

Equidade educacional no Acre: os resultados do Saeb entre 1999 e 2011

Wagner Silveira Rezende*

Luiz Vicente Fonseca Ribeiro**

Joana Buarque de Gusmão***

*(Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF, Juiz de Fora-MG, Brasil)

** (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF, Juiz de Fora-MG, Brasil)

*** (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec, São Paulo-SP, Brasil)

Resumo: Neste artigo são analisados os dados produzidos pelo Saeb para a rede estadual do Acre, comparando o que mudou nos perfis de diretor e professor entre as edições de 1999 e 2011. Além disso, por meio da construção de um modelo de regressão, três categorias sociológicas fundamentais (classe, raça e gênero) têm estimados seus efeitos sobre o desempenho dos alunos, a fim de estabelecer se houve ou não promoção da equidade no período analisado.

Palavras-chave: Equidade educacional. Saeb. Rede estadual do Acre. Modelo hierárquico.

INTRODUÇÃO

A igualdade, como direito fundamental, ao ser defendida como princípio básico da escola, encontrou, no cenário brasileiro, o obstáculo de lidar com a heterogeneidade dos alunos das redes públicas do país, em especial, a partir da democratização do acesso à Educação Básica, formalmente efetivado no início dos anos 1990, mas, na prática, ainda em vias de efetivação. A máxima de que todos devem ser tratados como iguais abriu espaço para as críticas de que, em cenários de desigualdade, tratar todos da mesma maneira, ignorando diferenças abissais em aspectos fundamentais, é uma forma de tornar a desigualdade mais aguda e profunda, e não um instrumento a favor da igualdade real.

Diante disso, o tema da equidade ganhou força, assumindo papel central para a pesquisa sociológica em educação e servindo como norte para a elaboração e execução de políticas públicas educacionais. Estas, inclusive, passaram a ser avaliadas, muitas vezes, a partir de sua capacidade de promover a equidade nas escolas. As avaliações em larga escala e o papel central que assumiram na seara educacional ao longo das últimas décadas tornaram-se instrumentos sensíveis ao tema da equidade. De maneira geral, seus resultados, ao serem analisados, são capazes de fornecer um panorama geral das redes de ensino, no que diz respeito, entre outras coisas, à promoção da equidade. Em termos práticos, quando analisamos resultados de desempenho, equidade significa que os alunos devem ter resultados semelhantes se passam por processos de escolarização semelhantes. Evidentemente, as diferenças de desempenho escolar existem em função de diversos fatores, mas, quando falamos de equidade, estamos buscando um cenário no qual determinadas características dos alunos não deveriam ter impacto absoluto na aprendizagem dos alunos. É o caso da origem social, da raça e do sexo. Um estudante não deveria aprender mais ou menos em virtude de suas condições socioeconômicas, de seu sexo e da cor de sua pele. O que se espera é que a escola seja capaz de fomentar a aprendizagem dos alunos independentemente dessas características. O cenário de equidade, portanto, é aquele em que os diferentes grupos de alunos não possuem resultados educacionais diferentes em virtude de suas características extraescolares.

Diante da importância que o tema da equidade assumiu para a educação pública no país, este artigo busca discutir a promoção da equidade na rede estadual do Acre, tendo em vista o período entre 1999 e 2011. O estudo faz parte da pesquisa “Equidade e políticas de melhoria da qualidade da

educação: os casos do Acre e do Ceará”, desenvolvida pela Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) com financiamento da Fundação Tide Setubal, com o objetivo de descrever e analisar as políticas educacionais implementadas nos dois estados, perscrutando sua relação com resultados alcançados em termos de qualidade da educação e equidade¹.

A pesquisa foi motivada por estudo exploratório que mostrou que os resultados dos dois estados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) se destacavam positivamente em relação aos seus pares regionais. No caso acreano, entre 2005 e 2013, o Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental cresceu 52% — mais que o da região Norte, que cresceu 48%, e o do país, que cresceu 36%, respectivamente. Nos anos finais, o estado exibiu um crescimento de 27%, ao passo que a região Norte cresceu 20% e o Brasil, 25%.

Neste artigo, são analisados os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) referentes às edições de 1999 e 2011, além da edição de 2005, tratada como ponto médio para a análise. A equidade é analisada a partir das médias de proficiência, tendo em vista os grupos de alunos segundo as categorias sociológicas fundamentais (tópico 2.1). Antes disso, com base nos questionários contextuais das edições de 1999 e 2011, os perfis de diretores e professores da rede estadual do Acre são analisados em busca de semelhanças e diferenças entre as duas edições (tópico 1). Como ponto de partida para a análise, as mudanças nos perfis de professores e diretores foram tratadas como hipóteses explicativas para a identificação de uma eventual promoção da equidade na rede estadual (tópico 2.2). Mesmo não sendo possível afirmar que as mudanças nos perfis de professores e diretores são a causa do cenário de equidade na rede estadual do Acre, não se pode descartar que tais mudanças estejam, em maior ou menor medida, relacionadas à promoção da equidade educacional no estado.

1. PERFIS DE DIRETORES E PROFESSORES

Mais do que investigar a melhoria dos resultados educacionais da rede estadual do Acre, especificamente no que diz respeito à redução das desigualdades de aprendizagem entre os alunos, interessa saber, também, o que mudou na rede no que tange aos seus principais atores educacionais.

¹ Resultados preliminares da pesquisa no estado podem ser vistos em Gusmão e Ribeiro (2016).

Uma pesquisa com abordagem qualitativa² realizada no estado mostrou que uma das principais ações dos primeiros governos da Frente Popular do Acre³ foi o investimento em formação inicial dos professores. Entrevistas realizadas com gestores, técnicos, diretores escolares e coordenadores pedagógicos mencionaram que, no início da primeira gestão, apenas 27% dos professores tinham ensino superior. Para aumentar essa taxa, a Secretaria de Educação firmou uma parceria com a Universidade Federal do Acre (Ufac) para a formação de professores, tanto da rede estadual quanto das redes municipais. Segundo os depoimentos, quase todos os professores passaram a ter ensino superior nos anos seguintes.

Dada essa informação, os perfis de professores e diretores foram escolhidos, de um lado, para contextualizar uma eventual melhoria nos resultados; de outro, para, contextualizando, levantar hipóteses explicativas para essa melhoria. Por isso, são apresentados os perfis de professores e diretores, em 1999 e 2011, e analisadas as diferenças entre esses perfis ao longo do período.

Vale ressaltar que a construção dos perfis levou em consideração aspectos que poderiam ser comparados, tendo em vista as mudanças que os instrumentos do Saeb sofreram entre uma edição e outra. Assim, os perfis construídos para diretores e professores não puderam levar em consideração todos os elementos investigados por meio dos questionários, mas apenas aqueles que, entre 1999 e 2011, mantiveram a mesma forma (particularmente no que diz respeito às alternativas de resposta), capaz de permitir a comparação.

Os perfis de professores e diretores, bem como suas ações e os papéis que podem exercer em sua atuação nas escolas, não são os únicos fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos. Uma série de outros fatores também exerce influência sobre a aprendizagem. Esses fatores são de natureza distinta, em geral, divididos em dois grandes grupos: de um lado, os fatores externos à escola, no sentido de que seus efeitos sobre a aprendizagem não dependem exclusivamente da escola, como é o caso, entre outros, da origem social, da raça e do sexo do aluno; de outro, os fatores internos à escola, cujos efeitos

² Mais informações podem ser encontradas no artigo “A política educacional do Acre entre 1999 e 2010: principais características e potencialidade de incidência sobre a equidade educacional”, ainda no prelo, de Joana Buarque Gusmão, Vanda M. Ribeiro e Wagner Rezende, que compartilha os achados qualitativos da pesquisa citada na nota de rodapé anterior.

³ A Frente Popular do Acre está à frente do governo do estado desde 1999. Ela é composta por 16 partidos: PT, PP, PRB, PDT, PTN, PR, PSDC, PHS, PTC, PSB, PV, PRP, PCB, PTB, PSTU e PCdoB.

dependem diretamente da atuação dos atores escolares ou dizem respeito a elementos ligados a ela, tais como a infraestrutura, as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, o perfil da gestão, o clima escolar.

Externos ou internos, eles são chamados de fatores associados ao desempenho e possuem uma importante força explicativa em relação à aprendizagem dos alunos. Com a expansão e o desenvolvimento das avaliações em larga escala (BONAMINO; SOUSA, 2012), a pesquisa em eficácia escolar ganha força no cenário nacional, abrindo espaço para a investigação desses fatores no âmbito das redes de ensino (BROOKE; SOARES, 2008). A influência dos fatores externos pode ser mitigada pela eficácia dos fatores internos. A título de exemplo, a construção de um clima escolar favorável à aprendizagem pode ajudar a reduzir os efeitos de uma eventual desigualdade social experimentada por alunos da mesma escola.

Os fatores internos associados ao desempenho representam a capacidade da escola de lidar com diferenças sociais que impactam a aprendizagem dos alunos, levando a desigualdades escolares. Eles podem atenuar os efeitos das diferenças sociais, mas, por outro lado, podem aprofundar ainda mais as desigualdades oriundas de outros campos, como no registro do reprodutivismo escolar apontado pela tradição da sociologia da educação francesa (em particular, BOURDIEU, 2001).

Entre os fatores externos, a condição socioeconômica do aluno, sua raça e seu gênero são os principais elementos que influenciam a aprendizagem dos alunos. Entre os fatores internos, os professores e os diretores (seu perfil, sua ação, as características de seu trabalho, etc.) são os elementos principais para que a escola possa potencializar a aprendizagem dos alunos, a despeito de sua condição social, cultural e econômica.

Por essa razão, para atender aos objetivos propostos por este artigo, a análise da equidade na rede estadual do Acre, no período analisado, se baseia na comparação do desempenho de diferentes grupos, de acordo com as três categorias sociológicas fundamentais (classe, raça e gênero). Elas são capazes de explicar a maior parte das desigualdades sociais que afetam o desempenho dos alunos na escola (conversão em desigualdades escolares). Além disso, no intuito de observar mudanças que possam ajudar a explicar uma eventual promoção da equidade na rede estadual de ensino, são analisados os perfis de professores e diretores, duas peças fundamentais para promover a aprendizagem dos alunos.

1.1 DIRETORES

Na edição do Saeb de 1999, foram aplicados questionários a 217 diretores, e, na de 2011, a 201. Comparando os dados obtidos por meio dos instrumentos aplicados em cada uma dessas edições, podemos notar uma mudança de perfil do diretor das escolas estaduais do Acre, tendo em vista alguns aspectos. Em 2011, o percentual de diretores que possuíam curso superior, com destaque para a formação em Pedagogia, era maior do que aquele observado em 1999. Ainda no que tange à formação, outro ponto a ser observado: mesmo com a expansão da rede superior privada, um menor percentual dos diretores, em 2011, obteve sua formação nessas instituições.

Os diretores de 2011, além disso, apresentavam mais tempo de trabalho com educação, com um tempo de trabalho na função de diretor semelhante ao de 1999. Quanto à carga horária de trabalho, nas duas edições, os diretores que trabalhavam menos de 40 horas semanais eram exceções. No entanto, o percentual daqueles que trabalhavam mais de 40 horas diminuiu entre 1999 e 2011. Por fim, houve mudança na forma preponderante de ingresso dos diretores no período analisado. Em 1999, a regra era o ingresso por meio de eleição. Em 2011, a eleição combinada com a seleção foi a principal forma de ingresso do diretor na função.

A seguir, essas informações são apresentadas de forma mais específica e detalhada. Para a descrição do perfil do gestor, foram seis os aspectos considerados: nível de escolaridade, tipo de instituição em que fez o curso superior, tempo trabalhando em educação, tempo trabalhando nas funções de direção, carga horária de trabalho e forma de ingresso na função de diretor.

No que diz respeito ao nível de escolaridade, em 1999, os diretores que não possuíam formação em curso superior respondiam por 23,4% do total (sendo que 4,1% deles possuíam o Ensino Fundamental como último nível de escolaridade completo). A formação em Pedagogia foi a opção marcada por 29,8% dos respondentes, ao passo que 37,9% possuíam formação em outras licenciaturas (que não a Pedagogia). Ainda, 8,9% tinham formação superior diferente da licenciatura. Em 2011, o percentual daqueles que não possuíam Ensino Superior era bem menor do que em 1999: 1,5% (somando aqueles com Ensino Médio incompleto, Ensino Médio completo — incluindo o Magistério — e Ensino Superior incompleto). Além disso, entre aqueles com curso superior, o percentual com formação em Pedagogia aumentou, passando a ser de 42,3%. A formação em outras licenciaturas passou a responder por 43,8%,

ao passo que outras formações superiores responderam por 11,9% do total. É o que mostra a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Nível de escolaridade dos diretores da rede estadual do Acre – 1999 e 2011

Nível de escolaridade do diretor	Saeb 1999				Nível de escolaridade do diretor	Saeb 2011			
	Alternativas	Casos	%	% Válido		Alternativas	Casos	%	% Válido
Missing Total	Ensino Fundamental (1º Grau)	9	4	4,1	Missing Total	Ensino Médio - Normal / magistério	1	0,5	0,5
	Ensino Médio - magistério (2º grau)	41	18,8	19,3		Ensino Médio completo	1	0,5	0,5
	Ensino Superior - Pedagogia	63	39,1	39,8		Ensino Superior incompleto	1	0,5	0,5
						Ensino Superior – Pedagogia	85	42,3	42,3
	Ensino Superior - outra licenciatura	80	37	37,9		Ensino Superior – Escola Normal Superior	1	0,5	0,5
						Ensino Superior – outras licenciaturas	88	43,8	43,8
	Ensino Superior - outros	19	8,7	8,9		Ensino Superior – outros	24	11,9	11,9
	Total	212	97,6	100		Total	201	100,0	100,0
System	5	2,4		System	-	-			
	217	100		Total	201	100			

Fonte: Inep, Saeb 1999 e 2011. Tabulado pelos autores.

Em relação à instituição em que o diretor fez curso superior, é possível observar que não houve aumento do percentual daqueles que obtiveram sua formação em instituições privadas, mesmo com a expansão dessas instituições. Em 1999, 3,5% tinham se formado em instituições privadas, enquanto que, em

2011, esse percentual era de 2%. As formações em instituições públicas federais e em estaduais respondiam por, respectivamente, 72,1% e 24,4% do total, em 1999, e passaram a responder por 92% e 6%, em 2011. Esses dados são apresentados na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Tipo de instituição do curso superior dos diretores da rede estadual do Acre – 1999 e 2011.

Tipo de instituição do curso superior	Saeb 1999				Tipo de instituição do curso superior	Saeb 2011			
	Alternativas	Casos	%	% Válido		Alternativas	Casos	%	% Válido
Válidos	Pública federal	119	54,9	72,1	Válidos	Pública federal	183	91,0	92,0
	Pública estadual	40	18,6	24,4		Pública estadual	12	6,0	6,0
	Privada	6	2,7	3,5		Privada	4	2,0	2,0
	Total	166	76,2	100		Total	199	99	100
Missing	System	52	23,8		Missing	System	2	1	
Total		217	100		Total		201	100	

Fonte: Inep, Saeb 1999 e 2011. Tabulado pelos autores.

No que tange ao tempo de trabalho em educação, é possível observar que, entre 1999 e 2011, os diretores com menos tempo de trabalho em educação passaram a representar um percentual menor dos casos. Em 1999, aqueles que trabalhavam com educação havia menos de cinco anos respondiam por 6,3% do total; em 2011, esse percentual era de 0,5%. Aqueles que trabalhavam entre cinco e dez anos, em 1999, representavam 16,9% dos casos; em 2011, representavam 3%. Em 1999, 39,4% dos diretores trabalhavam havia mais de 10 e menos de 20 anos com educação; em 2011, esses casos respondiam por 42,7% do total (53,8% dos respondentes trabalhavam havia mais de 20 anos com educação). A Tabela 3 apresenta esses dados.

Tabela 3 – Tempo de trabalho em educação dos diretores da rede estadual do Acre – 1999 e 2011

Tempo de trabalho em educação	Saeb 1999				Tempo de trabalho em educação	Saeb 2011			
	Alternativas	Casos	%	% Válido		Alternativas	Casos	%	% Válido
Válidos	Menos de 5 anos	13	6,1	6,3	Válidos	De 2 a 5 anos	1	0,5	0,5
	De 5 a 10 anos	35	16,2	16,9		De 5 a 7 anos	2	1,0	1,0
	De 11 a 15 anos	58	26,6	27,6		De 7 a 10 anos	4	2,0	2,0
	De 16 a 20 anos	25	11,3	11,8		De 10 a 15 anos	26	12,9	13,1
	De 21 a 25 anos	39	17,9	18,6		De 15 a 20 anos	59	29,4	29,6
	De 26 a 30 anos	23	10,5	10,9		Mais de 20 anos	107	53,2	53,8
	Mais de 30 anos	16	7,6	7,9		Total	199	99	100
Total	209	96,2	100	Missing	System	2	1		
Missing	System	8	3,8		Total	201	100		
Total		217	100						

Fonte: Inep, Saeb 1999 e 2011. Tabulado pelos autores.

A Tabela 4 apresenta os dados relativos ao tempo de exercício nas funções de direção nas escolas do Acre. É possível afirmar que os diretores, em 2011, possuíam um tempo de experiência na função semelhante ao apresentado pelos diretores em 1999. Neste ano, o percentual daqueles que exerciam atividades de direção de escola havia menos de cinco anos era de 48,2% dos casos; em 2011, por sua vez, esse grupo respondia por 45,5% do total. Aqueles que eram diretores havia mais de cinco e menos de dez anos representavam 31,4% dos casos, ao passo que, em 2011, esse percentual era de 36,5%. Em 1999, 20,3% dos respondentes trabalhavam como diretores havia mais de dez anos, enquanto que, em 2011, esse percentual era de 18%.

Tabela 4 – Tempo na função dos diretores da rede estadual do Acre – 1999 e 2011

Tempo na função de direção	Saeb 1999				Tempo na função de direção	Saeb 2011			
	Alternativas	Casos	%	% Válido		Alternativas	Casos	%	% Válido
Válidos	Menos de 5 anos	105	48,2	48,2	Válidos	Há menos de um ano	18	9,0	9,0
						De 1 a 2 anos	4	2,0	2,0
	De 5 a 10 anos	68	31,4	31,4		De 2 a 5 anos	69	34,3	34,5
	De 11 a 15 anos	22	10,3	10,3		De 5 a 7 anos	17	8,5	8,5
	De 16 a 20 anos	14	6,2	6,2		De 7 a 10 anos	56	27,9	28,0
	De 21 a 25 anos	1	,5	,5		De 10 a 15 anos	29	14,4	14,5
	Mais de 30 anos	7	3,4	3,4		De 15 a 20 anos	3	1,5	1,5
						Há mais de 20 anos	4	2,0	2,0
Total	217	100	100	Total	200	99,5	100		
Missing System	-	-		Missing System	1	0,5			
Total	217	100		Total	201	100			

Fonte: Inep, Saeb 1999 e 2011. Tabulado pelos autores.

No que diz respeito à carga horária na escola, a mudança mais significativa entre 1999 e 2011 se relaciona com o percentual daqueles que declaravam trabalhar mais de 40 horas na função. Em 1999, o percentual correspondente a esse grupo era de 43,3% do total, ao passo que, em 2011, era de 34,7%. De todo modo, diretores que trabalhavam menos de 40 horas correspondiam a baixos percentuais tanto em 1999 (4,9% para carga horária de 20 horas semanais) quanto em 2011 (8% para cargas horárias de 20 e 30 horas semanais). A regra no Acre, tendo em vista os dois anos analisados, era a jornada de 40 horas semanais ou mais: 95,1% em 1999, 92% em 2011. É o que mostra a Tabela 5.

Tabela 5 – Carga horária de trabalho dos diretores da rede estadual do Acre – 1999 e 2011

Carga horária de trabalho	Saeb 1999				Carga horária de trabalho	Saeb 2011			
	Alternativas	Casos	%	% Válido		Alternativas	Casos	%	% Válido
Válidos	20 horas semanais	11	4,9	4,9	Válidos	Até 20 horas semanais	1	,5	,5
	40 horas semanais	113	51,8	51,8		Até 30 horas semanais	15	7,5	7,5
	Mais de 40 horas semanais	94	43,3	43,3		Até 40 horas semanais	114	56,7	57,3
	Total	217	100	100		Mais de 40 horas semanais	69	34,3	34,7
Missing Total	System	-	-		Missing	System	2	1	
	Total	217	100		Total	Total	201	100	

Fonte: Inep, Saeb 1999 e 2011. Tabulado pelos autores.

A forma de ingresso do diretor em sua função apresentou alterações entre 1999 e 2011. Em 1999, aqueles que eram diretores no Acre haviam chegado a essa função, em sua maioria, por meio de eleição. O processo eleitoral foi a forma de ingresso de 93,3% dos casos válidos. A indicação por técnicos respondia pelos 6,7% restantes dos casos. Em 2011, a principal forma de ingresso dos diretores em exercício havia sido a eleição combinada com a seleção: 71,6% dos diretores haviam chegado à função por esse modelo. Apenas a eleição foi a forma de ingresso de 15,9% dos diretores. A indicação por técnicos respondeu por apenas 3% dos casos (outras formas de indicação representaram 4% do total, ao passo que outras formas de ingresso responderam por 3,5%). Por fim, apenas a seleção foi a forma de ingresso de 1% dos diretores. Esses dados são apresentados na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6 – Forma de ingresso na função dos diretores da rede estadual do Acre – 1999 e 2011

Forma de ingresso na função	Alternativas	Casos	%	% Válido	Forma de ingresso na função	Alternativas	Casos	%	% Válido
Válidos	Eleição	201	92,7	93,3	Válidos	Seleção	2	1,0	1,0
						Eleição apenas	32	15,9	16,1
						Seleção e eleição	144	71,6	72,4
	Indicação de técnicos	14	6,6	6,7		Indicação de técnicos	6	3,0	3,0
						Outras indicações	8	4,0	4,0
						Outra forma	7	3,5	3,5
	Total	216	99,3	100		Total	199	99	100
Missing	System	1	0,7		Missing	System	2	1	
Total		217	100		Total		201	100	

Fonte: Inep, Saeb 1999 e 2011. Tabulado pelos autores.

PROFESSORES

O número de professores para os quais os questionários foram aplicados variou tendo em vista o período analisado: 3.020, em 1999, e 1.027, em 2011. É preciso ressaltar que, no caso dos professores, muito mais do que no dos diretores, os casos de missing foram muito representativos, nas duas edições.

Quanto ao perfil dos professores, é possível registrar mudanças significativas entre 1999 e 2011. O nível de escolaridade aumentou ao longo do período, com destaque para a redução do percentual de profissionais com Ensino Médio e para o aumento do percentual daqueles com curso superior (em especial, em Pedagogia). Para os professores, houve aumento do percentual de profissionais que obtiveram sua formação superior em instituições privadas. Em 2011, os professores eram ligeiramente mais experientes do que aqueles que lecionavam em 1999 (aumento do percentual de professores com mais de dez anos de docência) e estavam havia mais tempo trabalhando na mesma escola. Por fim, em 2011, havia maior percentual de professores trabalhando com outras atividades além da docência do que em 1999.

A seguir, essas informações são apresentadas de modo mais detido. Para a

descrição do perfil do professor, foram considerados cinco aspectos: nível de escolaridade, tipo de instituição em que obteve sua formação superior, tempo em que exercia a docência, tempo em que trabalhava na mesma escola e o exercício de alguma atividade além da docência.

Em relação ao nível de escolaridade dos professores, cujos dados são apresentados na Tabela 7, é notável a diferença existente entre 1999 e 2011⁴. Em 1999, aqueles que possuíam o Ensino Médio como último nível de escolaridade completo representavam 52,3% do total de casos válidos (destes, 50,4% possuíam magistério). Aqueles que possuíam Ensino Superior em Pedagogia respondiam por 8,7% (licenciaturas outras, que não a Pedagogia, por 26,4%), ao passo que 12,6% possuíam formação superior em outras áreas. Em 2011, o percentual daqueles que possuíam apenas o Ensino Médio foi muito menor do que em 1999: apenas 3,8% do total válido (dos quais 1,8% passou pelo magistério). Além disso, a formação superior em Pedagogia assumiu maior protagonismo, representando 25% dos casos válidos. A formação em outras licenciaturas (Matemática e Letras) respondeu por 64,2% do total, enquanto a formação em outros cursos superiores foi a opção marcada por 6% dos professores. Apenas 0,6% tinha formação em Normal Superior.

⁴ Os instrumentos de 1999 e 2011 apresentam, quanto a essa variável, algumas diferenças nas alternativas de resposta. Em 2011, há mais opções de resposta do que em 1999: há a opção de não ter completado o Ensino Médio; além disso, para o Ensino Superior, há opções mais específicas, como as licenciaturas em Matemática e em Letras; a formação em Normal Superior também foi acrescentada. A modificação no instrumento, contudo, não inviabiliza que a comparação entre 1999 e 2011 seja realizada.

Tabela 7 – Nível de escolaridade dos professores da rede estadual do Acre – 1999 e

2011

Nível de escolaridade	Saeb 1999				Nível de escolaridade	Saeb 2011			
	Alternativas	Casos	%	% Válido		Alternativas	Casos	%	% Válido
Válidos	Ensino Médio - magistério	1.295	42,9	50,4	Válidos	Menos que o Ensino Médio	3	0,3	0,4
						Ensino Médio – magistério	15	1,5	1,8
	Ensino Médio - outros	49	1,6	1,9		Ensino Médio – outros	17	1,7	2
						Ensino Superior – Pedagogia	208	20,3	25,0
	Ensino Superior - Pedagogia	223	7,4	8,7		Licenciatura em Matemática	264	25,7	31,7
						Licenciatura em Letras	270	26,3	32,5
	Ensino Superior - outra licenciatura	677	22,4	26,4		Escola Normal Superior	5	0,5	0,6
	Ensino Superior - outros	324	10,7	12,6		Ensino Superior - outros	50	4,9	6,0
	Total	2.568	85,0	100		Total	832	81,0	100
Missing Total	System	453	15,0		Missing System	195	19,0		
		3.020	100		Total	1.027	100		

Fonte: Inep, Saeb 1999 e 2011. Tabulado pelos autores.

No período analisado, é possível observar algumas diferenças entre os tipos de instituição nos quais os professores fizeram curso superior, como mostra a Tabela 8. Em 1999, 82,9% haviam feito curso superior em instituições públicas federais, ao passo que 2,7% deles o fizeram em instituições particulares. À época, a formação em instituições públicas estaduais ainda tinha alguma representatividade (14,1% do total). Em 2011, esse cenário mostrava uma ligeira alteração: a formação em instituições privadas aumentou substancialmente, respondendo por 12,7% do total; a formação

em instituições públicas diminuiu tanto nas estaduais (6,5% em 2011) quanto nas federais (79,5% em 2011). A formação nas instituições públicas municipais não teve grande representatividade em nenhum dos dois anos analisados.

Tabela 8 – Tipo de instituição do curso superior dos professores da rede estadual do Acre – 1999 e 2011

Tipo de instituição do curso superior	Saeb 1999				Tipo de instituição do curso superior	Saeb 2011			
	Alternativas	Casos	%	% Válido		Alternativas	Casos	%	% Válido
Válidos	Pública federal	1.111	36,8	82,9	Válidos	Pública federal	641	62,4	79,5
	Pública estadual	189	6,3	14,1		Pública estadual	52	5,1	6,5
	Pública municipal	5	0,2	0,3		Pública municipal	2	0,2	0,2
	Privada	36	1,2	2,7		Privada	102	9,9	12,7
	Total	1.340	44,4	100		Total	806	78,5	100
	Missing	System	1.680	55,6			Missing	System	221
Total		3.020	100		Total		1.027	100	

Fonte: Inep, Saeb 1999 e 2011. Tabulado pelos autores.

Em relação ao tempo como docente, em 1999, 15,4% dos professores lecionavam havia menos de cinco anos. De seis a dez anos de docência foi a opção marcada por 34% dos respondentes. Aqueles que lecionavam entre 10 e 20 anos respondiam por 39,3% dos professores, ao passo que 11,3% já eram docentes havia mais de 20 anos.

Em 2011, 16,4% lecionavam havia menos de cinco anos, um percentual muito próximo àquele observado em 1999. O percentual daqueles que lecionavam entre seis e dez anos sofreu significativa queda no período analisado, passando a responder por 26,1% dos casos. Por sua vez, os profissionais que lecionavam entre 10 e 20 anos e havia mais de 20 anos passaram a responder por percentuais maiores: 41,2% e 16,3%, respectivamente. Esses dados são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9 – Tempo exercendo a docência dos professores da rede estadual do Acre – 1999 e 2011

Tempo como professor	Saeb 1999				Tempo como professor	Saeb 2011			
	Alternativas	Casos	%	% Válido		Alternativas	Casos	%	% Válido
Válidos	Menos de 2 anos	91	3	3,6	Válidos	Menos de 1 ano	35	3,4	4,2
	De 1 a menos de 2 anos					De 1 a menos de 2 anos	13	1,3	1,6
	De 2 a 5 anos	302	10	11,8		De 2 a menos de 5 anos	88	8,6	10,6
	De 6 a 10 anos	868	28,7	34,0		De 5 a menos de 7 anos	74	7,2	8,9
	De 11 a 15 anos	635	21,0	24,8		De 7 a menos de 10 anos	143	13,9	17,2
	De 16 a 20 anos	370	12,3	14,5		De 10 a menos de 15 anos	176	17,1	21,2
	Mais de 20 anos	290	9,6	11,3		De 15 a menos de 20 anos	166	16,2	20
	Total	2.556	84,6	100		Mais de 20 anos	135	13,1	16,3
						Total	830	80,8	100
Missing	System	464	15,4		Missing	System	197	19,2	
Total		3.020	100		Total		1.027	100	

Fonte: Inep, Saeb 1999 e 2011. Tabulado pelos autores.

Como mostra a Tabela 10, em 1999, o percentual de professores que trabalhavam havia menos de cinco anos na mesma escola era de 58,9%. Aqueles que estavam trabalhando na mesma escola entre seis e dez anos respondiam por 22,3% dos casos. Em relação aos que estavam trabalhando havia mais de dez anos na mesma instituição, 15,6% o faziam entre 10 e 20 anos e apenas 3,2% trabalhavam havia mais de 20 anos. Em 2011, 58,5% dos professores lecionavam havia menos de cinco anos na mesma escola. Entre seis e dez anos na mesma escola era o intervalo de tempo de 26,1% dos professores, ao passo que 12,8% trabalhavam entre 10 e 20 anos, e 2,6% trabalhavam havia mais de 20 anos na mesma escola. Como podemos observar, não há mudanças significativas no que diz respeito ao tempo como docente na mesma escola.

Tabela 10 – Tempo exercendo a docência na mesma escola dos professores da rede estadual do Acre – 1999

Tempo na mesma escola	Saeb 1999				Tempo na mesma escola	Saeb 2011			
	Alternativas	Casos	%	% Válido		Alternativas	Casos	%	% Válido
Válidos	Menos de 2 anos	680	22,5	27,0	Válidos	Menos de 1 ano	278	27,1	33,3
						De 1 a menos de 2 anos	65	6,3	7,8
	De 2 a 5 anos	802	26,6	31,9		De 2 a menos de 5 anos	146	14,2	17,5
						De 5 a menos de 7 anos	127	12,4	15,2
						De 7 a menos de 10 anos	91	8,9	10,9
	De 11 a 15 anos	265	8,8	10,5		De 10 a menos de 15 anos	57	5,6	6,8
	De 16 a 20 anos	128	4,2	5,1		De 15 a menos de 20 anos	50	4,9	6
	Mais de 20 anos	80	2,7	3,2		Mais de 20 anos	22	2,1	2,6
	Total	2.517	83,3	100		Total	836	81,4	100
Missing	System	503	16,7		Missing	System	191	18,6	
Total		3.020	100		Total		1.027	100	

Fonte: Inep, Saeb 1999 e 2011. Tabulado pelos autores.

Questionados sobre o exercício de alguma atividade profissional além do magistério, em 1999, a maioria dos professores (79,3%) afirmou que trabalhava exclusivamente com docência. Em 2011, esse percentual era de 55,8%. No entanto, o questionário desta edição do Saeb trazia alternativas distintas daquelas do questionário de 1999. Em 2011, o professor, ao responder sobre a existência de alguma atividade profissional além do magistério, poderia

informar se era uma atividade extra no próprio âmbito educacional ou fora dele (34,8% possuíam atividade extra na área de Educação, ao passo que 9,4% trabalhavam com uma atividade fora dela). É o que mostra a Tabela 11.

Tabela 11 – Atividade exercida além da docência pelos professores da rede estadual do Acre – 1999 e 2011

Atividade além da docência	Saeb 1999				Atividade além da docência	Saeb 2011			
	Alternativas	Casos	%	% Válido		Alternativas	Casos	%	% Válido
Válidos	Sim	534	17,7	20,7	Válidos	Sim, na área de Educação	271	26,4	34,8
	Não	2.040	67,6	79,3		Sim, fora da área de Educação	73	7,1	9,4
						Não	434	42,3	55,8
Total	2.574	85,2	100	Total	778	75,8	100		
Missing	System	446	14,8		Missing	System	249	24,2	
Total		3.020	100		Total		1.027	100	

Fonte: Inep, Saeb 1999 e 2011. Tabulado pelos autores.

OS EFEITOS DAS CATEGORIAS SOCIOLÓGICAS SOBRE O DESEMPENHO DOS ALUNOS

A seguir, são apresentados os resultados do modelo hierárquico utilizado, observando a variação da proficiência média dos alunos em função de três fatores caros à sociologia e, particularmente, à sociologia da educação: gênero, raça e classe social. Esses três fatores compõem o pilar do que chamamos fatores extraescolares associados ao desempenho estudantil. Eles respondem por uma significativa parcela do desempenho dos alunos nos testes padronizados e seus efeitos são sentidos em todas as esferas da vida dos indivíduos. Não é diferente com a escola. Essas categorias são importantes elementos explicativos para a experiência escolar (FORQUIN, 1995), incluindo o desempenho dos estudantes.

Há uma densa literatura sobre a importância desses fatores, tanto para a sociologia geral quanto para a sociologia da educação. O conceito de classe social, por exemplo, longe de ser datado, se apresenta como uma categoria fundamental para a elaboração de explicações sobre o mundo social, como

mostram as contínuas reelaborações e as novas aplicações dessa categoria na literatura sociológica (ver BOURDIEU, 2007, 2008; FIGUEIREDO SANTOS, 2002, 2005c; LAHIRE, 1997; PASTORE; SILVA, 2000). No âmbito educacional, o efeito de classe sobre a aprendizagem dos alunos, incluindo suas chances de sucesso escolar e no mundo do trabalho, já foi tratado como elemento determinante, constituindo uma relação quase inescapável: alunos pobres estão fadados, necessariamente, ao fracasso escolar. As interpretações mais radicais do Relatório Coleman seguiram nessa direção (para acesso às conclusões do relatório, ver COLEMAN, 1966).

A despeito do excesso de peso dado à classe como fator que determina a aprendizagem, não há dúvidas de que a relação entre elas (classe e aprendizagem) é aspecto fundamental para a sociologia da educação. A pesquisa em eficácia escolar (BROOKE; SOARES, 2008; SOARES, 2002, 2005; ALVES; SOARES, 2007; ALVES, 2006) não desconsidera os efeitos das categorias sociológicas, particularmente classe social, sobre o desempenho dos alunos, mas busca, por seu lado, apontar os fatores que, dependentes da escola, também se associam à aprendizagem.

Raça e gênero também desempenham papel central nas tentativas de explicar o mundo social e o mundo escolar. Diferenças de aprendizagem podem ser atribuídas (mas nunca totalmente) a diferenças em relação a essas categorias. Desigualdades sociais tendem a se converter em desigualdades escolares (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Por isso, os efeitos de raça e gênero (e sua associação com a aprendizagem) também ocupam a sociologia da educação (ANDRADE; FRANCO; CARVALHO, 2003; BARBOSA, 2005; SOARES; ALVES, 2003; SOARES; ALVES; MARI, 2003).

Nenhuma dessas categorias sociológicas é simples de ser definida. Elas são compostas por diversos fatores. Classe social, por exemplo, não pode ser definida apenas pela renda familiar. Outros elementos, de ordem cultural, são tão importantes para a definição da classe quanto a renda. É o caso da escolaridade dos pais, por exemplo. Da mesma forma, raça não é uma categoria homogênea, que pode ser definida apenas pela cor da pele do indivíduo. Há uma série de traços físicos e culturais que é tão definidora da raça como o é a cor da pele. Gênero também não é uma dimensão apenas biológica, dada pelo sexo, pois há elementos culturais que definem o pertencimento a um gênero (comportamento, vestuário, etc.). No entanto, para efeitos de condução de uma pesquisa, não é possível, sempre, analisar todos os elementos componentes dessas

categorias. Nesse sentido, é preciso selecionar aspectos representativos da categoria que se deseja investigar. É o que foi feito no âmbito deste artigo.

Como indicador de raça, foi utilizada a variável cor autodeclarada, conforme os padrões do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Mesmo sabendo que raça é um fenômeno mais amplo do que a cor, esse indicador tem sido o único elemento presente em pesquisas em larga escala, no âmbito educacional, relacionado ao tema racial. Como indicador de classe social, foi utilizada a escolaridade dos pais (com mais especificidade, a escolaridade da mãe). O gênero foi definido pelo sexo dos alunos. Para os propósitos deste trabalho, consideramos suficiente a utilização dessas variáveis como representativas das categorias cujos efeitos sobre o desempenho dos alunos decidimos investigar.

A proficiência obtida a partir dos testes padronizados foi aqui tomada como o indicador de desempenho dos alunos, trazendo informações sobre sua aprendizagem. A pesquisa sobre os efeitos da escola e a literatura que busca associar as categorias sociológicas à aprendizagem se baseiam nos resultados das avaliações em larga escala para a análise dessas associações. As diferenças de proficiência, nos testes do Saeb, entre os diferentes grupos dentro de cada categoria são aqui utilizadas como critério para a análise da promoção da equidade na rede estadual do Acre. Assim, quanto maior a diferença de proficiência entre os grupos, maior a desigualdade, ao passo que diferenças menores representam um cenário mais equitativo. A promoção da equidade está sendo tratada como o esforço realizado pelas redes de ensino para diminuir as diferenças de desempenho entre estudantes pertencentes a grupos distintos.

Antes de passar à análise do modelo de regressão adotado, é preciso ressaltar um ponto. Raça, gênero e classe não são categorias com efeitos isolados. Efeitos de classe podem ser potencializados ou reduzidos por efeitos de raça. O mesmo raciocínio se aplica à relação entre todas essas categorias (ver WRIGHT, 2001; FIGUEIREDO SANTOS, 2005a, 2005b, 2009; FERNANDES, 2005). O objetivo do artigo é analisar a associação entre cada uma delas e o desempenho dos alunos em testes padronizados, sem considerar os impactos que cada uma delas exerce sobre os efeitos das demais.

OS RESULTADOS DO MODELO DE REGRESSÃO

Por meio do modelo de regressão construído, o objetivo foi analisar se, entre 1999 e 2011, o estado promoveu a equidade, observando se a diferença de proficiência média (variável dependente) entre os grupos (variáveis independentes) foi reduzida ao longo do período. O estado de equidade, em termos de desempenho estudantil, é representado pela coincidência das proficiências médias, sem que haja diferença significativa de desempenho entre os diferentes grupos. Utopicamente, um estado de equidade absoluta seria representado pela equivalência absoluta das médias de proficiência dos diferentes grupos. Independentemente de atingir esse estado quase utópico, tendo em vista a realidade social, cultural e econômica brasileira, a redução das diferenças, significando a promoção da equidade, é um passo importante a ser dado por qualquer rede pública de ensino.

A proficiência em matemática foi escolhida para a análise das diferenças. Os conteúdos dessa disciplina avaliados pelos testes padronizados são mais dependentes da escola do que aqueles avaliados em língua portuguesa. Nesse sentido, o que se ensina em matemática na escola regular de Educação Básica no Brasil, tendo como base o currículo, é mais dependente da escola do que aquilo que se ensina em língua portuguesa. A opção pela análise da proficiência em matemática implicou algumas definições metodológicas. Historicamente, a média de proficiência em matemática dos homens é maior do que a das mulheres, em todas as etapas (o contrário é verdadeiro para língua portuguesa). Assim, masculino foi estabelecido como a opção da variável sexo em torno da qual a comparação foi feita (valor 1); para raça, a cor branca (a média de proficiência de quem se declara branco é, historicamente, maior do que a daqueles que não se declaram brancos); para classe, a escolaridade da mãe (quanto maior a escolaridade da mãe, maiores as chances de um melhor desempenho dos alunos).

O objetivo é comparar as edições de 1999 e 2011 do Saeb, observando se houve promoção da equidade, nos termos aqui apresentados, para o período. Contudo, inserimos, para efeito de controle e comparação, a edição do Saeb de 2005. A Tabela 12, a seguir, apresenta as variações médias do intercepto diante de cada um dos fatores extraescolares analisados.

Tabela 12 – Variações do intercepto em relação aos fatores extraescolares – rede estadual do Acre

FATORES	4/5 EF			8/9 EF			3 EM		
	1999	2005	2011	1999	2005	2011	1999	2005	2011
Intercepto	153	199	183	208	188	228	297	262	251
Professor com Ensino Superior	0	2	1	2	0	2	1	-3	0
Professor experiente (+ de 5 anos na escola)	0	1	1	-1	-1	-1	-6	-1	-1
Professor exclusivo (sem outra atividade)	-1	1	0	0	3	0	-5	1	1
Diretor com Ensino Superior	8	-11	4	8	13	0	-32	3	-5
Diretor experiente (+ de 5 anos na escola)	-1	1	7	-4	5	1	9	22	5
Diretor não indicado	-1	-35	-2	3	5	-9	0	-9	-4

Fonte: Inep, Saeb 1999, 2005 e 2011. Tabulado pelos autores.

Como podemos observar, ao longo do período analisado, a associação entre o sexo do aluno e a proficiência em matemática diminuiu, no 5º ano e no 3º ano do Ensino Médio, de maneira expressiva (em termos de pontos de proficiência, de 19 para 4 pontos, no primeiro caso; de 25 para 9 pontos, no segundo). O 9º ano, ao contrário, apresenta um aumento da associação entre o sexo e a proficiência (mais modesta do que a redução nos outros casos) de 1 para 6 pontos. Para o 3º ano do Ensino Médio, a diminuição da associação foi gradativa (observando a edição de 2005). Para o 5º ano, a associação foi mínima em 2005, mas, comparando as edições de 1999 e 2011 (a diferença de proficiência entre 2005 e 2011 indica uma possível tendência, mas não chega a ser tão significativa), houve redução das diferenças entre os sexos.

No caso da raça, o que se nota, para as três séries avaliadas, é uma influência pequena do fator sobre a proficiência. Declarar-se branco, em 2011, não oferecia vantagens significativas, em termos de desempenho, para nenhuma das séries. Mesmo no 3º ano do Ensino Médio, a associação do fator com a proficiência não é alta (3 pontos em 2011; eram 4 em 1999), tendo em vista a associação que, em regra, existe entre a raça e a proficiência no cenário nacional.

Por fim, quanto à escolaridade da mãe, os dados não oferecem um padrão claro. Para o 5º ano, a associação aumentou, mas não de forma significativa: era negativa e de 3 pontos em 1999, e passou a ser positiva, em 2011, de 4 pontos (não chega a apresentar vantagem significativa para o desempenho médio que a mãe tenha uma escolaridade mais elevada); para o 9º ano, a associação aumentou entre 1999 e 2011, de 3 para 5 pontos, sem que isso revele grande significância. Para o 3º ano do Ensino Médio, houve uma redução considerável da associação entre a escolaridade da mãe e o desempenho dos alunos, entre 2005 e 2011: de 28 para apenas 1 ponto. Chama a atenção, para todas as séries, na edição de 1999, o fato de a associação entre a escolaridade da mãe e a proficiência do aluno ser negativa⁵. Esse fator, em regra, apresenta influência positiva sobre o desempenho: quanto maior a escolaridade da mãe, melhor tende a ser o desempenho do aluno. Não é isso que se vê em 1999, mas é o que se vê em 2005 e em 2011. De todo modo, para 2011, no 3º ano do Ensino Médio em particular, a influência, mesmo positiva, não é tão significativa quanto ao sexo.

Diante disso, é possível reconhecer um cenário de equidade na rede estadual do Acre: a raça não é uma variável com associação significativa com o desempenho estudantil em nenhuma das etapas avaliadas (quando observamos a edição de 2011 do Saeb, a associação é ainda menos significativa). Sexo é a variável que apresenta a maior associação com o desempenho, contudo, não se trata de uma situação de diferenças abissais: para o 5º ano e para o 3º ano do Ensino Médio, a associação diminuiu consideravelmente entre 1999 e 2011 (no 9º ano, a associação aumentou, mas não se trata de um quadro alarmante). Da mesma forma, a escolaridade da mãe não se apresenta como grande diferencial de impacto sobre o desempenho: a associação permanece modesta em todas as etapas avaliadas.

ASSOCIANDO AS MUDANÇAS NOS PERFIS DE PROFESSORES E DIRETORES AO CENÁRIO DE EQUIDADE EDUCACIONAL NO ESTADO

Uma vez reconhecido um cenário de equidade na rede estadual do Acre, ainda lançando mão do modelo hierárquico utilizado, passamos a buscar associações

⁵ O modelo de regressão foi testado e conferido diversas vezes e por diferentes pesquisadores, a fim de encontrar um possível equívoco que pudesse explicar esse fenômeno. Seguindo a literatura sobre o tema e as análises feitas com os dados das avaliações em larga escala ao longo dos anos, a escolaridade da mãe é um fator que está associado positivamente ao desempenho do aluno, e não negativamente. Não sabemos o que pode ter gerado essa associação negativa para a edição de 1999. A hipótese é que seja algum problema com a própria base de dados disponibilizada pelo Inep.

entre as mudanças experimentadas pela rede e a promoção da equidade. Para tanto, os principais aspectos que alteraram os perfis de diretores e docentes foram associados ao desempenho dos alunos nos testes. No caso do diretor, três elementos foram considerados: seu nível de escolaridade (se ele possui ou não Ensino Superior); sua experiência (se estava havia cinco anos ou mais na escola); e sua forma de ingresso no cargo (se havia sido indicado ou não).

Como podemos observar, a partir da leitura da Tabela 13, a seguir, os efeitos da escolaridade do diretor sobre o desempenho oscilaram ao longo das três edições do Saeb aqui analisadas. Em 1999, para o 5º ano do Ensino Fundamental, a associação era significativa e positiva (8 pontos), passando a ser negativa e significativa (11 pontos) em 2005 e voltando a ser positiva, porém nem tão significativa (4 pontos), em 2011. Para o 9º ano, era significativa e positiva (8 pontos) em 1999, aumentando sua associação em 2005 (13 pontos) e não apresentando associação (0) em 2011. No 3º ano do Ensino Médio, a associação era negativa e muito significativa (32 pontos) em 1999, positiva e pouco significativa em 2005, e negativa e nem tão significativa (5 pontos) em 2011.

Em relação ao tempo de trabalho na escola, a experiência do diretor está associada ao desempenho médio da escola no 3º ano do Ensino Médio, mas 2011 foi a edição do Saeb em que essa associação foi menos significativa (5 pontos, ao passo que havia sido de 9 pontos em 1999 e de 22 pontos em 2005). Para o 5º ano do Ensino Fundamental, a associação aumentou ao longo do período analisado, sendo não significativa em 1999 e 2005 (1 ponto, negativa e positivamente, respectivamente) e significativa e positiva em 2011 (7 pontos). No que diz respeito à forma de ingresso na função, a associação com o desempenho médio da escola foi, em regra, não significativa (como em todas as etapas, em 1999). Quando foi significativa, como para o 5º ano e o 3º ano do Ensino Médio de 2005, e o 9º ano de 2011, foi negativa.

Em relação ao professor, três elementos foram selecionados para a análise da associação com o desempenho médio da escola: seu nível de escolaridade (se possuía ou não Ensino Superior); sua experiência como docente (se estava havia mais de cinco anos na escola); e sua exclusividade na tarefa docente (se exercia apenas a função de professor ou se possuía outra atividade remunerada). É possível observar, também pela leitura da Tabela 13, que o nível de escolaridade do professor não apresenta uma associação significativa com o desempenho médio da escola em nenhuma das etapas avaliadas e edições analisadas do Saeb (a associação se manteve próxima de zero em todos os

casos). O mesmo pode ser dito em relação à experiência docente. Estar havia mais tempo exercendo a função não se associou, em nenhuma das edições analisadas, a melhores desempenhos (a única associação significativa foi em 1999, para o 3º ano do Ensino Médio, e ela é negativa; as demais orbitaram em torno de zero). Por fim, o exercício exclusivo da atividade docente seguiu o mesmo caminho: nenhuma associação significativa em todas as etapas avaliadas e edições analisadas.

Tabela 13 – Variações do intercepto em relação aos fatores intraescolares – rede estadual do Acre

FATORES	4/5 EF			8/9 EF			3 EM		
	1999	2005	2011	1999	2005	2011	1999	2005	2011
Intercepto	153	199	183	208	188	228	297	262	251
Aluno do sexo masculino	19	1	4	1	5	6	25	15	9
Aluno da cor branca	-1	-8	1	5	-2	0	4	-11	3
Mãe do aluno com Ensino Superior	-3	6	4	-38	3	5	-32	28	1

Fonte: Inep, Saeb 1999, 2005 e 2011. Tabulado pelos autores.

CONCLUSÕES

De maneira geral, podemos afirmar que a rede estadual do Acre, entre 1999 e 2011, reduziu a associação entre o sexo do aluno e sua proficiência, aproximando o desempenho dos grupos. Ser do sexo masculino estava mais associado à proficiência em matemática em 1999 do que em 2011. É possível falar, assim, da promoção de uma equidade de gênero. De todo modo, no 3º ano do Ensino Médio, ainda oferece uma vantagem, em média, de 9 pontos (a despeito disso, vale notar que foi justamente no 3º ano que a diferença mais diminuiu no período analisado). No que diz respeito à raça, é possível afirmar a existência de um cenário de equidade. Ser branco não gerava vantagens de desempenho no 5º e no 9º anos em 2011, e, mesmo para o 3º ano do Ensino Médio, a associação é muito pouco significativa. Para o 9º ano, houve redução a zero. No que tange aos efeitos da escolaridade da mãe, podemos afirmar que, entre 1999 e 2011, para o 9º ano e para o 3º ano do Ensino Médio, eles passaram a estar menos associados à escolaridade dos alunos (no 3º ano, a

associação quase não existe). No entanto, o que chama a atenção é que, em 1999, a associação era grande, mas com efeitos negativos.

Essa promoção da equidade, contudo, não foi contínua e homogênea ao longo do período. Os dados da edição de 2005, por exemplo, mostram que a redução das diferenças de proficiência entre os grupos não foi contínua. A edição de 2005 registrou as maiores associações entre raça e desempenho, para o 5º ano e o 3º ano do Ensino Médio (embora elas tenham sido negativas). Além disso, registrou grande associação entre a escolaridade da mãe e o desempenho dos alunos no 3º ano.

A rede estadual do Acre apresentou mudanças, também, quanto aos perfis de professores e diretores. Entretanto, como vimos, essas mudanças não apresentaram fortes associações com o desempenho dos alunos, particularmente aquelas relacionadas ao perfil dos professores. Da mesma forma, quando as associações se faziam presentes, elas não ocorriam de forma linear e contínua (como pode ser visto no caso da experiência do diretor: existe a associação, mas ela não apresenta a mesma magnitude em todas as edições do Saeb analisadas). Isso não quer dizer que a mudança no perfil dos profissionais que atuam nas redes de ensino deva ser desprestigiada. Elas podem ser defendidas como objetivos em si mesmos, sem necessário vínculo com a melhoria imediata do desempenho (por exemplo, exigir um nível mínimo de formação para o exercício de uma função pode ser pensado como um objetivo, e não como um instrumento para o alcance de outros objetivos). O que se pretende ressaltar é que, no Acre, para o período analisado, essas mudanças não estão fortemente associadas ao cenário de equidade apresentado pela rede estadual. No cenário educacional escolar, mudanças no desempenho podem estar associadas a um extenso número de fatores, tornando-se muito difícil rastrear tudo aquilo que pode explicar uma melhoria na aprendizagem dos alunos.

Por fim, se é possível afirmar a existência de uma promoção da equidade de aprendizagem na rede estadual do Acre, entre os anos de 1999 e 2011, tendo como base as categorias sociológicas fundamentais, é preciso ressaltar que essa promoção não foi linear e contínua, como mostram os dados da edição do Saeb de 2005. Essa é uma lição para os anos vindouros. A equidade não é um direito adquirido e imutável. Uma vez alcançada, ela exige tantos ou maiores esforços do que aqueles efetuados pela rede para que o cenário construído seja mantido.

Educational equity in Acre: SAEB results between 1999 and 2011

Abstract: This article analyzes data produced by Saeb for Acre's state network, comparing changes in principals and teachers' profiles between 1999 and 2011 series. Furthermore, through the making of a regression model, three fundamental sociological categories (class, race, and gender) have their effects on students performance estimated, in order to establish whether or not equity promotion occurred in the analyzed period of time.

Key words: Educational equity. Saeb. Acre's state network. Hierarchical model.

Equidad educacional en Acre: los resultados del Saeb entre 1999 y 2011

Resumen: En este artículo son analizados los datos producidos por el Saeb para la red estadual del Acre, contrastando lo que cambió en los perfiles de los directores y profesor entre las ediciones de 1999 y 2011. Además de eso, a través de la construcción de un modelo de regresión, tres categorías sociológicas fundamentales (clase, raza y género) han estimado sus efectos sobre el desempeño de los alumnos, a fin de establecer se hubo o no promoción de la equidad en el período analizado.

Palabras-clave: Equidad educacional. Saeb. Red estadual del Acre. Modelo jerárquico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. **Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago. 2007.

ANDRADE, M.; FRANCO, C.; CARVALHO, J. B. P. Gênero e desempenho em matemática ao final do ensino médio: quais as relações. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 77-95, jan./jul. 2003.

BARBOSA, M. L. de O. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: SOARES, S. et al. (Org.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, 2005.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

COLEMAN, James S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: US Government Printing Office, 1966.

FERNANDES, Danielle C. Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: as barreiras da cor. In: **Prêmio Ipea 40 anos**. Brasília: Ipea, 2005. p. 21-72.

FIGUEIREDO SANTOS, José Alcides. A interação estrutural entre a desigualdade de raça e de gênero. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 24, n. 70, p. 37-60, 2009.

_____. Classe social e desigualdade de gênero no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, GT GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE, 29., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005a.

_____. Efeitos de classe na desigualdade racial no Brasil. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, v. 48, n. 1, p. 21-65, 2005b.

_____. **Uma classificação socioeconômica para o Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 20, n. 58, p. 27-45, 2005c.

_____. **Estrutura de posições de classe no Brasil**: mapeamento, mudanças e efeitos na renda. Editora da UFMG/Iuperj: Belo Horizonte/Rio de Janeiro, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. A sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J. C. (Ed.). **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisas. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 19-78.

GUSMÃO, J. B. de; RIBEIRO, Vanda M. A política educacional do Acre e os resultados do Ideb. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 472-489, dez. 2016. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2779/pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

PASTORE, José; SILVA, Nelson Valle. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron, 2000.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: SOUZA, A. M. (Ed.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 174-204.

SOARES, José Francisco (Coord.). **Escola eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Game/FAE/UFMG, Segrac, 2002.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; MARI, Flávia de O. Avaliação de escolas de ensino básico. In: FREITAS, L. C. (Ed.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003. p. 59-92.

WRIGHT, Erik Olin. A conceptual menu for studying the interconnections of class and gender. In: BASTER, Janen; WESTERN, Mark. **Reconfigurations of class and gender**. Stanford: Stanford University Press, 2001

SOBRE OS AUTORES:

Wagner Silveira Rezende. Doutor em Ciências Sociais pela UFJF. Supervisor de Entrega de Resultados e Desenvolvimento Profissional do CAEd/UFJF. E-mail: wagner@caed.ufjf.br

Luiz Vicente Fonseca Ribeiro. Doutor em Ciências Sociais pela UFJF. Supervisor de Apoio à Pesquisa de Avaliação do CAEd/UFJF. E-mail: lribeiro@caed.ufjf.br

Joana Buarque de Gusmão é mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e coordenadora de pesquisas do Cenpec. E-mail: joana.buarque@cenpec.org.br

Recebido em: janeiro de 2019

Aprovado em: fevereiro de 2019