



DADOS PARA
UM DEBATE
DEMOCRÁTICO
NA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE POLÍTICA EDUCACIONAL

Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental

Uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão



PARCERIA:

 **Fundação
Carlos Chagas**

por Gabriela Miranda Moriconi, Nelson Antonio
Simão Gimenes e Luciana França Leme.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Moriconi, Gabriela Miranda

Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental [livro eletrônico]: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão / Gabriela Miranda Moriconi, Nelson Antonio Simão Gimenes, Luciana França Leme. -- 1. ed. -- Ribeirão Preto, SP : D3E, 2021. -- (Relatório de políticas educacional ; 8) PDF.

ISBN 978-65-995856-1-6

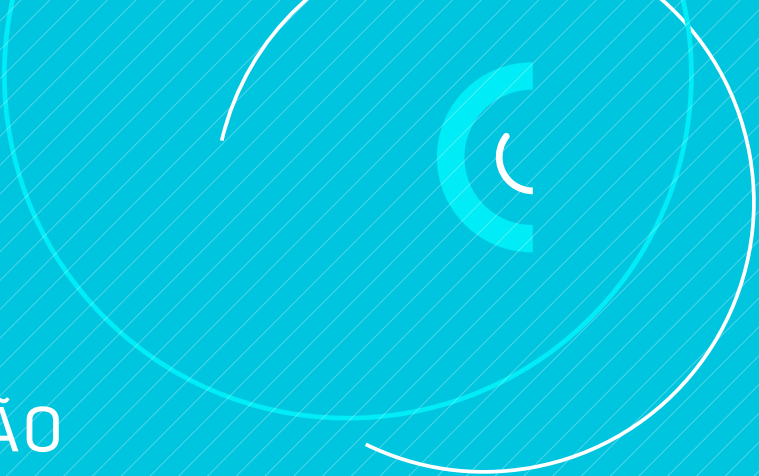
DOI: 10.18222/fcc-d3e_1

1. Atividades e exercícios (Ensino fundamental)
2. Educação (Ensino fundamental) 3. Professores - Administração do tempo I. Gimenes, Nelson Antonio Simão. II. Leme, Luciana França. III. Título IV. Série.

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino fundamental : Organização e didática : Educação :
Estudo e ensino 370.712207
Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Este documento é fruto da colaboração entre duas organizações comprometidas com o avanço da educação equitativa e de qualidade no Brasil. O **Dados para um Debate Democrático na Educação (D³e)** estabeleceu uma parceria com a **Fundação Carlos Chagas (FCC)** para elaborar um relatório sobre um tema relevante que merecesse novos insumos e que pudesse pautar a agenda de políticas educacionais no país. A **FCC** propôs uma análise detalhada sobre o volume de trabalho dos professores, com foco no segundo segmento do ensino fundamental, e conduziu o estudo com o apoio do **D³e**.



[APRESENTAÇÃO

Este relatório é fruto de uma parceria do D³e com a Fundação Carlos Chagas (FCC).

O Brasil tem avançado ao reconhecer a importância dos professores e propor políticas estruturantes em relação à sua formação inicial e continuada. Embora igualmente relevantes para uma atuação de qualidade, as condições de trabalho dos docentes ainda não recebem atenção semelhante no debate público. Apesar de o tema não ser novo, a realidade dos professores brasileiros ainda é bastante desafiadora e a discussão precisa ser aprofundada para encontrarmos formas mais efetivas de equacionar o volume de trabalho e a natureza das atividades desenvolvidas, entre outras questões. Ao comparar condições relativas ao volume de trabalho docente no Brasil com outros países, fica evidente a complexidade da nossa realidade e que precisamos aprimorar esta questão estrutural, extremamente importante para o aprendizado dos estudantes.

Com o intuito de pautar o debate de uma maneira propositiva, fizemos um recorte que aprofunda a descrição da situação dos professores que lecionam no segundo segmento do ensino fundamental (ou em segmentos análogos internacionalmente) e dimensionamos e descrevemos as principais dificuldades encontradas. Assim, caracterizamos de uma maneira concreta os principais problemas presentes na realidade das escolas.

De modo geral, a situação do Brasil é muito desfavorável ao ser comparada com os países analisados — Estados Unidos, Japão e França. Mas existem casos de redes brasileiras que já encontraram formas de equacionar a situação e isso poderá ser explorado em estudos futuros. O presente relatório pretende, assim, fomentar as discussões sobre esta questão e estimular o estabelecimento de políticas que tratem as variáveis na busca de soluções mais efetivas relacionadas ao tema.

BOA LEITURA!

Equipes D³e e Fundação Carlos Chagas

**VOLUME DE TRABALHO DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA
ENTRE BRASIL, ESTADOS UNIDOS, FRANÇA E JAPÃO**

Gabriela Miranda Moriconi¹

Nelson Antonio Simão Gimenes²

Luciana França Leme³

[SUMÁRIO EXECUTIVO

As redes públicas de ensino brasileiras têm feito um importante movimento no sentido de repensar suas iniciativas de formação docente, esforço que deve se intensificar com os desafios da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada e da Base Nacional Comum da Formação Continuada (BRASIL, 2020). Estas iniciativas, no entanto, tendem a ser pouco eficazes se os docentes não encontram condições adequadas para colocar as novas abordagens aprendidas em prática. Afinal, deve-se reconhecer que **as condições de trabalho dos professores são, ao mesmo tempo, as condições de aprendizagem dos estudantes** (HIRSCH et al., 2007).

Além disso, **más condições de trabalho são apontadas como uma das principais razões para que jovens não escolham a carreira docente e para que professores queiram mudar de escola ou abandonar a profissão** (ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD, 2005; JOHNSON, 2006; TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

Dentro do amplo conjunto de condições de trabalho docente, este relatório se concentra naquelas intimamente relacionadas ao que ocorre em sala de aula e que influenciam o volume de trabalho dos professores. São elas: número de escolas, redes, etapas e disciplinas lecionadas; tamanho e número de turmas e número total de alunos por professor; bem como o tempo gasto e sua distribuição de acordo com as atividades realizadas.

1. Doutora em Administração Pública e Governo pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP-FGV). Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC).

2. Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisador da Fundação Carlos Chagas (FCC) e Professor da PUC-SP.

3. Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Professora do Centro Universitário Assunção (Unifai) e da rede municipal de Louveira (SP).

Este trabalho busca analisar, de modo comparado, o volume da carga de trabalho de docentes dos anos finais do ensino fundamental (EFII) de Brasil, Estados Unidos, França e Japão. Seu intuito é oferecer informações que contribuam para o reconhecimento das condições de trabalho docente como uma questão crítica, que faça parte da agenda de políticas educacionais dos gestores das redes de ensino brasileiras.

Tais países foram selecionados como parâmetros por dois motivos. Primeiro, por seus estudantes terem desempenhos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) próximos da média de países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – critério no qual as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) se baseiam. Segundo, por apresentarem pelo menos alguma das seguintes características que os tornam mais próximos da realidade brasileira: população, Índice de Gini⁴ ou taxa de pobreza maior que a mediana dos países da OCDE.

A principal fonte de dados deste relatório é a pesquisa *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) de 2018, coordenada pela OCDE (OECD, 2019a). Também foi utilizada como recurso metodológico a consulta a um conjunto de profissionais dos quatro sistemas educacionais investigados. Para o detalhamento das análises referentes ao Brasil, foram analisados, adicionalmente, os dados do Censo da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020). Trata-se de um contexto pré-pandemia, ao qual devem ser agregados os novos desafios que a suspensão das aulas presenciais trouxe às redes de ensino e, especialmente, ao trabalho docente – tornando-o, certamente, ainda mais complexo.

O primeiro achado desta análise comparativa diz respeito às diferenças significativas em aspectos relativos à contratação e às atribuições dos professores nos quatro países. Dentre elas, podemos destacar que nos sistemas educacionais de Estados Unidos, França e Japão, as escolas regulares funcionam em turno único e os professores possuem um contrato de trabalho com um único empregador, atuando, salvo raras exceções, em tempo integral em uma única escola. Enquanto isso, a maioria das escolas brasileiras que ofertam EFII funciona em pelo menos dois turnos e cada empregador define as jornadas de trabalho por meio das quais contrata seus professores, tendo como referência os tempos de aula que irão compor os turnos e podendo ser exercidas em uma ou mais escolas e em uma ou mais etapas de ensino. Além disso, no Brasil é permitido ao docente ter outro emprego, inclusive em outra rede (BRASIL, 1988).

4. O Índice de Gini mede o grau de concentração de renda em determinado grupo, indicando a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos.

Em relação às atribuições dos professores, embora exista um conjunto básico de obrigações comuns nos quatro países, também há diferenças em relação às atividades desenvolvidas por esses profissionais. Por exemplo, no Japão e nos Estados Unidos é comum que os professores sejam responsáveis por atividades extracurriculares, bem como atividades de apoio à dinâmica escolar, como recepção de alunos na entrada e supervisão no intervalo – tarefas assumidas somente em casos excepcionais no Brasil e na França. Exceto no Brasil, nos países estudados também é comum que os professores assumam responsabilidades adicionais, como a coordenação de um ano ou série, de uma disciplina ou de uma turma.

Essas significativas diferenças em aspectos relativos à contratação e às atribuições dos docentes nos quatro países vão se refletir em diversas condições que afetam o volume de trabalho dos que lecionam no EFII, como pode ser observado na tabela a seguir.

TABELA 1. RESUMO DOS INDICATIVOS DO VOLUME DE TRABALHO DOCENTE NOS QUATRO PAÍSES

INDICATIVOS	BRASIL	EUA	FRANÇA	JAPÃO
Mais de uma escola de EFII	20% ⁵	1,7%	4,7%	2,7%
Mais de uma etapa	61%	Até 36% ⁶	Não ocorre	
Mais de uma rede	30%	Não ocorre		
Professores com mais de 30 alunos por turma	48%	27%	7%	65%
Número de turmas por professor (matemática)	56% até 6 31% de 7 a 10 13% mais de 10	Até 7	Até 4	Até 7
Número de turmas por professor (língua estrangeira)	30% até 6 26% de 7 a 10 44% mais de 10	Até 7	Até 6	Até 5
Número total de alunos por professor (matemática)	64% até 200 22% de 201 a 300 14% mais de 300	Até 280	Até 140	Até 280
Número total de alunos por professor (língua estrangeira)	40% até 200 21% de 201 a 300 39% mais de 300	Até 280	Até 210	Até 280
Professores que atuam em tempo integral (considerando todos os empregos como docentes)	43%	97%	87%	90%
Média de horas por semana ensinando em uma escola ⁷	28	28	19	18
Média de horas totais de trabalho por semana em ⁸ uma escola	36	47	39	59

Fontes: TALIS 2018 (OECD, 2019) e Censo da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020).

5. No Brasil, 45% dos professores do EFII ensinam em mais de uma escola, considerando-se todas as etapas nas quais lecionam.

6. Neste caso, o dado disponível se refere ao percentual de escolas americanas que oferecem EFII com mais alguma outra etapa.

7. Para os que lecionam em tempo integral em uma escola.

8. Idem ao anterior.

Como é possível constatar, há múltiplos fatores ligados às condições de trabalho docente. Intervenções isoladas e pontuais têm pouco potencial de produzir efeitos positivos nessas condições, sendo necessárias soluções planejadas de maneira conjunta e articulada.

As diferenças na contratação e nas atribuições dos professores apontam para visões distintas acerca do trabalho docente no Brasil e nos demais países estudados. Enquanto Estados Unidos, França e Japão contratam prioritariamente professores em tempo integral por escola, atribuindo-lhes um papel que tem como aspecto central a sala de aula mas que não se restringe a ela, no Brasil os professores são contratados para serem “fornecedores de aulas”. Os contratos brasileiros são majoritariamente em tempo parcial para uma ou mais escolas e essencialmente para lecionar um conjunto de aulas, sendo adicionado um pequeno período para atividades que as viabilizem.

Como consequência dessa configuração no contexto brasileiro, recai sobre o professor a decisão sobre a sua jornada total. Disso decorre a grande diversidade de situações encontradas em relação ao tempo de trabalho desses profissionais, bem como ao número de escolas, etapas e redes em que podem atuar. Em conjunto com a organização das grades curriculares, essa forma de contratação é uma das geradoras das desigualdades observadas na quantidade de turmas ministradas e no total de alunos, outros indicativos do volume de trabalho docente. Assim como tantos outros, esse insumo educacional é oferecido de modos diferentes às escolas brasileiras, contribuindo para as disparidades educacionais observadas no país.

A principal conclusão deste trabalho, portanto, é a necessidade de mudança no paradigma de contratação e definição de atribuições dos docentes por parte das redes de ensino brasileiras. É preciso que estas empreendam esforços para que os professores sejam cada vez menos tratados como “fornecedores de aulas” e, cada vez mais, como professores de uma unidade escolar.

Dentre esses esforços, destacamos a urgência de: (1) reservar um tempo adequado na jornada de trabalho docente para atividades pedagógicas fora da sala de aula (pelo menos 1/3 da jornada, conforme estabelecido na Lei do Piso (BRASIL, 2008) e (2) oferecer condições para que esse tempo seja gasto na escola, de modo que o professor possa interagir com alunos e responsáveis e participar de atividades de colaboração e desenvolvimento profissional. Além disso, deve-se

(3) garantir que o docente trabalhe em uma única escola, pois é pouco provável que um profissional seja capaz de exercer o papel amplo de atuar em sala de aula e de colaborar com a comunidade escolar em mais de uma instituição de ensino, simultaneamente.

Para que esses três pontos se tornem realidade, não basta a rede de ensino concentrar a carga horária do professor em apenas uma escola. Como os docentes podem ter mais de um emprego, a rede não conseguirá garantir a permanência desses profissionais em apenas uma unidade escolar, a não ser que eles sejam contratados com a exigência de dedicação exclusiva. Desse modo, (4) recomenda-se a contratação dos professores com a exigência de dedicação exclusiva e, para aumentar as chances de que os profissionais aceitem se dedicar com exclusividade, (5) deve ser oferecida uma jornada de tempo integral, com uma remuneração que se aproxime da média das outras ocupações que requerem o mesmo nível de formação no mercado de trabalho local.

Se tais recomendações forem adotadas de forma conjunta, além de representarem uma mudança de paradigma em relação ao trabalho docente, observaremos efeitos sobre o número de turmas e o número total de alunos por professor.

Com 2/3 das 40 horas em sala de aula, os professores lecionariam, no máximo, 26,6 horas por semana. Considerando as grades curriculares vigentes nas redes de ensino brasileiras – com aulas de 50 minutos –, os professores de língua portuguesa e matemática, disciplinas que geralmente têm 5 ou 6 aulas por semana, teriam no máximo 5 ou 6 turmas. Trata-se de um número semelhante ao do Japão e ao dos Estados Unidos, onde os professores têm de 5 a 6, no máximo 7 turmas. No entanto, para aqueles que lecionam ciências, história ou geografia, com 3 ou 4 aulas por semana, os números ultrapassariam essa referência: os professores passariam a ter de 8 a 10 turmas. Os de arte, educação física e língua estrangeira continuariam com as maiores quantidades, dado que as turmas têm 2 ou 3 aulas por semana: teriam entre 10 e 13 turmas.

Para reduzir o número de turmas desses professores, é possível pensar em diversas alternativas a partir dos países estudados, tais como: (1) modificar a organização da grade curricular, mantendo o número de aulas atual mas flexibilizando o período de cumprimento durante o EFII; (2) viabilizar e valorizar a obtenção de dupla licenciatura dos professores; e (3) substituir parte da carga de aulas por outras responsabilidades no âmbito escolar, tais como ser responsável por uma turma ou coordenador de uma área do conhecimento. Adicionalmente, recomenda-se reduzir as turmas com mais de 30 estudantes, especialmente nas escolas com mais proporção de alunos com desempenho acadêmico e/ou nível socioeconômico baixo.

Espera-se, portanto, que os dados e argumentos apresentados neste relatório contribuam para a proposição de ações que busquem adequar o volume de trabalho dos professores brasileiros, promovendo, assim, uma melhora nas condições de aprendizagem dos estudantes e na satisfação dos professores com seu trabalho.





INTRODUÇÃO

NO CAMPO DA GESTÃO DE PESSOAS, SÃO AMPLAMENTE CONHECIDAS AS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA QUE UM PROFISSIONAL REALIZE UM BOM TRABALHO: (1) ter conhecimentos, habilidades e atitudes adequadas (saber fazer); (2) ter condições ambientais ou contextuais adequadas (poder fazer); e (3) ter motivação para tanto (querer fazer) (ZANELLI; BORGES-ANDRADE; BASTOS, 2014).

No caso dos profissionais do magistério não é diferente. E se as políticas públicas podem afetar significativamente a motivação dos professores, o papel delas é ainda mais importante quando relacionado à garantia de formação e de condições de trabalho adequadas. Não é possível esperar uma melhora na qualidade do ensino, de amplo alcance e sustentável, apostando no heroísmo de profissionais para superarem os complexos desafios das escolas brasileiras.

Ao que se vê, as redes públicas de ensino do país têm percebido a necessidade de repensar suas iniciativas de formação continuada de professores⁹, esforço que deve se intensificar com os desafios da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada e da Base Nacional Comum da Formação Continuada (BRASIL, 2020). Mas ainda que sejam capazes de implementar iniciativas para promover uma formação que, de fato, prepare os docentes para enfrentar os desafios da profissão, elas tendem a ser pouco eficazes se esses profissionais não encontrarem as condições adequadas para colocar em prática as novas abordagens aprendidas. Além disso, deve-se reconhecer que condições de trabalho dos professores são, também, condições de aprendizagem dos estudantes (HIRSCH et al., 2007).

Há ainda outros motivos pelos quais as condições de trabalho docente merecem mais atenção. Pesquisas realizadas no Brasil e em diversos países indicam que más condições de trabalho são apontadas como um dos motivos para que jovens não escolham a carreira do magistério e para que docentes queiram mudar de escola ou abandonar a profissão (OECD, 2005; JOHNSON, 2006; TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010). Esses efeitos geralmente passam pelos altos níveis de insatisfação que tais condições geram nos professores (LEITHWOOD, 2006), podendo afetar, inclusive, sua saúde psicológica — conforme indicam diversas publicações sobre redes de ensino brasileiras (NEVES, 2008; RODRIGUES, 2009; LOPES; PONTES, 2009).

De modo geral, as condições de trabalho docente são compreendidas como os aspectos que possibilitam a realização do trabalho e que, em algum grau, orientam o que os professores fazem em sala de aula (JOHNSON, 2006). Trata-se de um amplo conjunto de fatores que pode envolver as políticas dos sistemas educacionais ou estar circunscrito ao contexto escolar, como as instalações físicas; os equipamentos, materiais e recursos disponíveis; os diversos tipos de apoio (como pedagógico ou de psicólogos e assistentes sociais); a liderança da gestão;

as culturas, estruturas e procedimentos; as características dos estudantes e da comunidade; entre outros (JOHNSON, 2006; LEITHWOOD, 2006; OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

Em uma revisão de literatura, Leithwood (2006) destaca as condições de trabalho intimamente relacionadas ao que ocorre em sala de aula e que, portanto, merecem especial atenção. Dentre elas, as que são objeto deste relatório e que influenciam o volume da carga de trabalho — ou simplesmente volume de trabalho — dos professores, tais como tamanho das turmas, número total de alunos, quantidade e tipo de tarefas assumidas, bem como tempo gasto e sua distribuição. Também ressalta as que influenciam a complexidade do trabalho dos professores, como perfil dos estudantes (nível de conhecimento, comportamento etc.) e formação na área lecionada. Embora não sejam objeto deste relatório, aspectos relativos à complexidade estão intimamente ligados ao volume de trabalho, como se poderá observar.

Analisar o volume de trabalho docente pressupõe, idealmente, o uso de evidências de pesquisas empíricas sobre seus efeitos em professores e alunos. No entanto, essas evidências estão disponíveis apenas para algumas condições de trabalho de interesse. A análise internacional comparada, nesse sentido, foi adotada por fornecer parâmetros alternativos para as reflexões sobre a adequação do volume de trabalho dos professores brasileiros.

Este texto, portanto, tem como objetivo analisar, de modo comparado, indicativos do volume de trabalho de docentes dos anos finais do ensino fundamental (EFII) de Brasil, Estados Unidos, França e Japão. Tem como propósito oferecer informações que contribuam para reconhecer as condições de trabalho docente como uma questão crítica, que deve compor a agenda de políticas educacionais dos gestores das redes de ensino do Brasil. Nesse sentido, deve-se ressaltar que o foco deste trabalho está na construção de uma agenda de políticas públicas educacionais para o país¹⁰.

9. Como se pode observar nos documentos do Grupo de Trabalho de Formação Continuada Docente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), disponíveis em: <http://www.consed.org.br/download/documentos-dos-grupos-de-trabalho-do-consed>.

10. A construção da agenda é considerada a primeira fase do desenvolvimento de políticas públicas, seguida das fases de formulação, implementação e avaliação (VIANA, 1996).



2]

ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A ESCOLHA DOS PAÍSES FOI BASEADA EM UMA COMPARAÇÃO JÁ UTILIZADA NO CONTEXTO BRASILEIRO: o sistema de metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cujo parâmetro a ser alcançado é “o desempenho educacional que, em média, era observado para os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (FERNANDES, 2016). Portanto, já que se toma por referência para os estudantes brasileiros a média do desempenho dos estudantes dos países da OCDE, decidiu-se comparar as condições de trabalho de docentes no Brasil com aquelas de países que apresentavam médias de desempenho próximas da média da OCDE quando da criação do Ideb.

Estados Unidos, França e Japão¹¹ foram os países que apresentaram médias de desempenho dos estudantes no Pisa 2003¹² — considerando a média entre as notas de leitura e matemática — que mais se aproximaram da média dos países da OCDE. Também apresentaram pelo menos alguma das seguintes características: população, Índice de Gini ou taxa de pobreza maior que a mediana entre os países da OCDE¹³. Entende-se que fatores como o tamanho da população e níveis de pobreza e de desigualdade trazem complexidade a esses sistemas educacionais e, ainda que não os iguale ao do Brasil, os tornam mais próximos da realidade brasileira do que os sistemas dos demais países da OCDE.

A principal fonte de dados deste relatório é a *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) de 2018, pesquisa coordenada pela OCDE (OECD, 2019a). Consultas a diversos profissionais dos quatro sistemas educacionais investigados também foram importantes recursos metodológicos deste relatório¹⁴. Para o detalhamento das análises referentes ao Brasil, foram utilizados adicionalmente os dados do Censo da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020). Vale lembrar que se trata de um contexto pré-pandemia, ao qual devem ser agregados os novos desafios que a suspensão das aulas presenciais trouxe às redes de ensino e, especialmente, ao trabalho docente, tornando-o certamente ainda mais complexo.

A pesquisa TALIS¹⁵ aplica questionários para professores e diretores de escolas e tem como amostra principal a etapa denominada internacionalmente como ISCED¹⁶ 2 (OECD, 2019b). No Brasil, ela corresponde aos anos finais do ensino fundamental, mais precisamente, do 6º ao 9º ano.

Na França, essa etapa é oferecida nos *collèges* e, assim como no Brasil, tem duração de 4 anos, do 6º ao 3º ano¹⁷, após 5 anos de escola primária (FRANCE, 2020a). No Japão, essa etapa é composta por 3 anos, do 1º ao 3º ano, oferecidos em escolas *chugakko*, após 6 anos na escola primária (JAPAN, 2010a). Já nos Estados Unidos, para efeitos de comparação estatística, o ISCED 2 foi definido do 7º ao 9º ano¹⁸, mas há bastante variação nas formas de organização escolar. O modelo predominante em número de escolas é o de *middle schools*, começando no 4º, 5º ou 6º ano e terminando no 8º ano, seguido pelas *high schools*, que oferecem do 9º ao 12º ano (UNITED STATES, 2018).

Este trabalho avalia docentes de um modo geral, com enfoque nos docentes de escolas públicas¹⁹. Vale lembrar que o setor público é responsável pela maioria das matrículas na etapa que corresponde ao EFII em todos os países analisados: 93% no Japão, 91% nos Estados Unidos, 86% no Brasil e 78% na França (OECD, 2017).

11. A Espanha também havia sido selecionada com base nesses critérios. No entanto, em razão da dificuldade de contactar especialistas neste país no período em que o trabalho foi desenvolvido, a Espanha foi excluída da análise.

12. Edição cujos dados foram usados para o cálculo das metas do Ideb.

13. Os dados que embasaram a seleção podem ser encontrados no Anexo deste documento. Foram utilizados os dados mais recentes relativos a cada um desses temas disponibilizados pela OCDE em: <https://stats.oecd.org/>.

14. Uma lista com os nomes dos profissionais consultados é apresentada no fim do documento.

15. Para mais informações, consultar: <http://inep.gov.br/web/guest/pesquisa-talis>.

16. Classificação Internacional Normalizada da Educação (do inglês: *International Standard Classification of Education*), uma estrutura utilizada para fins de comparação internacional de dados educacionais.

17. Diferentemente dos outros países estudados, na França as/os séries/anos do *collège* são definidas em ordem decrescente: 6º, 5º, 4º e 3º anos, seguidas do 2º, 1º e Terminal, na etapa equivalente ao Ensino Médio.

18. Extraído de: <https://nces.ed.gov/Pubs/eiip/eiip1501.asp>

19. Não fazem parte da amostra da TALIS os professores: (1) que atuam em escolas exclusivamente de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou exclusivamente nesta modalidade, em escolas regulares; (2) que atuam em escolas exclusivamente para alunos com necessidades especiais (do termo original em inglês, *special needs*); (3) substitutos, emergenciais ou ocasionais; e (4) em licença de longo prazo (OECD, 2019a).



3]

PRINCIPAIS CONDICIONANTES DO VOLUME DE TRABALHO DOCENTE

PARA COMPREENDER AS CARACTERÍSTICAS DO VOLUME DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE CADA PAÍS SELECIONADO É PRECISO, primeiro, conhecer aspectos que as condicionam, como a contratação e as atribuições desses profissionais em cada contexto.

a] CONTRATAÇÃO DOS PROFESSORES

No Quadro 1 a seguir, são apresentados alguns aspectos-chaves acerca da contratação dos professores nos quatro países.

QUADRO 1. CARACTERIZAÇÃO DA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES ANALISADOS

	BRASIL	FRANÇA	EUA	JAPÃO
Quem contrata os professores para as escolas públicas	União, 27 Unidades Federativas e 5.570 municípios ²⁰	Estado (único empregador)	13.500 distritos escolares	47 províncias e 18 maiores cidades
Pré-requisitos	Licenciatura na disciplina que vai lecionar		Certificado obtido a partir do cumprimento de créditos em instituições de ensino superior, cujo tipo e quantidade dependem do contexto	
Etapas nas quais o professor de EFII pode atuar	Licenciaturas habilitam para EFII e ensino médio		Exigências variam bastante entre estados ²¹	Certificado é específico para cada disciplina e etapa ²²
Jornadas de trabalho contratuais	Variadas – descritas no texto a seguir	Baseadas no número de horas em sala de aula por semana: 15 horas (professores associados) e 18 horas (professores certificados) ²³	Variadas – nos maiores distritos as jornadas mais comuns têm duração entre 7,5 e 8 horas diárias ²⁴	8 horas por dia e 40 horas por semana
Número de contratos e de escolas	Variados – descritos no texto a seguir	Escolas regulares funcionam em turno único e professores possuem um único contrato de trabalho, atuando, salvo raras exceções, em uma única escola		

Fontes: Brasil (1996), France (2020b; 2020c, 2014), Japan (2010b); United States (2004, 2016), Cros e Obin (2003) e Japan (1947).

20. Atualmente, em nível nacional, há um equilíbrio entre as redes estaduais e municipais em relação aos anos finais do EF: elas respondem por 42,9% e 41,6%, respectivamente, das matrículas nesta etapa (BRASIL, 2020).

21. Nos Estados Unidos, a maioria dos estados aceita mais de um tipo de certificado: alguns valem para lecionar em todo o ensino fundamental, outros para todo o secundário (EFII e EM) ou apenas para o equivalente ao EFII. O certificado que vale para todo o ensino fundamental é de caráter generalista, habilitando os professores para que lecionem todas as disciplinas. Os demais são específicos por disciplina (HOWELL et al., 2018). No país também é comum um professor possuir dois certificados, por ter cursado créditos em inglês e em estudos sociais, por exemplo.

22. São raros os casos de professores japoneses com certificados para lecionar duas disciplinas diferentes (JAPAN, 2010b).

23. Os professores de educação física e de prática esportiva dessas duas categorias têm contratos com duas horas a mais – 17 e 20 horas, respectivamente (FRANCE, 2014).

24. De acordo com dados do Teacher Contract Database, que inclui dados de mais de 145 distritos nos Estados Unidos, disponível em: <https://www.nctq.org/contract-database/home>

No Brasil, a maioria dos alunos do EFII estuda em tempo parcial (90%) e a maioria das escolas que oferta EFII funciona em pelo menos dois turnos (92%) (BRASIL, 2020). As jornadas de trabalho dos professores são estabelecidas tendo como referência os tempos de aula que irão compor esses turnos, devendo, conforme a Lei do Piso, observar o limite máximo de dois terços da carga horária dedicada a atividades de interação com os alunos (BRASIL, 2008). Há evidências, porém, de que esse limite ainda não é amplamente seguido — em 2016, apenas 7 das 26 capitais o cumpriam em todas as suas jornadas (JACOMINI; GIL; CASTRO, 2018).

Cada empregador define a(s) jornada(s) de trabalho por meio da(s) qual(is) contrata seus professores, tendo como limite máximo 44 horas semanais (BRASIL, 1988). Há grande diversidade de jornadas

— só nas redes municipais das capitais foram encontradas 10 jornadas diferentes, variando entre 16h e 40h (JACOMINI; GIL; CASTRO, 2018).

A(s) jornada(s) de trabalho dos professores brasileiros pode(m) ser exercida(s) em uma ou mais escolas e em uma ou mais etapas de ensino. Diferentemente dos outros países analisados, no Brasil é comum não esperar que o professor esteja na escola durante toda sua jornada. Há casos em que a jornada prevê horas de livre escolha do local de trabalho e casos em que, embora essa “livre escolha” não seja oficial, ela acaba ocorrendo porque só se cobra a presença dos professores durante aulas e atividades coletivas.

Além disso, no Brasil é permitido ao docente ter outro emprego, inclusive acumular cargos públicos, não havendo um limite de horas para o acúmulo dessas jornadas (BRASIL, 1988).

b] ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES²⁵

Embora exista um conjunto básico de atribuições comuns aos professores nos quatro países analisados, há diferenças em relação ao que se espera deles — sejam expectativas definidas em lei, contrato de

trabalho ou que façam parte da cultura escolar local. A seguir, apresentamos de maneira resumida as atribuições dos docentes nesses quatro contextos²⁶.

²⁵. Utilizamos como fonte para esta seção alguns dos documentos já citados e a consulta a pesquisadores, analistas e professores dos quatro países analisados, que listamos ao fim deste trabalho.

²⁶. Para uma comparação entre as horas gastas nas diversas atividades docentes nos países avaliados na TALIS 2018, ver Tabela I.2.27, disponível em: <https://doi.org/10.1787/888933933045> (OECD, 2019b).

QUADRO 2. ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES NOS PAÍSES ANALISADOS

	BRASIL	FRANÇA	EUA	JAPÃO
Aulas	Lecionar			
Complemento às aulas	Preparar aulas, corrigir tarefas e avaliações, atender alunos, comunicar-se com responsáveis, participar de reuniões de equipe, participar de atividades de desenvolvimento profissional e realizar tarefas administrativas (como preencher documentos e repassar comunicados)			
Atividades extracurriculares ²⁷	Atribuição pouco comum		É comum a atuação como coordenadores de atividades e de grupos de alunos fora do horário de aulas	
Atividades de apoio à dinâmica escolar	Somente em casos excepcionais		É comum realizarem, em rodízio com os colegas, atividades como recepção e supervisão de alunos no intervalo	
Responsabilidades adicionais temporárias ²⁸	Não é comum, mas algumas redes adotam a função de professor coordenador de área ²⁹	É comum que professores assumam a coordenação de um ano/série, disciplina ou tema (por exemplo, comportamento dos alunos) na escola		
Responsável por turma	Quando existe, geralmente inclui cuidar de aspectos burocráticos e da mediação entre a turma e a direção ou outros docentes ³⁰	Em regra contempla tarefas burocráticas, de monitoramento do progresso e bem-estar dos alunos e de contato com as famílias, podendo também envolver a orientação socioemocional e/ou em relação aos estudos		Além das atribuições de EUA e França, acompanhar atividades que a turma realiza em sala, como a organização das tarefas do dia, a limpeza e o almoço

Fontes: France (2020c); United States (2020), Japan (2010c), relatos de professores, ex-professores e especialistas de cada um dos quatro sistemas educacionais (lista ao fim do documento).

Essas significativas diferenças em aspectos relativos à contratação e às atribuições dos professores nos quatro países se traduzirão em diversas condições

que afetam o volume de trabalho dos professores, como se verá na sequência.

27. Os professores não costumam ser pagos ou recebem valores baixos pelas atividades extracurriculares, que são assumidas por opção – embora sejam frequentes os relatos de que essa “opção” decorre de pressão da direção ou de expectativas que já fazem parte da cultura escolar local.

28. Não se trata de um cargo ou função, mas de tarefas adicionais ao cargo de professor, que podem ou não ser “compensadas” por uma redução no número de aulas assumidas ou por uma remuneração adicional.

29. Por exemplo, nas redes estaduais do Ceará, Espírito Santo e São Paulo – na última, nas escolas de tempo integral. Nos três casos, os docentes que assumem essa função dedicam parte da carga horária à coordenação e articulação da atuação dos professores de uma área disciplinar, em especial das atividades referentes ao horário de trabalho pedagógico coletivo.

30. A rede estadual do Ceará possui o professor diretor de turma que, além dessas funções, monitora o progresso acadêmico, orienta estudos e leciona uma disciplina de formação para cidadania.



4]

VOLUME DE TRABALHO DOCENTE

A SEGUIR, ANALISAMOS UM CONJUNTO DE ASPECTOS QUE FORNECE INDICATIVOS sobre o volume de trabalho dos docentes no Brasil e nos demais países selecionados.

a] NÚMERO DE ESCOLAS, REDES, ETAPAS E DISCIPLINAS

Lecionar em mais de uma escola e rede de ensino são condições que agregam complexidade ao trabalho docente. Pressupõem que o professor, para além das aulas, participe de atividades de todas as escolas ou redes e seja capaz de conhecer e lidar com culturas e formas de trabalho próprias. Lecionar em mais de uma etapa de ensino demanda, ainda, conhecimentos específicos sobre cada faixa etária atendida e adoção das respectivas abordagens pedagógicas apropriadas a cada uma delas.

Lecionar mais de uma disciplina também agrega complexidade ao trabalho docente — especialmente quando se tratam de áreas disciplinares distintas, o que demanda conhecimentos de conteúdo e pedagógicos específicos de cada área.

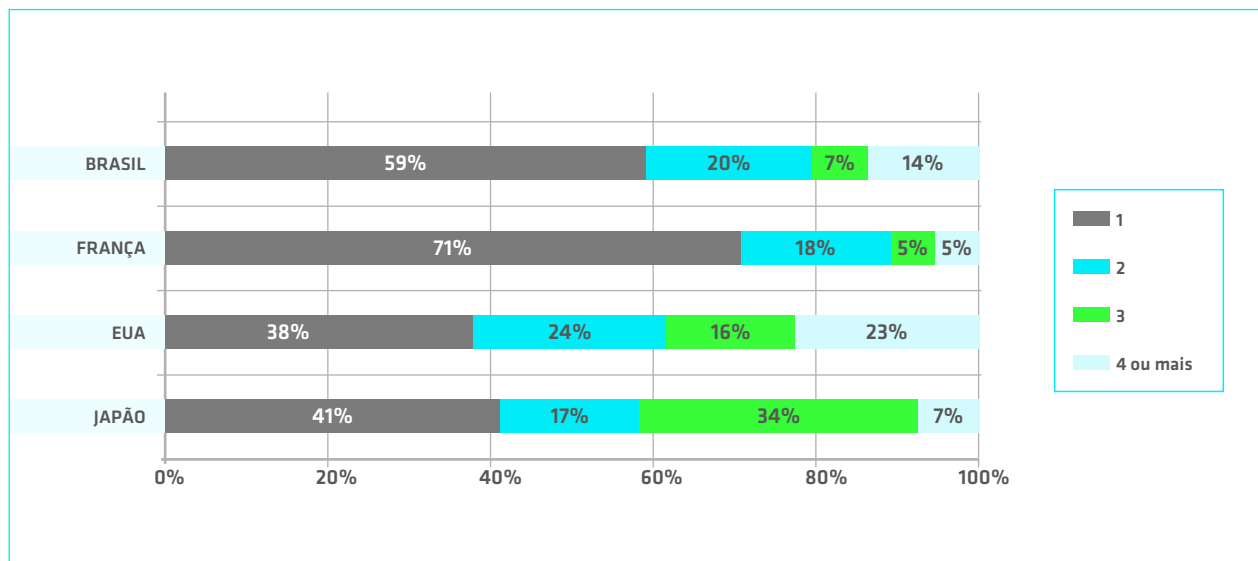
Entre os países analisados, apenas no Brasil não é incomum um professor do EFII lecionar em mais de uma escola dessa etapa:³¹ de acordo com dados da TALIS, 20% dos professores brasileiros estão nessa situação. Enquanto isso, o percentual é de 1,7% nos Estados Unidos, 2,7% no Japão e 4,7% na França. Vale destacar que a média geral da TALIS 2018 é de 5,5% e da OCDE, de 4,4%. A grande maioria dos 50 sistemas educacionais participantes da pesquisa apresentou percentuais abaixo de 10%, com exceção de Eslováquia (11%), México (13%), Croácia (14%), Lituânia (16%), Romênia (19%) e Buenos Aires, na Argentina (28%), além do Brasil³².

Considerando todas as etapas nas quais um professor brasileiro do EFII leciona, o percentual sobe de 20% para 45% — esta é a parcela dos docentes do EFII que trabalham em duas ou mais escolas no Brasil. Essa elevação ocorre porque no Brasil apenas 39% dos professores do EFII regular lecionam somente nessa etapa e modalidade. Enquanto isso, 27% lecionam no EFII e no ensino médio, 9% no EFI e no EFII, 7% no EFII e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os demais no EFII e outras combinações de etapas (BRASIL, 2020). Nos Estados Unidos, embora a maioria das escolas que oferecem o 7º, 8º e 9º anos seja exclusiva de uma etapa (*middle school* ou *high school*), cerca de 36% oferecem mais etapas — em combinações equivalentes ao EFI+EFII, EFII+EM ou EFI+EFII+EM brasileiros (UNITED STATES, 2018). Portanto, é comum que um professor estadunidense leccione em mais de uma etapa. Já no Japão e na França as escolas são exclusivas de uma etapa, portanto, os professores do EFII lecionam somente nela.

Adicionalmente, deve-se destacar que embora a maioria dos professores brasileiros do EFII leccione em apenas uma rede de ensino, há uma parcela considerável que leciona em duas ou mais redes: 30% deles (BRASIL, 2020). Em relação ao número de disciplinas diferentes que cada professor ensina, são encontradas as situações mais variadas nos quatro países.

31. Em resposta à seguinte pergunta da TALIS: “Você trabalha como professor dos anos finais do ensino fundamental em outra escola além desta?”.

32. Dados extraídos da Tabela II.3.23, disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/888934084304> (OECD, 2020).

FIGURA 1. DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE ACORDO COM O NÚMERO DE DISCIPLINAS QUE LECIONAM

Fonte: TALIS 2018 (OECD, 2019a).

França e Brasil têm as maiores proporções de professores que lecionam apenas uma disciplina no EFII, como se observa na Figura 1. De fato, o procedimento padrão nesses países é que os docentes sejam licenciados e contratados para lecionar apenas uma matéria. Já no Japão, embora o padrão também seja professores certificados em uma única área, é comum que os responsáveis por uma turma do EFII assumam também disciplinas obrigatórias, como educação moral e estudos integrados, para as quais não há certificado. Isso explica o fato de um terço dos docentes japoneses lecionar três disciplinas. A distribuição dos docentes estadunidenses é mais próxima da realidade japonesa, mas com maior proporção de profissionais que leciona quatro ou mais disciplinas. Diferentemente dos demais países, nos Estados Unidos há um conjunto de professores generalistas e outro de professores com dois ou mais certificados para lecionar em disciplinas distintas.

O Brasil é o país com a maior heterogeneidade de resultados: enquanto parte dos docentes leciona apenas EFII em uma única escola de uma única rede, outra parcela significativa leciona em duas ou mais etapas, escolas ou redes. E embora a maioria ensine apenas uma disciplina, há ainda uma considerável parcela responsável por duas ou mais. Isso significa que os profissionais brasileiros enfrentam níveis bem distintos de complexidade na realização do seu trabalho. Na sequência vêm os Estados Unidos, onde os professores trabalham, em regra, em uma escola de uma rede, mas podem atuar em mais de uma etapa e em mais de uma disciplina. Os docentes japoneses e franceses, por outro lado, encontram um nível de complexidade bem menor e uma realidade mais homogênea se considerados esses fatores.

b] TAMANHO, NÚMERO DE TURMAS E TOTAL DE ALUNOS POR PROFESSOR

Os argumentos favoráveis a turmas com menos alunos apontam para a probabilidade de um ensino mais centrado nos estudantes e mais individualizado, mais facilidade de engajamento e menos problemas de comportamento em sala de aula (HATTIE, 2009).

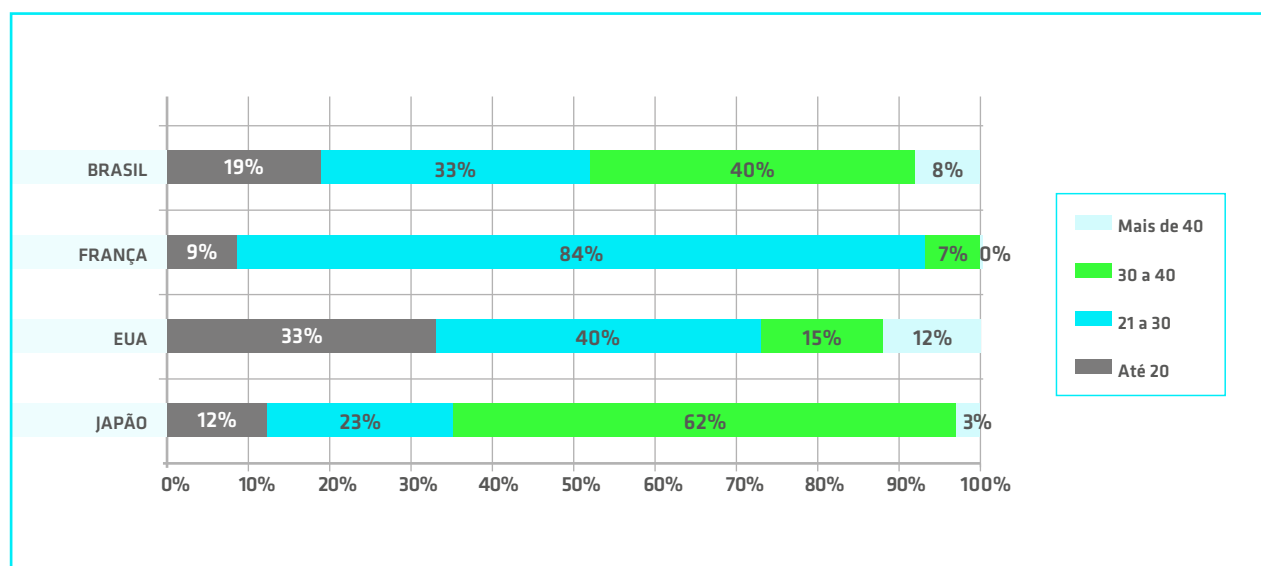
E ainda que o número de alunos por turma seja relevante, o número de turmas e, consequentemente, o total de alunos por professor (somando-se todas as turmas), representam de forma mais completa o volume de trabalho desses profissionais. Lecionar para grande quantidade de alunos, simultaneamente, dificulta diversas práticas consideradas essenciais para a eficácia do ensino, tais como conhecer os estudantes, planejar atividades com base em seus conhecimentos e experiências e oferecer devolutivas informativas para que avancem. Trata-se de um aspecto de grande importância na qualidade do trabalho docente e que tende a não receber atenção no debate nacional, com

exceção do indicador de esforço docente calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que o inclui (BRASIL, 2014b).

A média de alunos por turma declarada pelos professores na TALIS 2018 não difere muito entre os países comparados: 30 alunos no Brasil e no Japão, 28 nos Estados Unidos e 26 na França. Esses números são superiores à média geral da TALIS 2018 e dos países da OCDE na mesma pesquisa: em torno de 24 alunos por turma. Entre os 50 participantes da TALIS 2018, apenas estes apresentaram média de estudantes por turma maior que 30: Chile (33), México (33), Cingapura (33), Xangai, na China (35), Colômbia (37) e África do Sul (41)³³.

Embora a média de alunos por turma não varie muito entre os quatro países pesquisados, há diferenças consideráveis na distribuição dos professores entre turmas de diferentes tamanhos.

FIGURA 2. DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE ACORDO COM O NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA³⁴



Fonte: TALIS 2018 (OECD, 2019a).

³³. Dados extraídos da Tabela I.3.78, disponível em: <https://doi.org/10.1787/888933933064> (OECD, 2019b).

³⁴. A pesquisa TALIS utiliza uma "turma específica" para orientar uma série de questões a cada professor, "sorteando" uma turma do profissional para compor uma amostra próxima do que seria uma amostra aleatória. Essas questões se referem a uma turma específica do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e a pesquisa pede que o docente considere a primeira turma (do 6º ao 9º ano) para a qual ele leciona às terças-feiras, após as 11 horas da manhã.

Na França as escolas prioritárias³⁵ podem ter, no máximo, 24 alunos por turma no EFII. Embora não haja limites, é possível observar na Figura 2 que, na prática, nas demais escolas as turmas não são muito maiores. O sistema educacional francês é o mais homogêneo em relação ao número de estudantes por turmas: 84% delas têm entre 21 e 30 alunos. No Japão, por sua vez, mais de 60% das turmas têm entre 31 e 40 estudantes. Lá o número máximo permitido pelo Ministério da Educação é de 40 alunos por turma, embora as prefeituras possam definir limites mais baixos para suas escolas. Já os Estados Unidos e o Brasil apresentam resultados muito mais heterogêneos — algo esperado, tendo em vista a descentralização de suas políticas educacionais.

Os Estados Unidos têm a maior proporção de turmas nos extremos da distribuição: 33% com menos de 20 alunos e 12% com mais de 40 estudantes. No país, cada distrito pode estabelecer um número máximo de alunos por turma, o que geralmente consta no contrato de trabalho dos professores. Por exemplo, no contrato dos docentes de Boston para

os anos de 2018 a 2021, o máximo é de 26 alunos por turma em escolas com piores resultados educacionais³⁶ e 28 estudantes por turma nas demais escolas.

No Brasil, também não há legislação nacional sobre essa temática, embora documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE) indiquem idealmente o máximo de 30 alunos por turma no EFII (BRASIL, 2009, 2010). A título de exemplo, no sistema estadual de ensino de Alagoas, estado com maior média de estudantes por turma nessa etapa (32,1)³⁷, são permitidos até 40 alunos por turma no 6º e no 7º ano e 45 no 8º e no 9º ano (ALAGOAS, 2002). Embora apresente dados heterogêneos assim como os estadunidenses, o Brasil possui uma proporção maior de turmas acima de 30 alunos: 48%, contra 27% nos Estados Unidos.

O número de turmas que um professor assume simultaneamente depende de diversos fatores, tais como jornada de trabalho, currículo, grade horária e tamanho da escola.

Na França, todas as escolas do EFII devem oferecer, semanalmente, a seguinte carga horária³⁸:

TABELA 2. CARGA HORÁRIA SEMANAL POR SÉRIE E DISCIPLINA NO EFII FRANCÊS

DISCIPLINAS	6º	5º	4º	3º
Francês	4h30	4h30	4h30	4h
Matemática	4h30	3h30	3h30	3h30
História, geografia e ensino moral e cívico	3h	3h	3h	3h30
Língua viva 1	4h	3h	3h	3h
Língua viva 2	-	2h30	2h30	2h30
Ciências da vida e da Terra	4h	1h30	1h30	1h30
Ciências físicas		1h30	1h30	1h30
Tecnologia		1h30	1h30	1h30
Educação física e esportiva	4h	3h	3h	3h
Artes plásticas	1h	1h	1h	1h
Educação musical	1h	1h	1h	1h

Fonte: <https://www.education.gouv.fr/l-emploi-du-temps-de-votre-enfant-au-college-9179>. Tradução própria.

35. A França possui uma Política de Educação Prioritária, que “tem como objetivo corrigir o impacto das desigualdades sociais e econômicas sobre o aproveitamento escolar por meio de um reforço da ação pedagógica e educativa nas escolas e estabelecimentos dos territórios que encontram as maiores dificuldades sociais” (FRANCE, 2020d). Uma das estratégias dessa política é o estabelecimento de números máximos de alunos por turma.

36. De acordo com avaliação estadual baseada em indicador composto por quatro anos de notas de alunos em testes, taxas de evasão e conclusão, entre outras medidas.

37. De acordo com o indicador “Média de Alunos por Turma” de 2019, disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Na TALIS 2018 não é possível desagregar os resultados por UF.

38. A carga de ensino obrigatório somam-se as horas de ensinos facultativos e complementares (ensinos práticos interdisciplinares e acompanhamento personalizado).

Na França, o número de turmas que um professor assume resultará da combinação entre o número contratual de horas em sala de aula³⁹, a carga horária da disciplina e o número de turmas da escola. A maior parte dos docentes do EFII é da categoria dos certificados, que lecionam 18 horas por semana (Conseil National D'évaluation du System Escolaire - CNESCO, 2016). Enquanto um professor que leciona francês ou matemática somente para turmas do 6º ano terá apenas 4 turmas ($4 \times 4h30 = 18h$), um professor que ensina ciências da vida e da Terra para turmas do 5º, 4º ou 3º ano poderá ter até 12 turmas ($12 \times 1h30 = 18h$), caso existam 12 turmas na escola. Os professores com maior volume são os de artes plásticas e música: podem ter até 18 turmas ao mesmo tempo ($18 \times 1h = 18h$).

Em relação ao número total de estudantes, em uma escola não prioritária, esse professor de francês

ou matemática lecionará para até 140 alunos (4 turmas de 35 alunos⁴⁰). Já o professor de ciências da vida e da Terra citado terá, no máximo, 420 (12 turmas de 35 alunos), enquanto o de artes plásticas e música terá até 630 (18 turmas de 35 alunos).

No Japão o número de turmas também depende da carga horária da disciplina e do número de turmas na escola. No entanto, não há regulação relativa ao número de horas em sala de aula. São os diretores de escola que definem quantas turmas cada professor terá, considerando também as atribuições adicionais desse profissional, tais como ser responsável por uma turma ou por uma série.

No sistema educacional japonês a carga horária obrigatória por disciplina é estabelecida tendo em vista a duração completa do ano letivo, de 35 semanas. Na tabela a seguir ela é apresentada em valores semanais:

TABELA 3. CARGA HORÁRIA SEMANAL POR SÉRIE E DISCIPLINA NO EFII JAPONÊS

DIVISÃO	DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Número de aulas por disciplina	Japonês	3h20	3h20	2h30
	Estudos sociais	2h30	2h30	3h20
	Matemática	3h20	2h30	3h20
	Ciências	2h30	3h20	3h20
	Música	1h05	50min	50min
	Arte	1h05	50min	50min
	Saúde e educação física	2h30	2h30	2h30
	Artes técnicas e economia doméstica	1h40	1h40	50min
	Língua estrangeira	3h20	3h20	3h20
Educação moral		50min	50min	50min
Estudos integrados		1h10	1h40	1h40
Atividades especiais		50min	50min	50min

Fonte: Elaborado a partir de tabela disponível em: https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/09/20/1409429_012_1.pdf. Tradução própria.

³⁹. As horas em sala de aula nas quais se baseiam os contratos dos professores franceses são denominadas Obrigações Regulamentares de Serviço (ORS).

⁴⁰. O número máximo de alunos por turma observado na França, de acordo com a TALIS.

Sabemos que, no Japão, os professores de EFII lecionam em média 18 horas semanais. Os professores de japonês, estudos sociais, ciências, matemática, língua estrangeira e saúde e educação física podem assumir turmas com 2h30 ou 3h20 por semana e devem ter em torno de 5 a 7 turmas. A partir desses dados, estima-se que os professores do EFII tenham no máximo cerca de 280 alunos (7 turmas de 40 alunos). Vale relembrar que quase 60% dos docentes do país lecionam mais de uma disciplina, geralmente para a mesma turma pela qual são responsáveis. Se, por exemplo, o profissional lecionar adicionalmente

educação moral e estudos integrados para uma de suas turmas, ele já terá uma turma a menos para alcançar a média de 18 horas por semana.

Já nos Estados Unidos, são os estados que definem suas políticas curriculares, geralmente estabelecendo um número mínimo de horas que os alunos devem cumprir em cada componente curricular durante um período letivo. Essas políticas podem ser organizadas de forma anual, semestral ou trimestral, entre outras possibilidades. Por exemplo, no estado de Nova Iorque, durante o período que compreende o 7º e o 8º ano, os alunos devem receber a seguinte carga horária:

TABELA 4. CARGA HORÁRIA REQUERIDA DURANTE O 7º E 8º ANOS EM NOVA IORQUE⁴¹

DISCIPLINAS	7º ANO	8º ANO	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
Inglês	108 horas	108 horas	
Estudos sociais	108 horas	108 horas	
Matemática	108 horas	108 horas	
Ciências	108 horas	108 horas	
Educação tecnológica	108 horas		Aulas cursadas no 5º ou 6º anos podem preencher esse requisito
Língua estrangeira	108 horas		Aulas cursadas em quaisquer séries até o fim do 8º ano podem preencher esse requisito
Educação física	54 horas	54 horas	Obrigatório o cumprimento de 90 minutos por semana
Educação em saúde	54 horas		Aulas cursadas no 6º ano podem preencher esse requisito
Artes	108 horas		Cumpridas em 2 disciplinas diferentes, cada uma de 54 horas
Biblioteca e habilidades em informação	1 período por semana	1 período por semana	
Habilidades domésticas e de carreira	81 horas		Aulas cursadas no 5º e/ou 6º ano podem preencher esse requisito
Desenvolvimento de carreira e estudos ocupacionais	Definido pela escola		

Fonte: New York City (2019, p. 6-7). Tradução própria.

A partir dessas definições, as escolas oferecem as aulas obrigatórias e eletivas em grades horárias, resultando em um sistema no qual “cada aluno do ensino secundário tem uma grade horária e um conjunto de aulas que são únicos, os quais são

determinados por eles, pelos pais e pelo conselho escolar e baseados nas exigências locais de conclusão e nos interesses, objetivos de carreira e habilidades acadêmicas do estudante” (UNITED STATES, 2005, p. 14).

41. Apenas a título de comparação com os demais países, as 108 horas anuais, se distribuídas igualmente por todas as 36 semanas letivas, equivalem a 3 horas de aula por semana.

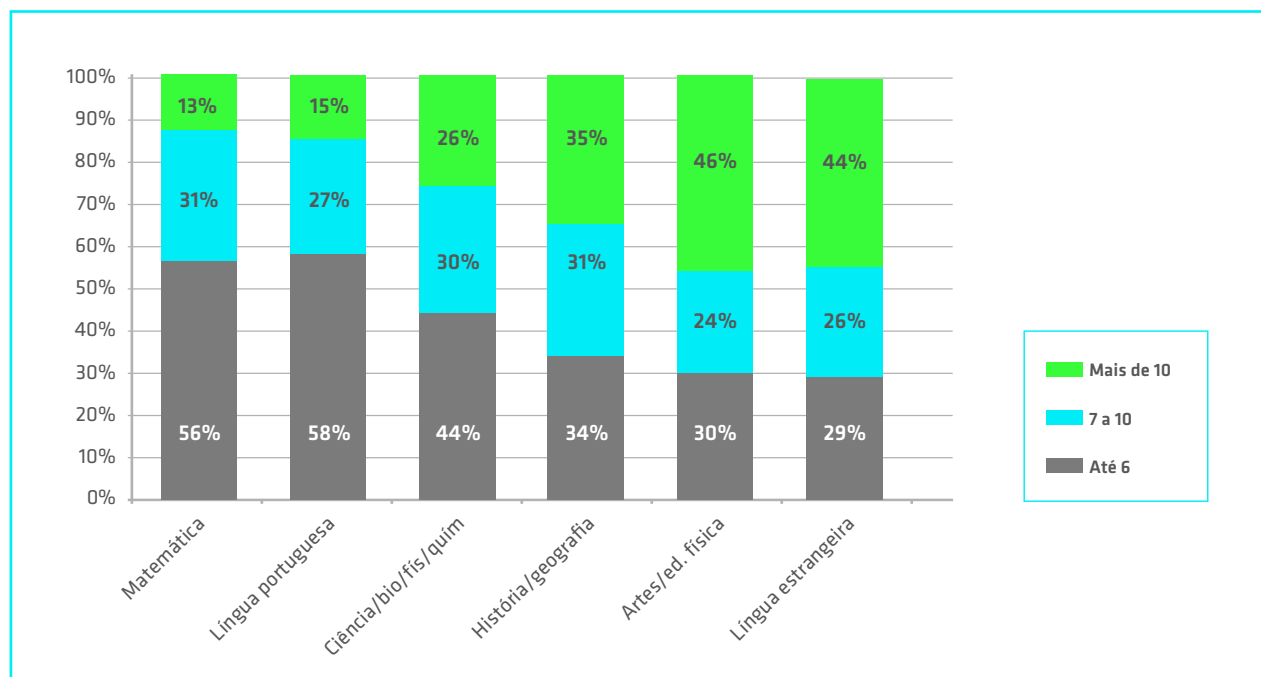
Se, por um lado, as grades horárias de escolas e de alunos variam bastante, por outro há pouca diferenciação em relação ao número de turmas assumidas simultaneamente por um docente. Isso porque a forma mais comum de organizar as grades horárias nas escolas dos EFII é oferecendo de 5 a 7 aulas por dia, cada uma de um componente curricular, repetindo a mesma dinâmica nos 5 dias da semana. Um professor, portanto, pode lecionar no máximo para 7 turmas. No entanto, conforme relatos de professores e especialistas estadunidenses, o mais comum é que os docentes assumam entre 4 e 6 turmas. Assim sendo, dada a média por turma de 28 alunos, é esperado que os professores tenham um total de alunos entre 112 (4 turmas) e 168 (6 turmas) — embora nas localidades com maiores turmas e nas quais os professores lecionam em 7 períodos, esses números possam chegar a 280 (7 turmas de 40 alunos).

No Brasil, assim como na França, o número de turmas que um professor assume depende da carga

horária da disciplina e do número de horas lecionadas, previstas em sua jornada de trabalho. No entanto, diferentemente dos franceses, os professores brasileiros podem acumular mais de uma jornada, somando também mais turmas. Além disso, cada rede define sua grade curricular própria, a ser seguida pelas unidades escolares. Nas escolas de tempo parcial, essas grades não raramente estabelecem maior quantidade de aulas para língua portuguesa e matemática (5 ou 6 aulas cada), seguidas por ciências, história e geografia⁴² (com 3 ou 4 aulas cada), e arte, educação física e língua estrangeira (com 2 a 3 aulas cada).

O Brasil, porém, é o que dispõe de um Censo com dados que possibilitam calcular a quantidade de turmas e o total de alunos por professor do EFII — números que são apresentados a seguir. Cabe destacar que foram incluídos nessa contagem todos os alunos e turmas destes professores, incluindo os de outras etapas de ensino — haja vista a necessidade de compreender o volume total de trabalho dos docentes.

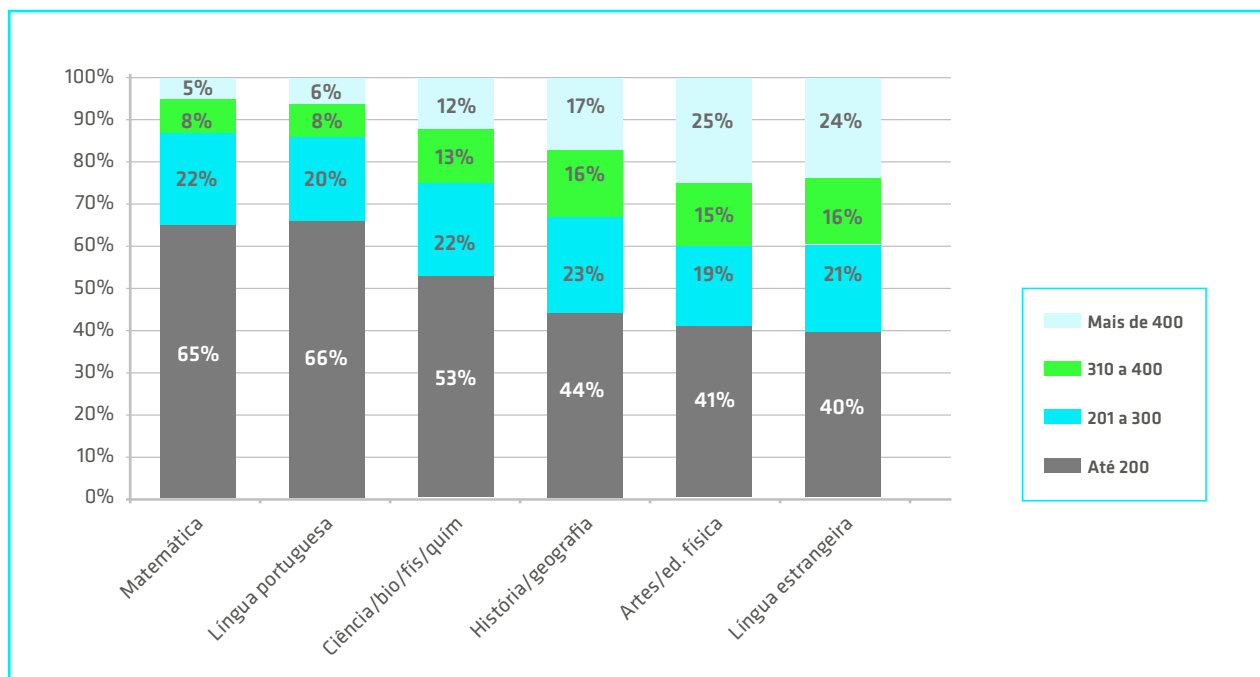
FIGURA 3. DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES BRASILEIROS DE ACORDO COM O NÚMERO DE TURMAS



Fonte: Censo da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020).

42. Como pode ser observado, apenas no Brasil História e Geografia são componentes ofertados de modo separado no EF II – nos Estados Unidos e no Japão estes componentes são ofertados como “Estudos sociais”, enquanto na França, como “História, geografia e ensino moral e cívico”.

FIGURA 4. DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES BRASILEIROS DE ACORDO COM O NÚMERO TOTAL DE ALUNOS



Fonte: Censo da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020).

Pode-se observar nas Figuras 3 e 4 que, no caso brasileiro, assim como no francês, número de turmas e total de alunos variam consideravelmente de acordo com a disciplina lecionada.

Os professores brasileiros em situação menos favorável são os que lecionam língua estrangeira. Enquanto os docentes desta disciplina têm, no máximo, 5 turmas no Japão, 6 turmas na França e 7 turmas nos Estados Unidos, como já apontado anteriormente, no Brasil 70% deles têm 7 ou mais turmas. Embora nos EUA e no Japão o total de alunos por professor possa chegar a 280, geralmente esse número fica abaixo de 200, próximo do máximo na França, que é de 210 alunos por professor de língua estrangeira. Enquanto isso, no Brasil 21% têm entre 201 e 300 alunos e 39% têm mais de 300 alunos.

Por sua vez, os professores brasileiros em situação mais favorável são os que lecionam língua portuguesa (língua materna) e matemática. Ainda assim, uma parcela significativa deles está em

desvantagem em relação aos colegas dos outros países. Pouco mais de 40% dos professores de língua materna e matemática no Brasil têm sete ou mais turmas — algo raro nos Estados Unidos e no Japão e que não ocorre na França, onde os professores dessas disciplinas têm, no máximo, quatro turmas. Em língua materna e matemática, os professores estadunidenses e japoneses podem ter no máximo 280 alunos, mas é comum que este número fique abaixo de 200, enquanto na França ele é ainda menor: no máximo, 140 alunos por professor. Enquanto isso, no Brasil passa de um terço a proporção de professores dessas disciplinas com mais de 200 alunos.

Vale ressaltar que algumas situações de maior volume de turmas e de alunos também são possíveis na França e no Japão, onde os professores de artes, por exemplo, podem chegar a ter 18 turmas. No entanto, não há dados disponíveis para verificar sua frequência e compará-la com a do Brasil.

C] DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO

Como já indicado, apenas no Brasil é comum encontrar jornadas de trabalho menores que a integral. Tendo em vista a possibilidade de acumular jornadas e cargos, poderia se esperar que a maioria dos docentes do país reportasse trabalhar em tempo integral como professores, mas não é o que apontam os dados da TALIS.

Diferentemente dos outros três países, no Brasil a situação mais comum é a de indivíduos que

reportam trabalhar em tempo parcial como professores, mesmo com todos os seus empregos como docentes, conforme aponta a Tabela 5. Em se tratando de trabalho em uma escola específica, a diferença é ainda maior: enquanto nos Estados Unidos, França e Japão mais de 80% dos professores lecionam em tempo integral, no Brasil apenas 27% o fazem.

TABELA 5. DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE ACORDO COM A CONTRATAÇÃO EM TERMOS DE HORAS⁴³

	BRASIL		FRANÇA		EUA		JAPÃO	
	Em uma escola	Todas as escolas	Em uma escola	Todas as escolas	Em uma escola	Todas as escolas	Em uma escola	Todas as escolas
Tempo integral (mais de 90% das horas do equivalente ao tempo integral)	27%	43%	83%	87%	94%	97%	90%	91%
Tempo parcial (até 90% das horas do equivalente ao tempo integral)	73%	57%	17%	13%	6%	3%	10%	9%

Fonte: TALIS 2018 (OECD, 2019a).

Nas Tabelas 6 e 7 (a seguir), destacamos o número de horas lecionando e o número total de horas em atividades docentes por semana.

Para analisar o caso brasileiro, é importante ter em mente que a pergunta da TALIS se refere ao trabalho do professor em uma escola específica de EFII, e não em todas onde ele atua. Portanto, os

dados apresentados nas Tabelas 6 e 7 se restringem ao trabalho do professor na primeira situação. É feita também uma subdivisão entre os professores que informam trabalhar em tempo integral e em tempo parcial, tendo em vista que as horas informadas se referem apenas a esta escola específica de EFII.

⁴³. Em resposta à seguinte pergunta da TALIS, que se divide em duas: "Qual é a sua forma de contratação atual em termos de horas de trabalho? Por favor, considere sua forma de contratação nesta escola (primeira coluna) e em todos os seus empregos atuais como professor (segunda coluna)."

TABELA 6. HORAS POR SEMANA ENSINANDO EM UMA ESCOLA ESPECÍFICA⁴⁴

	BRASIL			FRANÇA			EUA			JAPÃO		
	P ⁴⁵	I	T	P	I	T	P	I	T	P	I	T
Média	20	28	22	13	19	18	18	28	28	13	18	18
Moda	20	40	20	15	18	18	30	30	30	10	20	20
Desvio-padrão	11	13	12	5	3	4	10	12	12	8	9	9

Fonte: TALIS 2018 (OECD, 2019a).

Como já indicado, a maior parte dos professores franceses do EFII é contratada em tempo integral para lecionar 18 horas — o que justifica a moda (o valor mais vezes informado) e a média de 18 horas ensinando por semana, sem muita variação. Embora não haja regulação nesse aspecto, os professores japoneses se aproximam dos franceses com moda de 20 horas e média de 18 horas, com resultados um pouco mais variados. Nos Estados Unidos, por sua vez, o conjunto total de professores reporta uma média de 28 horas lecionando por semana, com maior dispersão nos resultados.

No Brasil, a maior parcela dos professores — aqueles que trabalham em tempo parcial — reporta em média 20 horas lecionando em uma escola específica por semana. O valor é também a moda deste grupo e do conjunto total de professores do EFII no país.

Em se tratando do total de horas trabalhadas, no caso de profissionais do magistério, não raro este número é significativamente maior que o previsto nos contratos de trabalho. É isso que se pode atestar nos casos dos Estados Unidos e, especialmente, do Japão, a partir da Tabela 7.

TABELA 7. TOTAL DE HORAS POR SEMANA EM ATIVIDADES DE TRABALHO EM UMA ESCOLA ESPECÍFICA⁴⁶

	BRASIL			FRANÇA			EUA			JAPÃO		
	P	I	T	P	I	T	P	I	T	P	I	T
Média	28	36	30	30	39	37	31	47	46	26	59	56
Moda	20	40	40	40	40	40	40	50	50	20	60	60
Desvio-padrão	15	16	16	12	9	10	15	17	17	17	15	18

Fonte: TALIS 2018 (OECD, 2019a).

44. Em resposta à seguinte pergunta da TALIS: “Desse total, quantas horas completas (60 min.) você gastou ensinando nesta escola durante a semana completa mais recente do calendário letivo? Por favor, conte somente o tempo em que efetivamente lecionou.”

45. P = Tempo Parcial (até 90% do Tempo Integral); I = Tempo Integral; T = Todos.

46. Em resposta à seguinte pergunta da TALIS: “Durante a sua mais recente semana completa do calendário letivo, aproximadamente quantas horas completas (60 min.) você passou no total em atividades do seu trabalho nesta escola? Inclua o tempo gasto ensinando, planejando aulas, corrigindo tarefas/provas, colaborando com outros professores, participando do desenvolvimento profissional e outras atividades do trabalho. Também inclua as atividades que ocorreram durante a noite, fins de semana ou outros períodos extraclasse.”

NO BRASIL, O TRABALHO DOCENTE FORA DE SALA DE AULA OCUPA UMA PROPORÇÃO MUITO MENOR DO TEMPO DO QUE NOS OUTROS PAÍSES – EM ESPECIAL, NO JAPÃO E NA FRANÇA.

Nos Estados Unidos, embora os professores em tempo integral sejam contratados para trabalhar em torno de 40 horas, reportam trabalhar em média 47 horas por semana, sendo que 35% deles indicam mais de 50 horas semanais. No Japão essa diferença é ainda maior: 71% reportam trabalhar mais de 50 horas semanais, com média de 59 horas. Vale destacar que os professores japoneses do EFII apresentaram a maior média de horas de trabalho dentre os 48 países participantes da TALIS 2018 (OECD, 2019a).

Na França, onde os contratos se baseiam nas horas que os professores lecionam, o tempo total de trabalho de fato se aproxima dos valores de contratos de outras ocupações, com uma média de 39 horas por semana para os professores em tempo integral.

No Brasil, os professores que declaram trabalhar em tempo integral em uma escola específica — apenas 27% do total de professores do EFII — têm a menor média de horas de trabalho entre os quatro países: 36 horas semanais. Já para a maioria dos professores brasileiros do EFII que declara trabalhar em tempo parcial em uma escola específica (73%), a média de horas trabalhadas é de 28 horas semanais, um pouco acima da média dos professores em tempo parcial do Japão e menor que as médias dos Estados Unidos (31) e da França (30). Vale destacar que há bastante variação em relação a esse valor.

Deve-se lembrar que no Brasil é possível existirem professores que acumulam mais horas de trabalho — mesmo os de tempo integral, que podem lecionar à noite, por exemplo, em outra escola —, haja vista a pergunta se referir ao trabalho em uma instituição de ensino específica. E conforme já indicamos, 45% dos professores do EFII lecionam em mais de uma escola no Brasil.

É interessante observar que na França e no Japão as horas gastas lecionando representam cerca de metade do total de horas dos contratos de trabalho.

Na França, elas também representam metade das horas totais trabalhadas. No Japão, por outro lado, os professores chegam a trabalhar em média 50% de tempo a mais que o contratado. Nesse contexto, o período lecionando representa pouco mais de 30% das horas trabalhadas na semana.

Já nos Estados Unidos, o período lecionando representa em média 70% do tempo contratado, tempo este que é acrescido em 17,5% para alcançar a média de horas trabalhadas de fato. Dessa maneira, o tempo lecionando representa cerca de 60% do total trabalhado. No Brasil, por sua vez, não dispomos de dados consolidados sobre o tamanho das jornadas de trabalho, sendo possível comparar apenas o tempo em sala de aula com o total em atividades do trabalho docente entre os respondentes da TALIS. Para os professores em tempo integral em uma escola específica, o tempo lecionando representa 78% do total de trabalho, enquanto para os docentes em tempo parcial, 71%. De qualquer modo, fica evidente que no Brasil o trabalho desses profissionais fora de sala ocupa uma proporção muito menor do que nos outros países, em especial em comparação com o Japão e a França.



5]

SÍNTESES E RECOMENDAÇÕES

A ANÁLISE COMPARATIVA APRESENTADA POSSIBILITA DIVERSAS DISCUSSÕES acerca das condições de trabalho docentes nos quatro países estudados. Aqui, nos ateremos a reflexões e recomendações específicas às redes de ensino brasileiras.

Em primeiro lugar, a análise evidencia a quantidade e variedade de fatores que influenciam o volume de trabalho docente, bem como a interligação entre eles. Compreende-se que intervenções isoladas e pontuais têm pouco potencial de produzir efeitos positivos, sendo necessárias soluções planejadas de maneira conjunta e articulada.

Em segundo lugar, deve-se destacar que os sistemas educacionais de Estados Unidos, França e Japão têm suas especificidades e que o Brasil apresenta grandes diferenças na maioria dos indicadores do volume de trabalho docente e dos fatores que o condicionam em relação a esses três países analisados.

As diferenças nas características dos contratos de trabalho e nas atribuições dos professores apontam para visões distintas acerca do trabalho docente no Brasil e nos demais países estudados. Estes contratam prioritariamente os professores em tempo integral para uma única escola, atribuindo-lhes um papel que tem como aspecto central a sala de aula mas que não se restringe a ela, garantindo-lhes tempo — ainda que nem sempre suficiente — para desempenhar outras funções que compõem o seu trabalho e que, de diversas maneiras, contribuem para a comunidade escolar.

No Brasil, por outro lado, a visão predominante é a do professor como “fornecedor de aulas”. As redes contratam majoritariamente em tempo parcial, para uma ou mais escolas, essencialmente para lecionar um conjunto de aulas — adicionando um curto período para atividades que viabilizam as mesmas, tais como preparo e correção de tarefas.

Como consequência da configuração brasileira, recai sobre o professor a decisão sobre sua jornada total: se vai ou não assumir mais aulas ou ter outra ocupação e quanto tempo adicional de trabalho isso implicará, a depender de suas necessidades e preferências e também das oportunidades disponíveis no mercado de trabalho local. Desse contexto decorre a grande diversidade de situações encontrada em relação ao tempo de trabalho dos professores, bem como ao número de escolas, etapas e redes em que pode atuar. Em conjunto com a organização das grades curriculares, essa forma de contratação também impacta nas desigualdades observadas na quantidade de turmas e no total de alunos, outros indicativos do volume de trabalho docente. Trata-se de mais um insumo educacional que, assim como tantos outros, é oferecido de modo não padronizado às escolas brasileiras, contribuindo para as desigualdades instaladas no país.

É importante apontar que a visão do professor “fornecedor de aulas” está aliada a uma ideia muito presente no país, especialmente no EFII e no ensino médio: a de que o papel dos docentes se resume a ensinar os conteúdos referentes à(s) sua(s) disciplina(s). Questões como comportamento dos estudantes, seu bem-estar, motivação e capacidade de organização para os estudos, por exemplo — que fazem parte das atribuições dos professores,

em maior ou menor medida, nos três outros países analisados — não estariam no escopo do trabalho docente no Brasil.

Essa visão está completamente distante de um papel voltado à formação integral dos estudantes, algo que tem sido cada vez mais demandado dos docentes nos novos currículos elaborados a partir da BNCC. Isso não significa que o professor deva assumir o papel de psicólogo ou assistente social, mas que seja formado para, por exemplo, identificar situações de risco e vulnerabilidade social, estabelecer normas de convivência e promover a sua efetivação em sala de aula.

Compreende-se, portanto, que a principal necessidade é uma mudança no paradigma de contratação e definição de atribuições dos docentes por parte das redes de ensino no Brasil. É preciso que estas empreendam esforços para que os professores sejam cada vez menos tratados como “fornecedores de aulas” à rede e cada vez mais, efetivamente, como professores de uma unidade escolar.

Entre esses esforços, entendemos que o primeiro é reservar um tempo adequado da jornada de trabalho docente para as atividades pedagógicas fora da sala de aula. Darling-Hammond, Wei e Andree (2010) destacam que os professores dos países com melhores desempenhos educacionais na Europa e na Ásia reservam entre 15 e 25 horas semanais para esse tipo de atividade.

Nesse sentido, seria desejável que o Brasil tivesse condições semelhantes às do Japão e da França, onde as horas fora da sala de aula se aproximam de 50% da jornada. Porém, tendo em vista o patamar em que se encontra o Brasil, entende-se como mais viável garantir inicialmente o alcance do 1/3 já previsto na Lei do Piso — aproximando-nos da situação mais comum nos Estados Unidos e também no Canadá, país com melhor desempenho no Pisa que seu vizinho.

O segundo esforço nessa direção é oferecer condições para que esse tempo seja usado na escola. Trata-se de uma mudança que, para se concretizar, pode exigir adequação de espaço físico, equipamentos e materiais. Em todos os três países analisados, o período de trabalho fora de sala de aula é aproveitado na unidade escolar, não em local de livre escolha do professor. Isso viabiliza o desenvolvimento de

É PRECISO QUE OS DOCENTES SEJAM CADA VEZ MENOS TRATADOS COMO “FORNECEDORES DE AULAS” À REDE E, CADA VEZ MAIS, COMO DOCENTES DE UMA ESCOLA.

diversas atividades essenciais ao ensino, como atender e orientar alunos, comunicar-se com responsáveis e participar de iniciativas de formação continuada e de colaboração entre pares. Darling-Hammond, Wei e Andree (2010), ao analisarem sistemas educacionais com bons resultados, destacam a importância do uso do tempo fora de sala de aula para a colaboração e o desenvolvimento profissional docente, quando os professores podem trabalhar em conjunto no preparo, na observação e na análise de aulas, por exemplo.

Além do cuidado com o tempo fora de sala de aula, é preciso garantir que o docente trabalhe em apenas uma escola, pois é pouco provável que um profissional seja capaz de exercer esse papel mais amplo — que une a atuação em sala com a colaboração com a comunidade escolar — em mais de um local de trabalho. Nos países pesquisados, assim como na maioria dos países participantes da TALIS, como pudemos observar, são raros os casos em que os professores lecionam em mais de uma instituição.

Para que isso ocorra, devido à configuração do sistema educacional brasileiro e às formas de contratação de professores no país, não basta uma rede de ensino concentrar a carga horária de um professor em apenas uma escola. Como os docentes podem ter mais de um emprego, a rede não conseguirá garantir a permanência do professor em apenas uma unidade escolar, a não ser que o contrate com a exigência de dedicação exclusiva. E para aumentar as chances de que os profissionais aceitem se dedicar com exclusividade a esse emprego, a rede precisa oferecer uma jornada de tempo integral, pagando uma remuneração que se aproxime da média das outras ocupações que requerem o mesmo nível de formação no mercado de trabalho local. Salários semelhantes aos da média das ocupações que exigem o

mesmo nível de formação são considerados atraentes segundo a literatura nacional e internacional (ALLEGRETTO; CORCORAN; MISHEL, 2004; HERNANI-LIMARINO, 2005; MORICONI, 2008; ALVES; SONOBE, 2018), tendo sido incluídos como a meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014a).

Se essas recomendações forem adotadas conjuntamente, além de uma mudança de paradigma em relação ao trabalho docente, também observaremos efeitos sobre o número de turmas e o número total de alunos por professor.

Com 2/3 das 40 horas em sala de aula, os professores lecionariam, no máximo, 26,6 horas por semana. Isso estabeleceria, consequentemente, um limite ao número de turmas que professores podem ter, assim como ocorre nos demais países analisados. Considerando as grades curriculares vigentes nas redes de ensino brasileiras, já discutidas anteriormente, com aulas de 50 minutos, os professores de língua portuguesa e matemática, disciplinas que geralmente têm 5 ou 6 aulas por semana, teriam, no máximo, 5 ou 6 turmas. Tratam-se de números semelhantes aos do Japão e dos Estados Unidos, onde os professores têm em torno de 5 a 6, no máximo 7 turmas. No entanto, para aqueles que lecionam ciências, história ou geografia, com 3 ou 4 aulas por semana, os números ultrapassariam essa referência: os professores ficariam com 8 a 10 turmas. E os de arte, educação física e língua estrangeira continuariam com as maiores quantidades, uma vez que as turmas têm 2 ou 3 aulas por semana: teriam, portanto, 10 a 13 turmas.

Para reduzir o número de turmas desses professores, é possível pensar em algumas alternativas a partir dos casos dos países estudados. Uma delas seria modificar a organização da grade curricular, mantendo o número de aulas atual, mas flexibilizando o período de cumprimento durante o EFII, como ocorre nos Estados Unidos. Por exemplo, as aulas de arte de uma turma poderiam estar concentradas no 1º semestre e as de língua estrangeira, no 2º semestre, o que levaria um professor a trabalhar com o mesmo total de turmas, mas somente metade delas por vez. Há relatos de experiências com esse tipo de flexibilização no Brasil — valeria a pena investigar seus processos de implementação e resultados.

Outra alternativa seria viabilizar e valorizar a obtenção de uma dupla licenciatura dos professores. Essa alternativa tem a vantagem de reduzir o número total de turmas desses profissionais, que assumiriam aulas de disciplinas diferentes para as mesmas turmas. No entanto, há que se considerar que essa opção não reduz a demanda em relação à preparação de aulas e correção de tarefas, por exemplo, além de agregar complexidade ao trabalho, como já apontado.

Mais uma opção seria substituir parte da carga de aulas por outras responsabilidades no âmbito escolar, tais como ser responsável por uma turma, por uma área do conhecimento ou por um tema necessário — como a busca ativa de alunos que evadiram e a identificação daqueles em risco de evasão, por exemplo. A adoção dessa alternativa teria o duplo benefício de melhorar o funcionamento da escola e reduzir o número de turmas dos professores, ainda que, diferentemente das demais, demande gastos adicionais para cobrir a carga de aulas que seria substituída.

Caso o número de turmas fosse reduzido a partir dessas medidas, a maior parte do problema da quantidade de alunos já seria minimizado. No entanto, restaria ainda a questão do tamanho das turmas.

Na França e no Japão praticamente não há turmas com mais de 40 alunos, sendo que no Japão esse é o limite legal. Se todas as redes brasileiras adotarem este limite, o tamanho das turmas de 8% dos professores brasileiros terá sido reduzido — aqueles com as maiores turmas no país. No Japão, a maioria das turmas tem entre 31 e 40 alunos, o que indica ser possível alcançar resultados próximos da média do Pisa mesmo com turmas grandes. Outros sistemas educacionais asiáticos com melhores resultados no Pisa também têm turmas grandes, como é o caso de Cingapura (média de 33 alunos por turma). No entanto, devemos observar que os exemplos citados também têm em comum outra característica que o Brasil, assim como a França e os Estados Unidos, não têm: uma cultura caracterizada pela ordem e respeito a regras, algo que certamente impacta o desenvolvimento das aulas. Quão viável é, para professores com

turmas entre 31 e 40 alunos, desenvolver práticas eficazes em contextos como os nossos?

No contexto brasileiro, Oliveira (2010) identificou benefícios na redução do tamanho de turmas para, no máximo, 30 alunos — abaixo disso, não haveria mais ganhos em termos de desempenho. Além disso, os resultados de Mendes (2015) indicam que turmas mais cheias impactam mais negativamente alunos que apresentam as menores notas, em sua maioria, estudantes de escolas com nível socioeconômico mais baixo, como ressalta a autora. A análise de Travitzki e Cássio (2017) revelou resultados na mesma direção, indicando que entre alunos de maior nível socioeconômico o número ótimo seria 36 estudantes por turma, enquanto que entre os demais o ideal seriam 28.

Desse modo, recomenda-se prioridade à redução das turmas com mais de 30 alunos nas escolas com maiores proporções de estudantes com desempenho acadêmico e/ou nível socioeconômico mais baixo, seguindo o exemplo da França com sua política de educação prioritária.

Por fim, reconhecemos que, embora este trabalho tenha apresentado alternativas que podem contribuir para mudar o paradigma do professor como “fornecedor de aulas”, ele não se debruçou sobre como colocá-las em prática. Compreendemos que o processo de implementação dessas mudanças deve ser o foco de estudos futuros, podendo ser investigadas redes de ensino no contexto nacional e internacional que tenham sido capazes de fazer essa transição. Do mesmo modo, faz-se necessário aprofundar a compreensão do tema. Isso inclui comparar a situação do EFII com a do ensino médio — no qual também ocorre a pluridocência — e ainda com a da educação infantil e a do EFI; confrontar as situações dos setores público e privado; e aprofundar a análise dos aspectos relativos à complexidade do trabalho docente. Espera-se, portanto, que tanto gestores públicos quanto pesquisadores educacionais dediquem mais atenção às condições de trabalho docentes, haja vista sua importância aqui destacada.

[REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Conselho Estadual de Educação. *Resolução n. 55, de 31 de dezembro de 2002*. Estabelece o limite máximo de vagas por turmas na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas. 2002. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/arg-lesgislacao/Resolu%C3%A7%C3%B5es/resol_55_2002.doc.

ALLEGRETTO, S.; CORCORAN, S.; MISHEL, L. *How does teacher pay compare? methodological challenges and answers*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute, 2004.

ALVES, T.; SONOBE, A. K. Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 446-476, abr./jun. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. *Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9C%20do%20magist%C3%A9rio%20p%C3%ABlico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução n. 2, de 28 de maio de 2009*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer n. 8, de 5 de maio de 2010*. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 07 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Nota Técnica n. 39, de 17 de dezembro de 2014*. Indicador de esforço docente. Brasília: Inep, 2014b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2019 - Microdados*. Brasília: Inep, 2020.

CONSEIL NATIONAL D'EVALUATION DU SYSTEM ESCOLAIRE (CNESCO). *Attractivité du métier d'enseignant: état des lieux et perspectives*. Rapport Scientifique, Novembre 2016.

CROS, F.; OBIN, J. *Attracting, developing and retaining effective teachers: country background report for France*. Paris: OECD, 2003.

DARLING-HAMMOND, L.; WEI, R. C.; ANDREE, A. *How high-achieving countries develop great teachers*. Stanford, CA: Stanford University, 2010. (Stanford Center for Opportunity Policy in Education – Research Brief).

FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 99-111, maio/ago. 2016.

FRANCE. *Décret n. 940, du 20 août 2014*. Relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000029394703&dateTexte=>. Acesso em: 16 abr. 2020.

FRANCE. Ministère de L'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Le collège*. 2020a. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/le-college-4940>. Acesso em: 16 abr. 2020.

FRANCE. Ministère de L'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Enseigner au collège ou au lycée général : le CAPES*. 2020b. Disponível em: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-college-lycee-general-capes.html>. Acesso em: 22 abr. 2020.

FRANCE. Ministère de L'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Être professeur au collège*. 2020c. Disponível em: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-college-lycee-general-capes.html>. Acesso em: 22 abr. 2020.

FRANCE. Ministère de L'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *L'éducation prioritaire*. 2020d. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>. Acesso em: 13 maio 2020.

HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxford: Routledge, 2009.

HERNANI-LIMARINO, W. Are teachers well paid in Latin America countries? Relative wage and structures of returns of teachers. In: VEGAS, E. (org.) *Incentives to improve teaching: lessons from Latin America*. Washington, D.C.: World Bank, 2005.

HIRSCH, E.; EMERICK, S.; CHURCH, K.; FULLER, E. *Teacher working conditions are student learning conditions: a report on the 2006 North Carolina Teacher Working Conditions Survey*. Center for Teacher Quality: Carrboro, 2007.

HOWELL, P. B.; COOK, C. M.; MILLER, N. C.; THOMPSON, N. L.; FAULKNER, S. A.; RINTAMAA, M. F. The complexities of middle level teacher credentialing: status report and future directions. *Research in Middle Level Education On Line*, v. 41, n. 4, p. 1-12, 2018.

JACOMINI, M.; GIL, J.; CASTRO, E. Jornada de trabalho docente e cumprimento da Lei do Piso nas capitais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 34, n. 2, p. 437-459, maio/ago. 2018.

JAPAN. *Labor Standards Act*. Act No. 49 of April 7, 1947. Disponível em: <http://www.japaneselawtranslation.go.jp/law/detail/?id=2236>. Acesso em: 24 abr. 2020.

JAPAN. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). National Institute for Educational Policy Research (NIER). Teacher training and certificate system. Tokyo: NIER, 2010a. Disponível em: <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103TTCS.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

JAPAN. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). National Institute for Educational Policy Research (NIER). Lower secondary education in Japan. Tokyo: NIER, 2010b. Disponível em: <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201203LSJ.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

JAPAN. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). National Institute for Educational Policy Research (NIER). The work environment of teachers in Japan. Tokyo: NIER, 2010c. Disponível em: <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/20180816WEJT.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

JOHNSON, S. M. *The workplace matters: teacher quality, retention and effectiveness*. Atlanta: National Education Association, 2006.

LEITHWOOD, K. *Teacher working conditions that matter: evidence for change*. Toronto: Elementary Teacher's Federation of Ontario, 2006.

LOPES, A. P.; PONTES, E. A. S. Síndrome de Burnout: um estudo comparativo entre professores das redes pública estadual e particular. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. 13, n. 2, p. 275-281, jul./dez. 2009.

MENDES, L. H. V. *Impacto do tamanho da Turma nos Quantis de Desempenho de Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental*. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MORICONI, G. M. *Os professores públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras? Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração*. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.

NEVES, S. F. *Trabalho docente e qualidade de vida na rede pública de ensino de Pelotas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Política Social) Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.

NEW YORK CITY. Department of Education. Office of Academic Policy & Systems. *Middle School Academic Policy Guide*. September 2019.

OLIVEIRA, J. M. *Custo-efetividade de políticas de redução do tamanho da classe e ampliação da jornada escolar: uma aplicação de estimadores de matching*. In: PRÊMIO BNDES DE ECONOMIA, 31. Rio de Janeiro: BNDES, 2010.

- OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=390>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing, 2005.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2017.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *TALIS 2018 - Data*. Paris: OECD Publishing, 2019a.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *TALIS 2018 Technical Report*. Paris: OECD Publishing, 2019b.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *TALIS 2018 Results (Volume I): teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing, 2019c.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *TALIS 2018 Results (Volume II): teachers and school leaders as valued professionals*. Paris: OECD Publishing, 2020.
- RODRIGUES, J. A. *O mal-estar docente: trabalho, saúde e educação*. Dissertação (Mestrado na área de Ciências Humanas e Sociais) Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba (SC), 2009.
- TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, ago. 2010.
- TRAVITSKI, R.; CÁSSIO, F. L. Tamanho das classes na rede estadual paulista: a gestão da rede à margem das desigualdades educacionais. *Educação Temática Digital*, v. 19, n. especial, p. 159-183, jan./mar. 2017.
- UNITED STATES. Bureau of Labor Statistics. Department of Labor. *Occupational outlook handbook, middle school teachers*. 2020. Disponível em: <https://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/middle-school-teachers.htm>. Acesso em: 17 abr. 2020.
- UNITED STATES. Department of Education. International Affairs Office. *Attracting, developing, and retaining effective teachers: background report for the United States*. Washington, D.C., 2004.
- UNITED STATES. Department of Education. International Affairs Staff. *Education in the United States: a brief overview*. Washington, D.C., 2005.
- UNITED STATES. Department of Education. National Center for Education Statistics (NCES). *Public elementary/secondary school universe survey, 2016-17*. November 2018.
- VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. *Revista de Administração Pública*, v. 30, n. 2, p. 5-43, mar./abr. 1996.
- ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

[ANEXO

DADOS UTILIZADOS PARA A SELEÇÃO DOS PAÍSES

	PAÍSES	POPULAÇÃO (EM MILHÕES DE HAB.)	ÍNDICE DE GINI	% POBREZA	PISA 2003 MÉDIA (LEITURA E MATEMÁTICA)
Excluídos na 1a Etapa	Finlândia	5,5	0,266	6%	544
	Bélgica	11	0,266	10%	518
	Suécia	10,12	0,282	9%	512
	Islândia	0,3	0,255	5%	503
	Dinamarca	5,6	0,261	6%	503
	República Tcheca	10,5	0,253	6%	502
	Áustria	8,8	0,28	10%	498
	Noruega	5,1	0,262	8%	497
	Hungria	9,9	0,282	8%	486
	Eslováquia	5,4	0,241	9%	484
Classificação da 2a Etapa	Coreia do Sul	50,4	0,355	17%	538
	Canadá	36	0,31	12%	530
	Holanda	17,18	0,285	8%	525
	Austrália	24	0,337	12%	525
	Nova Zelândia	4,5	0,349	11%	523
	Japão	126,8	0,339	16%	516
	França	64,1	0,291	8%	503
	Estados Unidos	318,9	0,39	18%	489
	Espanha	46,5	0,341	16%	483
	Portugal	10,3	0,331	13%	472
	Itália	60,4	0,328	14%	471
	Turquia	76,9	0,404	17%	432
	México	119,7	0,458	17%	392
	Mediana	11,2	0,288	10%	
	Média				502
	Brasil	209,3	0,515	25%	380



Fundada em 1964, a **FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS** é uma instituição sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, que se dedica à avaliação, aos concursos e aos processos seletivos, bem como à pesquisa na área de educação. A partir de 1971, com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), passou a dedicar-se a um amplo campo de estudos interdisciplinares voltados para a relação da educação com os problemas e as perspectivas sociais do país.

[QUEM SOMOS

Rubens Murillo Marques

Presidente de Honra

João Luís da Silva

Diretor-Presidente Executivo

Lúcia Villas Bôas

Vice-Presidente Operacional

Roseli dos Santos Gancho

Diretora Administrativo-Financeira

Sandra Unbehaum

Coordenadoria de Pesquisas Educacionais





DADOS PARA UM DEBATE
DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO

**O D³E É UM GRUPO DE PROFISSIONAIS
QUE ACREDITA QUE O CONHECIMENTO
TÉCNICO E CIENTÍFICO É ESSENCIAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
MAIS EFICAZES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.**

Nosso objetivo é aproximar o conhecimento técnico e científico dos poderes Executivo e Legislativo, trazendo evidências relacionadas às necessidades desses atores e incluindo diferentes pontos de vista no processo democrático de debate sobre políticas públicas.

Com esse propósito, atuamos na elaboração de relatórios de política educacional que sistematizam aprendizados sobre tópicos educacionais no Brasil e no mundo. Ademais, disseminamos os conteúdos produzidos entre educadores, gestores públicos, membros da academia e da sociedade civil, de modo de enriquecer o debate educacional.

[QUEM SOMOS

Antonio Bara Bresolin

Diretor Executivo do D³e. Atua com pesquisas aplicadas em educação, avaliação de políticas e projetos sociais; trabalhou em institutos, fundações empresariais e organizações da sociedade civil. Mestre em Administração Pública pela FGV/EAESP.

David Plank

Mentor institucional e Conselheiro sênior do D³e. Professor pesquisador da Escola de Educação da Universidade Stanford (EUA) e codiretor do Centro Lemann.

Felipe Michel Braga

Associado fundador e Pesquisador Associado do D³e. Servidor público em Minas Gerais, atualmente Vice-Presidente do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Mestre em Análise e Administração de Políticas Educacionais Internacionais pela Universidade Stanford (EUA).

Lara Simielli

Pesquisadora Associada ao D³e. Professora do Departamento de Gestão Pública da FGV/EAESP. Mestre e Doutora em Administração Pública pela FGV/EAESP. Foi pesquisadora visitante na Universidade Stanford (EUA).

[RELATÓRIO

Revisão Manu Sombra

Projeto gráfico LABIRIN.TO

Diagramação Amélia Paes e Thiago Lyra

Imagens 123RF



[AGRADECIMENTOS

Agradecemos pelos comentários e sugestões à versão preliminar do relatório oferecidos por **Antônio Gois, Caroline Tavares, Jaana Nogueira, Mariza Abreu e Paula Louzano.**

Agradecemos pelas informações que subsidiaram esse trabalho fornecidas por: **Aline Sonobe** (doutora pela UFPR, com doutorado-sanduíche na Universidade de Tóquio, Japão); **Barbara Born** (ex-professora da rede municipal de São Paulo e doutoranda na Universidade Stanford, EUA); **Carolina Silveira** (orientadora de célula do fundamental II da rede municipal de Sobral-CE); **Carrie Flores** (ex-professora nos estados de Michigan e New Hampshire, EUA e doutoranda na Universidade Stanford, EUA); **Claudia Pimenta** (professora da rede estadual de São Paulo e pesquisadora da FCC); **Edna Lima** (coordenadora de ensino fundamental da rede municipal de Sobral-CE); **Jérôme Pimont** (professor de liceu em Paris, França); **Klint Kanopla** (ex-professor no estado da Pensilvânia, EUA, e doutorando na Universidade Stanford, EUA); **Pascal Guibert** (professor da Universidade de Nantes, França); **Philip Hernandez** (ex-professor nos estados do Texas e da Virgínia, EUA, e doutorando na Universidade Stanford, EUA); **Rodnei Pereira** (ex-professor da rede estadual de São Paulo e professor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul); **Raísa Bastos** (professora de collège em Aubervilliers, França); **Sara Dozier** (ex-professora no estado da Califórnia, EUA e doutoranda na Universidade Stanford, EUA); **Susan Moore Johnson** (professora da Universidade Harvard, EUA); **Takashi Kiryu** (diretor de ensino fundamental e médio do Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciências e Tecnologia do Japão) e **Vagna Lima** (coordenadora de formação docente e ensino a distância da rede estadual do Ceará).

Erros e omissões são de responsabilidade dos autores.

PARCERIA:

