M. e JUNGCK, S. You don't have to be a teacher to teach this unit: teaching, technology and control in the classroom. In: Fullan, M. G. e Hargreaves, A. (orgs.). **Understanding Teacher Development.** London, Cassell, 1992.

ASSUNÇÃO, A. e OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, vol.30, no.107, p.349-372, Ago 2009.

AUGUSTO, M.H.; SARAIVA, A.M.A.; SILVA, L.F. Política Educacional em Minas Gerais e a regulação pelos resultados: tensões e desafios. **II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação**, Universidade do Porto, Portugal, 2013.

AUGUSTO, M. H. O. **A Regulação das Políticas Educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da Inspeção Escolar.** Tese de doutorado. FAE/UFMG.2010.

BALL, S. Performatividade, Privatização e pós-Estado de Bem-Estar. **Educ. Soc.** v. 25 n. 89 Campinas set./dez. 2004.

BAUDELOT, C. e ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris, Librairie François Maspero, 1971.

BOLLMANN, M.G.N. Carreira docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 2007.

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.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a.

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.

CARVALHO, L. M. Governando a educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação. **Educ. Soc.** v. 30 n.109, Campinas set./dez. 2009.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, novembro, 2001.

CASTRO, M. O estabelecimento de políticas educacionais através da consulta às bases: revisitando a proposta do Primeiro Congresso Mineiro de Educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 197-208, abr./jun. 2006.

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.

DALE, R. “A promoção do mercado educacional e a polarização da educação”. **Educação, Sociedade & Culturas** nº2, pp. 109-139, 1994.

DEROUET, 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.

DEROUET, 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.

DEROUE, J. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, set./out./Nov. /dez. 2002.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, outubro, 2007.

DUARTE, A.M.C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

DUBET, F. Mutações cruzadas: A cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?:** A escola das oportunidades. São Paulo, Cortez, 2008.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, julho. 2003.

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.

EYZAGUIRRE, B. e FONTAINE, L. ¿Qué mide realmente el SIMCE? **Estudios Públicos**, 75, 107-161. Santiago de Chile, 1999.

FALSARELLA, A. M. **Formação Continuada e prática de sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. INEP, Brasília, 2007.

FOURQUIN, J. Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares: Desigualdades de sucesso escolar e origem social. In: FOURQUIN, J. (Org.). **Sociologia da Educação: dez anos e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRASER, N. **Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado**. Lua Nova, São Paulo, n.77, p. 11-39, 2009.

FRASER, N. **Escapes of justice: Remagining political space in a globalizing world**. New York, Columbia University Press, 2008.

FRASER, N. e HONNETH, H. **Redistribution or recognition?: A political-philosophical Exchange**. London, Verso, 2003.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREITAS, H.C.L. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, D. A. e FRAGA, L. V. (Orgs.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GUIMARÃES, PORDEUS e CAMPOS (org.). **Estado para Resultados**. Avanços no monitoramento e avaliação da gestão pública em Minas Gerais. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2010.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

JENCKS, C. Desigualdade no Aproveitamento Educacional. In: BROOKE, N. e SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

LAHIRE, B. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 983-995, setembro 2003.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1995.

LEE, V. E. Utilização e modelos hierárquicos lineares para estudar contextos sociais: O caso dos efeitos da escola. In: BROOKE, N. e SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

LESSARD, C. Autonomia profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

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.

LESSARD, C. e TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LEVASSEUR, L. e TARDIF, M. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, set/dez, 2004.

MANDAUS, G. F. et al. Estudos Empíricos. In: BROOKE, N. e SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

MARSHALL. T.H. **Cidadania, classe social e status**. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1967.

MAUÉS, O. C. A reforma da educação superior e o trabalho docente. In: **Anais do VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO**. Rio de Janeiro, nov. 2006.

MINAS GERAIS. Lei nº 17.600 de 5 de julho de 2008. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por produtividade no âmbito do poder Executivo e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Lei nº 19.481 de 13 de outubro de 2011. Institui o Plano Decenal de Educação – MG - 2011 a 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado. PMDI 2007-2030. Gestão para a Cidadania. Belo Horizonte, 2007.

MINAS GERAIS. Lei nº 17007, de 28 de setembro de 2007. Atualiza o PLANO MINEIRO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO - PMDI - e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Resolução nº 104 de 14 de julho. Reedita com alterações a Resolução n. 14 de 03 de fevereiro de 2000 que institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB. In: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer, nº 296, p. 20-24, agosto, 2000.

NOGUEIRA, C. M. M. e NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.** vol. 23, nº 78, pp. 15-35. 2002

NOGUEIRA, C. M. M. e NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

NORMAND, R. La politique de latroisièmevoie en Angleterre: une fausse modernité. In: CHAPTAL, A.; LAMARCHE, T. e NORMAND, R. (Orgs.). **Payer les profs au mérite?** Collection Comprendre et agir. Institut de Recherces de La FSU. Éditions Nouveaux Regards, Paris, 2008.

OLIVEIRA, R. F. e DUARTE, A. C. A carreira e a remuneração dos docentes mineiros. In: DUARTE, A.; MELO, S. D. G.; OLIVEIRA, D. A. e VIEIRA, L. F. (Orgs.). **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista RBP AE**. V. 25, n. 2, mai/ago, 2009.

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

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, n. 89, set/dez, 2004.

OLIVEIRA, D. A. A As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, D. A. A Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A. e ROSAR, M. F. F. (org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M. e R. P. (org.) **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OSBORN, M. Sistemas de ensino (comparação entre). In: Van Zanten, A. (Org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

RODRIGUES, C. G. **A relação entre a expansão do acesso ao ensino e o desempenho escolar no Brasil: evidências com base no SAEB para o período de 1997 a 2005**. Tese de Doutorado em Demografia. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

RUTTER, M. et al. Resultados Escolares: Frequência, comportamento e desempenho dos alunos. In: BROOKE, N. e SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. Campinas, SP, Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**. Campinas, Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, outubro, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1995.

SILVA, M. A. **Administração dos conflitos sociais**: As reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (O caso de Minas Gerais). Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 1994.

SILVA, T. T. A sociologia da educação entre o Funcionalismo e o Pós-Modernismo: Os temas e os problemas de uma tradição. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, 1990.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 49, nº 3, 2006, p. 615-649.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB 2001. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 12, n. 38, pp. 1-24. 2004.

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.

SOUZA, A.N. Tempo de ensino e tempo de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

SOUZA, S. Z. L. e OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

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

VALLE, L. **A escola e a nação**: As origens do projeto pedagógico brasileiro. São Paulo, Editora Letras e Letras, 1997.

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.

VASCONCELLOS, M. D. A Sociologia da Educação na França: Um percurso Produtivo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 553-573, agosto 2003.

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

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.

APÊNDICES

SALÁRIO	,003	,000	,017	,000	,000	,000	,000	,000	,441	,130	,003	,363	,354	,002	,378	,282	,004	,074	,009	,103	,031	,347	,047
NUMEROS	,115	,059	,021	,448	,341	,004	,192	,441	,270	,021	,378	,451	,302	,451	,458	,235	,461	,270	,296	,161	,495	,384	
APOIO	,000	,123	,114	,121	,018	,202	,010	,130	,270	,003	,109	,332	,000	,016	,000	,000	,044	,001	,089	,045	,005	,000	
ESTRUTURA	,066	,009	,308	,003	,001	,067	,193	,003	,021	,003	,137	,085	,000	,004	,000	,001	,000	,048	,000	,000	,000	,000	
AVANÇADO	,087	,355	,429	,088	,082	,292	,482	,363	,378	,109	,137	,027	,020	,001	,000	,001	,473	,299	,032	,085	,088	,228	
ORGANIZACAO	,256	,145	,064	,183	,331	,272	,162	,354	,451	,332	,085	,027	,000	,110	,004	,124	,008	,015	,474	,409	,282	,006	
PROJETOS	,011	,458	,040	,009	,015	,069	,142	,002	,302	,000	,000	,020	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,005	,007	,004	,000	
GESTÃO	,001	,425	,200	,212	,253	,005	,020	,378	,451	,016	,004	,001	,110	,000	,000	,000	,000	,017	,001	,008	,000	,000	
PROJECOL	,001	,435	,382	,021	,028	,027	,479	,282	,458	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	
DIRETORIA	,101	,009	,246	,001	,001	,311	,080	,004	,235	,000	,001	,001	,124	,000	,000	,000	,003	,011	,037	,004	,002	,008	
CONSULTORIA	,012	,271	,144	,317	,381	,064	,082	,074	,461	,044	,000	,473	,008	,000	,000	,000	,003	,110	,074	,001	,001	,000	
DIREÇÃO	,359	,074	,369	,003	,000	,422	,020	,009	,270	,001	,048	,299	,015	,001	,017	,000	,011	,110	,009	,001	,131	,001	

ACOM PATIV	,000	,277	,289	,071	,029	,003	,116	,103	,296	,089	,000	,032	,474	,005	,001	,001	,037	,074	,009	,000	,000	,000	
CONT VOL	,027	,445	,173	,000	,000	,426	,282	,031	,161	,045	,000	,085	,409	,007	,008	,000	,004	,001	,001	,000	,000	,000	
PART ENC	,000	,072	,305	,105	,051	,007	,037	,347	,495	,005	,000	,088	,282	,004	,000	,000	,002	,001	,131	,000	,000	,000	
PART CONS	,000	,448	,300	,079	,029	,038	,121	,047	,384	,000	,000	,228	,006	,000	,000	,000	,008	,000	,001	,000	,000	,000	
TRAB CASA	,001	,222	,481	,479	,480	,195	,132	,049	,221	,114	,024	,033	,157	,000	,058	,022	,275	,337	,029	,424	,475	,435	,127
AMPL IA	,000	,157	,125	,003	,005	,229	,155	,010	,204	,155	,445	,420	,031	,117	,022	,206	,040	,016	,142	,128	,058	,079	,002
AUME NTAL UN	,403	,224	,469	,202	,058	,428	,462	,181	,131	,332	,021	,227	,169	,086	,465	,485	,247	,445	,089	,488	,481	,211	,456
SUPC ONT	,000	,192	,314	,000	,000	,149	,089	,000	,209	,000	,002	,378	,306	,001	,002	,000	,002	,036	,061	,006	,010	,000	,037
AUME NTDE S	,004	,135	,027	,473	,479	,126	,128	,357	,152	,005	,103	,253	,440	,034	,023	,098	,122	,241	,464	,285	,377	,033	,274
INCFU NC	,001	,398	,024	,009	,007	,353	,223	,014	,286	,002	,263	,002	,342	,030	,002	,034	,060	,053	,190	,043	,134	,001	,001
FORD OM	,390	,045	,170	,469	,488	,078	,455	,232	,004	,265	,000	,051	,037	,163	,122	,053	,229	,092	,295	,010	,118	,089	,027

RESPC	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308
LASS																							
CONS	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308
TMUD																							

Tabela 11 - Continuação

		AUMENTALU									
		TRABCASA	AMPLIA	N	SUPCONT	AUMENTDES	INCFUNC	FORDOM	OBSTRANS	RESPCLASS	CONSTMUD
Pearson	IDEB Escola	-,179	-,300	,014	-,203	-,152	-,174	-,016	-,100	-,276	,082
Correlation	Anos iniciais										
	ESC	-,044	-,057	,043	,050	-,063	,015	-,097	-,154	-,062	-,063
	FORMAÇÃO	,003	-,066	,004	-,028	-,110	-,113	,055	-,097	-,078	,039
	CONCURSO	-,003	,157	,048	,238	,004	,134	-,004	-,026	,075	-,062
	VINCULO	,003	,146	,090	,235	-,003	,140	-,002	-,041	,081	-,085
	TEMPTRAB	-,049	-,042	,010	-,060	-,066	,022	-,081	-,037	-,138	,012
	PLANOCARG	,064	,058	,005	,077	-,065	,043	,007	-,092	-,004	-,105
	OS										
	SALÁRIO	,094	,133	,052	,234	,021	,125	-,042	-,017	,019	-,011
	NUMESCOL	,044	,047	-,064	-,046	,059	,032	-,153	,118	-,079	-,045
	APOIO	-,069	-,058	-,025	-,227	-,146	-,168	,036	-,059	-,141	,192
	ESTRUT	-,113	-,008	,116	-,168	,072	-,036	,189	,003	-,148	,045
	AVALIAÇÃO	-,105	-,012	,043	-,018	,038	-,168	,093	-,137	-,207	-,054
	ORGTEMP	-,058	,107	,055	-,029	,009	-,023	,102	-,067	-,094	,125

	PROJETO	-,209	-,068	-,078	-,176	-,104	-,107	,056	-,094	-,243	,038
	GESTDEM	-,090	-,114	-,005	-,165	-,114	-,168	,067	-,228	-,270	,024
	PROJECOL	-,115	-,047	,002	-,197	-,074	-,104	,092	-,260	-,307	,111
	DIRELIDER	,034	-,100	-,039	-,165	-,067	-,089	,042	-,103	-,203	,059
	CONSATUA	-,024	-,123	,008	-,102	-,040	-,092	,076	-,208	-,187	,029
	DIRADMIN	-,108	-,061	-,077	-,088	,005	,050	,031	-,083	-,040	,143
	ACOMPATIV	-,011	-,065	-,002	-,142	,032	-,098	,131	-,069	-,129	,106
	CONTVOL	-,004	-,090	,003	-,132	-,018	-,063	,068	-,100	-,150	,092
	PARTENC	-,009	-,081	,046	-,193	-,105	-,173	,077	-,055	-,180	,018
	PARTCONS	-,065	-,168	-,006	-,102	-,034	-,178	,110	-,010	-,193	,030
	TRABCASA	1,000	,156	-,075	,081	,090	,068	-,001	,071	,175	,027
	AMPLIA	,156	1,000	,099	,237	,144	,150	,077	,066	,071	-,012
	AUMENTALU N	-,075	,099	1,000	,064	,164	,042	,113	,118	-,020	-,055
	SUPCONT	,081	,237	,064	1,000	,239	,150	,072	,100	,134	-,135
	AUMENTDES	,090	,144	,164	,239	1,000	,286	,137	,165	,163	,072
	INCFUNC	,068	,150	,042	,150	,286	1,000	-,027	,056	,191	,030
	FORDOM	-,001	,077	,113	,072	,137	-,027	1,000	-,028	-,070	,047
	OBSTRANS	,071	,066	,118	,100	,165	,056	-,028	1,000	,159	-,122
	RESPCLASS	,175	,071	-,020	,134	,163	,191	-,070	,159	1,000	-,048
	CONSTMUD	,027	-,012	-,055	-,135	,072	,030	,047	-,122	-,048	1,000
Sig. (1- tailed)	IDEB Escola Anos iniciais	,001	,000	,403	,000	,004	,001	,390	,039	,000	,076

ESC	,222	,157	,224	,192	,135	,398	,045	,003	,139	,137
FORMAÇÃO	,481	,125	,469	,314	,027	,024	,170	,044	,086	,249
CONCURSO	,479	,003	,202	,000	,473	,009	,469	,322	,094	,139
VINCULO	,480	,005	,058	,000	,479	,007	,488	,235	,079	,068
TEMPTRAB	,195	,229	,428	,149	,126	,353	,078	,259	,008	,416
PLANOCARG	,132	,155	,462	,089	,128	,223	,455	,053	,470	,032
OS										
SALÁRIO	,049	,010	,181	,000	,357	,014	,232	,385	,369	,420
NUMESCOL	,221	,204	,131	,209	,152	,286	,004	,019	,082	,214
APOIO	,114	,155	,332	,000	,005	,002	,265	,152	,007	,000
ESTRUT	,024	,445	,021	,002	,103	,263	,000	,478	,005	,218
AVALIAÇÃO	,033	,420	,227	,378	,253	,002	,051	,008	,000	,171
ORGTEMP	,157	,031	,169	,306	,440	,342	,037	,119	,049	,014
PROJETO	,000	,117	,086	,001	,034	,030	,163	,050	,000	,254
GESTDEM	,058	,022	,465	,002	,023	,002	,122	,000	,000	,336
PROJECOL	,022	,206	,485	,000	,098	,034	,053	,000	,000	,026
DIRELIDER	,275	,040	,247	,002	,122	,060	,229	,035	,000	,152
CONSATUA	,337	,016	,445	,036	,241	,053	,092	,000	,000	,308
DIRADMIN	,029	,142	,089	,061	,464	,190	,295	,073	,245	,006
ACOMPATIV	,424	,128	,488	,006	,285	,043	,010	,113	,012	,032
CONTVOL	,475	,058	,481	,010	,377	,134	,118	,040	,004	,054
PARTENC	,435	,079	,211	,000	,033	,001	,089	,167	,001	,378
PARTCONS	,127	,002	,456	,037	,274	,001	,027	,434	,000	,300
TRABCASA		,003	,093	,077	,058	,116	,496	,108	,001	,320
AMPLIA	,003		,042	,000	,006	,004	,089	,123	,108	,414

TABELA 12
Quadro resumo dos resultados do modelo aplicado aos anos iniciais

Model Summary^d

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,381 ^a	,145	,120	,7653
2	,479 ^b	,229	,170	,7431
3	,556 ^c	,309	,228	,7165

a. Predictors: (Constant), APOIO, NUMESCOL, SALÁRIO, FORMAÇÃO, ESC, TEMPTRAB, PLANOCARGOS, VINCULO, CONCURSO

b. Predictors: (Constant), APOIO, NUMESCOL, SALÁRIO, FORMAÇÃO, ESC, TEMPTRAB, PLANOCARGOS, VINCULO, CONCURSO, AVALIAÇÃO, ORGTEMP, CONSATUA, DIRADMIN, ACOMPATIV, DIRELIDER, ESTRUT, PARTCONS, PROJETO, CONTVOL, GESTDEM, PROJECOL, PARTENC

c. Predictors: (Constant), APOIO, NUMESCOL, SALÁRIO, FORMAÇÃO, ESC, TEMPTRAB, PLANOCARGOS, VINCULO, CONCURSO, AVALIAÇÃO, ORGTEMP, CONSATUA, DIRADMIN, ACOMPATIV, DIRELIDER, ESTRUT, PARTCONS, PROJETO, CONTVOL, GESTDEM, PROJECOL, PARTENC, AUMENTALUN, CONSTMUD, FORDOM, TRABCASA, INCFUNC, AMPLIA, OBSTRANS, AUMENTDES, RESPCLASS, SUPCONT

d. Dependent Variable: IDEB Escola Anos iniciais

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010. Elaboração do autor.

TABELA 13
Coefficientes de correlação das variáveis do modelo

Model	Change Statistics				
	R Square				
	Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,145	5,631	9	298	,000
2	,084	2,389	13	285	,005
3	,079	3,154	10	275	,001

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010. Elaboração do autor.

TABELA 14
Estimação da covariância entre os parâmetros do modelo

ANOVA ^d						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	29,680	9	3,298	5,631	,000 ^a
	Residual	174,523	298	,586		
	Total	204,203	307			
2	Regression	46,832	22	2,129	3,855	,000 ^b
	Residual	157,371	285	,552		
	Total	204,203	307			

3	Regression	63,025	32	1,970	3,836	,000 ^c
	Residual	141,178	275	,513		
	Total	204,203	307			

a. Predictors: (Constant), APOIO, NUMESCOL, SALÁRIO, FORMAÇÃO, ESC, TEMPTRAB, PLANOCARGOS, VINCULO, CONCURSO

b. Predictors: (Constant), APOIO, NUMESCOL, SALÁRIO, FORMAÇÃO, ESC, TEMPTRAB, PLANOCARGOS, VINCULO, CONCURSO, AVALIAÇÃO, ORGTEMP, CONSATUA, DIRADMIN, ACOMPATIV, DIRELIDER, ESTRUT, PARTCONS, PROJETO, CONTVOL, GESTDEM, PROJECOL, PARTENC

c. Predictors: (Constant), APOIO, NUMESCOL, SALÁRIO, FORMAÇÃO, ESC, TEMPTRAB, PLANOCARGOS, VINCULO, CONCURSO, AVALIAÇÃO, ORGTEMP, CONSATUA, DIRADMIN, ACOMPATIV, DIRELIDER, ESTRUT, PARTCONS, PROJETO, CONTVOL, GESTDEM, PROJECOL, PARTENC, AUMENTALUN, CONSTMUD, FORDOM, TRABCASA, INCFUNC, AMPLIA, OBSTRANS, AUMENTDES, RESPCLASS, SUPCONT

d. Dependent Variable: IDEB Escola Anos iniciais

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010. Elaboração do autor.

TABELA 15
Coefficientes de covariância

Coefficients^a

Model	Unstandardized		Standardized	95,0% Confidence Interval for								
	Coefficients		Coefficients	B		Correlations			Collinearity Statistics			
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1 (Constant)	5,499	,169		32,457	,000	5,166	5,833					
ESC	,379	,094	,233	4,021	,000	,194	,565	,175	,227	,215	,856	1,169
FORMAÇÃO	,150	,122	,068	1,232	,219	-,089	,389	,127	,071	,066	,946	1,057

	CONCURSO	-,012	,220	-,007	-,055	,956	-,446	,422	-,099	-,003	-,003	,167	6,001
	VINCULO	-,208	,216	-,124	-,967	,334	-,632	,216	-,128	-,056	-,052	,173	5,773
	TEMPTRAB	,212	,099	,130	2,152	,032	,018	,407	,072	,124	,115	,784	1,275
	PLANOCARGOS	,070	,116	,042	,606	,545	-,158	,299	-,034	,035	,032	,606	1,650
	SALÁRIO	-,090	,033	-,186	-2,748	,006	-,154	-,026	-,158	-,157	-,147	,626	1,597
	NUMESCOL	-,077	,092	-,046	-,837	,403	-,257	,104	-,069	-,048	-,045	,937	1,067
	APOIO	,348	,098	,194	3,545	,000	,155	,541	,200	,201	,190	,960	1,041
2	(Constant)	5,404	,294		18,386	,000	4,825	5,982					
	ESC	,376	,094	,231	4,017	,000	,192	,560	,175	,231	,209	,818	1,222
	FORMAÇÃO	,186	,119	,084	1,565	,119	-,048	,421	,127	,092	,081	,929	1,076
	CONCURSO	,026	,220	,015	,117	,907	-,407	,458	-,099	,007	,006	,158	6,324
	VINCULO	-,168	,212	-,101	-,795	,427	-,586	,249	-,128	-,047	-,041	,169	5,919
	TEMPTRAB	,078	,101	,047	,770	,442	-,121	,276	,072	,046	,040	,710	1,408
	PLANOCARGOS	,012	,117	,007	,105	,916	-,218	,242	-,034	,006	,005	,563	1,775
	SALÁRIO	-,081	,033	-,168	-2,486	,014	-,145	-,017	-,158	-,146	-,129	,592	1,688
	NUMESCOL	-,052	,090	-,031	-,574	,566	-,229	,126	-,069	-,034	-,030	,913	1,096
	APOIO	,252	,103	,140	2,449	,015	,050	,455	,200	,144	,127	,822	1,217
	ESTRUT	-,047	,112	-,024	-,418	,676	-,268	,174	,086	-,025	-,022	,809	1,236
	AVALIAÇÃO	,108	,240	,025	,449	,654	-,365	,580	,078	,027	,023	,904	1,106
	ORGTEMP	-,272	,149	-,101	-1,829	,068	-,565	,021	-,038	-,108	-,095	,895	1,118
	PROJETO	-,033	,122	-,017	-,272	,786	-,273	,207	,131	-,016	-,014	,732	1,367
	GESTDEM	,138	,123	,072	1,125	,262	-,104	,381	,177	,066	,059	,661	1,512
	PROJECOL	,157	,120	,087	1,307	,192	-,079	,393	,183	,077	,068	,616	1,624
	DIRELIDER	-,053	,098	-,031	-,541	,589	-,247	,141	,073	-,032	-,028	,806	1,241

	CONSATUA	,009	,104	,005	,088	,930	-,196	,214	,128	,005	,005	,725	1,379
	DIRADMIN	-,113	,092	-,069	-1,233	,219	-,293	,067	,021	-,073	-,064	,866	1,155
	ACOMPATIV	,222	,123	,115	1,797	,073	-,021	,465	,203	,106	,093	,664	1,507
	CONTVOL	-,170	,148	-,073	-1,147	,252	-,461	,121	,110	-,068	-,060	,669	1,495
	PARTENC	,081	,129	,044	,631	,529	-,173	,335	,233	,037	,033	,547	1,827
	PARTCONS	,315	,103	,193	3,058	,002	,112	,518	,280	,178	,159	,678	1,476
3	(Constant)	5,848	,332		17,595	,000	5,194	6,502					
	ESC	,311	,093	,191	3,357	,001	,128	,493	,175	,198	,168	,779	1,283
	FORMAÇÃO	,161	,116	,073	1,385	,167	-,068	,391	,127	,083	,069	,904	1,106
	CONCURSO	,117	,215	,069	,542	,588	-,307	,540	-,099	,033	,027	,153	6,520
	VINCULO	-,165	,207	-,099	-,798	,425	-,573	,242	-,128	-,048	-,040	,165	6,078
	TEMPTRAB	-,008	,099	-,005	-,082	,935	-,204	,188	,072	-,005	-,004	,678	1,475
	PLANOCARGOS	,013	,114	,008	,115	,908	-,212	,239	-,034	,007	,006	,546	1,832
	SALÁRIO	-,070	,032	-,145	-2,171	,031	-,133	-,006	-,158	-,130	-,109	,567	1,764
	NUMESCOL	-,051	,090	-,031	-,572	,568	-,228	,125	-,069	-,034	-,029	,856	1,168
	APOIO	,184	,104	,102	1,775	,077	-,020	,388	,200	,106	,089	,757	1,321
	ESTRUT	-,058	,112	-,030	-,520	,604	-,279	,162	,086	-,031	-,026	,755	1,324
	AVALIAÇÃO	,058	,241	,013	,239	,811	-,416	,531	,078	,014	,012	,835	1,197
	ORGTEMP	-,235	,147	-,087	-1,599	,111	-,525	,054	-,038	-,096	-,080	,851	1,175
	PROJETO	-,082	,120	-,041	-,681	,496	-,319	,155	,131	-,041	-,034	,698	1,432
	GESTDEM	,061	,120	,032	,509	,611	-,176	,299	,177	,031	,026	,641	1,560
	PROJECOL	,131	,118	,072	1,109	,268	-,102	,364	,183	,067	,056	,589	1,697

DIRELIDER	-,075	,096	-,044	-,779	,437	-,264	,114	,073	-,047	-,039	,784	1,276
CONSATUA	-,008	,102	-,004	-,074	,941	-,208	,193	,128	-,004	-,004	,703	1,422
DIRADMIN	-,112	,090	-,068	-1,245	,214	-,290	,065	,021	-,075	-,062	,833	1,201
ACOMPATIV	,233	,121	,121	1,933	,054	-,004	,471	,203	,116	,097	,646	1,548
CONTVOL	-,186	,143	-,080	-1,298	,195	-,468	,096	,110	-,078	-,065	,664	1,507
PARTENC	,079	,126	,043	,629	,530	-,169	,328	,233	,038	,032	,530	1,886
PARTCONS	,269	,102	,165	2,638	,009	,068	,469	,280	,157	,132	,644	1,553
TRABCASA	-,185	,121	-,084	-1,536	,126	-,423	,052	-,179	-,092	-,077	,843	1,186
AMPLIA	-,300	,092	-,180	-3,256	,001	-,482	-,119	-,300	-,193	-,163	,821	1,218
AUMENTALUN	,066	,088	,040	,751	,454	-,107	,239	,014	,045	,038	,876	1,142
SUPCONT	-,061	,097	-,037	-,629	,530	-,252	,130	-,203	-,038	-,032	,734	1,362
AUMENTDES	-,079	,106	-,043	-,746	,456	-,288	,130	-,152	-,045	-,037	,750	1,333
INCFUNC	-,003	,115	-,002	-,029	,977	-,229	,222	-,174	-,002	-,001	,798	1,253
FORDOM	-,056	,089	-,033	-,622	,534	-,232	,120	-,016	-,037	-,031	,869	1,151
OBSTRANS	,025	,138	,010	,178	,859	-,247	,296	-,100	,011	,009	,794	1,259
RESPCLASS	-,360	,129	-,160	-2,792	,006	-,613	-,106	-,276	-,166	-,140	,764	1,309
CONSTMUD	,136	,109	,067	1,246	,214	-,079	,351	,082	,075	,062	,857	1,167

a. Dependent Variable: IDEB Escola Anos iniciais

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010. Elaboração do autor.

Tabela 16 - Continuação

		AUMENTALU									
		TRABCASA	AMPLIA	N	SUPCONT	AUMENTDES	INCFUNC	FORDOM	OBSTRANS	RESPCLASS	CONSTMUD
Pearson	IDEBINI	-,178	-,206	-,008	-,178	-,079	-,214	,044	-,073	-,188	,039
Correlation	ESC	-,038	-,070	,048	,106	-,123	,018	-,114	-,144	-,038	-,162
	FORMAÇÃO	,014	-,057	-,019	-,091	-,116	-,043	-,019	-,106	-,153	-,028
	CONCURSO	-,005	,084	,084	,132	-,080	,152	-,066	-,080	,033	-,111
	VINCULO	,028	,089	,148	,171	-,098	,165	-,046	-,067	,047	-,091
	TEMPTRAB	-,031	-,082	,050	-,131	-,132	,043	-,097	-,055	-,160	-,031
	PLANOCARG OS	,112	,063	,033	,063	-,163	,041	-,027	-,077	-,039	-,115
	SALÁRIO	,148	,090	,072	,176	-,071	,124	-,068	,000	,006	-,022
	NUMESCOL	,034	-,030	-,074	-,067	,018	-,038	-,119	,101	-,096	,005
	APOIO	-,115	,008	-,008	-,203	-,124	-,190	,039	-,038	-,154	,163
	ESTRUT	-,066	,098	,098	-,041	,148	,068	,197	,046	-,140	,073
	AVALIAÇÃO	-,097	-,030	,071	,031	,012	-,103	,104	-,143	-,181	-,045
	ORGTEMP	-,087	,115	,066	,011	-,018	,000	,140	-,076	-,118	,057
	PROJETO	-,156	-,054	-,071	-,100	-,131	-,146	,034	-,131	-,245	,022
	GESTDEM	-,070	-,081	,017	-,144	-,136	-,104	,017	-,309	-,317	,018
	PROJECOL	-,088	-,005	,010	-,189	-,061	-,142	,072	-,272	-,301	,044
	DIRELIDER	,063	-,038	,007	-,122	-,106	-,104	,037	-,150	-,163	,039
	CONSATUA	-,065	-,031	-,001	-,053	-,028	-,101	,014	-,216	-,234	-,003
	DIRADMIN	-,079	,017	-,089	-,038	,110	,088	-,013	-,104	-,041	,136

	ACOMPATIV	-,002	-,028	,034	-,078	,074	-,020	,075	-,027	-,155	,131
	CONTVOL	,031	,001	-,023	-,073	,073	,008	,047	-,078	-,115	,109
	PARTENC	,019	-,047	,025	-,173	-,077	-,062	,007	-,005	-,161	,065
	PARTCONS	-,074	-,154	,008	-,059	-,059	-,133	,052	-,014	-,166	,106
	TRABCASA	1,000	,080	-,032	,029	-,010	,052	-,051	,013	,183	,064
	AMPLIA	,080	1,000	,063	,166	,179	,160	,108	,050	-,014	,034
	AUMENTALU	-,032	,063	1,000	,047	,040	,046	,152	,071	,061	-,054
	N										
	SUPCONT	,029	,166	,047	1,000	,215	,177	,047	,094	,066	-,083
	AUMENTDES	-,010	,179	,040	,215	1,000	,286	,127	,143	,185	,053
	INCFUNC	,052	,160	,046	,177	,286	1,000	,027	-,006	,147	,010
	FORDOM	-,051	,108	,152	,047	,127	,027	1,000	,029	-,051	,122
	OBSTRANS	,013	,050	,071	,094	,143	-,006	,029	1,000	,172	-,031
	RESPCLASS	,183	-,014	,061	,066	,185	,147	-,051	,172	1,000	-,002
	CONSTMUD	,064	,034	-,054	-,083	,053	,010	,122	-,031	-,002	1,000
Sig. (1-	IDEBINI	,002	,000	,444	,002	,095	,000	,233	,112	,001	,258
tailed)	ESC	,264	,125	,214	,039	,020	,385	,030	,008	,264	,004
	FORMAÇÃO	,406	,171	,375	,065	,027	,240	,375	,039	,006	,323
	CONCURSO	,468	,081	,081	,014	,093	,006	,137	,093	,294	,032
	VINCULO	,320	,071	,007	,002	,053	,003	,224	,133	,219	,065
	TEMPTRAB	,303	,087	,203	,015	,014	,237	,055	,182	,004	,305
	PLANOCARG	,032	,149	,293	,148	,003	,249	,326	,102	,260	,028
	OS										
	SALÁRIO	,007	,067	,116	,002	,121	,020	,130	,498	,461	,355

NUMESCOL	,285	,311	,109	,132	,385	,265	,024	,047	,056	,469
APOIO	,028	,450	,448	,000	,020	,001	,261	,266	,005	,003
ESTRUT	,138	,053	,053	,248	,007	,131	,001	,222	,010	,113
AVALIAÇÃO	,054	,312	,121	,303	,424	,044	,042	,009	,001	,227
ORGTEMP	,074	,028	,139	,428	,380	,498	,010	,103	,025	,175
PROJETO	,005	,187	,119	,048	,015	,007	,286	,015	,000	,356
GESTDEM	,123	,089	,387	,008	,012	,043	,387	,000	,000	,383
PROJECOL	,072	,465	,434	,001	,157	,009	,118	,000	,000	,231
DIRELIDER	,147	,262	,455	,022	,039	,042	,270	,006	,003	,259
CONSATUA	,139	,304	,493	,192	,320	,047	,409	,000	,000	,481
DIRADMIN	,096	,389	,071	,265	,034	,071	,414	,043	,249	,012
ACOMPATIV	,489	,324	,288	,099	,111	,372	,108	,327	,005	,015
CONTVOL	,307	,496	,354	,114	,113	,447	,218	,097	,028	,035
PARTENC	,374	,217	,341	,002	,102	,151	,455	,467	,004	,143
PARTCONS	,110	,005	,448	,165	,164	,014	,194	,409	,003	,039
TRABCASA		,093	,297	,319	,431	,193	,200	,412	,001	,145
AMPLIA	,093		,148	,003	,001	,004	,037	,202	,412	,286
AUMENTALU	,297	,148		,218	,253	,223	,006	,118	,156	,187
N										
SUPCONT	,319	,003	,218		,000	,002	,218	,060	,138	,085
AUMENTDES	,431	,001	,253	,000		,000	,018	,009	,001	,189
INCFUNC	,193	,004	,223	,002	,000		,327	,464	,007	,433
FORDOM	,200	,037	,006	,218	,018	,327		,314	,200	,021
OBSTRANS	,412	,202	,118	,060	,009	,464	,314		,002	,305
RESPCLASS	,001	,412	,156	,138	,001	,007	,200	,002		,486

CONTVOL	276	276	276	276	276	276	276	276	276	276
PARTENC	276	276	276	276	276	276	276	276	276	276
PARTCONS	276	276	276	276	276	276	276	276	276	276
TRABCASA	276	276	276	276	276	276	276	276	276	276
AMPLIA	276	276	276	276	276	276	276	276	276	276
AUMENTALU	276	276	276	276	276	276	276	276	276	276
N										
SUPCONT	276	276	276	276	276	276	276	276	276	276
AUMENTDES	276	276	276	276	276	276	276	276	276	276
INCFUNC	276	276	276	276	276	276	276	276	276	276
FORDOM	276	276	276	276	276	276	276	276	276	276
OBSTRANS	276	276	276	276	276	276	276	276	276	276
RESPCLASS	276	276	276	276	276	276	276	276	276	276
CONSTMUD	276	276	276	276	276	276	276	276	276	276

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010. Elaboração do autor.

TABELA 17
Quadro resumo dos resultados do modelo aplicado aos anos finais

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,318 ^a	,101	,071	,7695
2	,460 ^b	,212	,143	,7389
3	,516 ^c	,266	,169	,7276

a. Predictors: (Constant), APOIO, CONCURSO, NUMESCOL, FORMAÇÃO, ESC, TEMPTRAB, SALÁRIO, PLANOCARGOS, VINCULO

b. Predictors: (Constant), APOIO, CONCURSO, NUMESCOL, FORMAÇÃO, ESC, TEMPTRAB, SALÁRIO, PLANOCARGOS, VINCULO, ORGTEMP, CONSATUA, AVALIAÇÃO, ACOMPATIV, DIRADMIN, ESTRUT, DIRELIDER, PARTCONS, PROJETO, GESTDEM, CONTVOL, PROJECOL, PARTENC

c. Predictors: (Constant), APOIO, CONCURSO, NUMESCOL, FORMAÇÃO, ESC, TEMPTRAB, SALÁRIO, PLANOCARGOS, VINCULO, ORGTEMP, CONSATUA, AVALIAÇÃO, ACOMPATIV, DIRADMIN, ESTRUT, DIRELIDER, PARTCONS, PROJETO, GESTDEM, CONTVOL, PROJECOL, PARTENC, AUMENTALUN, AMPLIA, CONSTMUD, TRABCASA, FORDOM, INCFUNC, SUPCONT, OBSTRANS, AUMENTDES, RESPCLASS

d. Dependent Variable: IDEBINI

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010. Elaboração do autor.

TABELA 18
Coefficientes de correlação das variáveis do modelo

Model	Change Statistics				
	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,101	3,334	9	266	,001
2	,111	2,732	13	253	,001
3	,054	1,793	10	243	,063

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010. Elaboração do autor.

TABELA 19
Estimação da covariância entre os parâmetros do modelo

ANOVA ^d						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	17,769	9	1,974	3,334	,001 ^a
	Residual	157,503	266	,592		
	Total	175,272	275			
2	Regression	37,155	22	1,689	3,094	,000 ^b
	Residual	138,117	253	,546		
	Total	175,272	275			
3	Regression	46,644	32	1,458	2,754	,000 ^c
	Residual	128,628	243	,529		
	Total	175,272	275			

a. Predictors: (Constant), APOIO, CONCURSO, NUMESCOL, FORMAÇÃO, ESC, TEMPTRAB, SALÁRIO, PLANOCARGOS, VINCULO

b. Predictors: (Constant), APOIO, CONCURSO, NUMESCOL, FORMAÇÃO, ESC, TEMPTRAB, SALÁRIO, PLANOCARGOS, VINCULO, ORGTEMP, CONSATUA, AVALIAÇÃO, ACOMPATIV, DIRADMIN, ESTRUT, DIRELIDER, PARTCONS, PROJETO, GESTDEM, CONTVOL, PROJECOL, PARTENC

c. Predictors: (Constant), APOIO, CONCURSO, NUMESCOL, FORMAÇÃO, ESC, TEMPTRAB, SALÁRIO, PLANOCARGOS, VINCULO, ORGTEMP, CONSATUA, AVALIAÇÃO, ACOMPATIV, DIRADMIN, ESTRUT, DIRELIDER, PARTCONS, PROJETO, GESTDEM, CONTVOL, PROJECOL, PARTENC, AUMENTALUN, AMPLIA, CONSTMUD, TRABCASA, FORDOM, INCFUNC, SUPCONT, OBSTRANS, AUMENTDES, RESPCLASS

ANOVA^d

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	17,769	9	1,974	3,334	,001 ^a
	Residual	157,503	266	,592		
	Total	175,272	275			
2	Regression	37,155	22	1,689	3,094	,000 ^b
	Residual	138,117	253	,546		
	Total	175,272	275			
3	Regression	46,644	32	1,458	2,754	,000 ^c
	Residual	128,628	243	,529		
	Total	175,272	275			

a. Predictors: (Constant), APOIO, CONCURSO, NUMESCOL, FORMAÇÃO, ESC, TEMPTRAB, SALÁRIO, PLANOCARGOS, VINCULO

b. Predictors: (Constant), APOIO, CONCURSO, NUMESCOL, FORMAÇÃO, ESC, TEMPTRAB, SALÁRIO, PLANOCARGOS, VINCULO, ORGTEMP, CONSATUA, AVALIAÇÃO, ACOMPATIV, DIRADMIN, ESTRUT, DIRELIDER, PARTCONS, PROJETO, GESTDEM, CONTVOL, PROJECOL, PARTENC

c. Predictors: (Constant), APOIO, CONCURSO, NUMESCOL, FORMAÇÃO, ESC, TEMPTRAB, SALÁRIO, PLANOCARGOS, VINCULO, ORGTEMP, CONSATUA, AVALIAÇÃO, ACOMPATIV, DIRADMIN, ESTRUT, DIRELIDER, PARTCONS, PROJETO, GESTDEM, CONTVOL, PROJECOL, PARTENC, AUMENTALUN, AMPLIA, CONSTMUD, TRABCASA, FORDOM, INCFUNC, SUPCONT, OBSTRANS, AUMENTDES, RESPCLASS

d. Dependent Variable: IDEBINI

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010. Elaboração do autor.

TABELA 20
Coefficientes de covariância

Model	Unstandardized		95,0% Confidence Interval for										
	Coefficients		Standardized Coefficients			B			Correlations			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta	T	Sig.	Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF	
1	(Constant)	3,638	,163		22,257	,000	3,316	3,960					
	ESC	,224	,100	,140	2,229	,027	,026	,422	,076	,135	,130	,851	1,175
	FORMAÇÃO	,278	,123	,134	2,259	,025	,036	,521	,147	,137	,131	,954	1,049
	CONCURSO	-,267	,197	-,164	-1,359	,175	-,655	,120	-,105	-,083	-,079	,233	4,298
	VINCULO	,143	,206	,088	,696	,487	-,262	,549	-,111	,043	,040	,210	4,763
	TEMPTRAB	,007	,103	,005	,071	,943	-,195	,209	-,009	,004	,004	,814	1,228
	PLANOCARGOS	-,012	,123	-,007	-,099	,921	-,255	,230	-,082	-,006	-,006	,593	1,688
	SALÁRIO	-,053	,037	-,108	-1,439	,151	-,125	,019	-,134	-,088	-,084	,605	1,654
	NUMESCOL	,071	,095	,044	,749	,454	-,116	,258	,034	,046	,044	,972	1,029
	APOIO	,367	,101	,218	3,646	,000	,169	,566	,216	,218	,212	,941	1,062
2	(Constant)	3,668	,273		13,446	,000	3,130	4,205					
	ESC	,169	,100	,106	1,686	,093	-,028	,367	,076	,105	,094	,785	1,274
	FORMAÇÃO	,258	,120	,124	2,152	,032	,022	,493	,147	,134	,120	,931	1,074
	CONCURSO	-,304	,195	-,186	-1,561	,120	-,688	,080	-,105	-,098	-,087	,219	4,570
	VINCULO	,225	,201	,138	1,118	,265	-,171	,620	-,111	,070	,062	,203	4,918
	TEMPTRAB	-,083	,103	-,052	-,802	,423	-,285	,120	-,009	-,050	-,045	,747	1,338
	PLANOCARGOS	-,052	,122	-,032	-,425	,671	-,292	,188	-,082	-,027	-,024	,555	1,801
	SALÁRIO	-,046	,036	-,093	-1,272	,204	-,116	,025	-,134	-,080	-,071	,584	1,713

	NUMESCOL	,034	,093	,021	,369	,713	-,149	,218	,034	,023	,021	,927	1,079
	APOIO	,340	,105	,202	3,229	,001	,133	,547	,216	,199	,180	,794	1,259
	ESTRUT	-,234	,132	-,109	-1,774	,077	-,495	,026	-,044	-,111	-,099	,830	1,204
	AVALIAÇÃO	-,122	,215	-,034	-,568	,570	-,546	,301	-,002	-,036	-,032	,889	1,125
	ORGTEMP	-,164	,159	-,061	-1,028	,305	-,477	,150	-,025	-,065	-,057	,884	1,131
	PROJETO	,117	,124	,061	,949	,344	-,126	,361	,168	,060	,053	,742	1,349
	GESTDEM	,260	,123	,146	2,114	,035	,018	,501	,202	,132	,118	,658	1,521
	PROJECOL	,033	,121	,019	,269	,788	-,206	,271	,181	,017	,015	,596	1,677
	DIRELIDER	-,252	,103	-,154	-2,438	,015	-,455	-,048	-,010	-,152	-,136	,785	1,273
	CONSATUA	,200	,101	,123	1,977	,049	,001	,399	,215	,123	,110	,801	1,248
	DIRADMIN	-,056	,100	-,034	-,561	,575	-,254	,142	,056	-,035	-,031	,831	1,203
	ACOMPATIV	,084	,155	,038	,540	,590	-,221	,388	,085	,034	,030	,640	1,562
	CONTVOL	,023	,177	,009	,129	,897	-,325	,371	,107	,008	,007	,635	1,574
	PARTENC	,022	,147	,011	,146	,884	-,269	,312	,132	,009	,008	,549	1,821
	PARTCONS	,266	,104	,166	2,569	,011	,062	,470	,242	,159	,143	,744	1,344
3	(Constant)	4,024	,323		12,455	,000	3,388	4,660					
	ESC	,180	,102	,113	1,773	,078	-,020	,381	,076	,113	,097	,741	1,349
	FORMAÇÃO	,231	,120	,112	1,930	,055	-,005	,467	,147	,123	,106	,902	1,108
	CONCURSO	-,269	,194	-,165	-1,385	,167	-,652	,114	-,105	-,088	-,076	,213	4,698
	VINCULO	,248	,202	,153	1,225	,222	-,151	,646	-,111	,078	,067	,194	5,146
	TEMPTRAB	-,143	,105	-,089	-1,361	,175	-,349	,064	-,009	-,087	-,075	,699	1,430
	PLANOCARGOS	-,045	,123	-,027	-,363	,717	-,287	,198	-,082	-,023	-,020	,531	1,884
	SALÁRIO	-,021	,036	-,043	-,584	,560	-,093	,050	-,134	-,037	-,032	,552	1,813

NUMESCOL	,023	,095	,014	,241	,810	-,164	,209	,034	,015	,013	,874	1,144
APOIO	,264	,109	,157	2,416	,016	,049	,480	,216	,153	,133	,713	1,402
ESTRUT	-,249	,136	-,115	-1,832	,068	-,516	,019	-,044	-,117	-,101	,761	1,313
AVALIAÇÃO	-,221	,218	-,061	-1,013	,312	-,651	,209	-,002	-,065	-,056	,835	1,197
ORGTEMP	-,175	,161	-,065	-1,091	,276	-,492	,141	-,025	-,070	-,060	,841	1,189
PROJETO	,096	,124	,050	,773	,440	-,149	,341	,168	,050	,042	,712	1,405
GESTDEM	,210	,124	,118	1,687	,093	-,035	,455	,202	,108	,093	,622	1,608
PROJECOL	-,001	,122	,000	-,005	,996	-,241	,239	,181	,000	,000	,569	1,757
DIRELIDER	-,214	,103	-,131	-2,073	,039	-,418	-,011	-,010	-,132	-,114	,759	1,317
CONSATUA	,182	,101	,112	1,800	,073	-,017	,382	,215	,115	,099	,775	1,291
DIRADMIN	-,009	,102	-,006	-,093	,926	-,211	,192	,056	-,006	-,005	,778	1,285
ACOMPATIV	,038	,155	,017	,245	,806	-,268	,344	,085	,016	,013	,615	1,626
CONTVOL	,067	,176	,027	,381	,704	-,279	,413	,107	,024	,021	,623	1,605
PARTENC	,035	,147	,018	,238	,812	-,255	,325	,132	,015	,013	,534	1,874
PARTCONS	,210	,105	,131	2,003	,046	,003	,417	,242	,127	,110	,704	1,421
TRABCASA	-,200	,120	-,099	-1,658	,099	-,437	,037	-,178	-,106	-,091	,852	1,173
AMPLIA	-,201	,096	-,125	-2,093	,037	-,391	-,012	-,206	-,133	-,115	,851	1,176
AUMENTALUN	,027	,094	,017	,288	,774	-,158	,212	-,008	,018	,016	,889	1,125
SUPCONT	-,163	,101	-,101	-1,611	,108	-,361	,036	-,178	-,103	-,089	,772	1,296
AUMENTDES	,110	,121	,059	,914	,362	-,128	,348	-,079	,059	,050	,730	1,370
INCFUNC	-,200	,127	-,097	-1,569	,118	-,451	,051	-,214	-,100	-,086	,784	1,276
FORDOM	,108	,095	,067	1,132	,259	-,080	,296	,044	,072	,062	,864	1,157

OBSTRANS	,027	,144	,012	,184	,854	-,257	,311	-,073	,012	,010	,760	1,316
RESPCLASS	-,165	,131	-,082	-1,262	,208	-,423	,093	-,188	-,081	-,069	,720	1,389
CONSTMUD	,017	,112	,009	,150	,881	-,205	,238	,039	,010	,008	,870	1,149

a. Dependent Variable: IDEBINI

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010. Elaboração do autor.