

3. Mobilidade de professores entre escolas e rotatividade docente nas instituições de ensino

A linha de pesquisa sobre rotatividade docente possui duas perspectivas específicas: uma delas discute as consequências da mobilidade de professores entre escolas no âmbito de um sistema de ensino ou de uma localidade específica; já a segunda trata das implicações deste fenômeno para o cotidiano das escolas, e investiga os fatores que levam estas a atrair ou a perder professores. É justamente a respeito desta última perspectiva que o presente capítulo trata inicialmente. Em seguida serão investigadas as dinâmicas de mobilidade de professores entre escolas e os principais fatores associados a estas

3.1. Rotatividade docente e suas implicações para as escolas

A existência de rotatividade de professores na escola não é considerada um problema em si, visto que todas as instituições de ensino convivem com este fenômeno em certa proporção. No entanto, Allensworth et al. (2009) ponderam que enquanto a existência de alguma rotatividade é normal e esperada, altas taxas podem produzir problemas organizacionais, como a impossibilidade de consolidar o trabalho em equipe entre professores, e a interrupção do trabalho pedagógico realizado durante o ano letivo, podendo gerar consequências para o processo de aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, a maior parte dos estudos que trata desta problemática investiga principalmente os fatores que levam determinadas escolas a perder maior quantitativo de professores, e os que fazem com que outras instituições sejam mais bem-sucedidas em preservar a permanência dos docentes de sua equipe. Esta abordagem é priorizada por ser essencial para a compreensão do fenômeno da rotatividade docente nas escolas, já que a captação e a retenção de docentes são questões centrais do ponto de vista das instituições, pois afetam diretamente o trabalho pedagógico e o cotidiano escolar, principalmente quando se trata de escolas que atendem alunos com condições financeiras menos favoráveis (Berry e Hirsch, 2005; Dee, 2004; Guarino et al., 2006, apud Kling e Olivier, 2014).

Dentre os estudos que investigam os aspectos associados à saída dos professores das escolas, muitos têm evidenciado que apenas pequena parcela se refere à aposentadoria. A respeito desta constatação, Ingersoll (2001) se utiliza da metáfora “revolving door” – porta giratória – para se referir à existência de grande número de professores qualificados que deixam seus cargos por razões não relacionadas à aposentadoria.

Outros termos são utilizados pelo mesmo autor para se referir à saída e à permanência de docentes, tal como a expressão “Turnover”, que é empregada como um termo geral relativo à saída dos professores das escolas em que lecionam. São citadas também expressões como “Attrition” e “Migration. A primeira é associada aos profissionais de ensino que deixam a profissão e a segunda relacionada às transferências de professores entre escolas. Para o autor, do ponto de vista da instituição de ensino, os dois últimos conceitos importam menos, na medida em que a escola precisará lidar com a perda de professores, independentemente se estes se movimentam para outras instituições ou se desistem da profissão.

Outras pesquisas trabalham com termos como “stayers”, que se refere aos professores que permanecem na escola de um ano para o outro; “movers”, relativo aos professores que mudam de escola; e “leavers”, referente aos professores que deixam a profissão (Johnson e Birkeland, 2003; Johnson et al., 2004, Luekens et al., 2004, apud Johnson, 2005).

No que diz respeito à trajetória profissional dos docentes e suas decisões quanto à permanência ou saída das escolas, segundo Grissom (2011) a presença de um modelo de mercado de trabalho de professores movido por interesses econômicos está implícito na maioria dos estudos sobre rotatividade docente nas escolas e sobre a saída destes da profissão. Para o autor, este modelo considera as decisões a respeito da carreira no magistério enquadradas numa estrutura simples de oferta e demanda, embora o mesmo acredite que as pesquisas tenham priorizado a abordagem de fatores relativos à oferta de professores. Aqui a oferta consiste no número de docentes qualificados que estão dispostos a trabalhar em uma determinada escola, considerando o conjunto de benefícios e custos associados ao cargo.

Sob a mesma lógica, estudos a respeito da retenção de professores nas instituições de ensino afirmam que a permanência ou a saída dos docentes das escolas são baseadas num cálculo que considera os custos e os benefícios desta decisão. Desta forma, é possível afirmar que quando o professor estima que a vantagem do trabalho na atual escola (benefícios menos custos) é superada por proposta de trabalho em outra instituição de ensino, este deixa o cargo atual em razão do cargo proposto (Clotfelter et al., 2006^a, 2011; Boyd et al., 2002; Hanushek et al., 2005b).

Em se tratando da lógica que motiva a escolha de determinadas escolas pelos professores, em detrimento de outras, é possível considerar alguns fatores preponderantes. Sobre esta questão, a literatura esclarece que a existência de alta rotatividade docente em determinadas instituições de ensino pode estar associada a fatores referentes ao entorno destas, tais como acessibilidade, segurança e indicadores sociodemográficos; ou ao contexto intraescolar. Sobre a última hipótese, é possível supor que, numa mesma localidade, uma escola com boa reputação atraia muitos candidatos ao cargo de professor para preencher determinada vaga, enquanto uma instituição de ensino com baixo prestígio tenha vagas disponíveis e falta de candidatos para preenchê-las. Assim, a primeira provavelmente também tende a perder menor número de professores e a apresentar rotatividade docente mais baixa, enquanto a segunda tende a perder maior número de docentes e apresentar maior rotatividade.

Alguns fatores intraescolares associados à decisão de saída ou permanência dos professores nas escolas têm sido frequentemente focalizados, como no caso do perfil dos alunos, mais precisamente no que diz respeito ao nível socioeconômico destes e ao desempenho escolar. Este aspecto consiste em questão central em seção específica deste estudo, exposta mais adiante.

Além das características dos alunos, estudos recentes também apontam a importância de a escola fornecer boas condições de trabalho aos docentes, em relação a aspectos organizacionais, considerados determinantes para a redução das taxas de rotatividade. Dentre os fatores mais citados, desponta a liderança do diretor da escola, no que diz respeito não só à sua capacidade de administrar questões pedagógicas, mas também em relação à habilidade de propiciar um bom

clima escolar. Neste sentido, é recorrentemente citada a importância de se ter um ambiente favorável à aprendizagem, com uma equipe docente coesa, com objetivos comuns e boas relações, principalmente entre professores, alunos e pais de alunos. A referida questão será discutida de forma mais aprofundada em seção específica.

Outro tópico de destaque em pesquisas referentes à rotatividade docente são os custos gerados por esta. Os estudos que se dedicam a investigar esta questão afirmam que a rotatividade, quando exacerbada, acarreta três tipos de custos: o primeiro é referente ao prejuízo propriamente instrucional, sofrido pelos estudantes submetidos à troca de professores durante o ano letivo; o segundo é referente aos custos financeiros para a escola e para o sistema de ensino do qual esta faz parte, e o terceiro diz respeito aos custos organizacionais, relativos à impossibilidade de continuidade de procedimentos e práticas institucionais (Johnson, 2005).

No que diz respeito aos custos institucionais citados, constata-se que as escolas que perdem maior quantitativo de professores e os substituem por docentes iniciantes possuem qualidade de ensino inferior, na medida em que se evidencia que os docentes se tornam mais eficazes ao longo dos anos de docência. Considerando que escolas com alto percentual de rotatividade tendem a ter também alto percentual de professores iniciantes, os alunos destas instituições possivelmente serão submetidos ao ensino de professores que são, em geral, menos eficazes quando comparados aos mais experientes (Hanushek et al., 2004; Johnson, 2005; Rockoff, 2004, 2010). Neste sentido, o suporte dado aos docentes iniciantes, baseado na constante interação do corpo docente, também é considerado determinante para o sucesso das práticas pedagógicas. (Allensworth et al., 2009; Berry e Hirsch, 2005; Cabezas, 2011; Ingersoll, 2001; Johnson e Birkeland, 2003; Loeb et al., 2005, 2010; Simon e Johnson, 2013).

Johnson (2005) também ressalta a importância do treinamento e suporte adequado aos professores, mas não somente para a melhoria do ensino e para a redução das taxas de rotatividade docente. O autor afirma que além destes benefícios diretos há uma vantagem indireta, que consiste na diminuição dos gastos da escola, os quais são resultantes de tal mobilidade. Portanto, considera-se

que o aumento da retenção de professores nas escolas não é apenas importante devido aos ganhos para a instituição ao mantê-los em sala de aula, mas também por evitar gastos adicionais com o recrutamento e treinamento de professores (Darling-Hammond & Sykes, 2003; Guarino et al., 2006, apud Kling e Olivier, 2014).

Assim, conforme enfatizam estudos internacionais, a rotatividade também pode causar impactos financeiros para a instituição, na medida em que um grande fluxo de saída e entrada de docentes nas escolas resulta em gastos com o recrutamento, contratação e treinamento dos docentes recém-ingressos (Allensworth et al., 2009; Ingersoll, 2001; Reed, 2006). Sobre este aspecto, Berry e Hirsch (2005) argumentam que gestores públicos, ao desenvolverem programas educacionais e alocarem recursos, precisam priorizar as escolas que possuem maior dificuldade em reter professores.

Outra perspectiva de estudo da rotatividade docente vem ganhando destaque recentemente, ao ressaltar a necessidade de se ter em vista os movimentos de entrada e saída dos docentes sob a ótica da eficácia destes. Para estes pesquisadores não basta apenas reduzir as taxas de rotatividade, já que não se trata apenas de manter os professores nas escolas, mas sim conseguir manter bons professores nas escolas, tendo como pressuposto o aprendizado do aluno como objetivo central da instituição de ensino (Johnson et al., 2005). A existência de taxas mais altas de recrutamento e de retenção de professores somente representa ganhos para a escola quando o desempenho do aluno é mantido ou melhorado (Guarino et al., 2006, apud Kling e Olivier, 2014). Portanto, a preocupação com a captação de bons professores e a permanência destes nas escolas tem motivado a realização de inúmeros estudos, principalmente no cenário internacional. Este enfoque sobre a temática da rotatividade de professores tem sido considerado de extrema relevância, por contribuir com a identificação de possíveis desigualdades na distribuição de docentes entre instituições de ensino, no que tange à qualificação e eficácia destes.

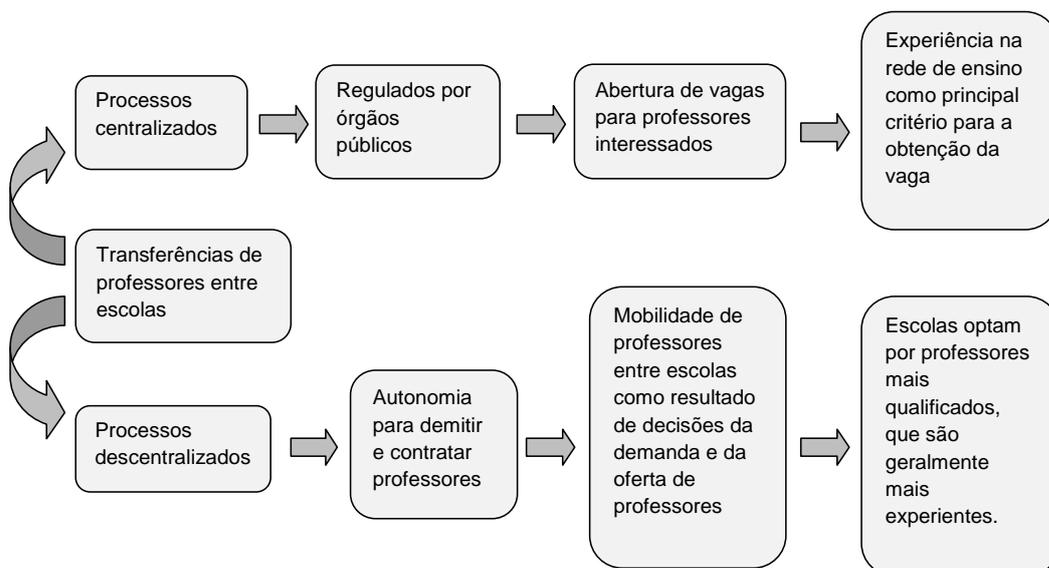
Por fim, devido à revisão bibliográfica ter sido composta majoritariamente por estudos internacionais, em sua maioria estudos de origem norte-americana, serão tratadas brevemente as principais diferenças entre alguns aspectos relativos

às dinâmicas de rotatividade docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e os processos referentes aos contextos de outros sistemas de ensino mencionados neste estudo. Assim, a seguir são apresentadas as principais divergências contextuais identificadas.

Em primeiro lugar, a compreensão acerca das diferenças entre a presença ou ausência de autonomia nas escolas consiste em questão central, principalmente no que diz respeito aos processos de entrada e saída dos profissionais de ensino das escolas. Este ponto é importante porque a presença de tal autonomia representa a possibilidade de contratar e demitir professores. Por outro lado, ausência de autonomia geralmente consiste na existência de mecanismos centrais em determinado sistema de ensino, regidos por uma legislação específica, os quais normatizam o ingresso e a saída de docentes nas instituições de ensino.

Especificamente no que diz respeito aos procedimentos de transferência de escola, na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro as normas que regem tais processos são centralizadas e ficam a cargo da Secretaria Municipal de Educação (SME). Em outros contextos estas podem ser mais descentralizadas, como ocorre nos Estados Unidos. Considerando as referidas diferenças contextuais, abaixo são expostos os principais pontos de divergência:

Quadro 11: Movimento de professores em contextos de menor autonomia escolar – processos centralizados – e em contextos de maior autonomia – processos descentralizados



Fonte: elaboração própria

A partir do esquema acima, observa-se principalmente que, apesar das diferenças entre os processos de mobilidade nos dois contextos ilustrados, em ambos os cenários a experiência docente sobressai como fator-chave para a obtenção de vantagens no processo de mudança de escola. Portanto, apesar da ausência de autonomia das escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, no que se refere à contratação e demissão de professores, os regulamentos internos dos procedimentos de transferência entre escolas favorecem os professores que possuem maior tempo de experiência na rede. Assim, tal aspecto se sobressai como comum a ambas as circunstâncias exemplificadas, mesmo em meio a normas e procedimentos diferentes.

Contudo, de forma a abordar mais detalhadamente o contexto da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, o capítulo 4 evidenciará mais adiante os aspectos referentes aos artifícios legais que regulamentam as transferências entre escolas, através de análises sobre as principais regras previstas na legislação que regula tais processos.

3.2. Mobilidade docente entre escolas e características individuais dos professores

Estudos pioneiros sobre mobilidade docente levavam em consideração principalmente informações sobre o perfil dos professores, na tentativa de verificar de que forma as características individuais dos docentes encontravam-se associadas às taxas de rotatividade. Dentre os principais atributos investigados, é possível citar: idade, sexo, cor/raça, formação acadêmica, experiência no magistério e salário. A maioria destes fatores costuma ser analisada conjuntamente, de forma a traçar um perfil dos professores. Entretanto, para fins de melhor exposição, as principais constatações serão listadas a seguir gradativamente, de acordo com cada uma das características comumente abarcadas.

No que diz respeito à idade dos professores, estudos mostram que profissionais mais jovens possuem maior probabilidade de sair da escola na qual lecionam, quando comparados a professores de maior faixa etária, com exceção daqueles que estão prestes a se aposentar. Smithers e Robinson (2005), por

exemplo, definiram o pico de idade para a mobilidade docente em torno dos 25 aos 29 anos, quando estes profissionais teriam o dobro de propensão a mudar de escola.

Outros estudos chegaram a conclusões semelhantes, no que diz respeito à associação entre maior mobilidade e menor faixa etária. Luekens et al. (2004, apud Johnson, 2005), em estudo abrangendo escolas públicas dos Estados Unidos, constatou que professores abaixo dos trinta anos de idade tinham menor propensão a permanecer na escola entre os anos de 1999 e 2000.

Assim como os resultados citados no parágrafo anterior, inúmeros estudos mostram tendências similares, sendo possível também verificar dinâmicas relativas à relação entre experiência docente e mobilidade de professores entre escolas, a qual será discutida mais adiante.

No que se refere às questões de gênero, alguns estudos constatam que professores do sexo feminino tendem a sair em maior proporção das escolas (Grissom, 2011; Ingersoll, 2001; Luekens et al., apud Johnson, 2005), principalmente por questões pessoais, tais como gravidez e necessidade de cuidar dos filhos (Stinebrickner, 1998, apud Grissom 2011). Afirma-se que dentre os que deixam a profissão é pouco provável que consigam trabalho fora do âmbito educacional. Já em relação ao sexo masculino, uma das razões para deixarem a profissão seria a oportunidade de exercer trabalhos não relacionados à Educação (Podgursky et. al. 2004, apud Cabezas, 2011). Segundo Gilbert (2011), os homens tenderiam mais fortemente a vislumbrar a carreira docente como temporária, tendo em vista outras posições profissionais futuras, as quais julgariam mais vantajosas. Neste sentido, Dolton et al. (2005, apud Cabezas, 2011), em pesquisa realizada no Reino Unido, evidencia que a saída de professores das escolas tende a ser maior em relação ao sexo masculino, devido a melhores condições de trabalho e salários oferecidos fora da área da Educação. Em suma, tal como observado, os resultados acerca das tendências de mobilidade de acordo com o sexo ainda são controversos e pouco conclusivos.

No que diz respeito à formação docente, alguns autores apontam que professores com títulos de mestrado, de doutorado, e aqueles graduados em universidades mais seletivas e de maior prestígio possuem maior propensão a

deixar o magistério no início da carreira, por também possuírem melhores oportunidades de trabalho em outras áreas profissionais (Chingos e West, 2010; Imazeki, 2005; Lankford, 2002). Em geral, tais estudos verificam que professores com maior grau de escolaridade tendem a ser menos comprometidos com a carreira docente e são mais propensos a deixar a profissão, quando comparados àqueles que possuem apenas o diploma de graduação. Esta tendência geralmente está associada ao aumento do número de oportunidades profissionais conforme se eleva o nível de escolaridade, o que pode levar o docente a optar por outras funções, tanto dentro quanto fora do âmbito educacional (Johnson et al., 2005).

Ainda em relação às titulações acadêmicas, alguns estudos constataam que professores com maior grau de escolaridade possuem maior probabilidade de lecionar em escolas com perfil mais favorável, no que diz respeito às condições de trabalho, localização, nível socioeconômico do alunado e desempenho escolar. (Boyd et al., 2008, 2009; Clotfelter et al., 2004, 2011; Figlio, 2002; Hanushek et al., 2004; Ladd, 2009; Loeb et al., 2005; Scafidi et al., 2005).

Assim como a formação acadêmica, a experiência docente costuma ser amplamente abordada, sendo ambas associadas à qualificação do professor. Desta forma, os anos de exercício do magistério na rede também são frequentemente apontados como possível influência sobre a mobilidade de professores entre escolas.

Estudos norte-americanos verificam maior probabilidade de mudança de escola entre professores menos experientes (Hanushek et al., 2004). Além disso, outros autores constataam que professores com esta característica tendem a lecionar em escolas com indicadores sociais menos favoráveis. Esta tendência de mobilidade é considerada negativa para o aprendizado dos alunos, isso porque são muitos os desafios enfrentados ao conduzir uma sala de aula pela primeira vez, os quais podem ser especialmente severos quando professores inexperientes lecionam em escolas de nível socioeconômico mais baixo e pior desempenho. Tal circunstância se torna ainda mais difícil quando não há um suporte pedagógico necessário aos iniciantes, situações constatadas frequentemente. Portanto, se conclui que professores menos experientes, principalmente aqueles que estão nos

primeiros anos de docência, são menos eficazes quando comparados a professores mais experientes (Clotfelter et al., 2004; Grissom, 2011; Rivkin et al. 2005).

3.2.1. Qualificação docente e tendências de mobilidade entre escolas

A importância de se investir na formação de professores para a melhoria da educação é consensual entre pesquisadores e gestores públicos. No meio acadêmico, a relação entre a qualificação docente e o desempenho escolar dos alunos tem sido tema recorrentemente discutido, entretanto, a grande dificuldade encontrada consiste em identificar a melhor forma de medir esta qualificação. Muitos estudos sobre o tema ainda buscam explicar o desempenho escolar dos alunos através da investigação de características específicas dos professores, tais como: experiência docente, titulação acadêmica, trajetória escolar pregressa, etc. No entanto, outros pesquisadores têm priorizado o uso de dados combinados de professores e alunos, com enfoque longitudinal. Este procedimento metodológico tem sido considerado mais eficaz para se medir o efeito real da qualificação dos professores sobre o desempenho dos alunos. Assim, são usados indicadores de qualificação docente baseados principalmente no cruzamento dos resultados de desempenho dos alunos, de informações sobre o perfil dos professores, e dos resultados de desempenho destes em testes de proficiência. (Aronson et al. 2003, apud Clotfelter et al. 2007a; Clotfelter et al., 2007b; Rivkin et al. 2005; Rockoff, 2004, 2010).

Outra questão recorrentemente levantada relaciona-se ao fato de que, mesmo havendo empenho por parte dos pesquisadores em investigar a referida relação entre qualificação docente e desempenho do alunado, há incertezas quanto ao sentido desta associação. O que se tem colocado em destaque é a possibilidade de uma dupla causalidade, ou seja, em determinadas circunstâncias não se sabe ao certo se professores mais bem qualificados são responsáveis pelo desempenho escolar mais alto de seus alunos ou se são os alunos com mais alto desempenho os responsáveis por “atrair” professores mais bem qualificados (Clotfelter et al., 2007a; 2007b; Greenberg e Maccall, 1974; Hanushek e Rivkin, 2006; Reed, 2006). Segundo a última hipótese, professores com melhores indicadores de qualificação possuiriam maiores chances de escolher a escola na qual lecionar e

tenderiam a optar por instituições com determinadas características, dentre as quais o bom desempenho escolar dos alunos.

Sobre a tendência apontada no parágrafo anterior, Jackson (2009) observa que pelo fato de professores mais bem qualificados serem priorizados pelas escolas durante a seleção de novos docentes, e levando em conta que estes tendem a buscar escolas com condições mais favoráveis de trabalho, aquelas com características menos desejáveis teriam maior número de professores menos qualificados. Desta forma, se professores preferem trabalhar em escolas com determinadas características de alunos, tal como desempenho escolar mais alto, a qualificação do corpo docente de determinada escola estaria associada ao perfil do alunado, e, portanto, estudantes com perfil oposto ao referido seriam expostos em maior número a professores menos qualificados.

Sobre esta perspectiva, alguns autores afirmam que o sistema educacional se encontra altamente segregado, na medida em que os professores tendem a compor quadros docentes de escolas com o mesmo perfil daquelas das quais são egressos, e que provavelmente possuem alunos que são do mesmo grupo social ao qual pertencem (Kling e Olivier, 2014; Reed, 2006). Neste sentido, estudos apontam a existência de uma distribuição não aleatória de professores entre instituições de ensino. Em geral, verifica-se que professores mais bem qualificados e de nível socioeconômico mais alto são propensos a lecionar em escolas cujos alunos possuem também melhores indicadores de nível socioeconômico e melhor desempenho escolar (Bascopé e Meckes, 2010; Darling-Hammond, 2005; Ruffinelli e Guerrero, 2009; Toledo et al. 2010).

Constata-se ainda certa similaridade quanto à trajetória acadêmica de professores e alunos, ou seja, docentes com formação em escolas e universidades mais seletivas e prestigiadas tendem a lecionar em instituições de ensino com estas mesmas características. A dinâmica oposta ocorre na mesma proporção, no que diz respeito ao fato de professores formados em instituições menos seletivas e menos prestigiadas lecionarem em instituições de ensino com o mesmo perfil. Resultados deste tipo são expostos no estudo de Allensworth et al. (2009), no que se refere à tendência de professores graduados em universidades mais seletivas

mudarem de escolas de nível socioeconômico mais baixo e pior desempenho para escolas de perfil inverso.

Ainda a respeito desta questão, Boyd et al. (2002) esclarece que professores expressam preferências por trabalhar em escolas próximas às localidades nas quais cresceram e passaram grande parte de sua vida, as quais tendem a ser próximas de suas residências. Este aspecto se encontra diretamente associado às evidências sobre a distância entre as escolas e a residência dos docentes. Verifica-se, por exemplo, que professores cuja residência se encontra mais distante da escola possuem maior probabilidade de se transferirem para outra instituição (Boyd et al., 2005; Darling-Hammond & Sykes, 2003; DeAngelis et al., 2010). Estas constatações podem indicar que, ao invés de se tratar de uma questão territorial baseada no benefício da proximidade entre escola e residência dos professores, predomine a preferência destes por contextos sociais similares àqueles que possuem como referência.

Com conclusões complementares às expostas no parágrafo anterior, alguns estudos também verificam fortes evidências de que professores sejam mais eficazes para alunos que possuem a mesma cor / raça que a sua (Dee, 2004; Hanushek et al., 2005a). Através desta constatação os autores buscam mostrar a existência de maior propensão de os professores optarem por lecionar para alunos pertencentes ao mesmo grupo social no qual estão inseridos. Da mesma forma, em estudo realizado no estado da Carolina do Norte, Clotfelter et al. (2004) constataram que bairros com características sociais mais favoráveis tendiam a reter professores em maior número. Tais resultados relacionados à maior eficácia e maior permanência de professores nas escolas se justificam, na medida em que determinado cenário está associado à opção de preferência dos docentes, o que tende a resultar em maior satisfação profissional.

Levando em conta este conjunto de evidências, estudos apontam as consequências negativas de tais dinâmicas, na medida em que estas podem criar um círculo vicioso, resultando na ausência de equidade entre escolas da mesma rede de ensino (Bascopé e Meckes, 2010; Ruffinelli e Guerrero, 2009). Com base nesta perspectiva, Reed et al. (2006) afirmam que o aumento de programas de qualificação oferecidos pelas universidades em distritos mais pobres é

provavelmente mais eficaz quando comparados a outros programas, considerando a influência do caráter local do mercado de trabalho de professores, já que 70% destes tendem a lecionar na mesma região na qual se graduaram.

Alguns pesquisadores brasileiros têm apontado resultados semelhantes aos citados nos últimos parágrafos. Ribeiro (2013), por exemplo, no que tange à distribuição de professores entre escolas públicas de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, constatou que instituições localizadas em favelas, ou próximas a estes territórios, possuem maiores dificuldades para atrair professores através de transferências, entretanto, recebem maior número de docentes recém-formados. Estes resultados mostram que os profissionais menos experientes, em sua maior proporção, ingressam em escolas situadas em localidades de nível socioeconômico mais baixo. Segundo o autor, o elevado número de professores recém-formados provavelmente se deve ao alto número de vagas nestas escolas, o que neste caso significa maior carência de docentes. Acrescenta-se ainda que as vagas disponíveis para os professores menos experientes tenderiam a estar em escolas menos atrativas para os professores mais experientes.

No caso exemplificado acima, que trata do contexto da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, verifica-se igualmente possível tendência de escolas com piores indicadores sociais terem dificuldades para atrair professores com melhores indicadores de qualificação, que no referido caso trata-se dos professores que possuem maior tempo de experiência na rede de ensino em questão.

A partir de tais evidências, internacionais e nacionais, é possível supor que estas indicam tendências de convergência entre o perfil de professores e alunos, no que se refere aos aspectos associados à qualificação docente, desempenho escolar e nível socioeconômico dos estudantes, sendo indiretamente relacionadas também a indicadores sociais do corpo docente e discente. Desta forma, as referidas constatações sugerem a existência de uma conjuntura de segregação de escolas, a partir da qual alunos de nível socioeconômico mais baixo e com piores resultados de desempenho escolar são submetidos em maior número a professores com piores indicadores de qualificação.

Nos Estados Unidos, autores ratificam a hipótese de que haja uma

distribuição desigual de docentes, de acordo com as qualificações que estes possuem (Darling-Hammond & Sykes, 2003, 2005). Verifica-se que esta distribuição desigual resulta de práticas e decisões conduzidas tanto por parte da oferta quanto por parte da demanda, no que diz respeito ao mercado de trabalho de professores (DeAngelis et al., 2010; Guarino et al., 2006, apud Kling e Olivier, 2014). Verifica-se também que docentes com posse de licenças específicas, obtidas nos Estados Unidos através de testes de proficiência, tendem em maior número a sair de escolas que possuem alunos com nível socioeconômico mais baixo (Goldhaber & Hansen, 2009, apud Simon e Johnson, 2013).

Em estudo realizado no Chile, Cabezas (2011) constatou que professores de 1º segmento com graduação em Pedagogia lecionavam em maior proporção em escolas com melhor desempenho e nível socioeconômico mais alto e, em contrapartida, professores com ensino médio especializado, o equivalente ao antigo curso normal, lecionavam em instituições com perfil oposto.

Assim como no contexto supracitado, na cidade do Rio Janeiro muitos professores de 1º segmento ainda possuem nível médio com especialização em magistério como grau máximo de formação. Isto porque vigoram ainda hoje normas que admitem como nível adequado de formação, para professores de 1º segmento, a conclusão do Ensino Médio, com especialização em magistério. Dentre os professores que possuem a referida formação, verificam-se em geral profissionais com mais tempo de carreira docente, talvez devido ao fato de professores mais jovens tenderem a concluir o curso de graduação em pedagogia. Portanto, em princípio não há indícios de que haja relação entre este nível de formação e perfil menos favorável de escolas nas quais professores com estas características lecionam, tal como o estudo citado acima evidencia. Contudo, o presente estudo também pretende investigar uma possível relação entre tais aspectos.

Como balanço geral sobre as principais contribuições abordadas nesta seção, no que diz respeito a trabalhos futuros e investimentos em políticas públicas, é possível ressaltar a posição de alguns pesquisadores quanto à necessidade de se criar mecanismos que possibilitem o ingresso de professores mais bem qualificados em escolas mais vulneráveis, no que diz respeito ao

desempenho escolar e ao nível socioeconômico, principalmente através de incentivos oferecidos aos docentes (Bascopé e Meckes, 2010).

De modo a ampliar o entendimento a respeito das circunstâncias que levam o docente a optar por uma ou outra instituição de ensino, a seção seguinte trata mais detalhadamente dos fatores que pesam sobre a decisão do professor ao mudar ou permanecer em determinada escola, sendo investigados elementos divididos em dois grandes grupos: fatores econômicos, associados à remuneração e incentivos financeiros; e fatores não econômicos, referentes a todos os outros aspectos que não possuem relação com vantagens econômicas.

3.3. O papel que desempenham os fatores econômicos e não econômicos sobre as dinâmicas da mobilidade docente

3.3.1. Fatores econômicos

A influência do salário dos professores sobre a mobilidade docente ainda é objeto de controvérsias. Algumas pesquisas apontam a importância de incentivos salariais em relação aos seguintes aspectos: atração e retenção de bons professores e obtenção de melhores resultados em escolas que atendem alunos com nível socioeconômico menos favorável e baixo desempenho escolar (Hanushek et al. 2004; Hanushek e Rivkin, 2006; Loeb et al. 2005; Reed et al. 2006).

De acordo com foco específico, Imazeki (2005) constatou que professores de determinadas disciplinas, como matemática e ciências, necessitariam de aumentos mais substanciais de salário para que suas taxas de evasão do sistema educacional fossem reduzidas. Tal constatação tem como base o fato destes profissionais possuírem melhores oportunidades de trabalho fora da área da Educação, quando comparados a docentes de outras disciplinas. Segundo perspectiva similar, Chingos y West (2010) evidenciam que professores mais bem sucedidos em elevar o desempenho escolar de seus alunos possuem também ofertas de melhores salários fora do âmbito educacional, fato que indicaria a relevância dos subsídios salariais para a retenção de bons professores.

Em relação à existência de incentivos salariais nas escolas e a influência que exercem sobre a mobilidade docente, uma pesquisa realizada no estado da

Carolina do Norte analisou os resultados de um programa de pagamento de bônus para professores de escolas de baixo desempenho e verificou um aumento na permanência dos docentes (Clotfelter et al., 2006a). Para os autores, este resultado por si só já representa uma grande vantagem para estas escolas, devido à redução da rotatividade docente nas instituições, a qual afeta a dinâmica escolar como um todo, além de seus já mencionados efeitos negativos sobre o desempenho dos alunos, como constatado por diversos trabalhos.

No que diz respeito a escolas com altas taxas de rotatividade, as quais geralmente possuem mais baixo desempenho e mais baixo nível socioeconômico, piores salários costumam intensificar a saída de professores, mesmo que este fator sozinho não tenha se mostrado eficaz na retenção dos docentes (DeAngelis et al., 2010; Donaldson, 2011, apud Kling e Olivier, 2014).

No âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, a política de avaliação educacional em vigor desde 2009 estabelece o pagamento de bônus para as escolas, de acordo com os seguintes critérios: (1) nos anos ímpares: alcance ou superação das metas de desempenho definidas pelo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; (2) nos anos pares: alcance ou superação das metas de desempenho definidas pelo IDE-Rio – Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro (Almeida, 2013; Carrasqueira, 2013).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é baseado em testes de proficiência e na taxa de aprovação dos alunos. Os referidos testes são denominados Prova Brasil¹ e medem o conhecimento dos alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática. Estes resultados permitem a comparação entre estabelecimentos escolares e / ou sistemas de ensino, de forma a identificar aqueles que mais carecem de apoio ou de medidas corretivas (Costa e Koslinski, 2012). Da mesma forma, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro IDE-Rio, em vigor desde 2009, mede a qualidade da educação das escolas da rede municipal de Ensino do Rio de Janeiro, por meio da avaliação de instituições que atendem ao 1º

¹ Avaliação censitária que abrange alunos do 5º ano (antiga 4ª série) e 9º ano (antiga 8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipal, estadual e federal. Tem-se como objetivo avaliar a qualidade da Educação pública no Brasil.

e ao 2º segmento do Ensino Fundamental. O cálculo deste, que possui a mesma escala do IDEB, é baseado nos resultados da Prova Rio (provas de português e matemática para os 3º, 4º, 7º e 8º anos) e do fluxo escolar, divulgado em uma escala de 0 a 10, sendo os números extremos considerados hipotéticos devido à possibilidade remota de serem registrados. Tanto os resultados obtidos através do IDEB (nos anos ímpares) quanto por meio do IDE-Rio (nos anos pares) servem de base para o pagamento anual de bônus para professores e funcionários das escolas que atingem as metas de proficiência estipuladas (Almeida, 2013).

Esta premiação beneficia, portanto, os docentes de escolas cujos indicadores educacionais apresentam maiores avanços de um ano para outro, de acordo com as metas estabelecidas. Verifica-se, neste sentido, lógica oposta aos programas evidenciados no início desta seção, os quais têm sido realizados em sistemas de ensino norte-americanos. Estes são baseados em incentivos monetários para professores que se dispõem a lecionar em estabelecimentos escolares que possuem desempenho mais baixo e alunos com piores indicadores sociais. Apesar de resultados ainda não conclusivos quanto à sua efetiva eficácia e às possibilidades de implantação de tais programas em larga escala, alguns estudos apontam que professores saem em maior número das escolas quando, somado ao pior desempenho escolar e mais baixo nível socioeconômico dos alunos, os salários também são baixos e não há qualquer incentivo para sua permanência.

Dentre as escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro que possuem algum tipo de tratamento diferenciado, é possível mencionar as denominadas “escolas do amanhã”², as quais se localizam em áreas conflagradas, ou seja, localidades que sofrem forte domínio de organizações criminosas, como o tráfico de drogas e as milícias. Nestas escolas os professores possuem regime de trabalho de 40h semanais e dedicação exclusiva, e os alunos estudam em período integral, contexto singular quando comparado às demais escolas da rede municipal. Outro aspecto específico diz respeito à bonificação dos professores das escolas do amanhã que apresentam evolução em seus indicadores educacionais

² O Programa Escolas do Amanhã, criado em 2009, foi implantado em 155 escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, as quais são localizadas em áreas conflagradas. Outro aspecto diferencial é o fato de tais escolas funcionarem em horário integral e possuírem professores com regime de trabalho diferenciado, de 40h semanais e dedicação exclusiva.

nas avaliações anuais. Estes recebem um adicional de um salário e meio, em vez de um salário, como pago nas demais escolas (<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>).

No entanto, em relação à maioria das escolas da rede municipal podemos concluir que o programa de bonificação vigente, ao premiar os professores das escolas mais bem-sucedidas nas avaliações, pode tornar as demais instituições ainda menos atrativas aos docentes. Isto pode ocorrer através do surgimento de uma rede de informações que resulte na construção de “boa reputação” em relação às escolas com melhores resultados. Sobre este aspecto cabe ressaltar que são os estabelecimentos escolares com piores resultados ou ausência de avanços nos indicadores educacionais aqueles que se encontram em situação de maior desvantagem e que, conseqüentemente, deveriam ser alvo de maiores investimentos, dado que tais circunstâncias geralmente são associadas também à existência de um alunado com nível socioeconômico mais baixo.

Quanto às dinâmicas evidenciadas nos parágrafos acima, há também evidências similares provenientes de estudos norte-americanos, referentes ao pagamento de maiores salários para professores que possuem alunos com melhor desempenho escolar, assim como à propensão de professores considerados mais qualificados receberem salários mais altos.

Figlio (2002), por exemplo, constatou associação significativa entre salários mais altos em determinados distritos escolares e o recrutamento de docentes mais bem qualificados. Dentre os critérios de qualificação utilizados no referido estudo destacam-se a seletividade da universidade em que os professores se graduaram e a obtenção de especializações relacionadas à disciplina que lecionam. Da mesma forma, Cabezas (2011) verificou que professores com melhores resultados em testes de proficiência tendem a receber maiores salários.

Assim, o fator de atração para estes professores considerados mais qualificados parece ser justamente propostas de salários mais altos. Reininger (2004, apud Johnson, 2005) faz menção a uma série de estudos que reforçam seu argumento de que professores tendem a ser motivados pelos salários e são mais propensos a decidir lecionar quando o salário inicial é mais alto. Seguindo a mesma perspectiva, Lankford et al. (2002) constataram que professores do estado de Nova Iorque que se transferiram de distritos, entre 1993 e 1998, receberam

aumento de salário substancial, o que sugere que tais profissionais foram atraídos pelos maiores salários.

Contudo, há também estudos que refutam a influência de aspectos salariais sobre a mobilidade docente. Lankford et al. (2002) chamam a atenção para a ausência de impactos de políticas de bonificação sobre a desigualdade de distribuição de docentes entre escolas, no que diz respeito à qualificação destes. Os autores citam exemplos de tais iniciativas realizadas em Massachusetts e Nova Iorque. Além disso, argumentam que, apesar de inúmeros estudos evidenciarem a menor probabilidade de saída de professores das escolas quando os salários são mais altos, não se mostra clara a viabilidade de tais aumentos salariais.

Da mesma forma, Johnson et al. (2005) afirmam que a elevação dos salários na proporção necessária para a redução das taxas de saída dos docentes das escolas, principalmente as mais vulneráveis em termos socioeconômicos, estaria além dos orçamentos de estados e distritos. Para o autor, o papel dos incentivos salariais é complexo devido aos seguintes motivos: (1) existem muitas formas pelas quais os pagamentos adicionais podem ser planejados e, em geral, algumas são mais eficazes que outras, no que diz respeito à atração e retenção de professores mais bem qualificados e comprometidos nas escolas; (2) os efeitos dos incentivos salariais sobre a satisfação dos professores e retenção destes nas escolas não são independentes das condições de trabalho; (3) dificilmente salários mais elevados conjugados a condições de trabalho ruins são capazes de promover aumento na retenção de professores nas instituições de ensino.

Neste sentido, evidências recentes indicam a possibilidade de associação entre benefícios financeiros e as condições de trabalho dos professores nas escolas. Ressalta-se que boa parte dos estudos que investigam os efeitos dos incentivos financeiros sobre a atração e retenção de professores não costuma considerar o papel das condições de trabalho como fatores associados, sendo que tais elementos podem desempenhar um papel determinante sobre a mobilidade de professores entre escolas. A respeito desta questão Johnson et al. (2005) ressaltam que os distritos com as melhores remunerações costumam também oferecer melhores condições de trabalho, fator tão importante de atração quanto o aumento de salário. Da mesma forma, verifica-se que, em situações de igualdade salarial, a

existência de melhores condições de trabalho é considerada aspecto mais importante pelos professores (Darling-Hammond & Sykes, 2003; DeAngelis et al., 2010, apud Kling e Olivier, 2014; Ladd, 2009; Loeb et al., 2009).

Como visto até aqui, as evidências a respeito da influência de aspectos salariais sobre tendências de mobilidade de professores são pouco conclusivas. Neste contexto, os chamados fatores não econômicos costumam ganhar destaque, ao ser atribuído a estes um maior poder explicativo. Recebem destaque principalmente o perfil dos alunos e a infraestrutura de trabalho oferecida ao professor. Desta forma, as duas próximas seções buscam descrever justamente alguns estudos que investigam a influência destes fatores sobre a rotatividade de professores. A primeira tem como enfoque as características dos alunos; e a segunda trata das condições de trabalho com as quais os docentes se deparam.

3.3.2. A importância do perfil do alunado como fator não econômico

A literatura sugere que a rotatividade docente está associada em grande parte a aspectos não econômicos, os quais estão relacionados principalmente ao contexto intraescolar e ao perfil dos alunos. Este último aspecto consiste no enfoque da presente seção.

No que diz respeito a características do corpo docente como fatores de influência sobre a mobilidade de professores entre escolas, destacam-se o nível socioeconômico, o desempenho escolar e a cor / raça (Boyd et al. 2005, 2008, 2009; Clotfelter et al. 2004; Duarte, 2009; Kling e Olivier, 2014; Murnane, 1981; Scafidi et al., 2005; Simon e Johnson, 2013; Toledo et al., 2010). Alguns estudos verificam a tendência de mobilidade de docentes mais qualificados para escolas que possuem alunos com perfil mais favorável, possivelmente devido à maior probabilidade destes docentes preencherem as vagas nestas instituições de ensino, as quais tendem ser mais atrativas, e, por outro lado, também mais seletivas (Podgursky et al. 2004, apud Cabezas, 2011; Clotfelter et al. 2006b).

Um exemplo dentre as pesquisas pioneiras é o estudo de Greenberg e Maccall (1974), autores que já contemplavam na década de 1970 aspectos referentes à convergência entre o perfil dos alunos e dos professores na mesma

instituição de ensino, de forma a buscar explicar a mobilidade docente entre escolas. Ao investigarem transferências de professores dentro de um mesmo distrito e entre distritos, os autores apontavam características não referentes ao salário, as quais denominaram “não econômicas”, que seriam responsáveis por distinguir as escolas mais atrativas das menos atrativas na percepção dos docentes. Em meio a estas particularidades ganhavam proeminência o desempenho escolar e o nível socioeconômico dos alunos. Ao analisarem a mobilidade dentro de um mesmo distrito, e, neste caso, ao considerarem a equiparação de salários, sugeriam que as diferenças não econômicas referidas eram responsáveis por influenciar fortemente a mobilidade de professores.

De acordo com esta dinâmica, profissionais de ensino de escolas que possuíssem alunos com nível socioeconômico mais baixo e pior desempenho escolar tenderiam a mudar de escola, e professores de escolas cujo alunado possuísse nível socioeconômico mais favorável e bom desempenho escolar permaneceriam e acumulariam experiência. Como resultado, os profissionais mais experientes lecionariam em escolas com alunos de nível socioeconômico mais alto e com melhor desempenho, enquanto professores mais jovens e menos experientes lecionariam em escolas com perfil oposto. Como consequência, as últimas escolas seriam também submetidas à maior rotatividade docente, devido à dificuldade em reter professores.

Clotfelter et al. (2006b) chamam a atenção para altos percentuais de rotatividade docente em escolas de nível socioeconômico mais baixo. Através de indicadores sociais do alunado de escolas de origem e de destino do professor, entre 1999 e 2004, os autores constataram que docentes tendem a se transferir para escolas de nível socioeconômico mais alto. Como alternativas para políticas públicas, observam a importância de tornar escolas de nível socioeconômico mais baixo oportunidades de trabalho atrativas para professores mais bem qualificados, através de melhorias nas condições de trabalho e incentivos salariais aos docentes.

De acordo com a mesma perspectiva, estudos evidenciam que o êxito de políticas públicas voltadas para escolas que atendem alunos de mais baixo nível socioeconômico depende de ações conjugadas, que visem não somente a atração de professores mais bem qualificados, mas principalmente a permanência destes.

Ingersoll e May (2011, apud Simon e Johnson, 2013) ponderam que muitas das políticas públicas que possuem como intuito recrutar professores mais bem qualificados fracassam justamente devido à ausência de atenção e suporte sistemático em relação às condições de trabalho. Desta forma, a grande dificuldade consiste em manter os professores recrutados em tais unidades escolares. Como resultado, geralmente persistem as altas taxas de saída dos docentes de escolas submetidas às referidas políticas, tornando difícil a consolidação de melhorias que visam à redução da rotatividade docente.

De modo similar, Johnsson et al. (2005) constatarem piores condições de trabalho em escolas que atendem alunos de nível socioeconômico menos favorável. As causas de tais diferenças são controversas, cogitando-se fatores relacionados à desigualdade de financiamento entre escolas de mais baixo e mais alto nível socioeconômico, ineficiências causadas por excesso de burocracia, clientelismo político, etc. Constatou-se ainda que os fatores relacionados às condições materiais de trabalho se mostram capazes de influenciar a decisão dos professores quanto a permanecer ou a sair da escola na qual lecionam. O mesmo autor, com base em revisão teórica sobre esta questão, afirma que a estrutura e o suporte recebido pelos professores exercem influência sobre a satisfação destes e a percepção de eficácia que possuem sobre o próprio trabalho.

Além do nível socioeconômico e do desempenho escolar, a cor / raça dos alunos também é considerada fator de influência sobre a tendência de mobilidade dos professores entre escolas. Loeb et al (2005) aponta que tal característica interfere na capacidade da escola em preencher novas vagas de professores e resulta na maior proporção de docentes de início de carreira na instituição de ensino. A tendência de mobilidade de professores ocorre de instituições de ensino com maior proporção de alunos negros para escolas com maior percentual de alunos brancos, sendo que professores brancos são mais suscetíveis a mudarem de escolas com maior proporção de alunos negros (Boyd et al. 2005; Duarte, 2009; Loeb et al. 2005; Scafidi et al., 2005).

Considerando todas as evidências expostas neste capítulo, é possível afirmar que escolas de nível socioeconômico mais baixo, pior desempenho escolar, e com maior número de alunos não brancos, tendem a ter maior

rotatividade docente. Como resultado, os alunos que compõe tais instituições são, em geral, expostos a professores novos na escola e muitas vezes novos na profissão (Johnson et al., 2005). Sobre esta questão, sobrepõe-se o fato de os professores iniciantes serem considerados em sua maioria menos eficazes quando comparados a professores mais experientes (Clotfelter et al., 2004; Grissom, 2011; Hanushek et al., 2005a; Johnson, 2005).

Assim como é possível observar, a maioria dos estudos mencionados aqui focaliza as características dos alunos mais comumente associadas à saída dos professores de determinadas escolas, entretanto, geralmente não são esclarecidas as razões por traz de tal decisão dos docentes. Tal forma de expor as referidas evidências faz com que se conclua que a motivação dos professores consiste simplesmente na preferência por lecionar para alunos de nível socioeconômico mais elevado, com desempenho escolar mais alto e que não sejam negros. Dentre as exceções existentes, Hanushek et al. (2004) sugerem a possível influência de outros aspectos, tais como as condições de trabalho nas escolas, mas os autores não aprofundam a questão por limitações dos dados disponíveis.

Com o intuito de esclarecer tais questões, uma linha de estudo recente vem ganhado força e tem constatado fatores intervenientes à associação entre o perfil dos alunos e a mobilidade docente entre escolas. Um exemplo é o trabalho de Johnson e Birkeland (2003), o qual verificou que os professores tendem a mudar para escolas de nível socioeconômico mais alto não por preferirem lecionar para alunos com este perfil, mas por encontrarem nestas instituições uma melhor estrutura e suporte que os permitem ter perspectivas superiores sobre a sua própria eficácia em relação ao aprendizado de seus alunos. Seguindo a mesma perspectiva, outros estudos indicam que, em geral, quando os professores mudam de escolas de socioeconômico mais baixo eles não estão “rejeitando” seus alunos, pelo contrário, na medida em que muitos decidiram lecionar em tais escolas devido a ideais próprios. Afirma-se que os professores deixam estas instituições geralmente em consequência de condições de trabalho ruins que os impedem de realizar suas tarefas da melhor forma e dificultam o aprendizado dos alunos. A discussão mais aprofundada desta perspectiva de estudo será tratada na próxima seção.

3.4. A influência das condições de trabalho como fator não econômico

Segundo alguns autores, o estudo sobre a mobilidade docente a partir do foco em fatores individuais dos professores identifica o problema, mas não esclarece satisfatoriamente as razões para a alta rotatividade. Afirma-se também que os estudos que consideram o perfil dos alunos complementam os anteriores, mas não são suficientes. De acordo com estas críticas, e tendo em vista uma abordagem mais completa, ressalta-se a importância de se investigar os aspectos inerentes ao contexto escolar.

A importância de se considerar o contexto intraescolar como fator de influência sobre a mobilidade dos professores foi primeiramente considerada por Ingersoll (2001). Através de pesquisa realizada nos Estados Unidos, e por meio de uma amostra representativa de escolas públicas e de professores, o autor estimou os efeitos das características dos professores, das escolas e das condições organizacionais de tais instituições sobre a rotatividade de professores. Como resultado, constatou-se que altas taxas de saída de docentes das escolas encontravam-se associadas a fatores relacionados ao suporte administrativo dado a estes profissionais, à participação destes nas decisões referentes à escola, além de questões salariais e aspectos da cultura escolar, especialmente no que diz respeito ao comportamento dos alunos. Esta tendência foi confirmada mesmo através de controles referentes à localização da escola, segmento de ensino, e características demográficas de professores e alunos.

Embora muitos estudos apontassem o nível socioeconômico, o desempenho escolar e a cor / raça dos alunos como fatores determinantes para a saída ou permanência dos professores nas escolas, estudos subsequentes ao realizado por Ingersoll passaram a chamar a atenção para a correlação positiva entre as condições de trabalho na escola e as características dos alunos. Assim, estes trabalhos verificaram que a variação na mobilidade docente atribuída ao perfil dos alunos poderia ser, na verdade, atribuída a fatores contextuais da escola (Grissom, 2011; Johnson et al., 2005; Ladd, 2009; Loeb et al., 2005). De forma a exemplificar tal hipótese, podemos imaginar a seguinte circunstância: estudantes negros, de famílias de nível socioeconômico menos favorável, e que possuem

baixo rendimento tendem a estudar em instituições de ensino com piores condições de trabalho, sendo os últimos aspectos os responsáveis pelas altas taxas de saída de professores destas escolas e não as características dos alunos em si.

No momento em que as características dos alunos são apontadas como os principais fatores de influência sobre as altas taxas de saída de professores das escolas, cria-se um grande impasse para a proposição de políticas públicas. Por outro lado, quando se constata relação estreita entre as características do alunado e os aspectos relativos às condições de trabalho, sendo maior o poder explicativo do último fator no que diz respeito à rotatividade docente, tais aspectos contextuais passam a ocupar posição central nas pesquisas, justamente por serem mais facilmente passíveis de mudança.

Portanto, estudos posteriores buscaram aprofundar tais evidências, atribuindo especial destaque à investigação das condições de trabalho em relação às tendências de mobilidade dos docentes. Simon e Johnson (2013) ressaltam que em todos os estudos as condições organizacionais das escolas começaram a despontar como uma das principais influências sobre a saída dos professores das escolas.

Sob a mesma perspectiva, de acordo com Loeb et al. (2005), os efeitos relacionados às características dos estudantes são reduzidos quando são introduzidas variáveis referentes ao contexto escolar. Os autores citam alguns aspectos considerados negativos, tais como: turmas muito cheias; salas de aula muito pequenas, barulhentas ou com temperatura inadequada; além de banheiros inapropriados. Ao compararem instituições de ensino com níveis socioeconômicos opostos, os pesquisadores constataram que professores de escolas cujos alunos possuíam nível socioeconômico mais alto possuíam também melhores condições de trabalho, com turmas menores e maior possibilidade de participação nas decisões pedagógicas das escolas. Constataram-se ainda piores condições em escolas com maioria de alunos negros ou latinos. Dentre as conclusões do referido estudo, verificou-se que tais condições de trabalho estariam associadas a altas taxas de rotatividade docente, às dificuldades das escolas no preenchimento de vagas de professores, e à maior proporção de professores inexperientes.

Das principais constatações, a liderança dos gestores é apontada como um dos mais representativos fatores de influência sobre a decisão dos docentes por permanecerem na escola ou até mesmo por continuarem na profissão. Outros fatores frequentemente citados são os recursos materiais e o que se denomina cultura ou clima escolar. De acordo com esta perspectiva, os professores tendem a ser atraídos e a permanecer em escolas que possuem um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem, no qual há possibilidades de participação dos docentes em decisões relacionadas à escola, e apoio da equipe pedagógica. Outro aspecto importante é a existência de uma atmosfera de organização e sensação de segurança (Berry e Hirsch, 2005; Duarte, 2009).

Smithers & Robinson (2005) afirmam que professores mudam de escola por um conjunto amplo de razões, tanto positivas, ao serem atraídos pela escola de destino, quanto negativas, pelo desejo de sair da escola de origem. A ausência de liderança do diretor desponta como fator recorrentemente citado dentre os responsáveis pela mudança dos professores para outras escolas (Grissom, 2011; Loeb et al., 2010; Simon e Johnson, 2013). A decisão dos professores por mudarem de profissão também está relacionada à ausência de suporte administrativo e recursos pedagógicos (Johnson and Birkeland 2003; Kelly, 2004, apud Gilbert, 2011). Quanto mais positivamente os docentes perceberem os fatores contextuais, menos propensos estarão às transferências para outras escolas ou à saída definitiva do sistema público de ensino (Boyd et. al., 2009).

Com resultados similares, Cabezas (2011) expõe dados de análises qualitativas, nas quais professores mencionam alguns fatores de influência sobre a decisão por mudar de escola, tais como: falta de liderança do diretor, clima de trabalho ruim e falta de apoio para o trabalho pedagógico. Outro aspecto citado pela maioria dos docentes é a necessidade de melhoria das condições materiais dos colégios que possuem alunos com nível socioeconômico menos favorável.

Assim como as evidências mencionadas até então, Allensworth et al. (2009) também enfatizam a importância dos aspectos relativos à organização e clima escolar como decisivo no que se refere à decisão de permanência ou de saída dos professores das escolas. O autor constatou que estes fatores juntos explicam mais de 75% das diferenças entre as taxas de estabilidade do corpo

docente das escolas, no que diz respeito àquelas com modalidade de ensino equivalente ao ensino fundamental no Brasil, e quase toda a variância em escolas de ensino médio. Dentre os aspectos organizacionais de maior influência, destaca-se a existência de relações de trabalho baseadas na confiança mútua. Verificou-se que a estabilidade anual de professores era de quatro a cinco pontos percentuais superior em escolas em que foi reportado um forte senso de responsabilidade coletiva, ou seja, onde havia um comprometimento compartilhado, no que diz respeito à ênfase sobre o processo de ensino-aprendizagem, considerado objetivo central da escola. Além disso, instituições que ofereciam suporte aos professores iniciantes tendiam a reter maior quantitativo destes.

Quanto à relação entre o contexto escolar e a proporção de professores em início de carreira, Loeb et al. (2005) pontuam que estes são mais propensos a lecionar em escolas com piores condições de trabalho. Seguindo a mesma lógica, Johnson et al. (2005) constataram que o fato destes professores trabalharem em escolas estruturadas para apoiá-los faz com que a probabilidade de permanecerem nestas instituições aumente, assim como a probabilidade de continuarem na profissão. No que diz respeito à estrutura escolar mais adequada, dentre as características mais citadas observam-se: maior interação da equipe docente, maiores oportunidades de participação, existência de recursos adequados e ênfase sobre a aprendizagem dos alunos.

Especificamente no que diz respeito ao papel do diretor, este tem sido frequentemente citado como determinante para que a escola consiga preservar a estabilidade de seu corpo docente, evitando assim todos os problemas acarretados com a rotatividade de professores. Desta forma, investiga-se amplamente a importância da existência de uma forte liderança escolar, concentrada na figura de um único gestor ou partilhada por uma equipe diretiva.

Dentre os principais aspectos associados à influência dos diretores sobre o cotidiano da escola, constatam-se: motivação de professores e estudantes, articulação de objetivos, desenvolvimento e comunicação de expectativas, estratégias para obtenção de recursos externos, e suporte ao aprendizado dos alunos (Allensworth, 2009; Gall e Guedes, 2009; Grissom, 2011;; Johnson et al., 2005; Loeb et al., 2010; Simon e Johnson, 2013). Diretores também podem

exercer influência sobre a qualidade das escolas através de maior eficácia no recrutamento e retenção de professores (Simon e Johnson, 2013; Smithers & Robinson, 2005).

Grissom (2011), em pesquisa realizada nos Estados Unidos, através de dados de abrangência nacional, verificou que a avaliação média que os professores fazem da eficácia de seus diretores se encontra fortemente associada à satisfação dos docentes no trabalho e à permanência ou saída destes de determinada escola. Esta correlação é ainda mais forte em escolas de nível socioeconômico mais baixo, as quais geralmente enfrentam dificuldades devido à maior instabilidade de seu corpo docente. Sobre esta evidência, o autor afirma que os diretores exercem influência sobre a decisão do professor relacionada à permanência na escola, tanto de forma direta quanto de forma indireta. A influência direta pode ser exercida através de orientação dada aos docentes e fornecimento de suporte necessário para o trabalho pedagógico. Os efeitos indiretos podem ser verificados por meio de ações que visam melhorar aspectos do ambiente escolar, tal como a eficiência na manutenção das instalações da escola.

Branch et al. (2012), através de dados oficiais do Estado do Texas, verificaram que a taxa de rotatividade docente era mais alta em escolas que possuíam diretores menos eficazes, independentemente do nível socioeconômico da instituição. Outros estudos, como o de Smithers & Robinson (2005), apontam o cuidado com critérios de contratação de professores como característica de uma boa liderança e primordiais para a coesão escolar. Para os autores, uma forte liderança é reconhecida pelos professores quando há objetivos claros, quando os docentes são valorizados e lhes são garantidas boas condições de trabalho.

De acordo com a mesma perspectiva, Simon e Johnson (2013) ressaltam que, ao recrutarem e contratarem diretores, os distritos precisam considerar as principais qualidades que professores de escolas de mais baixo nível socioeconômico atribuem a um líder: eficácia na administração, liderança justa e encorajadora, suporte pedagógico, e tomada de decisão inclusiva. Para os autores, os distritos deveriam investir no treinamento de diretores com foco em aspectos

referentes à habilidade gerencial, social, pedagógica e política, para que estes consigam obter sucesso em escolas de nível socioeconômico mais baixo.

Da mesma forma como no caso dos professores, diretores iniciantes geralmente são alocados em escolas de nível socioeconômico mais baixo e desempenho escolar abaixo da média. E na medida em que obtêm experiência também tendem a se transferir para escolas com condições de trabalho mais favoráveis e, conseqüentemente, de nível socioeconômico mais alto, ou a deixar a profissão (Loeb et al., 2005). Cabe aqui enfatizar a importância da mencionada perspectiva de estudo, entretanto, embora a referida questão dialogue com a mobilidade de professores, esta abordagem ultrapassa o escopo do presente trabalho.

Assim como é possível observar, os estudos tratados até então refutam a hipótese de que as características dos alunos em si sejam as principais motivações para a permanência ou a saída de professores de determinada escola, e destacam a importância de aspectos referentes ao contexto intraescolar como principais influências sobre tal decisão. Desta forma, em vez do perfil dos alunos, as condições de trabalho seriam a principal influência sobre as taxas de saída de professores de determinada instituição de ensino. Assim, autores sugerem que investimentos em relação a estes aspectos podem resultar na queda da rotatividade docente.

Apesar da relevância desta questão, e de sua estreita relação ao enfoque do presente estudo, não foi possível abordá-la de forma mais detalhada neste trabalho, principalmente por limitações referentes aos dados disponibilizados para a pesquisa.