

O direito à educação dos alunos em situação de pobreza: uma problematização das condições de qualidade com base no perfil dos professores

Adriana Dragone Silveira

Andrea Barbosa Gouveia

Gabriela Schneider

Marcos Ferraz

79

Resumo

A qualidade das escolas do ensino fundamental com estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) é analisada com base no perfil dos professores e mediante o cotejamento dos dados do Censo Escolar de 2015 e do Sistema Presença, que acompanha a condicionalidade de frequência desses estudantes. As desigualdades de atendimento coincidentes entre zona rural, baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), presença de beneficiários do PBF, docentes temporários e/ou não habilitados descortinam os desafios a enfrentar para uma inclusão com qualidade de estudantes pobres. Os dados sobre vínculo empregatício docente e formação revelam que esses não são problemas exclusivos das escolas com estudantes pobres, havendo uma questão intrínseca de insuficiente valorização da profissão docente. Conclui que é inegável que a alocação de professores estáveis e com maior formação não tem sido aleatória, necessitando de políticas específicas que compreendam que o docente tem um papel fundamental para a permanência com aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: educação e pobreza; direito à educação; desigualdade; valorização docente.

Abstract

The right to education for children in poverty: a problematization of quality conditions through the teachers' profile

The quality of elementary education schools in which students benefit from the Programa Bolsa Família (PBF – The Family Grant Program), is analyzed through the teachers' profile and by the collation of data from the School Census 2015 and from Sistema Presença (The Attendance System), that monitors the school attendance conditionality of aforementioned students. The service inequalities coincide among rural area, low municipal HDI (Human Development Index), students benefiting from PBF, temporarily employed and/or untrained teachers; unveiling challenges to an effective inclusion of students living in poverty. Working conditions and teacher training data reveals an issue that is not exclusive to schools with low-income students, showing there is an inherent problem of devaluation of the teaching profession. In conclusion, the allocation of non-temporary and better-trained teachers is clearly not random; showing a need for specific policies that encompass the fundamental role the educator has in ensuring continued attendance and learning for all students.

Keywords: education and poverty; right to education; inequalities; teacher recognition.

Introdução

No horizonte da cidadania, a questão social se redefine e o “pobre”, a rigor, deixa de existir. Sob o risco do exagero, diria que pobreza e cidadania são categorias antinômicas. Radicalizando o argumento, diria que, na ótica da cidadania, pobre e pobreza não existem. O que existe, isso sim, são indivíduos e grupos sociais em situações particulares de denegação de direitos. (Telles, 2001, p. 51).

Para analisar uma das dimensões do direito à educação, qual seja, a qualidade da oferta escolar brasileira, e pensar em que situações os estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) têm sido atendidos, este artigo adota as condições de trabalho do professor como constitutivas do sentido de qualidade da oferta. Especificamente, essa dimensão é apresentada sob dois aspectos: o tipo de vínculo e a formação. O primeiro é mais propriamente de decisão exclusiva da política educacional, pois é o sistema que controla os tipos de contratos, que podem ser por meio de concursos públicos ou de outras formas, inclusive de caráter temporário. No caso da formação, ela é a trajetória escolar do docente, porém incorpora a política de contratação, pela definição das exigências dos cargos, e elementos de valorização da carreira e de alocação dos professores em diferentes escolas. Assim, a questão central é: em que medida o perfil dos professores, em termos de vínculo empregatício e formação, se diferencia ou não em escolas com participação de estudantes

beneficiários do PBF e como, considerando esses perfis, pode-se compreender a realização do direito à educação, de acordo com o princípio constitucional de igualdade de condições de acesso, entendido como constituinte da cidadania.

Para isso, a primeira seção faz rápido debate sobre a pobreza e sua relação com a ação do Estado no entrelaçamento com mercado e comunidade. A segunda apresenta panorama geral do banco de dados que articula as informações do Censo Escolar de 2015 com as do Sistema Presença, e este acompanha a condicionalidade de frequência à escola dos beneficiários do PBF. A terceira discute a questão docente como elemento da qualidade de ensino. A quarta apresenta os dados de vínculos dos professores no ensino fundamental, considerando algumas variáveis de controle e observando a distribuição total no Brasil e no âmbito das escolas com beneficiários do PBF. Nas considerações finais, analisa-se a condição dos estudantes pobres ante o perfil docente no território nacional.

1 Pobreza, Estado, mercado e comunidade

Refletir criticamente sobre a questão da pobreza significa se colocar no interior de um debate relacional. Paugam (2003, p. 54-55), apoiando-se na sociologia clássica de Simmel ([1907] 1998), argumenta que podemos encontrar um comerciante ou um trabalhador pobres, mas nem por isso estamos diante da pobreza – pois esses indivíduos, mesmo que em situações economicamente precárias, socialmente se inserem na coletividade social de incluídos, na estratificação típica de uma sociedade de classes. Em outras palavras, não fazem parte de um agrupamento específico e apartado do sistema de estratificação. Ainda acompanhando as reflexões de Paugam e Simmel, no momento em que encontramos os indivíduos assistidos ou que julgamos necessitarem de assistência é que estamos diante da pobreza. Não é de se estranhar, portanto, que costumamos afirmar que a pobreza é relativa.

Assim, debater pobreza significa enfrentar o conjunto de teias, ou linhas de força, que entrelaçam Estado, mercado e comunidade (Telles, 2006). Em outras palavras, não se trata de esquadrihar o território das cidades em busca da ausência da economia, no sentido da circulação de bens. Mesmo nas regiões mais pobres das grandes cidades, encontraremos o mercado na forma das recorrentes transferências de terrenos e barracos dos espaços de ocupação irregular, no pagamento de taxas nas creches privadas ou conveniadas, no tráfico de drogas e em todo o conjunto de consumo de bens. Contudo, o mesmo não se pode dizer sobre a relação entre Estado, mercado e comunidade, em termos de garantia do “direito a ter direitos” (Lefort, 1987). Segundo Ferreira (2006), em seu estudo sobre a sociabilidade em contextos de violência na periferia de São Paulo, é na ausência dos direitos, pela omissão do Estado ante o mercado e a comunidade, que se reproduz um conjunto de violências públicas e privadas que caracterizam uma forma específica de sociabilidade em regiões sociologicamente identificadas como de extrema pobreza.

É também nessa perspectiva que todo o debate que faz Castel (1998) acerca da sociedade salarial supera o marco marxista sobre a apropriação da mais-valia. Para Castel, mais do que remuneração do trabalho, o assalariamento é uma complexa

rede de inserção dos indivíduos no mundo dos direitos – por meio do direito ao trabalho – e no contexto de participação do conjunto de propriedades sociais. Se lermos Castel (1998), considerando a chave interpretativa de Telles (2001; 2006), a sociedade salarial é uma forma específica de entrelaçar Estado, mercado e comunidade, possibilitando aos indivíduos o acesso ao mundo dos direitos, seja pelo direito ao trabalho, seja pela presença do Estado com sua oferta de serviços e garantias universais concebidos como direitos sociais. É por essa compreensão que em outro trabalho Castel (2008) afirma que, para o exercício da cidadania social, é necessário um mínimo de direitos sociais que possibilitem a independência social dos indivíduos. Nesse argumento, repousam a legitimidade e o fundamento das políticas de discriminação positivas, mais conhecidas como políticas afirmativas.

Nesse ponto, podemos retomar o debate central deste texto, de forma a avançar nas reflexões empíricas. Se a universalização do ensino é um desafio que mobiliza a sociedade brasileira desde a década de 30 do século 20, isso significa que proporcionamos iguais condições de aprendizagem no interior do sistema? Os professores que trabalham em escolas com estudantes beneficiários do PBF¹ têm o mesmo perfil em termos de vínculo empregatício e de formação que aqueles que atuam em outras realidades? Se constatada a diferenciação de perfis de professores para as unidades educacionais com presença de beneficiários do PBF, hipótese perseguida neste texto, cabe pensarmos em modelos de políticas afirmativas que priorizem a alocação dos profissionais de educação por algum critério de discriminação positiva. Se a pobreza é uma questão social ampla que supera os limites do sistema educacional, existe algo a ser feito no interior das políticas educacionais que possa se traduzir em impulso rumo à independência social para os setores marginalizados pelo processo sempre falho de inclusão social capitalista?

2 Os estudantes do Programa Bolsa Família

Para esta pesquisa, parte-se da análise do banco de dados do Sistema Presença² em maio de 2015. Esse sistema gera dados mensais, com coletas bimestrais de frequência escolar, e o uso do mês de maio é uma estratégia para aproximar-se do período de coleta do Censo Escolar, uma vez que os dados mensais apresentam sempre a movimentação escolar ao longo do ano.

O banco consolidado para este trabalho³ conta com 16.978.496 estudantes, dos quais 2.313.746 não possuem código identificador da escola, sendo que,

¹ O banco de dados trabalhado neste artigo inclui todas as escolas com estudantes beneficiários do PBF. As análises realizadas considerando os percentuais de beneficiários organizados por quartis mostraram-se menos potentes para as explicações do que as análises considerando as escolas com a presença de beneficiários, independentemente do número, em comparação com as escolas sem nenhum estudante beneficiário.

² Sistema de Informação do Acompanhamento da Frequência Escolar do PBF – Sistema Presença, que visa ao acompanhamento e monitoramento da frequência escolar de estudantes beneficiários do PBF pelo Ministério da Educação (MEC).

³ Este artigo é parte dos resultados da pesquisa *A efetividade da política educacional na garantia do direito à educação da população em situação de pobreza*, financiada no âmbito do Programa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (Secadi/MEC).

ao retirá-los, restaram-nos para análise 14.664.750 estudantes beneficiários. Entre estes, 29,7% não têm série informada, 0,1% está na educação infantil e 8,2%, no ensino médio. A educação de jovens e adultos, a educação especial e o ensino profissional não chegam a representar 2% dos estudantes. A maior parte dos beneficiários (mais de 50%) encontra-se no ensino fundamental (EF); assim o artigo tomará especificamente essa etapa como foco de análise.

Em um retrato inicial dos estudantes do EF, nas séries iniciais e finais, percebe-se que 51,9% dos beneficiários estão nas séries iniciais do EF e 48,1%, nas séries finais. A maior parte deles encontra-se na rede estadual e municipal, sendo que a rede federal representa 0,1% dos beneficiários e a rede privada, 3,4%. A rede estadual conta com 28% dos beneficiários, enquanto a rede municipal tem 68%.

Em relação à distribuição dos beneficiários da rede pública de ensino (estadual e municipal) nos diversos estados brasileiros, é possível perceber que o maior número se encontra em São Paulo, porém em termos proporcionais. Analisando por matrícula, os estados com a maior quantidade de estudantes beneficiados nos anos iniciais do EF são Ceará com 48,4%, Rio Grande do Norte com 46,3%, Paraíba com 45,3%, Sergipe com 43,9% e Piauí com 43,6%. No outro extremo, com percentual menor de beneficiários, encontram-se Distrito Federal com 22,5%, São Paulo com 16,4%, Rondônia e Mato Grosso com 22,5%. No caso dos anos finais do EF, a realidade é bastante parecida. Os estados de Sergipe, Pernambuco, Alagoas, Ceará e Paraíba são os que apresentam o maior número de estudantes beneficiários do PBF e Distrito Federal, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Goiás, o menor.

É interessante notar que, tanto nas séries iniciais como nas finais, o Nordeste é a região do País com mais beneficiários, o que indica, como esperado, que o programa está sendo direcionado aos estados com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) estadual mais baixo (inferior a 7) e com números elevados de pessoas em extrema pobreza ou pobres. Além disso, é possível perceber que o maior percentual de beneficiários se encontra na zona rural e que, em termos percentuais, os municípios com até 6 mil habitantes têm proporcionalmente mais beneficiários (33%) do que aqueles com mais de 2.332.905 habitantes (24%).

Em 2015, os beneficiários do PBF estavam presentes em 4.210 municípios brasileiros, o que representa 75% dos 5.570 municípios existentes. Ao comparar o percentual de beneficiários com os quartis do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), percebe-se que 46% dos estudantes que vivem em municípios com o IDHM mais baixo são beneficiários do PBF, contra 23% daqueles que vivem em municípios com os maiores índices de desenvolvimento humano.

A partir dessa constatação, de que a tendência de distribuição de beneficiários é compatível com o perfil de menor desenvolvimento social do País, e levando em consideração os achados de Arretche (2015) quanto à distribuição territorial da provisão de serviços públicos, compreende-se aqui que é necessário problematizar também a qualidade da distribuição do bem público educação, considerando não apenas a condição de acesso, mas a qualidade da oferta.

Dourado e Oliveira (2009, p. 203-204) lembram que a qualidade da escola "é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico". Assim, ao analisar a oferta escolar para crianças pobres no início do século 21, destacam-se: a ampliação do acesso ao longo do século 20 no Brasil foi significativa

na educação básica (Oliveira; Araújo, 2005; Oliveira, 2013); na educação infantil e no ensino médio, o acesso é ainda insuficiente; é preciso, para além do acesso, garantir uma escola que promova a formação plena das novas gerações. Uma escola com essa capacidade exige atualização permanente dos profissionais que nela atuam, o que faz do perfil docente elemento altamente relevante no conjunto de questões que compõe a qualidade historicamente situada da escola brasileira. Essa dimensão do trabalho docente, como condição de qualidade, é tema do debate a seguir.

3 O perfil docente como elemento de qualidade de ensino

O estudo de Dourado e Oliveira (2009) ajuda a debater o sentido da qualidade de ensino tomando como elemento importante o docente. Nas palavras dos autores, a qualidade da escola precisa levar em consideração:

[...] formação, profissionalização e ação pedagógica – relaciona-se ao perfil docente:

- titulação/qualificação adequada ao exercício profissional;
- vínculo efetivo de trabalho;
- dedicação a uma só escola;
- formas de ingresso e condições de trabalho adequadas;
- valorização da experiência docente;
- progressão na carreira, por meio da qualificação permanente e outros requisitos;

[às] políticas de formação e valorização do pessoal docente:

- plano de carreira, incentivos, benefícios;
- definição da relação alunos/docente adequada ao nível, ciclo ou etapa de escolarização;
- garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento a pais etc.;
- ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho;
- atenção/atendimento aos alunos no ambiente escolar. (Dourado; Oliveira, 2009, p. 209-210).

Os autores indicam um conjunto de dimensões relacionadas à formação e à profissionalização que demandam políticas educacionais consistentes e de longo prazo, a fim de que as trajetórias individuais dos professores possam se consolidar em coletivos escolares que permitam a ação pedagógica coesa que contribua para a inclusão dos estudantes.

Entre os muitos elementos, destaca-se a questão do vínculo de trabalho. Camargo *et al.* (2006, p. 59), ao discutir o custo de escolas públicas que apresentam condições de oferta de qualidade, evidenciam esse elemento:

A condição de pertencer ao quadro de efetivos pode garantir uma maior estabilidade trabalhista ao docente, possibilitando uma maior segurança para a realização de seu trabalho, uma vez que não estaria sujeito a demissões ao final de licenças, contratos ou ao final do ano. A hipótese para a análise é a de que um corpo docente efetivo, além de mais estável nas diferentes redes de ensino, permitiria maiores condições de oferta de um ensino de qualidade nas escolas da amostra.

Um professor estável na rede não é o mesmo que o professor estável na escola. O tema da rotatividade docente entre as escolas é ainda pouco explorado na literatura brasileira. Em estudo recente, Pereira Junior e Oliveira (2016) argumentam que, com base nas informações de diretores escolares, é possível identificar a rotatividade como um problema significativo no sistema escolar brasileiro. Ainda que possa ter relação com elementos internos específicos às políticas de cada rede, uma das dimensões indicadas pelos autores como propulsoras de rotatividade está relacionada ao vínculo empregatício. Redes com muitos profissionais com vínculos precários, que podem ser renovados ou não a cada ano, têm certamente mais probabilidade de reproduzir nas escolas a rotatividade de professores. Ainda que os dados deste artigo não possibilitem captar a rotatividade, analisar os vínculos de trabalho evidencia potenciais desigualdades internas nas redes de ensino.

Ao pensar a qualidade da escola, considerando a inclusão de estudantes pobres garantida pela condicionalidade imposta pelo PBF, cabe considerar que a presença de professores com mais vínculos precários pode, em hipótese, ampliar a rotatividade em prejuízo das possibilidades de construção coletiva do projeto pedagógico da escola. Essa discussão se encontra em debate na literatura, pois a mensuração de quanto o professor contribui para a aprendizagem dos estudantes é um elemento muito difícil (Harris, 2007), porém, ainda que a medida exata seja impossível, há consenso que a alocação de professores nas escolas tem reproduzido desigualdades intraescolares nos sistemas de ensino. Todavia, estudo recente de Oliveira (2013, p. 72) evidencia que:

No Brasil, a distribuição dos professores entre escolas e turmas é, em geral, associada à pontuação desses profissionais, segundo critérios estabelecidos em cada plano de carreira ou em diretivas da rede de ensino. Professores com maiores pontuações (maior experiência e formação) escolhem primeiro onde querem trabalhar e, portanto, tendem a escolher as escolas e turmas que concentram os alunos com maior NSE [nível socioeconômico] e melhores desempenhos acadêmicos. Como exemplo, é possível verificar em diversas redes de ensino um movimento sistemático de professores da periferia (no início de carreira) para o centro. Essa distribuição dos professores ajuda a perpetuar as desigualdades sociais na Educação, sendo necessária uma revisão dos critérios de alocação de professores, o que certamente, pelo menos em alguma medida, colidirá com práticas arraigadas e até mesmo aspectos da legislação.

O problema de como se perpetuam as desigualdades sociais na educação relaciona-se à pergunta sobre qual é o perfil do professor que está nas escolas com presença de estudantes beneficiários do PBF. Um elemento que se associa a esse perfil, o vínculo do docente na rede, quiçá nos dê pistas para o vínculo dele na escola; e a formação é o outro elemento referente ao perfil do professor que tem ligação com a ideia de qualidade de sua intervenção na escola.

Parte da condição para que o professor possa fazer intervenção pedagógica de boa qualidade no processo educativo se relaciona com sua formação (Gatti, 2012). A legislação brasileira é em certa medida ambígua quando define o que é a formação para atuação na educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 define um padrão único – educação superior –, porém admite também o mínimo de formação para parte da educação básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil. Lei nº 9.394, 1996).⁴

A questão da formação é um componente importante dos planos de carreira para definição da progressão funcional e de acesso à carreira nos diferentes sistemas de ensino (Jacomini; Penna, 2016; Duarte; Melo, 2013). Esses elementos são relevantes para garantir a qualidade da oferta escolar, contudo também respondem às pressões orçamentárias na composição dos gastos em educação (Ferraz; Gouveia, 2012), ou seja, com a ambiguidade da exigência legal, o mínimo admitido tem sido utilizado como requisito de entrada na carreira, desconsiderando a natureza do trabalho docente. É possível flagrar a presença da exigência de nível médio em municípios mais pobres e a de nível superior nos municípios com melhor perfil econômico (Subirá, 2013), o que justificaria admitir o mínimo de formação como estratégia para rebaixar o financiamento docente. Essa relação potencialmente poderá fazer coincidir perfil de formação mais baixo, menor desenvolvimento econômico do município em que o professor atua e estudantes beneficiários do PBF. Esse conjunto de elementos não esgota a articulação entre qualidade e trabalho docente, mas torna-se um recurso metodológico válido para compreender a base estrutural da oferta de ensino com qualidade. Tal recurso evita a perda de sentido explicativo no universo de múltiplas variáveis que compõem o debate sobre a qualidade da educação brasileira.

4 As condições de contratação dos professores no Brasil

Pressupomos que a garantia de qualidade na oferta escolar exige o cumprimento da regra constitucional (art. 206) que estabelece como condição de valorização dos professores o “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” nas redes de ensino públicas. Esse procedimento garante o vínculo efetivo, que define a estabilidade no emprego e potencialmente a fixação do professor na rede e quiçá na escola.

Para analisar as situações em que os estudantes pobres estão inseridos segundo o vínculo efetivo, é preciso reconhecer que essa variável no Brasil é muito desigual e vulnerável. Os dados do Censo Escolar de 2015 informam que nas redes estaduais, considerando as etapas de EF, 59,99% dos professores das séries iniciais

⁴ Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017.

eram efetivos, enquanto nos anos finais, 66,69% (Tabela 1). Nas redes municipais as condições de contratação são ligeiramente melhores, com 75,99% dos professores dos anos iniciais com vínculos efetivos e 70,57%, dos anos finais. Quando essa variável é analisada por região do País, considerando os anos iniciais, observa-se que nas redes estaduais o percentual de efetivos chega a 55,96% no Centro-Oeste, por exemplo, e, nas redes municipais, a região Norte apresenta o menor percentual de vínculos efetivos. Nos anos finais das redes estaduais, a menor participação de cargos efetivos encontra-se no Centro-Oeste e nas redes municipais, na região Norte.

Tabela 1 – Percentual de professores por vínculo de trabalho, segundo as etapas do ensino fundamental e a dependência administrativa – Brasil – 2015

Regiões	Anos iniciais do ensino fundamental						Anos finais do ensino fundamental					
	Efetivo		Contrato temporário		Terceirizado e CLT		Efetivo		Contrato temporário		Terceirizado e CLT	
	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.
Brasil	60,0	76,0	39,6	22,7	0,4	1,3	66,7	70,6	33,0	28,6	0,3	0,8
Norte	69,5	66,3	29,6	33,4	0,9	0,3	66,1	55,4	32,9	44,4	1,0	0,3
Nordeste	63,7	72,0	35,8	27,3	0,6	0,6	64,3	70,9	35,3	28,5	0,4	0,5
Sudeste	57,5	81,1	42,0	17,0	0,4	1,8	71,4	76,1	28,4	23,0	0,2	0,8
Sul	62,2	82,8	37,7	14,9	0,2	2,3	64,2	77,8	35,5	19,8	0,3	2,5
Centro-Oeste	56,0	66,9	43,8	32,1	0,3	1,0	54,0	60,9	45,7	37,7	0,2	1,4

Fonte: Elaboração própria com base na *Sinopse estatística da educação básica 2015* (Brasil. Inep, 2016).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) identifica, além dos cargos efetivos – também denominados concursados ou estáveis –, os cargos de contrato temporário, terceirizados e contratos regulados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Observe-se pelos dados da Tabela 1 que predominam contratos temporários. A forma de contratação terceirizada ou celetista na rede pública não ultrapassa 2,5%. Os contratos temporários que respondem por um percentual significativo de cargos de professores têm diferentes denominações nos diversos sistemas de ensino e geralmente têm legislações que definem tempo de permanência, possibilidade de renovação e tipo de seleção para acesso ao cargo, portanto, as condições em cada rede de ensino municipal ou estadual podem ter diferenciações.

Esse panorama permite afirmar que a qualidade mensurada por estabilidade do professor no exercício de sua função é um problema estrutural da política educacional. Quando consideramos as escolas que recebem os estudantes beneficiários do PBF, observa-se uma piora significativa desse quadro, conforme evidenciado na Tabela 2.

Na rede estadual da região Sudeste, por exemplo, o número de professores efetivos nas escolas que têm estudantes beneficiários do PBF é de 34,7%. Nas redes

municipais, a região Norte tem 49,4% de professores efetivos nas escolas com estudantes do PBF. Nos anos finais do ensino fundamental, o quadro também se apresenta precário, a região Centro-Oeste tem o menor percentual de professores efetivos nas escolas com estudantes do PBF. Nas redes municipais, o Norte chega a 48% de efetivos.

Tabela 2 – Percentual de professores que atuam em escolas com estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família por vínculo de trabalho, segundo as etapas do ensino fundamental e a dependência administrativa – Brasil – 2015

Regiões	Anos iniciais do ensino fundamental						Anos finais do ensino fundamental					
	Efetivo		Contrato temporário		Terceirizado e CLT		Efetivo		Contrato temporário		Terceirizado e CLT	
	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.
Norte	54,7	49,4	42,7	50,4	2,6	0,2	61,9	48,5	36,1	51,3	2,0	0,3
Nordeste	55,9	68,0	43,6	31,4	0,5	0,6	62,2	68,7	37,4	30,9	0,4	0,4
Sudeste	34,7	64,3	64,7	35,1	0,6	0,6	69,0	73,9	30,7	25,3	0,2	0,7
Sul	64,6	81,2	35,3	16,6	0,2	2,2	59,6	78,9	40,2	19,2	0,2	1,9
Centro-Oeste	48,8	65,6	51,1	33,2	0,1	1,2	51,4	60,0	48,4	38,4	0,2	1,6

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Sistema Presença (2015) e nos *Microdados do censo escolar* (Brasil. Inep, 2015).

88

Novamente entre os contratos não efetivos predominam os temporários, e as formas terceirizada e celetista são muito pouco representativas. Cabe destacar que muitas vezes os contratos temporários têm provas simplificadas, algumas vezes apenas de títulos, e os professores precisam submeter-se repetidamente aos processos seletivos. Cabe ainda lembrar o fato de que os contratos podem se extinguir no final de cada ano letivo e os professores serem recontratados ao longo do ano letivo seguinte, o que deixa o docente desempregado nesse intervalo entre os contratos. Esse cenário submete os professores dos estudantes mais vulneráveis às situações instáveis de trabalho, que têm reflexos sérios na qualidade de ensino assegurada. Nos termos de Lefort (1987), parece que se encontra a negação de direitos tanto aos professores quanto aos estudantes; no primeiro caso, trata-se do direito à proteção no âmbito do trabalho e, no segundo, às condições inerentes à cidadania.

Outro aspecto que merece ser considerado é que a oferta da educação coincide com o contexto mais geral de pobreza ou, nos termos de Telles (2001), em teias que articulam diferentes dimensões na vida social, o que pode ser observado na variação dos percentuais de professores efetivos e com contratos temporários nas escolas com estudantes beneficiários do PBF, segundo a distribuição das faixas do IDHM dos municípios em que estão localizadas as unidades de ensino. Os dados da Tabela 3 evidenciam nas duas redes a predominância de professores com contratos temporários nos municípios com mais baixo IDHM.

Tabela 3 – Percentual de professores com vínculos de trabalho efetivos e contratos temporários, segundo a faixa de IDHM, as etapas do ensino fundamental e a dependência administrativa – Brasil – 2015

IDMH	Anos iniciais do ensino fundamental				Anos finais do ensino fundamental			
	Estadual		Municipal		Estadual		Municipal	
	Efetivo	Contrato temporário	Efetivo	Contrato temporário	Efetivo	Contrato temporário	Efetivo	Contrato temporário
Baixo	35,6	64,3	59,6	40,0	49,0	50,6	61,3	38,4
Médio baixo	44,5	54,6	63,6	35,8	53,3	45,7	63,1	36,4
Médio	53,2	44,9	65,2	34,2	64,1	35,6	70,8	28,2
Alto	62,8	36,7	77,1	21,3	71,7	28,2	81,2	17,4

Fonte: Elaboração própria com base nos *Microdados do censo escolar* (Brasil. Inep, 2015) e no *Censo* (IBGE, 2010).

Outra forma possível de observar o debate acerca do contexto do emprego de professor é analisar o que ocorre com os empregos da população nos locais em que o docente está inserido. Para isso, a Tabela 4 apresenta os dados de distribuição de empregos na população, considerando as faixas de IDHM. Agora não está em questão a rede em que o professor atua, mas as etapas. Portanto, a Tabela 4 exemplifica o argumento apenas com os dados dos anos iniciais do EF, pois nos anos finais o movimento é bastante similar.

Tabela 4 – Percentual médio de vínculos de trabalho dos professores e da população com mais de 18 anos, segundo a faixa de IDHM – Brasil – 2015

IDHM	Vínculos dos professores		Vínculo da população do município (maiores de 18 anos)					
	Efetivos	Contratos temporários	Setor público	Indústria de transformação	Serviços	Empregadores	Agropecuária	Comércio
Baixo	59,4	40,2	5,9	4,5	27,5	0,6	49,2	9,1
Médio Baixo	59,6	39,7	6,6	7,7	34,1	1,2	32,2	12,9
Médio	66,9	32,5	6,0	12,7	41,0	1,9	15,7	15,4
Alto	75,5	23,8	5,6	14,1	49,6	2,8	4,4	16,5

Fonte: Elaboração própria com base nos *Microdados do censo escolar* (Brasil. Inep, 2015) e no *Censo* (IBGE, 2010).

Observe que os municípios com baixo IDHM apresentam como principais características o vínculo de empregos da população no setor agropecuário e uma participação muito baixa de empregadores (0,6%). Os municípios com alto IDHM – nos quais do ponto de vista do vínculo também estão os empregos com melhor qualidade para os professores –, há uma participação expressiva do setor de serviços e comércio, e a presença de empregadores chega a 2,8%. Nota-se que o percentual da população no setor público varia pouco entre as faixas de IDHM, o que parece esperado visto que, independentemente do nível de desenvolvimento do município, o desenho da política pública a ser garantida deve ser equivalente.

Se o vínculo tem relação direta com a gestão das redes, outro elemento fundamental no debate da qualidade tem relação com a trajetória dos docentes e com a política educacional, porém esta é sempre mediada pela definição legal de formação mínima para o exercício do magistério e pelas condições dessa carreira.

5 As condições de formação dos professores

Os parâmetros legais para formação de professores no Brasil são diferenciados, como já se destacou. Ainda que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) contenha meta de formação de todos os professores da educação básica em licenciatura, os dados do Censo Escolar de 2015 apresentam um cenário de desigualdades, especialmente nos anos iniciais do EF. Considerando as regiões, o Centro-Oeste apresenta 86,7% dos professores dos anos iniciais com formação em curso superior, enquanto o Nordeste, 56,9%. Chama atenção de forma negativa o resíduo de professores com formação de EF; por outro lado, no caso dos professores com ensino superior, a imensa maioria tem formação em licenciatura.

Tabela 5 – Perfil da formação de professores segundo as etapas do ensino fundamental e regiões – Brasil – 2015

Regiões	Anos iniciais do ensino fundamental					Anos finais do ensino fundamental				
	Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino superior			Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino superior		
			Total	Licenciatura				Total	Licenciatura	
				Com	Sem				Com	Sem
Brasil	0,2	26,0	73,8	97,5	2,5	0,2	15,8	84,0	96,0	4,0
Norte	0,4	34,2	65,4	98,7	1,3	0,8	27,4	71,8	98,2	1,8
Nordeste	0,4	42,7	56,9	98,1	1,9	0,2	28,2	71,6	97,6	2,4
Sudeste	0,1	18,6	81,3	96,7	3,3	0,1	6,7	93,2	95,1	4,9
Sul	0,2	16,0	83,9	98,1	1,9	0,1	8,3	91,6	97,9	2,1
Centro-Oeste	0,2	13,1	86,7	97,9	2,1	0,2	9,7	90,1	88,8	11,2

Fonte: Elaboração própria com base na *Sinopse estatística da educação básica 2015* (Brasil. Inep, 2016).

Nos anos finais do EF, é bastante preocupante a existência de informações de professores com formação de ensino médio ou ensino fundamental e o número de graduados sem licenciatura. Este último aspecto é marcante especialmente no Centro-Oeste – 11,2% dos professores não têm licenciatura. Considerando que a LDB já completou 20 anos, é alarmante de forma geral observar as condições de oferta mensurada pela formação dos professores.

Para analisar em específico a formação dos professores que atuam em escolas com estudantes beneficiários do PBF, desagregam-se os dados por rede de ensino em que a escola está inserida e, inicialmente, por professores da primeira fase do ensino fundamental segundo a dependência administrativa. A formação dos professores nas redes municipais, considerando apenas as escolas em que há algum

percentual de estudantes beneficiários do PBF, é significativamente inferior à média nacional informada na Tabela 5 para as regiões Norte, Nordeste e Sudeste. Porém nas regiões Sul e Centro-Oeste, em que a formação em graduação é bastante alta nos anos iniciais, os dados para as escolas com estudantes pobres pouco se diferenciam. Isso pode sugerir uma política geral de garantia de qualificação para o conjunto de professores, o que possibilita mais equidade de distribuição desses docentes nas redes de ensino, contribuindo para a igualdade nas condições de oferta.

Tabela 6 – Perfil da formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam em escolas com estudantes do Programa Bolsa Família segundo a dependência administrativa e regiões – Brasil – 2015

Regiões	Dependência administrativa da escola									
	Estadual					Municipal				
	Ensino fundamental	Médio normal		Licenciatura		Ensino fundamental	Médio		Licenciatura	
		Sem	Com	Com	Sem		Sem	Com	Com	Sem
Norte	3,9	15,6	11,3	68,5	0,6	1,0	33,0	23,6	41,9	0,5
Nordeste	1,3	12,8	21,3	63,2	1,5	0,3	17,2	31,4	50,3	0,7
Sudeste	0,8	10,7	2,8	83,3	2,3	0,1	9,0	16,7	72,8	1,4
Sul	0,4	9,9	11,9	76,9	0,8	0,2	8,6	7,5	82,4	1,3
Centro-Oeste	–	8,3	1,7	88,3	1,7	1,2	10,3	5,2	81,5	1,8

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Sistema Presença (2015) e nos *Microdados do censo escolar* (Brasil. Inep, 2015).

Outro elemento a se destacar na Tabela 6 é o percentual dos professores com ensino médio e formação na modalidade normal. Nesse caso, também chama atenção o percentual significativo de professores sem a formação mínima exigida para atuação nessa etapa; por exemplo, nas redes estaduais do Nordeste, os professores com formação de ensino fundamental, ensino médio e graduação sem licenciatura somam 15,6% e, nas redes municipais no Norte, 34,5%.

Tabela 7 – Perfil da formação dos professores dos anos finais do ensino fundamental (EF) que atuam em escolas com estudantes do PBF segundo a dependência administrativa e regiões – Brasil – 2015

Regiões	Estadual					Municipal				
	EF	Ensino médio	Modalidade normal	Licenciatura		EF	Ensino médio	Modalidade normal	Licenciatura	
				Sem	Com				Sem	Com
	Norte	1,2	8,2	4,2	1,4	85,0	0,7	30,6	14,4	0,8
Nordeste	0,1	8,7	2,6	2,2	86,4	0,2	15,5	17,0	1,2	66,2
Sudeste	0,0	5,0	0,4	4,5	90,1	0,0	4,3	1,6	3,3	90,7
Sul	0,1	6,9	1,0	1,5	90,5	0,1	6,4	2,0	1,8	89,7
Centro-Oeste	0,0	9,0	0,5	13,4	77,0	1,4	9,3	2,8	5,5	81,0

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Sistema Presença (2015) e nos *Microdados do censo escolar* (Brasil. Inep, 2015).

Para os anos finais do EF, pode-se considerar que apenas os professores com formação no ensino superior em licenciatura estão efetivamente habilitados ao exercício do magistério. Novamente as condições das redes municipais são sensivelmente piores. Chama atenção a presença de um número muito grande de professores com formação de nível médio atuando nos anos finais do EF. Considerando o total de não habilitados, no Nordeste chegamos a 46,6% nas redes municipais e, mesmo no melhor cenário, a 9,3% na região Sudeste. Nas redes estaduais, a situação é um pouco melhor nas escolas com beneficiários do PBF. Contudo, com base na formação total dos professores dos anos finais do EF por região, observa-se que nas redes do Norte, Nordeste e Centro-Oeste o número de professores não habilitados nas escolas com estudantes do PBF tem uma proporção menor que o encontrado na média do total dessas redes. Nas regiões Sul e Sudeste, as escolas com estudantes pobres têm um perfil de professores nas redes estaduais com menos formação.

Parece necessário considerar que em geral a questão da formação precisa ser tomada como condição estruturante de qualidade e da profissionalização docente (Gatti, 2012) e não como um problema apenas de escolas que recebem os estudantes pobres, embora o conjunto dos dados sugira que esse quadro de precarização da formação seja mais acentuado em parte das escolas, e essa parte não é aleatória. Se os professores com mais baixa formação estão atendendo as crianças mais pobres, cabe problematizarmos que relações se podem evidenciar ao observar o perfil da formação docente em municípios com diferentes níveis de IDHM e localização da escola – urbana e rural.

Tabela 8 – Percentual de professores com habilitação adequada para atuar em cada etapa do ensino fundamental em escolas com estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família, segundo a faixa de IDHM – Brasil – 2015

IDHM	Anos iniciais do ensino fundamental				Anos finais do ensino fundamental	
	Urbano		Rural		Urbana	Rural
	Normal	Licenciatura	Normal	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Baixo	26,7	57,8	37,1	32,7	78,8	47,5
Médio baixo	22,2	63,6	33,5	41,7	85,9	67,1
Médio	13,1	74,7	22,1	57,4	90,4	81,6
Alto	6,5	84,9	11,6	75,4	91,2	88,2

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Sistema Presença (2015), nos *Microdados do censo escolar* (Brasil. Inep, 2015) e no *Censo* (IBGE, 2010).

Para os anos iniciais, considera-se que a modalidade normal ou a licenciatura são as formações específicas para atuação.⁵ Observe-se que a formação em licenciatura é significativamente maior na zona urbana e em escolas localizadas em municípios com alto IDHM. Quando se analisa o grupo de baixo IDHM, a soma

⁵ Seria necessário considerar se a licenciatura do professor é em pedagogia ou normal superior, porém para esta pesquisa não foi possível agregar esse desdobramento.

entre professores formados na modalidade normal e em licenciatura chega a 84,5%, ainda abaixo do número de professores licenciados em municípios com IDHM mais alto. Na zona rural, os dados dos anos iniciais do EF confirmam as condições de desigualdade já identificadas na relação com os vínculos dos professores. Chama atenção especialmente o percentual de professores não habilitados atuando nas escolas de anos finais do EF na zona rural. Nesse caso, considerou-se apenas a formação em licenciatura, pois segundo a legislação é a única adequada. As escolas na zona rural em municípios com baixo IDHM e que têm professores com formação adequada são apenas 47,5%.

Finalmente, toma-se a questão da pós-graduação. Cabe destacar a meta 16 do PNE que propõe “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE” (Brasil. Lei nº 13.005, 2014). Esse é um desafio para o conjunto do sistema e aqui cabe considerar se as escolas que recebem os estudantes do PBF têm um desafio diferenciado. O Gráfico 1 apresenta o percentual de professores com especialização, mestrado ou doutorado para o conjunto do País e, especificamente, para as escolas de ensino fundamental – anos iniciais e finais – que recebem crianças do PBF.

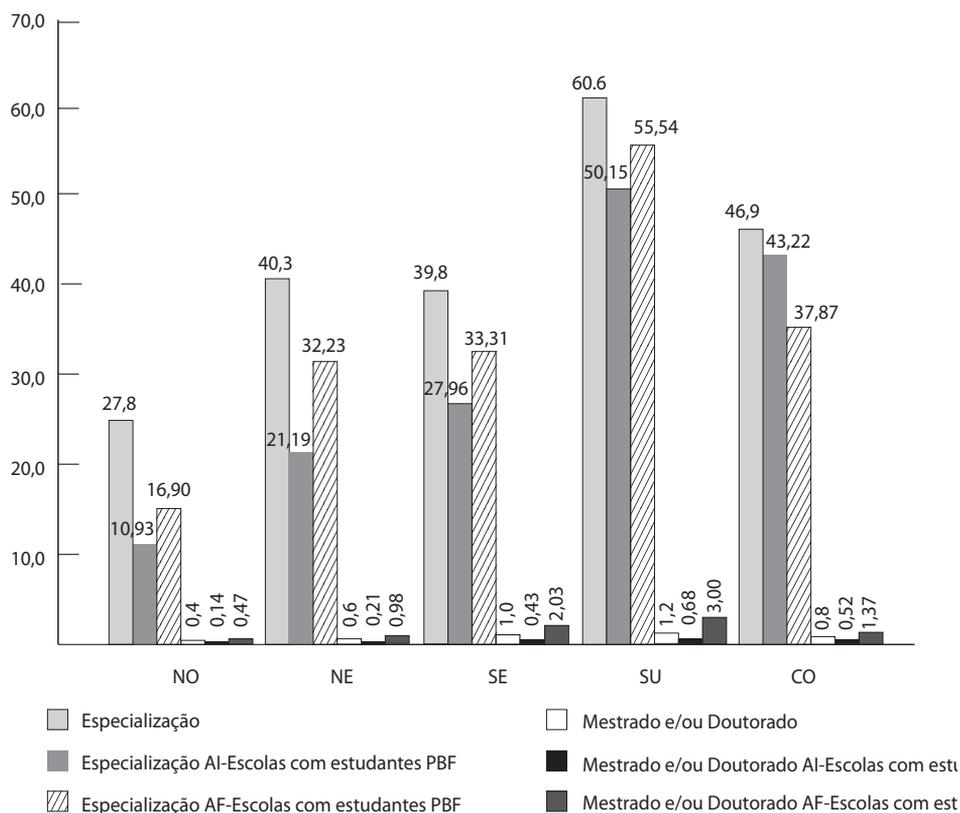


Gráfico 1 – Percentual de professores com formação em pós-graduação que atuam no ensino fundamental – anos iniciais e finais –, total e por escolas que recebem estudantes do Programa Bolsa Família, segundo a região – Brasil – 2015

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do *Censo* (IBGE, 2010), do Sistema Presença (2015) e nos *Microdados do censo escolar* (Brasil. Inep, 2015).

Observe-se inicialmente que a formação na pós-graduação lato sensu é a mais efetiva na trajetória dos professores do EF. Há uma marca profunda de desigualdade regional; o Sul já ultrapassou a meta de formar 50% dos professores em pós-graduação.⁶ Nas demais regiões, o cenário é bastante desafiador. O Gráfico 1 evidencia que em todas as regiões os professores que atuam nas escolas que atendem aos estudantes pobres apresentam menor qualificação. Assim, ainda que os desafios da formação sejam amplos no sistema de ensino, parece haver evidências que entender formação como uma condição de qualidade da oferta implica reconhecer que os sistemas não distribuem essa qualidade de forma equitativa.

Considerações finais: que professor é garantido aos estudantes pobres?

Problematizar em que situações os estudantes pobres têm tido sua permanência garantida na escola parece descortinar o problema de que não encontramos a denegação do direito apenas dos próprios estudantes, mas de professores alijados de seu reconhecimento como trabalhador. As marcas de coincidência entre zona rural, baixo IDHM, estudantes beneficiários do PBF, vínculos temporários de professores e presença de docentes não habilitados parecem confirmar a reprodução contínua das desigualdades no interior do sistema de ensino.

Pode-se, por um lado, admitir que as desigualdades passam a requerer que se tornem complexas as comparações, uma vez que o sentido mais básico de igualdade de acesso à educação está expandido, no caso do EF, à grande maioria da população. Entretanto, retomando a polissemia do termo “qualidade de oferta” em seu sentido histórico (Dourado; Oliveira, 2009), é impossível caracterizar igualdade sem tomar o direito à educação com os contornos mais complexos que a legislação educacional e a demanda social atribuem a eles. Assim, cabe considerar a Meta 2 do PNE, relativa à universalização do EF, e sua Estratégia 2.4, que estabelece a necessidade de “fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda” (Brasil. Lei nº 13.005, 2014), para descortinar os desafios que a escola brasileira tem que enfrentar, sobretudo para uma inclusão com qualidade de estudantes mais pobres.

Os dados sobre vínculo empregatício e formação docente revelam que esses não são problemas exclusivos das escolas com a presença de estudantes pobres; há uma questão intrínseca de insuficiente valorização da profissão docente no País, porém é inegável que a alocação de professores estáveis e com maior formação não tem sido aleatória. Não se trata de dizer que os sistemas propositalmente alocam professores com menores condições de trabalho nas escolas com maior percentual de pobres, mas de considerar que as políticas de alocação docente não têm enfrentado a necessidade de uma ação afirmativa na direção da qualidade da oferta a esses estudantes. Assim, sem menosprezar outras variáveis importantes no processo educacional, enfrentar a questão de permanência com aprendizagem dos estudantes passa por uma política de reconhecimento do papel estratégico que o docente tem no desenvolvimento do trabalho com os discentes e isso tem que balizar as políticas de contratação e alocação de professores.

⁶ Medida aproximada, pois aqui estamos considerando apenas os professores que têm ensino superior.

Referências bibliográficas

ARRETCHE, M. (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Ed. Unesp; CEM, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados do censo escolar 2015*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse estatística da educação básica 2015*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto compilado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), 2014.

CAMARGO, R. B.; OLIVEIRA, J.; CRUZ., R. E.; GOUVEIA, A. B. *Pesquisa nacional qualidade na educação: problematização da qualidade em pesquisa de custo-aluno-ano em escolas de Educação Básica – relatório de pesquisa*. Brasília: Inep, 2006. 140 p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Pesquisa+nacional+qualidade+na+educa%C3%A7%C3%A3o+Vol+2/b0605fff-5908-4e0f-86b1-417225e106f4?version=1.2>>.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTEL, R. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>.

DUARTE, A.; MELO, S. D. G. Qualidade da educação e política de remuneração docente: quais as implicações dessa relação? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, p. 202-225, maio/ago. 2013.

FERRAZ, M.; GOUVEIA, A. B. *Educação e conflito: luta sindical docente e novos desafios*. Curitiba: Appris, 2012.

FERREIRA, M. I. C. *Violência na solidariedade: um estudo sobre homicídios em bairros de periferia da capital paulista*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

HARRIS, D. C. *The promises and pitfalls of alternative teacher compensation approaches*. Arizona: Education Policy Research Unit; Education and the Public Interest Center, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010*. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pró-Posições*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, maio/ago. 2016.

LEFORT, C. *A invenção democrática: os limites do totalitarismo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Análise das desigualdades intraescolares no Brasil: relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. (Estudos e Pesquisas, n. 4). Disponível em: <<http://doczz.com.br/doc/512592/an%C3%A1lise-das-desigualdades-intraescolares-no-brasil>>.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PAUGAM, S. *Desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza*. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA JUNIOR, E.; OLIVEIRA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 312-332, abr./jun. 2016.

SIMMEL, G. *Les pauvres*. Paris: Presses Universitaires de France, [1907] 1998.

SISTEMA PRESENÇA. 2013. Disponível em: <<http://frequenciaescolarpbf.mec.gov.br/presenca/controller/login/efetuarLogin.php>>.

SUBIRÁ, J. A. A. Remuneração inicial dos professores das redes municipais do Paraná no contexto municipal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 237, p. 439-473, maio/ago. 2013.

TELLES, V. S. Pobreza e cidadania: figurações da questão social no Brasil moderno. In: TELLES, V. S. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: Ed. 34, 2001. p. 13-56.

TELLES, V. S. Debates: a cidade como questão. In: TELLES, V. S.; CABANES, R. *Nas tramas da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. p. 35-64.

Adriana Dragone Silveira, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), leciona no Departamento de Planejamento e Administração Escolar e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde atua no Núcleo de Políticas Educacionais (Nupe).

adrianadragone@yahoo.com.br

Andrea Barbosa Gouveia, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), leciona no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde atua no Núcleo de Políticas Educacionais (Nupe). É presidente da Anped na gestão 2015-2017.

andreabg@ufpr.br

Gabriela Schneider, doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde leciona no Departamento de Planejamento e Administração Escolar e atua no Núcleo de Políticas Educacionais (Nupe).

gabriela0905@hotmail.com

Marcos Alexandre dos Santos Ferraz, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo e pós-doutor pela Universidade de Coimbra, Portugal, é professor adjunto no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde atua no Núcleo de Políticas Educacionais (Nupe).

ferrazmarcos@uol.com.br