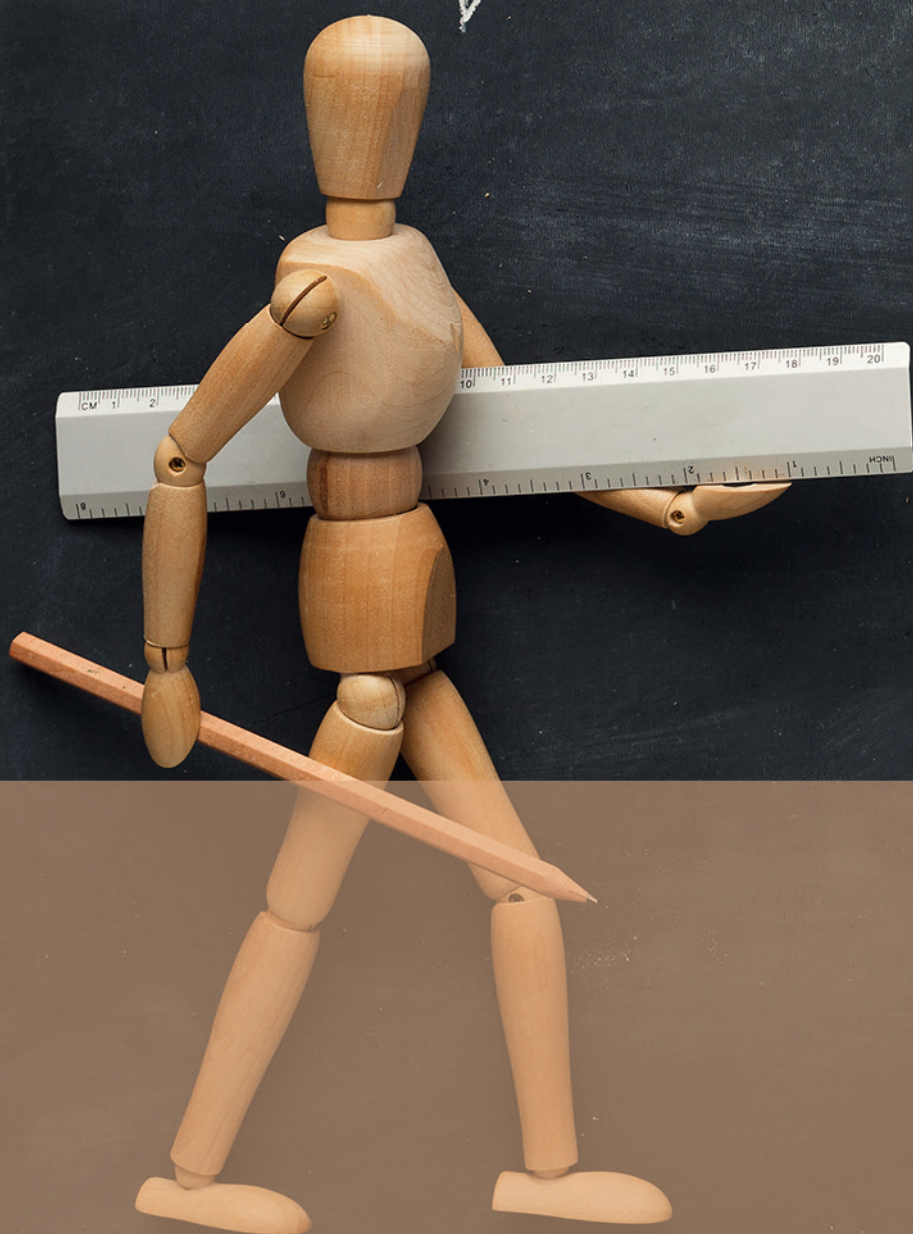


Qualidade e Políticas Públicas na Educação 2

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



Atena
Editora
Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes

(Organizadora)

**Qualidade e Políticas Públicas
na Educação
2**

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 2 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85107-97-0

DOI 10.22533/at.ed.970181912

1. Avaliação educacional. 2. Educação e estado. 3. Escolas públicas – Organização e administração. 4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O volume 2 da obra “Qualidade e Política Pública na Educação” aborda uma série de capítulos sobre Políticas Públicas para a Educação.

As políticas públicas são um conjunto de opções coletivamente que se destacam na sociedade, que se associam a decisões adotadas pelos governantes e implementadas pelos Estados. Deste modo, podemos compreender que o Estado é o ente que faz, executa e garante que a lei seja colocada em prática.

As políticas educacionais são decisões e ações estatais de caráter educacional, visando atender as necessidades e interesses da sociedade. As políticas públicas para a educação ou políticas educacionais são expressas na legislação educacional.

Alguns dos assuntos abordados nos capítulos foram: reforma do ensino médio, escola de tempo integral, financiamento da educação, diversidade, gestão, entre outros. Os assuntos foram implementados a partir de programas e projetos, para elevar a qualidade do ensino, da aprendizagem, e em alguns casos, da empregabilidade de jovens e adultos.

Nesse sentido, as políticas públicas para a educação têm um papel importante, pois elas emanam das necessidades da sociedade e são colocadas em prática através de ações, que tem por finalidade melhorar a educação e diminuir as desigualdades sociais em todo o Brasil.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DISPUTAS POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO: QUE FORÇA PREVALECE?	
<i>Sarah Nobrega</i>	
<i>Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819121	
CAPÍTULO 2	13
EDUCAÇÃO SOCIAL NO DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO E A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	
<i>Irândi Pereira</i>	
<i>Helena Neves de Almeida</i>	
<i>Claudio Oliveira Fernandes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819122	
CAPÍTULO 3	25
EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO: REFLEXÕES DISCENTES SOBRE ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO INTERIOR DO CEARÁ	
<i>Miqueias Miranda Vieira</i>	
<i>Mykaelly Morais Vieira</i>	
<i>Isabelle Marques Barbosa</i>	
<i>Carlos Henrique Lopes Pinheiro</i>	
<i>Francisco Walef Santos Feitosa</i>	
<i>Antonia Everlania Felix Araujo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819123	
CAPÍTULO 4	37
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NEOLIBERALISMO: INDISTINÇÃO CRESCENTE ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO BRASIL	
<i>Juvenilto Soares Nascimento</i>	
<i>Lucas Lourenço Silva</i>	
<i>Maria Esperança Fernandes Carneiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819124	
CAPÍTULO 5	49
IMPLICAÇÕES DA REFORMA TRABALHISTA PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO	
<i>Bartolomeu José Ribeiro de Sousa</i>	
<i>Rosimar de Fátima Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819125	
CAPÍTULO 6	63
INDICADORES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DO INDICADOR DE ESFORÇO DOCENTE	
<i>Danielle Xabregas Pamplona Nogueira</i>	
<i>Jeferson Guedes da Silva</i>	
<i>Girlele Ribeiro de Jesus</i>	
<i>Catarina de Almeida Santos</i>	
<i>Francisco Augusto da Costa Garcia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819126	

CAPÍTULO 7	73
O CONTEXTO ESCOLAR DO ALUNO TRANSEXUAL	
<i>Mariana Coimbra Ziotti</i>	
<i>Manoel Antônio dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819127	
CAPÍTULO 8	81
O CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO DO FUNCIONAMENTO DA CÂMARA DO FUNDEB INTEGRADA AO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ALTA FLORESTA, MATO GROSSO	
<i>Eduardo José Freire</i>	
<i>Aparecida Garcia Pacheco Gabriel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819128	
CAPÍTULO 9	93
O DESAFIO DA IMPLANTAÇÃO DO MODELO IEMA DE EDUCAÇÃO: RESULTADOS PARCIAIS SOBRE INCLUSÃO SOCIAL, EVASÃO ESCOLAR E REPETÊNCIA	
<i>Levy Lisboa Neto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.9701819129	
CAPÍTULO 10	96
ONDE ANCORAR AS AULAS DE PSICOLOGIA PARA O ENSINO TÉCNICO?	
<i>Sonia Moreira Sarmiento Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.97018191210	
CAPÍTULO 11	100
OS MARCOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Andrieli Taís Hahn Rodrigues</i>	
<i>Rúbia Emmel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.97018191211	
CAPÍTULO 12	111
POLÍTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O DISCURSO DAS INSTITUIÇÕES	
<i>Raimunda Maria da Cunha Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.97018191212	
CAPÍTULO 13	126
POLÍTICA DE PERMANÊNCIA E INCLUSÃO ACADÊMICA COMO POLÍTICA AFIRMATIVA DE JOVENS DE BAIXA RENDA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	
<i>Raimundo Afonso Cardoso Delgado</i>	
<i>Keila Roberta Cavalheiro Guimarães</i>	
<i>Juliane Andrade de Sousa</i>	
<i>Evely Cristina Lima da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.97018191213	
CAPÍTULO 14	143
POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DO OBSERVATÓRIO DO PNE NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO RIO GRANDE/BA	
<i>Marilde Queiroz Guedes</i>	
<i>Nilza da Silva Martins</i>	
<i>Emília Karla de Araújo Amaral</i>	
DOI 10.22533/at.ed.97018191214	

CAPÍTULO 15..... 154

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA (1986-1989)

Alboni Marisa Dudgeon Pianovski Vieira

DOI 10.22533/at.ed.97018191215

CAPÍTULO 16..... 161

POLÍTICAS INDUTORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA PROINFÂNCIA

Víviã Carvalho de Araújo

Núbia Schaper Santos

DOI 10.22533/at.ed.97018191216

CAPÍTULO 17 173

POLÍTICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ARTICULADAS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (2000-2015)

Juliane Kelly de Figueiredo Freitas

Josanilda Mafra Rocha

Lenina Lopes Soares Silva

DOI 10.22533/at.ed.97018191217

CAPÍTULO 18..... 184

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO: TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

Tatiana Das Mercês

Michele Pazolini

DOI 10.22533/at.ed.97018191218

CAPÍTULO 19 198

POLÍTICAS SURDAS: ANÁLISE DOCUMENTAL E REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Cristina Almeida da Silva

Márcia Häfele Islabão Franco

Fábio Yoshimitsu Okuyama

Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral

DOI 10.22533/at.ed.97018191219

CAPÍTULO 20 208

PROJETOS E PROGRAMAS DE IMPLANTAÇÃO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DE 1980 A 2010

Eleuzzy Moni do Carmo Jesus

Rosemara Perpetua Lopes

DOI 10.22533/at.ed.97018191220

CAPÍTULO 21..... 218

QUAL O PADRÃO DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO, À LUZ DOS FINS E OBJETIVOS DA ESCOLA E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA?

Mario Ruela Filho

DOI 10.22533/at.ed.97018191221

CAPÍTULO 22 234

QUALIDADE DO ENSINO: UMA LEITURA A PARTIR DAS AÇÕES ESTRATÉGICAS DO PDE ESCOLA

Zenilda Maria de Sousa Paniago

Maria Cecília Lorea Leite

DOI 10.22533/at.ed.97018191222

CAPÍTULO 23 243

RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO: O PAPEL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E DOS COLEGIADOS DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS EM MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA (BRASIL)

Liane Vizzotto

Berenice Corsetti

DOI 10.22533/at.ed.97018191223

CAPÍTULO 24 251

TEMAS TRANSVERSAIS, INTERDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO DO SUJEITO QUEER NO CURRÍCULO ESCOLAR

José Ariosvaldo Alixandrino

Luciane Silva de Souza Carneiro

DOI 10.22533/at.ed.97018191224

SOBRE A ORGANIZADORA 260

INDICADORES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DO INDICADOR DE ESFORÇO DOCENTE

Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

Universidade de Brasília (UnB)
Brasília - DF

Jeferson Guedes da Silva

Universidade de Brasília (UnB)
Brasília - DF

Girlene Ribeiro de Jesus

Universidade de Brasília (UnB)
Brasília - DF

Catarina de Almeida Santos

Universidade de Brasília (UnB)
Brasília - DF

Francisco Augusto da Costa Garcia

Universidade de Brasília (UnB)
Brasília - DF

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar a validade do indicador de esforço docente proposto na Nota Técnica nº 039/2014 do Inep. Para tanto, foi utilizado o método misto de pesquisa, sendo a parte qualitativa realizada por meio da análise documental e a quantitativa por meio de análise gráfica da medida de esforço docente nos anos de 2013, 2014, e 2015. Tanto a Nota Técnica nº 039/2014, quanto os bancos de dados referentes ao indicador de esforço docente dos anos de 2013 a 2015, foram utilizados nas análises. A análise dos resultados indicou uma forte lacuna teórica no

indicador, além de problemas metodológicos, especialmente ao tratar uma fase do processo de validação como se fosse a propriedade de validade. Dessa forma, conclui-se que o indicador de esforço docente proposto Nota Técnica nº 039/2014 não apresenta evidências suficientes para ser considerada uma medida válida.

PALAVRAS-CHAVE: Indicador de Esforço Docente; Validade; Educação Básica.

ABSTRACT: This study analyzes some theoretical and methodological aspects of the Teacher Effort Indicator presented in Inep's Technical Note 039/2014. We used the mixed method with documentary analysis for the qualitative part and graphic analysis of the teacher effort indicator measured between 2013 and 2015 for the quantitative part. The analysis of the results indicated a strong theoretical gap in the indicator, besides methodological problems, especially in the differentiation of validation activity and validity. We concluded that the Teacher Effort Indicator does not present enough evidence to be considered a valid measure.

KEYWORDS: Teacher Effort Indicator; Valid; Basic Education.

1 | INTRODUÇÃO

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulga, desde o ano de 2013, novos indicadores sobre a educação básica no Brasil, a saber: Esforço docente; Regularidade do corpo docente; Adequação da formação docente; e Complexidade de gestão da escola.

Uma das principais contribuições desses indicadores é fornecer subsídios para que se compreenda melhor o contexto em que ocorre o processo ensino-aprendizagem, além de servir como variáveis explicativas em estudos sobre os fatores associados ao desempenho escolar.

Entre os indicadores mencionados, três referem-se ao docente da educação básica. O presente estudo tem como foco o indicador de esforço docente, tratado na Nota Técnica nº 039/2014 do Inep, de 17 de dezembro de 2014. Segundo essa nota, o indicador de esforço docente “mensura o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão” (Nota Técnica do Inep nº. 039/2014).

A partir do estudo da Nota Técnica e dos resultados do indicador, o presente estudo tem como objetivo analisar os aspectos teóricos e metodológicos desse indicador.

2 | METODOLOGIA DO ESTUDO

Para análise do trabalho foi utilizado o método misto de pesquisa, sendo que na parte qualitativa utilizou-se a análise documental e na quantitativa comparou-se graficamente a medida de esforço docente nos anos de 2013 a 2015. Tanto a Nota Técnica nº 039/2014, quanto os bancos de dados referentes ao indicador de esforço docente dos anos de 2013, 2014, e 2015, foram obtidos no sítio do Inep.

3 | INDICADORES SOCIAIS E VALIDADE

De acordo com Neufville (1978), as medidas quantitativas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e implementação de políticas públicas, pois sinalizam problemas públicos. Segundo a autora, indicador “é um conjunto de procedimentos para colecionar e combinar dados para defender um conceito” (p. 79).

Os indicadores podem ser resultantes de estatísticas individuais, como por exemplo a taxa de analfabetismo, ou podem ser medidas compostas, por exemplo, o índice de desenvolvimento humano (IDH). Em ambos os casos, os indicadores precisam estar relacionados com um conceito que os origina (SHAVELSON, McDONNELL, OAKES, 1991).

Apesar da relevância que os indicadores possuem na política pública, pouca atenção tem sido dada à validade dessas medidas. Segundo Neufville (1978), mesmo visualizando o potencial de indicadores para moldar a política, os analistas políticos e os tomadores de decisão não têm entrado em acordo sobre um método sistemático para assegurar que os indicadores que eles utilizam são válidos e apropriados para as tarefas que eles desenvolvem. Segundo ela, “a noção de validade é muito pouco compreendida por aqueles que utilizam os indicadores educacionais e sociais, apesar de ser uma questão central na escolha ou delineamento de uma medida” (NEUFVILLE, 1978, p. 79).

Para avaliar a validade de um indicador, é necessário compreender os conceitos e seus contextos, bem como o próprio indicador. Na perspectiva tradicional, um indicador válido é aquele que mede o que se propõe medir.

Nesse sentido, Neufville (1978) orienta que o grau de validade de uma medida é dependente do quanto ela é construída sobre ou pode ser incorporada à teoria. Esse argumento é reforçado por Borsboom, Mellenbergh e Van Heerden (2004), pois segundo eles, uma lacuna teórica não pode ser preenchida com dados. Logo, “mensuração com a teoria ajuda a manter a consciência da lacuna entre o conceito e a medida e evita o uso do indicador como se ele fosse o conceito” (NEUFVILLE, 1978, p.79).

Neufville (1978) recomenda que quem elabora indicadores deve:

- ✓ testar os movimentos do indicador com outros indicadores do mesmo fenômeno ou de fenômenos cujo movimento tem uma relação preditiva com o indicador em estudo.
- ✓ fornecer ao usuário do indicador alguma ideia de como o indicador pode ser testado ao longo do tempo, com o que pode ser comparado e qual expectativa se pode ter para o seu comportamento, se ele é válido.
- ✓ deixar claro quando o indicador não foi validado.

Considerando esse entendimento, o presente estudo teve como ponto de partida para a análise do indicador de esforço docente a teoria, ou seja, o conceito de esforço docente, o qual o indicador analisado pretende indicar. A próxima seção detalha esse construto.

4 | O ESFORÇO DOCENTE NA LITERATURA

Para a revisão da literatura, foi realizado um levantamento no Portal de Periódicos da CAPES acerca da produção sobre esforço docente, no período de 2012 a 2016.

Na literatura analisada, podem-se encontrar autores como Monteiro e Lima

(2015), que discutem a compreensão do esforço baseado em Bergson (2005, 2006, 2009). Alguns usos apontados por esse autor para esforço são: esforço intelectual, esforço de atenção, esforço de recordação ou de atualização, esforço de contração ou de retenção, esforço criador, esforço de vontade. Quanto aos professores, o esforço se expressa no sentido que faça com que os alunos aprendam; o esforço de formação continuada; o esforço de participação ativa na vida da escola para a solução dos problemas. Há, ainda, um esforço de pesquisa, esforço de criticidade, esforço de aprendizagem das diversas teorias educacionais, esforço de entendimento das múltiplas situações dos alunos, esforço didático-metodológico no processo de ensino, esforço de cumprimento das políticas públicas educacionais, dentre outros.

Martins (2014) discute sobre os desafios de turmas heterogêneas para professor e alunos. Baseado em Esteban (2006), propõe que há a dificuldade de atender às necessidades específicas de todos os alunos, requerendo uma planificação com metodologias diversificadas, o que significa maior esforço do professor.

Partindo-se para uma pesquisa mais ampla, foram identificadas outras produções sobre esforço docente. Segundo Houts (2010), um estudo revelou que as crianças na idade de cinco aos 12 anos eram mais desafiadoras e exigiram mais esforço do professor, o que nos leva ao entendimento que as características das fases de desenvolvimento infantil também influenciam no esforço do professor.

Hansen (2008) aponta outros elementos de esforço docente ao definir que os níveis ótimos de esforço dos professores estão relacionados às experiências e às escolas que atuam. Há relação entre carreira e desinteresse do professor, além das preocupações da carreira também estarem relacionadas ao desempenho dos alunos nos testes. Em outro estudo, Hansen (2009) demonstra que os professores exercem níveis de esforço em resposta a incentivos na carreira, com importantes implicações políticas.

Outro estudo importante desenvolvido por Gershenson (2015) revelou que o aumento do esforço dos professores é um dos mecanismos das políticas de responsabilização de alto risco que pode melhorar o desempenho dos alunos, sendo o professor um dos insumos educacionais mais importantes da escola.

A partir do entendimento acerca do esforço expresso nessas produções, voltou-se ao termo “esforço”. Segundo o Dicionário Aurélio, esforço significa intenso emprego de forças e energias (física, moral, intelectual etc.) para dar conta de um determinado empreendimento, satisfazer um desejo, realizar um sonho ou ideal, cumprir um dever etc. Nesse sentido, optou-se por analisar o esforço docente a partir do conceito já difundido na literatura, o de intensificação do trabalho docente.

Dal Rosso (2008, p. 23) define intensidade como “o emprego das energias vitais do sujeito, em toda a dimensão desta expressão, compreendendo as potencialidades físicas, emocionais e intelectuais, conforme exigido para a realização de uma atividade, tarefa ou trabalho”. Para o autor, a intensidade do trabalho compreende mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador: as capacidades de

seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização.

Para Dal Rosso, além da dimensão pessoal, o autor considera que as relações estabelecidas pelo trabalhador com outros sujeitos no espaço laboral, devem ser levadas em conta na análise da intensificação do trabalho. Isso porque, nessas relações existem transmissão de conhecimentos entre esses sujeitos que permite um aprendizado mútuo e dispende esforço. Além disso, há outras relações com familiares, grupais e societárias, que acompanham o trabalhador em seu dia a dia e que se refletem nos locais de trabalho, seja como problemas ou como potencialidades construtivas que não podem ser ignoradas ao analisar a intensificação do trabalho.

Para Apple (1995), a intensificação “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos(as) trabalhadores(as) educacionais são degradados” (p. 39), resultantes da demanda de novas atribuições, da falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho.

Garcia e Anadon (2009, p. 71) definem a intensificação do trabalho docente como:

o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado.

Estudo realizado por Barbosa (2009) aponta que o baixo prestígio social da profissão docente e sua função, atitudes de desrespeito dos estudantes e familiares em relação à autoridade do professor e a indisciplina dos alunos são fatores de intensificação do trabalho docente.

Outro fator preponderante no processo de intensificação do trabalho docente, observado pela autora, foi a jornada de trabalho do professor, que, muitas vezes, pode ser duplicada. Segundo a autora, a legislação permite a dupla contratação ou dupla matrícula para o ingresso no serviço público. Entretanto, intensifica-se também o trabalho docente, elevando-se a carga e o esforço de trabalho sem aumentar necessariamente as horas trabalhadas. O trabalho pode ser organizado de forma que se exija mais do trabalhador pelo mesmo tempo de trabalho.

Barbosa (2009) também aponta que as práticas intensificadoras surgem quando o professor lida com questões que exigem qualificação profissional diferenciada:

I- dado os problemas que enfrentam como a violência, a desagregação familiar, desemprego dos pais, drogas, entre outros problemas de ordem social;

II- quando há demandas por maior capacidade intelectual, afetiva e de cuidados;

III- quando equipamentos tecnológicos são utilizados para o trabalho e torna-se imperativa a aquisição de conhecimentos e de instrumentos para a realização desse trabalho. Alguns elementos aparecem nesses estudos como causas de fadiga e mal-

estar dos professores. Esses fatores afligem o professor individualmente quando dele é exigido que se trabalhe com novas tecnologias e temas que emergem no cotidiano da vida social que se tornam conteúdos obrigatórios nas escolas públicas.

Contrastando o cenário apontado pela literatura, no que tange ao conceito de esforço docente com a definição apresentada na Nota Técnica nº 039/2014, questiona-se: as variáveis (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona, são constituintes legítimas desse construto? Para responder a essas questões objetiva-se analisar os aspectos teóricos e metodológicos do indicador de esforço docente proposto pelo Inep na referida Nota.

5 | O INDICADOR DE ESFORÇO DOCENTE EM ANÁLISE

Tendo em vista a literatura levantada, que pretendeu chegar ao conceito do que significa o esforço docente, foi realizada uma comparação entre o que se encontrou na literatura com o indicador proposto. Dessa forma, o Quadro 2 apresenta uma comparação entre o referencial teórico encontrado acerca do tema, em contraste com a proposta do Inep para o indicador.

Referencial Teórico	Proposta do Inep
Turmas heterogêneas (Martins, 2014)	(1) número de escolas em que atua;
Uso de metodologias diversificadas (Martins, 2014)	
Trabalhar com crianças na idade de cinco aos 12 anos (Houts, 2010)	(2) número de turnos de trabalho;
Incentivos na carreira (Hansen, 2009)	
Intensidade do trabalho docente - emprego das energias vitais do sujeito, em toda a dimensão desta expressão, compreendendo as potencialidades físicas, emocionais e intelectuais (Dal Rosso, 2008, p. 23)	(3) número de alunos atendidos e
Ampliação das responsabilidades e atribuições (Garcia e Anadon, 2009, p. 71)	(4) número de etapas nas quais leciona.
Qualificação profissional diferenciada (Barbosa, 2009)	

Quadro 2 – Comparação entre o referencial teórico e a proposta do Inep para o indicador de esforço docente

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar as informações apresentadas no Quadro 2 quanto ao referencial teórico, verifica-se que a proposta do Inep encontra convergência parcial, alinhando-se apenas com a categoria referente à intensidade do trabalho docente, sem, no entanto, abarcar toda a sua complexidade. Nesse sentido, é possível afirmar que a proposta em tela, não apresenta os demais elementos constitutivos do esforço docente, de acordo com as categorias utilizadas no referencial teórico nacional e internacional.

Dessa forma, tendo em vista os elementos que constituem o esforço docente,

segundo referencial teórico apontado, questiona-se se é possível medir esse esforço pelas variáveis apresentadas na Nota Técnica em análise. Questiona-se, também, se é possível afirmar que o professor da educação infantil e séries iniciais, apontadas como etapas significativas no processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano, empreendem menor esforço docente, porque têm um número menor de turmas e alunos. Entende-se, portanto, que o esforço empreendido por um professor deveria, antes, considerar a heterogeneidade das turmas atendidas, o uso de metodologias diversificadas, os incentivos na carreira, as dimensões da intensidade do trabalho docente, a ampliação das responsabilidades e atribuições do docente e qualificação profissional.

Quanto aos aspectos metodológicos, *a priori*, é relevante considerar o equívoco conceitual quanto aos termos psicométricos empregados na Nota Técnica nº 039/2014. O quadro 3 apresenta uma síntese dos termos analisados.

Nota Técnica nº 039/2014	Análise do termo
<p>De acordo com a nota, devido ao fato de o esforço docente não poder ser acessado de forma direta, ele foi considerado como um construto revelado por meio de um conjunto de variáveis tidas como definidoras do esforço do trabalho docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As variáveis utilizadas para mensurar o indicador de esforço são passíveis de mensuração direta, pois são observáveis: número de escolas em que atua; número de turnos de trabalho; número de alunos atendidos e número de etapas nas quais leciona. - O termo construto pode ser definido como um atributo psicológico, um conceito teórico não observável diretamente que existe na mente humana e é definido por teorias bem estabelecidas (Brown, 2000).
<p>Para garantir a validade do construto formado pelas variáveis mencionadas e possibilitar a construção de uma escala de esforço docente por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI), a investigação da existência de um único construto latente foi conduzida pela análise de componentes principais e avaliação dos autovalores da matriz de correlação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A união de todas as possíveis atividades relacionadas ao teste não é validade, mas validação. A validade é uma propriedade, enquanto validação é uma atividade. A maioria da literatura sobre validade não lida com o problema de validade, mas com o problema de validação (Borsboom, Mellenbergh e Van Heerden, 2004). No caso da atividade da análise de componentes principais, é apenas uma das evidências da validade, mas não a garante. - Todos os tipos de validade podem ser integrados e agrupados sob o mesmo guarda-chuva (Messick, 1989). Ou seja, antes da análise dos componentes principais, existem diversas outras atividades essenciais para evidenciar a propriedade de validade. A primeira é a análise teórica do construto, que na Nota Técnica inexistia. - “Validade é um julgamento avaliativo integrado do grau com o qual a evidência empírica e a base teórica dão suporte às inferências e ações baseadas nos escores” (Messick, 1989, p. 13). - Validade refere-se a um julgamento integrado e avaliativo do grau em que a evidência e a teoria apoiam as interpretações dos resultados dos testes para um propósito particular (APA, AERA, NCME, 2014). Na Nota Técnica, é feita referência apenas à evidência empírica, mas segundo Borsboom, Mellenbergh e Van Heerden (2004): nenhuma quantidade de dados empíricos pode preencher uma lacuna teórica.

Quadro 3 – Análise dos termos psicométricos apresentados na Nota Técnica nº 039/2014 do Inep

Fonte: Elaboração própria

Do ponto de vista quantitativo, foi realizada uma análise longitudinal do indicador,

por meio de representação gráfica, visando identificar os movimentos do indicador ao longo do tempo. A comparação feita considera os anos de 2013, 2014 e 2015. O resultado pode ser visto no gráfico a seguir.

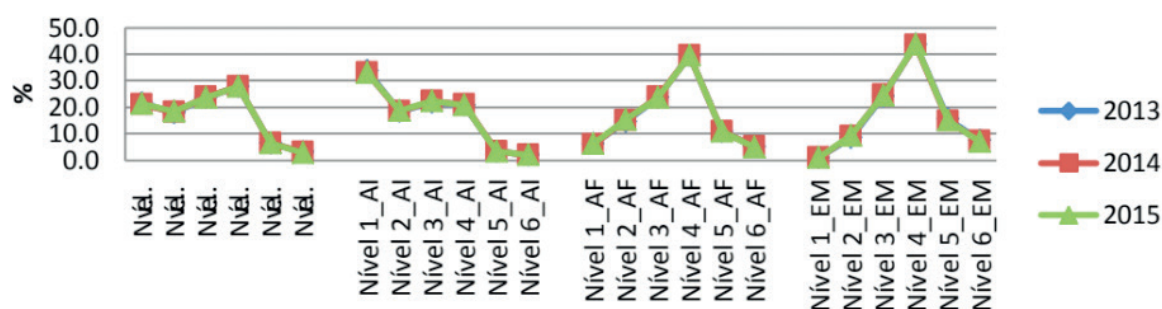


Gráfico 1 – Comparação do indicador de esforço docente por nível do indicador e etapa em que atua o docente. **Nota:** AI – anos iniciais; AF – anos finais; EM – ensino médio.

Fonte: Elaboração própria

Como pode ser visto no gráfico, as linhas referentes aos anos de 2013, 2014 e 2015 se sobrepõem em todos os níveis e etapas. Ou seja, o indicador praticamente não varia entre os diferentes anos de medição, o que reforça o seu problema teórico-metodológico. Caso se tratasse de uma medida de construto, variações no atributo causariam variação nos escores (Borsboom, Mellenbergh e Van Heerden, 2004). Não obstante, como não se trata de uma medida de um construto, mas do reflexo da organização de um sistema de ensino, e nesse sistema não houve mudanças significativas nos três anos avaliados, então, não se verifica mudanças no indicador proposto.

Os níveis da escala proposta para o indicador, os quais estão concentrados no número de alunos, turnos, escolas e etapas, refletem uma característica da organização do sistema de ensino brasileiro, por exemplo: o Nível 1 (docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa) é característico de professores dos anos iniciais¹, pois é mais difícil encontrar professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio² que possuam até 25 alunos e atuem em um único turno, escola e etapa. Já os níveis 5 e 6 (Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas) são mais característicos do ensino médio e anos finais do ensino fundamental, pois seria muito difícil encontrar

1 Os professores dos anos iniciais são aqueles que trabalham na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, via de regra, possuem apenas uma turma por turno, formada por um número de alunos que pode variar de acordo com o sistema de ensino, mas que, geralmente, fica em torno de 8 a 25 alunos.

2 Esses professores são aqueles das áreas ou matérias específicas, como Português, Matemática e Ciências, além de etapas diferentes da educação básica, como séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com exceção de alguma localidade ou cidade que possua apenas uma escola e turma, esses professores possuem um grande número de turmas e alunos. Pela legislação brasileira, o professor pode ter mais de um contrato, podendo ser em sistemas diferentes. Assim, esses professores podem ter contrato dobrado em um sistema ou ter um contrato no sistema estadual e outro no sistema municipal, ou até mesmo, dois contratos nos sistemas públicos a ainda dar aula em instituições privadas.

professores dos anos iniciais do ensino fundamental com mais de 300 alunos, atuando nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Nesse contexto, como esperar que os professores passem do Nível 1 na escala de esforço docente para o Nível 6, por exemplo? Ou o contrário? Isso só seria possível se houvesse mudanças significativas na organização da educação brasileira. Outro questionamento possível é, como a escala de esforço é cumulativa, isto é, quanto maior o nível na escala, maior o esforço, e os professores dos anos iniciais do ensino fundamental se concentram no Nível 1, então são esses os professores que empreendem menor esforço no seu trabalho?

6 | CONCLUSÃO

Esse estudo analisou a validade do indicador de esforço docente proposto pelo Inep na Nota Técnica nº 039/2014.

Quanto ao aspecto conceitual, os resultados evidenciaram que o indicador apresentou pouca relação com a literatura levantada sobre o tema.

No que se refere aos aspectos metodológicos, também foi evidenciado equívoco conceitual quanto aos termos psicométricos empregados na Nota Técnica nº 039/2014. Na comparação entre os valores desse indicador ao longo da série histórica: 2013, 2014 e 2015, observou-se que não houve variação entre os diferentes anos de medição, o que reforça o seu problema teórico-metodológico.

Frente às fragilidades teóricas, conceituais e metodológicas encontradas no presente estudo no que se refere ao indicador de esforço docente, conclui-se, pelas informações levantadas na Nota Técnica nº 039/2014 e por meio da comparação dos escores entre 2013 e 2015, que não são apresentadas evidências suficientes para se considerar o indicador como uma medida válida para mensurar o esforço docente do professor da educação básica no Brasil.

Dessa forma, recomenda-se a reestruturação do indicador de esforço docente, partindo das orientações metodológicas para construção e validade de medidas, já existente na literatura.

REFERÊNCIAS

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, & NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. *Standards for educational and psychological testing*, Washington, DC: APA, 2014.

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARBOSA, Sandra Jacqueline. *A intensificação do trabalho docente na escola pública*. 2009. 168 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BORSBOOM, Deny; MELLENBERGH, Gideon J.; VAN HEERDEN, Jaap. The concept of validity. *Psychological Review*, vol. 111, no. 4, 2004, p. 1061-1071.

BRASIL. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Diretoria de Estatísticas Educacionais. NOTA TÉCNICA Nº 039/2014. 17 de dezembro de 2014.

BROWN, James Dean. What is construct validity? Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter, 4 (2) Oct 2000. p. 8 - 12.

DAL ROSSO, Sadi e FORTES, José Augusto A. Sá (Orgs.). *Condições de trabalho no limiar do século XXI*. Brasília: Época, 2008.

GERSHENSON, Seth. *Performance Standards and Employee Effort: Evidence from Teacher Absences*. Upjohn Institute Working Paper No. 15-217. Kalamazoo, MI: W.E. Upjohn Institute for Employment Research, 2015.

HANSEN, Michael. *Career concerns incentives and teacher effort*. Washington, DC: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, 2008.

HOUTS, Renate. Teacher Effort is Linked to Difficult Students' Inherited Traits. *Association for Psychological Science Journal*. 2010. Disponível em: <http://www.psychologicalscience.org/news/releases/teacher-effort-is-linked-to-difficult-students-inherited-traits.html#.WNsGCvnyvIU>. Acesso 28 mar 2017.

HUTZ, C. S. Avanços e polêmicas em avaliação psicológica. Itatita, SP: Casa do Psicólogo, 2009.

MARTINS, Maria do Carmo. Turmas heterogêneas no ensino superior: um desafio para o professor e o aluno. *European Cientific Journal*, setembro 2014 edição especial volume 1

MESSICK, S. Validity. In R. L. LINN (ed.), *Educational measurement*. Washington, DC: American Council on Education and National Council on Measurement in Education, 1989. p. 13 – 103.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva; LIMA, Renata Moraes. O esforço como presença na experiência temporal docente. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 51-63, jan./abr. 2015.

NEUFVILLE, Judith Innes de. Validating policy indicators. *Policy Sciences*, 10, 1978. p. 171-188.

SHAVELSON, R. J.; McDONNELL, L. M.; OAKES, J. What are educational indicators and indicator systems? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, v. 2, n. 11, 1991.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-85107-97-0



9 788585 107970