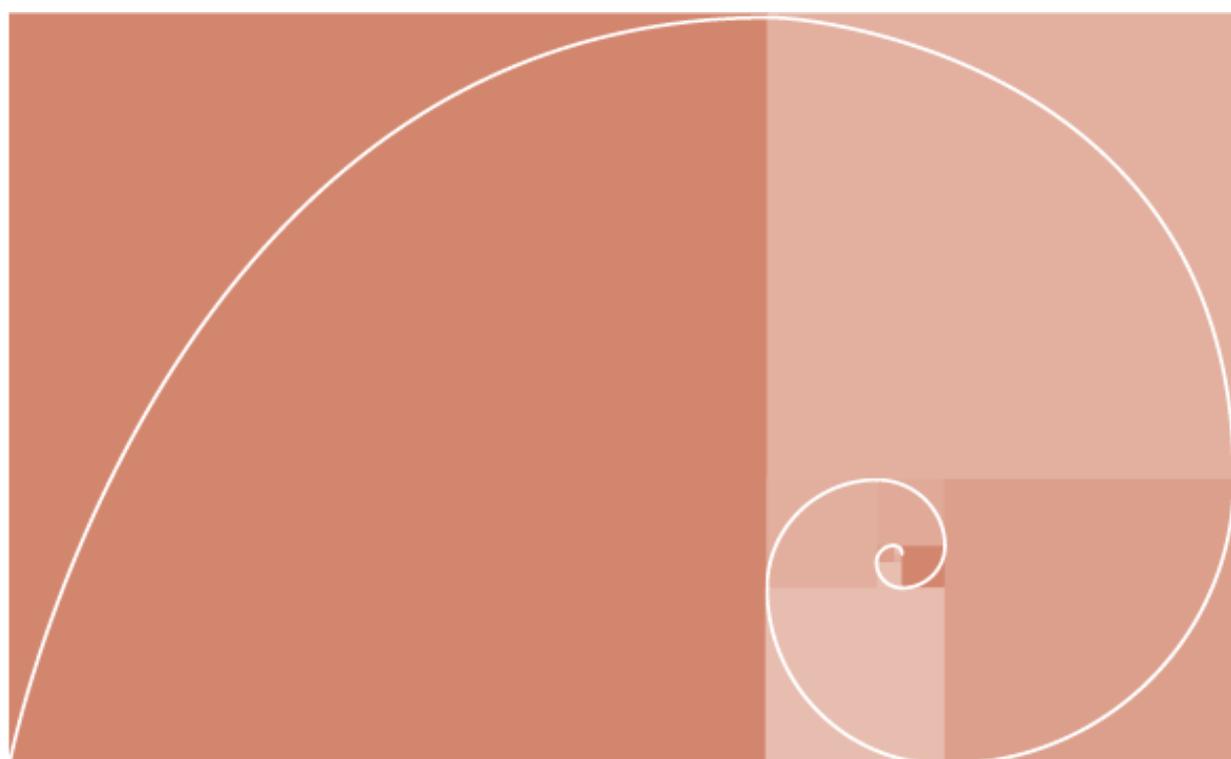




# informe.de pesquisa

NÚMERO

10



**Remoção de professores e desigualdades em  
territórios vulneráveis**

**CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas  
em Educação, Cultura e Ação Comunitária**

R. Minas Gerais, 228  
Higienópolis - São Paulo SP  
<http://www.cenpec.org.br>

**Presidente do Conselho de Administração**

Maria Alice Setubal

**Superintendente**

Anna Helena Altenfelder

**Coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas**

Antônio Augusto Gomes Batista

**Coordenadora-adjunta de Desenvolvimento de Pesquisas**

Vanda Mendes Ribeiro

**Elaboração do texto do Informe**

Luciana Alves  
Frederica Padilha  
Antonio Augusto Gomes Batista  
Maurício Érnica  
Hamilton Harley de Carvalho-Silva



**Apoio**

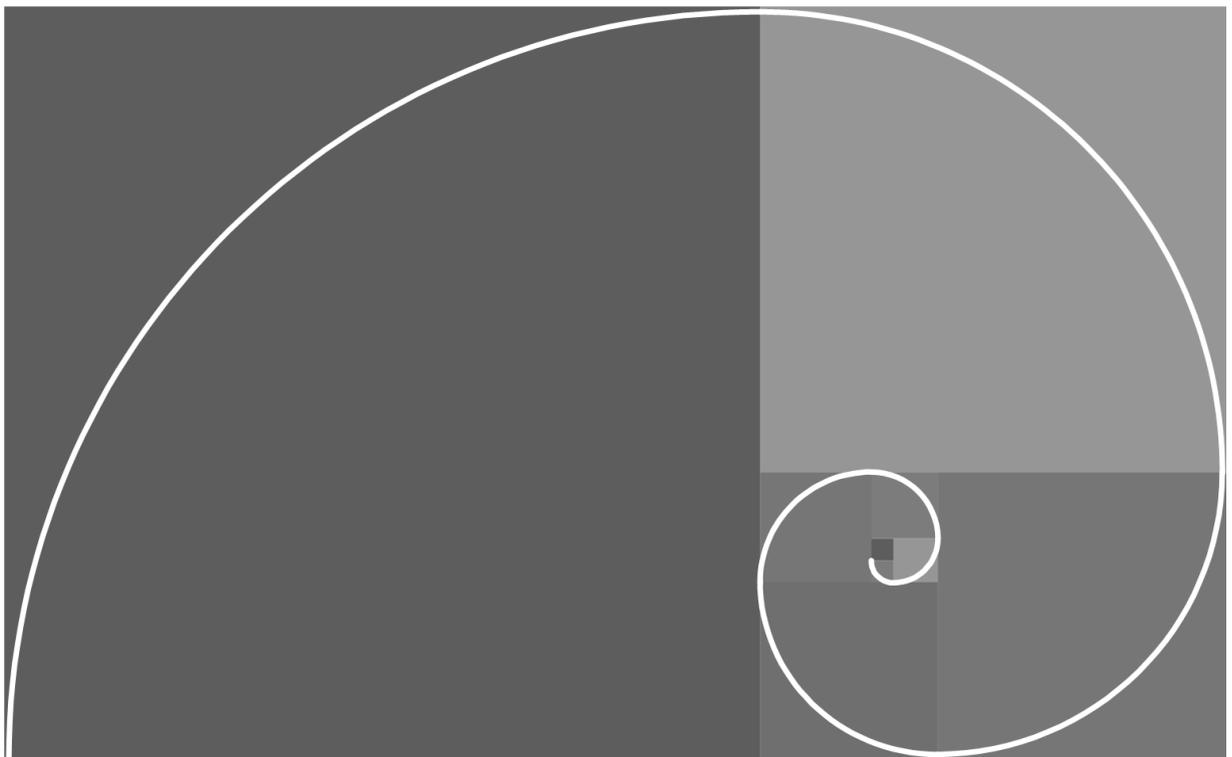
Fundo de Pesquisa Educação para o Século XXI  
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp  
Fundação Tide Setubal  
Fundação Itaú Social  
Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef

**Informes de Pesquisa**

Os *Informes de Pesquisa* têm por objetivo apresentar resultados parciais de investigações em andamento realizadas pelo Cenpec ou por seus parceiros. Procuram, por meio de uma linguagem sintética e objetiva, propiciar o debate – antes da publicação da versão final dos trabalhos – entre pesquisadores, educadores e gestores, como uma forma de aprimorá-los.



# informe.de pesquisa



São Paulo  
Cenpec  
maio, 2015

São Paulo



## Sumário

Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis .....	6
Resumo executivo .....	6
Introdução .....	8
1. Remoção e ascensão horizontal na carreira docente .....	10
2. A remoção no município de São Paulo .....	17
3. Opções metodológicas e resultados .....	22
3.1 A saída de professores da subprefeitura de São Miguel Paulista .....	24
3.2 Docentes removidos de outras regiões de São Paulo para SMP .....	26
3.3 As trocas intraterritório .....	28
Considerações finais .....	30
Referências .....	32

# Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis

## Resumo executivo

Este informe tem o objetivo de verificar se características do território onde se situam as escolas e a composição sociocultural dos alunos interferem na alocação de professores da rede municipal da cidade de São Paulo.

Estudo anterior do Cenpec aponta que escolas situadas em regiões de alta vulnerabilidade social apresentam maiores dificuldades para efetivar seus projetos educacionais devido à influência de características do território. Atualmente, por conta da estrutura legal que regula as movimentações docentes na rede municipal paulistana, os professores efetivos podem participar de concursos de remoção e trocar de escola. Tais concursos ranqueiam os professores com base em seu tempo de serviço e formação, e os melhores colocados começam a escolher primeiro. A literatura aponta que os elementos mais importantes na tomada de decisão sobre que escola escolher para trabalhar são as características da vizinhança e dos alunos.

Para verificar a hipótese de se em São Paulo o padrão de migração dos docentes se dá em direção a escolas de bairros menos vulneráveis e com público de maiores recursos sociais e culturais, analisamos os dados acerca dos concursos de remoção de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas municipais localizadas na subprefeitura de São Miguel Paulista. Usamos dados dos concursos realizados entre 2006 e 2011 disponíveis no Diário Oficial da Cidade de São Paulo.

Os resultados apontam que a vulnerabilidade do território em que está situada a escola e a composição sociocultural do corpo discente influenciam a mobilidade dos professores. As evidências empíricas que suportam essa conclusão são:

- i. Nas trocas de professores entre São Miguel Paulista e a cidade de São Paulo, a maioria dos ingressantes está entre os com classificação mais baixa nos concursos de remoção.
- ii. Os docentes que ocupam as melhores posições na carreira (os que obtiveram as melhores classificações no concurso) quando entram na subprefeitura, escolhem, em sua maioria, escolas de entorno menos vulnerável e que concentram alunos com maiores recursos culturais.

- iii. Nas trocas de escolas dentro do território estudado, a maioria dos docentes que trabalhava em estabelecimentos de ensino com entorno mais vulnerável e com alunos de recursos socioculturais baixos ou heterogêneos migrou para escolas de vizinhança menos vulnerável e com estudantes de mais altos recursos socioculturais.

Os resultados sugerem que o atual modo de alocação dos professores agrava as desigualdades educacionais que se expressam territorialmente, haja vista a saída de professores mais bem posicionados na carreira e a atração daqueles de pior posição para as escolas de São Miguel Paulista (SMP). Analisar como o capital profissional dos docentes impacta a oferta educacional nos territórios não foi o objetivo deste estudo, mas, a partir da relação entre atratividade da escola e desempenho dos alunos elaborada por outros estudos, pode-se afirmar que há indícios de que escolas menos atrativas para os docentes são também aquelas que apresentam os piores resultados educacionais.

Por fim, o estudo fornece pistas para a compreensão da alocação de docentes como um dos aspectos que estruturam a interdependência entre estabelecimentos de ensino, já que as boas condições de funcionamento de uma escola, em se tratando do preenchimento do quadro de professores, se constroem a partir da descapitalização de outras instituições, notadamente daquelas situadas em áreas vulneráveis. Nesse sentido, o contexto da investigação indica que essa interdependência se assenta, entre outros fatores, nas desigualdades socioespaciais que marcam a metrópole paulistana.

## Introdução

Em 2009, iniciamos pesquisa que visava analisar se e como diferenças entre as regiões urbanas em termos de infraestrutura, locomoção, reputação do local e outras características que indicam desigualdades socioespaciais impactavam a educação ofertada por escolas públicas. As conclusões da investigação indicaram que estabelecimentos de ensino situados em regiões de alta vulnerabilidade social apresentavam maiores dificuldades para efetivar seus projetos educacionais devido à influência de diversos fatores ligados a desigualdades socioespaciais (ÉRNICA; BATISTA, 2012). Entre esses fatores, alguns permitiram elaborar a hipótese de que as boas condições de funcionamento de um estabelecimento de ensino estavam relacionadas às dificuldades vividas por outros estabelecimentos, o que indicava a existência de relações de interdependência entre escolas. Os dados sugeriram, ainda, que as escolas situadas em territórios mais vulneráveis enfrentariam mais dificuldades para garantir um bom funcionamento.

O estudo de caráter exploratório aqui apresentado busca avançar no exame dessa hipótese a partir da análise de dados de concursos de remoção de professores. O objetivo central é verificar se as desigualdades socioespaciais e a composição sociocultural dos alunos interferem na alocação de docentes nas escolas por meio dos concursos de remoção.

Os resultados apontam que a vulnerabilidade do território em que está situada a escola e a composição sociocultural do corpo discente – que, no caso de São Paulo, é resultante da setorização da matrícula e das desigualdades socioespaciais expressas principalmente pela alocação residencial da população – influenciam a mobilidade dos professores. Algumas evidências empíricas permitiram-nos chegar a estas conclusões:

- i. Nas trocas de professores entre São Miguel Paulista (SMP) e a cidade de São Paulo, a subprefeitura está em desvantagem, pois a maioria dos ingressantes está entre os com classificação mais baixa nos concursos de remoção.
- ii. Os docentes que ocupam as melhores posições na carreira (os que obtiveram as melhores classificações no concurso) quando entram na subprefeitura, escolhem, em sua maioria, escolas de entorno menos vulnerável e que concentram alunos com maiores recursos culturais.
- iii. Nas trocas de escolas dentro do território estudado, a maioria dos docentes que trabalhava em estabelecimentos de ensino com entorno mais vulnerável e com alunos de recursos socioculturais baixos ou heterogêneos migrou para escolas de vizinhança menos vulnerável e com estudantes de mais altos recursos socioculturais.

Além dessas evidências, que sugerem a existência de relações entre hierarquias socioespaciais e a interdependência entre estabelecimentos de ensino mediadas pela

concorrência de professores por escolas, o estudo nos levou à formulação de uma nova hipótese diretamente relacionada à carreira do magistério, bem como à retomada da conclusão da pesquisa que deu origem à investigação: em sistemas de ensino nos quais a possibilidade de transferência do professor de uma escola está ligada ao seu *capital profissional*, acumular capital e obter melhor classificação nos concursos de remoção possibilita um avanço positivo na hierarquia socioespacial ou, em outros termos, aquilo a que Becker (1952) chama de progressão horizontal na carreira.

Para discutir essa hipótese, bem como as conclusões, o texto está dividido em três seções. A primeira apresenta as bases teóricas que utilizamos para formular o problema investigado. A segunda discute as regras do concurso de remoção, que permitem analisar como, no contexto pesquisado, se forma o *capital profissional* a partir do qual docentes concorrem entre si por escolas de sua preferência. A última parte apresenta a metodologia e discute os achados empíricos da pesquisa.

## 1. Remoção e ascensão horizontal na carreira docente

Becker (1952) foi um dos primeiros a estudar o trânsito de professores entre escolas, em Chicago. Segundo ele, a possibilidade de transferência de cargo para outras regiões da cidade evidencia um eixo horizontal de ascensão na carreira do magistério que permite distinguir os postos de trabalho que ocupam uma mesma posição hierárquica e que, do ponto de vista formal, seriam iguais, mas que apresentam prestígio diferenciado em função da forma e da intensidade com que os problemas básicos do trabalho docente ocorrem nos estabelecimentos escolares. Nesse eixo horizontal de ascensão, os professores buscariam locais para trabalhar onde os problemas normais da carreira são menos intensos e mais suscetíveis de solução.

Segundo Becker, esses problemas decorreriam das relações que os professores estabelecem com os alunos, com seus pais, com os diretores e com outros professores. Entre esses problemas, os mais difíceis seriam aqueles com os alunos, sendo que “os professores sentem que a forma e o grau dos sucessivos problemas variam consideravelmente de acordo com a classe social dos estudantes” (BECKER, 1952, p. 471)<sup>1</sup>. Com base em dados coletados em 60 entrevistas, o autor identifica três classes sociais de alunos no discurso dos docentes (baixa, média e alta) e três grupos de problemas que assumiriam configurações diferentes segundo cada classe social.

Os problemas mais usuais seriam três: relativos ao ensino, incidindo sobre conhecimentos e capacidades necessários ao prosseguimento dos estudos; relativos à disciplina, entendida como o controle do docente sobre as atividades dos alunos; e os relativos à aceitação moral dos comportamentos dos alunos pelos professores.

Na hierarquia construída pelos professores de Chicago, as crianças da classe mais baixa, que inclui as negras, seriam “difíceis de ensinar, incontroláveis e violentas na esfera da disciplina e moralmente inaceitáveis em todos os níveis, da higiene física às esferas do sexo e da ‘ambição para subir na vida’” (BECKER, 1952, p. 472). A movimentação horizontal na carreira, portanto, tenderia a se dirigir dos bairros pobres e degradados com forte presença da população negra (os “slums”) para as “melhores vizinhanças”, segundo a apreciação dos docentes.

Dessa forma, e como há poucos deslocamentos para as escolas dos bairros pobres, para elas se dirigiriam os docentes em início de carreira<sup>2</sup>. Como declarou um dos entrevistados:

---

<sup>1</sup> Tradução livre do original: “Teachers feel that the form and degree of the latter problems vary considerably with the social-class background of the students” (BECKER, 1952, p. 471)

<sup>2</sup> Segundo BECKER (1952), as remoções não eram definidas por concurso, sendo que o professor deveria se inscrever na escola de seu interesse, desde que nela houvesse uma vaga. A decisão sobre a aceitação ou

Quando você é designado pela primeira vez, é quase natural que seja designado para uma dessas escolas pobres, porque elas estão naturalmente entre aquelas que primeiro abrem vaga, pois as pessoas estão sempre se transferindo dessas para outras escolas. Então você faz requerimento para ser transferido para outras escolas próximas à sua casa ou para alguma escola localizada numa vizinhança melhor. Naturalmente as vagas não surgem tão rapidamente como naquelas escolas [pobres], pois as pessoas não querem se transferir quando conseguem uma designação para essas escolas. Penso que todo professor quer trabalhar numa vizinhança melhor

(BECKER, 1952, p. 473)<sup>3</sup>.

O mecanismo de mobilidade horizontal apontado pelo autor chegava a desestimular a decisão de alguns professores a buscarem a mobilidade vertical, obtida, por exemplo, por meio de exames para o cargo de diretor de escola. Um professor “bem situado” no eixo horizontal da carreira, isto é, do ponto de vista da localidade e da composição sociocultural discente, se fosse aprovado em um concurso para direção, poderia ter de assumir uma escola nos bairros pobres, regredindo, assim, nesse eixo da carreira. Como informa um dos entrevistados:

Existe uma razão por que muitas pessoas não estão interessadas em fazer exames para assumir cargo de diretor de escola. Supondo que elas passem e que a primeira designação delas seja numa escola como M ou T, é provável que trabalhem em escolas de classe baixa e com alunos negros, porque as pessoas estão sempre brigando para sair de escolas como essas... Nessas escolas sempre existem vagas, então você tem boas chances de ser designado para uma delas quando começa. Muitas pessoas que eu conheço dizem: “Por que eu deveria deixar uma boa vizinhança como Morgan Park ou South Shore ou Hyde Park para ir para uma escola bagunçada como essa? Estou melhor onde estou (BECKER, 1952, p. 477)<sup>4</sup>.”

Ao descrever o mecanismo de ascensão horizontal na carreira, Becker o faz apontando dois eixos, fortemente associados: um, que podemos chamar socioespacial, diz respeito à localização da escola; outro, intraescolar, diz respeito à composição sociocultural dos discentes. Apesar de relacionados, trata-se de dois elementos a serem considerados pelos

---

não do pedido de transferência do professor era definida pelos gestores das escolas, o que lhes dava margem para recusar professores por critérios diversos, inclusive étnico-raciais.

<sup>3</sup> Tradução livre do original: “When you first get assigned you almost naturally get assigned to one of those poorer schools, because those naturally are among the first to have openings because people are always transferring out of them to other schools. Then you go and request to be transferred to other schools nearer your home or in some nicer neighborhood. Naturally the vacancies don't come as quickly in those schools because people want to stay there once they get there. I think that every teacher to get into a nicer neighborhood” (BECKER, 1952, p. 473).

<sup>4</sup> Tradução livre do original: “That's one reason why a lot of people aren't interested in taking principal's exams. Supposing they pass an their first assignment is to some school like M or T. And it's likely to be at some low-class colored school like that, because people are always dying to get out of schools like that... Those schools are nearly always vacant, so that you have a very good chance of being assigned there when you start in. A lot of people I know will say, 'Why should I leave a nice neighborhood like Morgan Park or South Shore or Hyde Park to go down to a school get mixed up with something that? I like better where I am'” (BECKER, 1952, p.473)

docentes, pois se fosse ponderada apenas a localização, o professor poderia ser levado a avaliações errôneas sobre a composição do alunado e, portanto, a escolhas equivocadas, como uma escola com alunos de classe baixa em um bairro de classe social mais elevada, o que justifica que nos estudos sobre transferência de professores esses dois fatores sejam considerados.

Torres et al. (2008), de outro ponto de vista, abordam essa questão. Os autores analisam as desigualdades educacionais nas escolas públicas da cidade de São Paulo considerando as diferenças entre as que se localizam em áreas centrais e as que se localizam em áreas periféricas. Eles argumentam que, mesmo após o controle estatístico de variáveis individuais tradicionalmente associadas às desigualdades escolares (renda familiar, escolaridade dos pais, sexo, raça), persistem desigualdades entre indivíduos com características sociais similares, porém residentes em regiões diferentes da cidade. Assim, eles procuram identificar mecanismos produtores dessas desigualdades educacionais relacionadas às desigualdades socioespaciais de locais de moradia dos alunos. Os autores dedicam-se à análise de mecanismos relativos à oferta educacional, buscando compreender até que ponto as instituições e as políticas educacionais contribuem, ou não, para a produção dessas desigualdades.

Torres et al. (2008) identificam mecanismos relacionados ao tempo de permanência dos alunos nas escolas, à posição dos docentes na carreira e à percepção dos professores sobre os alunos. São os dois últimos que interessam mais de perto aos propósitos deste trabalho. O estudo chegou a três conclusões sobre o perfil da pontuação dos docentes na carreira em função da localização das escolas em regiões periféricas e centrais, a partir de dados obtidos por entrevistas semiestruturadas.

A primeira conclusão é que

o conjunto de normas relativas à alocação de profissionais no sistema estadual e municipal direciona para escolas de periferia professores com baixa pontuação em concurso público e/ou profissionais recém-ingressados no sistema público. Nas palavras de um entrevistado: “quem está iniciando é quem pega essas coisas mais distantes e às vezes não tem muita prática, porque está iniciando” (TORRES et al., 2008, p. 76).

A segunda conclusão é que há maior incidência de professores substitutos e temporários nas escolas periféricas, como afirma outra entrevistada, professora do ensino fundamental, transferida para uma escola da região central:

Todas as professoras que estavam nessa escola do Taboão não eram efetivas, e todos que se efetivaram nesse concurso para essa escola não ficaram, pediram remoção para uma escola mais central, aí entraram professores substitutos em todas as salas. Até a coordenação, a vice e a diretora não eram efetivas (TORRES et al., 2008, p. 77).

A terceira conclusão é que “nesses lugares [periféricos], a rotatividade é muito maior. Tem rotatividade de direção, de professor. Em escola de periferia, o cara não para mesmo, ingressou lá e depois está fora, então não dá para ter um trabalho contínuo”, afirmou um coordenador de escola estadual (TORRES et al., 2008, p. 77).

Quanto à percepção dos professores sobre os alunos, os autores identificam apreciações valorativas negativas sobre os estudantes oriundos de famílias pobres. Eles seriam mais interessados nos benefícios ofertados pela escola (alimentação, sobretudo) do que na educação propriamente dita. Careceriam de higiene e de hábitos sociais e valores estimados pela escola. De modo geral, a opinião dos professores é que “o trabalho na sala de aula dificilmente pode incidir positivamente nas restrições que apresentam esses alunos, dadas pelas características do seu entorno social e da família. Assim, a expectativa em relação ao futuro de seus alunos é, via de regra, limitada” (TORRES et al., 2008, p. 82).

Os estudos de Becker (1952) e Torres et al. (2008) revelam a existência de escolas pouco prestigiadas nas hierarquias construídas pelos professores e que apresentam maiores dificuldades para atrair e manter seu corpo docente. Nas redes de ensino em que a alocação desses profissionais fica sujeita a suas escolhas pessoais, cotejadas pelas escolhas dos demais professores na competição pela transferência de escola, algumas unidades escolares têm que lidar com altos índices de rotatividade de professores.

A alta rotatividade pode prejudicar a qualidade do ensino da escola, indicada pela possibilidade de diminuição do desempenho dos alunos em testes padronizados. Biondi e Felício (2007) verificaram que a rotatividade de professores está associada ao menor desempenho de alunos da 4ª série do ensino fundamental na prova de matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Ronfeldt et al. (2011) mostram que a rotatividade docente reduziu o desempenho em matemática e inglês de estudantes da 4ª e 5ª séries de escolas elementares de Nova York na década de 2000 e ainda que a rotatividade mostrou-se particularmente prejudicial em escolas com maior proporção de alunos de baixo desempenho acadêmico e negros.

#### Rotatividade de empregados e processos de remoção de professores

Rotatividade é um termo usado para designar o processo em que empregados se transferem dentro e entre organizações ou deixam o mercado de trabalho. Esse processo pode ser originado pelo trabalhador (rotatividade voluntária) ou originado pelo empregador (rotatividade involuntária) e ainda pode ser interno ou externo. A rotatividade interna diz respeito a mudanças de postos de trabalho dentro da organização – em nosso contexto, seria o caso de um professor da rede municipal que muda de uma escola para outra da mesma rede, por exemplo. A rotatividade externa ocorre quando o empregado sai da organização, seja para trabalhar em outra instituição (escola de outra rede pública ou privada) ou para deixar a profissão (ir para instituição de setor não ligado ao ensino ou deixar o mercado de trabalho por motivo de aposentadoria, morte etc.) (KASMIRSKI, 2012). Processos de remoção de professores de uma escola para outra, na mesma rede, seria, portanto, um fenômeno de rotatividade interna.

Kasmirski (2012) evidencia que a movimentação de docentes entre escolas (rotatividade interna) é responsável por grande parte da rotatividade desses profissionais na rede estadual de São Paulo<sup>5</sup>, afetando especialmente aqueles estabelecimentos de ensino que concentram alunos com menor nível socioeconômico e que atendem a uma maior porcentagem de alunos negros<sup>6</sup>. A análise dos padrões de remoção nesses estudos revela a existência de uma distribuição desigual de recursos humanos essenciais para o processo educacional de qualidade nas escolas, que se apoia nas desigualdades socioespaciais e socioculturais, tal como apontado por Becker na década de 1950.

---

<sup>5</sup> É possível dividir o percentual de professores que deixa uma escola em dois grupos: aqueles que vão para outras escolas da mesma rede (rotatividade interna) e aqueles que deixam a rede (rotatividade externa).

<sup>6</sup> Uma ampla busca realizada no Portal Capes mostrou que foram raras as investigações nacionais e de relevância que associassem transferência de docentes à dimensão socioespacial.

### O que é interdependência?

Interdependência pode significar ser dependente de seu contexto. O ambiente em que a escola está inserida é composto por diversas organizações – outras escolas, órgãos de governo, sindicatos, associações de pais – e é preciso que haja interação entre tais organizações para que a escola consiga os recursos necessários à sua sobrevivência. Outros elementos componentes do contexto escolar são os aparatos legais e sociais, que regulam as relações entre as organizações, e a incerteza, causada por mudanças, nem sempre previsíveis, do ambiente (surgimento e desaparecimento de organizações e variação no nível de escassez de recursos). Nesta perspectiva, o bom funcionamento de uma escola depende não somente de sua gestão, estrutura e demais características internas, mas também do ambiente externo e de como as escolas se adaptam ou influenciam tal ambiente (PFEFFER; SALANCIK, 1978).

Outra maneira de definir interdependência é dada por Delvaux (2005): estabelecimentos interdependentes são aqueles que agem de forma parcialmente dependente do que fazem os demais estabelecimentos do mesmo setor.

Há três tipos “puros” de interdependência entre as escolas: colaborativo, burocrático e competitivo. Cada tipo é caracterizado pelo fator que predomina em sua regulação – comunidade, Estado e mercado, respectivamente. Em uma dada rede de interdependência podem ser encontrados elementos de cada um desses tipos (VAN ZANTEN, 2005).

Dentre os recursos imprescindíveis à sobrevivência do estabelecimento escolar, destacam-se os recursos humanos, especialmente alunos e professores; pode-se dizer que o modo como se dá a alocação desses recursos se constitui como principal manifestação de interdependência entre escolas.

Obviamente as escolhas dos professores não refletem apenas os padrões sociais de diferenciação pautados na classe social, raça e território, mas também ocorrem em função de outros fatores, mais diretamente ligados à dinâmica escolar, como o gerenciamento de problemas de disciplina, os modelos de gestão e os recursos disponíveis; ou a fatores de política educacional como aqueles ligados à diferenciação salarial (HANUSHEK et al., 2004)<sup>7</sup>. Isso implica que os condicionantes da mobilidade docente são muito mais abrangentes do que aqueles que puderam ser tratados ao longo do presente texto.

---

<sup>7</sup> As pesquisas de Clotfelter; Ladd; Vigdor (2010) e Kasmirski (2012) apresentam conclusões diferentes a respeito do peso de fatores pecuniários (salário ou bonificação) para a atração e manutenção dos docentes. Os primeiros estimam que a diferenciação salarial que poderia atrair e manter professores em escolas de perfil “indesejável” teria que ser da ordem de 40% ao mês e concluem que a existência de bonificação não tem impacto para baixar os índices de rotatividade. Já Kasmirski encontrou correlação entre o pagamento de bônus anual em escolas estaduais de São Paulo e a manutenção de quadros docentes.

De modo semelhante, o fato de um docente permanecer numa mesma escola não significa que seu empenho na efetivação de suas atividades se dê independentemente do perfil da instituição. A esse respeito, Agnès Van Zanten e Marie-France Gospiron (2001), identificam três lógicas de construção da carreira docente nos estabelecimentos “difíceis”, sendo uma delas o desengajamento em relação à atividade profissional, o que pode se dar pelo absenteísmo e pelo uso de expedientes legais, como licenças, estágios de formação, licença-saúde, entre outros. As demais estratégias seriam a ascensão vertical (ocupação de postos fora da docência) e a ascensão socioespacial (horizontal).

## 2. A remoção no município de São Paulo

Na rede municipal de São Paulo, os professores efetivos que desejam transferir-se do estabelecimento de ensino em que estão lotados podem participar dos concursos de remoção (SÃO PAULO, 1992). Nesses concursos, os interessados indicam escolas para as quais desejam “remover” seu cargo e, caso consigam, iniciam suas atividades no ano letivo subsequente num novo estabelecimento de ensino. Os candidatos concorrem entre si a partir de uma classificação previamente estabelecida pela combinação entre tempo de magistério e títulos, por uma vaga na escola pleiteada (SÃO PAULO, 2008)<sup>8</sup>.

As regras do concurso definem as formas como a pontuação será calculada e os candidatos, classificados. Em 2011, por exemplo, para fins de cálculo da pontuação por tempo, para cada mês de efetivo exercício na docência foi atribuída uma pontuação que variava entre 0,2 e 0,4 ponto, a depender do cargo ocupado pelo profissional. A formação acadêmica, seja em nível de graduação, pós-graduação ou aperfeiçoamento, também é pontuada. Para cada diploma ou certificado, é atribuído um valor que varia de, no máximo, 7,0 pontos (para o curso de doutorado em Educação ou Ciências Humanas e Sociais) a, no mínimo, 0,1 ponto – para a participação em eventos educacionais com duração mínima de dez horas (SÃO PAULO, 2011).

Esses critérios são verificados em outros contextos latino-americanos (MORDUCHOWICZ, 2003) e indicam as possibilidades de ascensão na carreira a partir da combinação de antiguidade no cargo e aperfeiçoamento profissional. Essa ascensão, além de ser revertida em melhoria salarial, também garante aos professores a preferência na escolha de turmas quando da atribuição de classes. Ou seja, quanto maior seu *capital profissional*, maior a pontuação do professor, e maiores as chances de que ele ocupe vagas mais prestigiadas nas hierarquias escolares, sejam elas intraescolares ou socioespaciais.

As remoções podem ser voluntárias ou de ofício (compulsórias). Estas ocorrem quando a escola é extinta, quando seu número de classes ou aulas diminui e quando o docente efetivo está lotado em vaga precária (SÃO PAULO, 2008, 2007). Para a interpretação dos dados sobre os concursos é importante investigar se a maioria das mudanças de escolas ocorre por iniciativa do professor ou não, pois no primeiro caso os resultados encontrados expressariam preferências docentes quanto aos postos de trabalho e no segundo expressariam uma combinação entre preferências dos professores, da Secretaria (de certo modo explicitadas

---

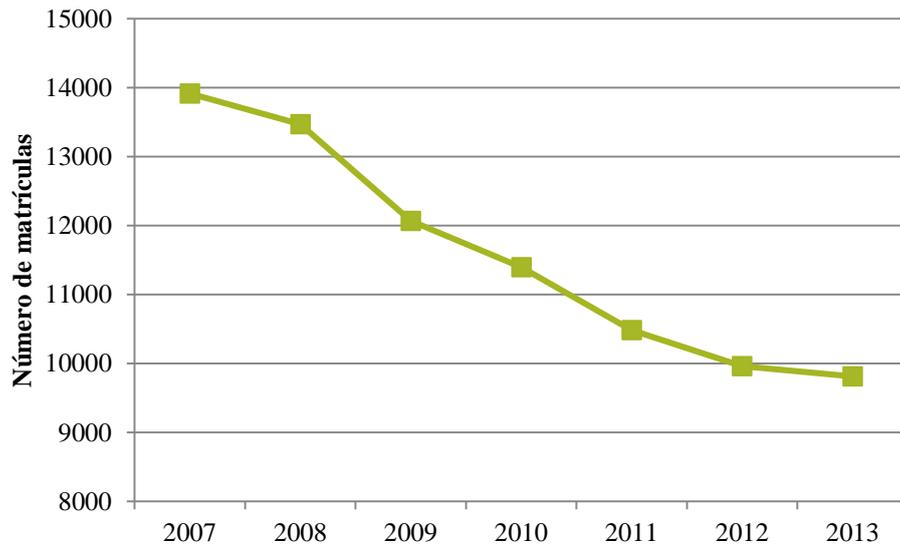
<sup>8</sup> Outra forma de transferir-se de escola é a permuta. Nesse caso, dois candidatos trocam entre si as vagas que estão ocupando, sem haver a necessidade de concorrência com os demais profissionais da carreira do magistério. As permutas podem ser solicitadas no mês de janeiro e, excepcionalmente, no mês de julho, desde que a troca de vagas não prejudique o andamento das atividades escolares (SÃO PAULO, 1992).

na legislação) e de situações fora do controle de ambas as partes (como a redução da matrícula causada por questões demográficas).

Para investigar se podemos considerar a maioria das remoções como de ofício ou voluntárias, observamos os dados de matrícula das escolas da região de 2007 a 2011 (Figura 1). Percebe-se que houve uma redução de 25% nas matrículas, indicando uma possível queda no número de turmas dessas escolas. Isto pode ter obrigado uma parcela dos docentes a se remover.

### Capital profissional e trabalho docente

Neste trabalho estamos chamando de *capital profissional* os recursos de que dispõem os professores paulistanos para obterem posições na carreira nos momentos em que concorrem entre si (tempo de serviço + títulos). Não temos dados suficientes, no entanto, para afirmar que, em nosso contexto, quanto maior o *capital profissional* de um professor, mais eficaz é seu trabalho e melhor o desempenho de seus alunos. Geralmente, o efeito da qualidade do professor sobre resultados dos alunos é medido pelo efeito de características específicas como a escolaridade e a experiência. Hanushek e Rivkin (2006) fizeram um levantamento de artigos que estudaram a relação entre proficiência dos alunos e escolaridade e experiência docente nos Estados Unidos. Os autores constataram que, na maioria dos estudos, essas duas variáveis não se relacionam com o desempenho dos estudantes. No caso da experiência, acredita-se que seu efeito seja não linear, de modo que as regressões comumente estimadas – geralmente lineares – não o captam. Os autores apresentam evidências de que o efeito da experiência sobre a qualidade da instrução se concentra nos primeiros anos da carreira. Nos países em desenvolvimento o cenário é um pouco diferente, pois há mais evidências de que educação e anos de docência aumentam a qualidade da instrução, mas, por outro lado, os modelos quase sempre têm variáveis importantes omitidas. Hanushek et al. (2005) afirmam que para identificar o efeito da qualidade docente sobre desempenho discente é necessário controlar variáveis como a história familiar dos alunos, o efeito de pares, de vizinhança, bem como outros fatores relacionados à própria escola (como escolhas pedagógicas e modelos de gestão).



**Figura 1:** Número de matrículas nas escolas da subprefeitura de São Miguel Paulista.

Fonte: Censo Escolar/Inep.

Os docentes que são considerados excedentes e que são obrigados a migrar são profissionais em posição inferior na carreira, pois “sobraram” na atribuição de classes e turmas e, se fossem participar do concurso de remoção apenas com o *capital profissional* que acumularam, estariam sujeitos às vagas menos prestigiadas. Por outro lado, como sua participação no concurso se dá devido a uma situação atípica, eles têm prioridade de escolha. Esses docentes são classificados seguindo as mesmas regras anteriormente descritas, mas suas escolhas são atendidas primeiro que aquelas dos demais profissionais voluntariamente inscritos. Desse modo, mesmo que a saída da escola para os professores excedentes tenha sido involuntária, a escolha da unidade de destino pode expressar as preferências docentes, pois ao ter prioridade na escolha ele pode ter a possibilidade de ir para uma escola melhor.

É preciso salientar que o processo de decisão de deixar um posto de trabalho é complexo, subjetivo e influenciado por vários fatores específicos do indivíduo (como aspirações, preconceitos, satisfação profissional e pessoal, etc.), de sua família (filhos, problemas de saúde, etc.), do empregador (condições de trabalho, remuneração, etc.) e até conjunturais (facilidade de encontrar outro posto de trabalho, alternativas disponíveis). Por conseguinte, a decisão final – de trocar ou não de escola – resulta de uma ponderação de todos esses elementos.

Ademais, o perfil do alunado, o clima, a gestão, a vulnerabilidade da vizinhança, entre outros fatores, são correlacionados, de modo que, quando observamos um padrão de migração em que docentes saem de escolas com alunos mais pobres e vão para estabelecimentos com alunos de mais recursos socioculturais, isso não implica que os professores evitam consciente ou inconscientemente o aluno com menos recursos. Além dos elementos apontados no

parágrafo anterior, a escola que atende esse aluno pode acumular um conjunto de problemas que incentiva a saída de seus profissionais.

Conforme mencionado anteriormente, a inscrição é obrigatória também para docentes efetivos que ocupam uma vaga em caráter precário, ou seja, aquela vaga que não foi oferecida em concurso de remoção anterior ou que foi criada após a sua realização. Geralmente, ocupam esse tipo de vaga os docentes recém-concursados. Esses são os professores com menores chances de escolha de vagas prestigiadas, uma vez que, além do baixo *capital profissional*, não têm qualquer prioridade de escolha, e estão, por isso, mais sujeitos a ocupar as vagas que os professores mais bem classificados não quiseram ocupar.

Tendo a inscrição no processo de remoção aceita, a segunda etapa do concurso é a indicação, por parte dos professores, de unidades escolares para as quais desejam se remover. Essa indicação pode conter tantas escolas quanto o docente deseje e essas devem ser inseridas no sistema por ordem de preferência. Caso o candidato que se inscreveu de forma voluntária não indique nenhuma instituição, fica automaticamente excluído do concurso.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, uma faixa de 10% a 16% do total dos professores efetivos do ensino fundamental I se removeram nos anos compreendidos entre 2006 e 2011. Todavia, o volume de inscrições é três ou quatro vezes maior que o número de removidos, o que revela não apenas a concorrência acirrada entre os docentes, mas também a existência de fatores a serem considerados na análise que não puderam ser aqui explorados como, por exemplo, as desistências do concurso pela não indicação de instituição para a qual se remover.

Num universo dessa magnitude, estudar as maneiras como as escolhas docentes se relacionam com as hierarquias socioespaciais depende do acesso a dados oficiais que, no contexto investigado, são publicados em Diário Oficial (DO). Inicialmente são disponibilizados os dados das inscrições deferidas e indeferidas. Depois a relação de vagas disponíveis e, em seguida, a classificação dos candidatos. Por último, são publicados os resultados finais das remoções efetivadas em que constam as escolas de origem e de destino de cada candidato.

Essas informações foram usadas para a composição de um banco de dados em que foram registradas as entradas e saídas de professores no período de 2006 a 2011 relativas a cada uma das 23 escolas municipais localizadas na subprefeitura de São Miguel Paulista, bem como a classificação obtida por cada candidato. Assim, o primeiro recorte do estudo consistiu na delimitação geográfica das escolas.

As características da carreira docente no ensino fundamental II e no ensino médio também nos impeliram a realizar outro recorte em nossa amostra. Como os professores só podem trocar entre si as vagas que pertençam ao mesmo cargo que estão ocupando, a competição

entre os professores habilitados para uma mesma disciplina do ensino fundamental II e/ou médio fornece um volume de dados muito reduzido, não permitindo a elaboração de conclusões mais consistentes na escala em que estamos trabalhando. Para resolver a questão, consideramos apenas os dados relacionados aos professores de ensino fundamental I e, a partir de 2007, com a reestruturação na carreira do magistério municipal em São Paulo, dos professores dessa etapa e da educação infantil, uma vez que foi criado um cargo que reúne docentes dos anos iniciais e da pré-escola.

### 3. Opções metodológicas e resultados

Além dos dados acerca dos concursos de remoção, foram utilizados dois indicadores: o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)<sup>9</sup> e o Índice de Heterogeneidade (IH). A caracterização do território foi feita a partir do IPVS, calculado pela Fundação Seade para todos os setores censitários do Estado de São Paulo. Esse indicador relaciona uma dimensão socioeconômica, formada pelos dados de renda e escolaridade do domicílio, e uma dimensão de ciclo de vida familiar<sup>10</sup>. Posteriormente, foi realizado o georreferenciamento das escolas municipais de ensino fundamental presentes na região de SMP.

A caracterização das escolas foi feita por duas variáveis. Em primeiro lugar, para a mensuração dos níveis de vulnerabilidade social do entorno da escola, traçou-se um raio de 1 km a partir da escola e calculou-se a média do IPVS dos setores censitários localizados nessa área, gerando, para cada escola, um índice de vulnerabilidade de seu entorno: *IPVS\_ent*. A partir desse índice e da classificação sugerida pela Fundação Seade, as escolas de São Miguel Paulista foram agrupadas em três faixas de *IPVS\_ent*: vulnerabilidade baixa, média e alta.

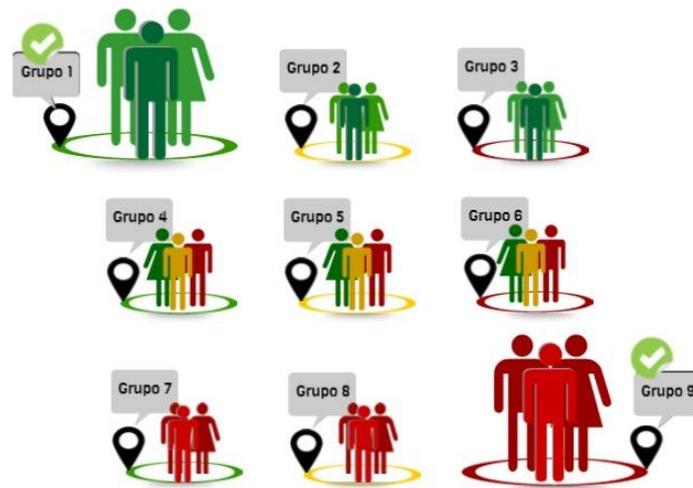
A outra variável que chamamos IH – Índice de Heterogeneidade – informa sobre a composição sociocultural do corpo discente comparando-o ao conjunto de todos os alunos da rede pública estadual e municipal de São Miguel Paulista. Para ter acesso a indicadores que nos permitissem dimensionar tais recursos, selecionamos algumas questões presentes no questionário socioeconômico da Prova Brasil, quais sejam: a posse de TV, rádio, computador e internet; a quantidade de livros em casa; e o nível de escolaridade da mãe. Posteriormente, a distribuição dos alunos em cada escola em função dos seus recursos culturais foi comparada à distribuição total de alunos em SMP. O IH foi então classificado em três faixas: escolas homogêneas concentradoras de alunos com maiores recursos culturais; escolas heterogêneas; escolas homogêneas concentradoras de alunos com menores recursos culturais.

---

<sup>9</sup> Os dados do IPVS utilizados neste estudo foram construídos a partir do Censo de 2000. Até a conclusão da pesquisa ainda não haviam sido disponibilizados os dados de 2010; eles foram disponibilizados em março de 2013. A comparação dos dados mostra algumas mudanças no território, que, no entanto, não invalidam os resultados aqui apresentados, ainda que possam ajudar na compreensão de algumas hipóteses.

<sup>10</sup> Ver São Paulo (2004).

A combinação IPVS\_ent e IH dá origem a nove tipos de escolas, apresentados no infográfico abaixo:



**Figura 2:** Agrupamento das escolas de acordo com o IPVS do entorno e o IH.

Fonte: Seade e Prova Brasil.

Os grupos 1 e 9 indicam as posições extremas. O grupo 1 permite a identificação das escolas nos territórios de baixa vulnerabilidade social e com corpo discente com maiores recursos culturais. O grupo 9, ao contrário, identifica as escolas situadas nos territórios de alta vulnerabilidade social e que concentram alunos com mais baixos recursos culturais. Em nossa amostra não há escolas que apresentassem os perfis ilustrados nos grupos 3 e 7.

Nossa hipótese inicial era que professores optariam por trabalhar em escolas do primeiro grupo ou de grupos adjacentes (grupos 2 e 4), ou seja, suas escolhas nos concursos de remoção se dariam, entre outros aspectos, em função das hierarquias socioespaciais, aqui representadas pelo IPVS, e da composição cultural do corpo discente (IH), revelando uma relação entre a concorrência entre docentes e desigualdades socioespaciais.

Para que os dados dos diferentes anos do concurso pudessem ser trabalhados conjuntamente<sup>11</sup>, os professores foram classificados em função de sua posição no concurso. Se, no ano de 2006, mil professores participaram do concurso, aqueles posicionados entre os 25% melhores receberam a classificação Q1, e assim por diante até o Q4, que agrega os de

<sup>11</sup> Essa opção metodológica trabalha com a hipótese de que as principais variáveis de interesse, o território e os recursos culturais dos alunos, permanecem mais ou menos constantes no período. No caso do território, como anteriormente assinalado, ainda que tenha havido mudanças durante o período, elas não invalidam o resultado e, como não há um indicador ano a ano, a opção pelo indicador do passado é mais lógica do que a do indicador do futuro. No caso do IH, foi utilizada a média dos recursos culturais dos alunos dos anos de 2007 e 2009. Esses dois anos apresentam uma forte correlação entre o IH das escolas, indicando que não há uma mudança no perfil cultural no período que comprometa o uso dos dados agregados.

pior classificação. Feito isso para cada um dos anos considerados, os professores foram agregados por quartis e não mais por ano de participação no concurso.

É preciso salientar que as classificações em cada ano de concurso dependem, obviamente, do número de candidatos. O *capital profissional* é, portanto, relativo e um candidato cuja classificação o posiciona no primeiro quartil em 2007 não necessariamente tem o mesmo *capital profissional* de um professor que ocupe quartil semelhante em 2011 ou em quaisquer outros dos anos ora considerados. O agrupamento em quartis não se refere, desse modo, a classificações semelhantes, mas sim a posições na carreira similares no momento do concurso de remoção.

O agrupamento em quartis nos permitiu analisar não apenas o número de removidos, mas a relação entre o *capital profissional* e as escolhas dos docentes, de modo que pudéssemos avançar no entendimento da tese de Becker relativa à ascensão socioespacial na carreira do magistério, verificando se os professores que ocupam as melhores posições nos concursos de remoção optam pelo ingresso em estabelecimentos de ensino que apresentam melhores condições nas variáveis que estamos considerando.

### **3.1 A saída de professores da subprefeitura de São Miguel Paulista**

Nossa amostra contém 523 remoções<sup>12</sup>, cuja análise revela três tipos de escolha docente em relação à subprefeitura campo de nossa pesquisa: i) professores que saíram de uma das 23 escolas de SMP para outras subprefeituras (229); ii) professores que entraram em uma das escolas de SMP vindos de outras subprefeituras (157); iii) professores que se removem dentro de 23 escolas de nossa amostra e que, portanto, se mantiveram em SMP (137).

Assim, no caso estudado, as remoções revelam que a concorrência entre professores por escolas se expressa socioespacialmente em dois sentidos: um interno ao território e outro externo. O primeiro representa apenas 26% do total de remoções. Os 74% de remoções restantes se dão entre as 23 escolas de São Miguel e os demais estabelecimentos de ensino da cidade de São Paulo. A subprefeitura de SMP recebeu de outras regiões 157 professores e perdeu para elas 229, e isso pode estar também atrelado à queda das matrículas das escolas do território, conforme discutido na seção 2.

---

<sup>12</sup> Aqui estamos considerando também professores que se removeram das 23 Emefes ou Emefems de São Miguel Paulista para Eméis. Nas análises que se baseiam em indicadores como IPVS e/ou IH, as trocas com as Eméis foram desconsideradas, pois não temos dados sobre a composição do alunado dessas escolas.

Tabela 1 - Remoções de escolas de SMP para outras subprefeituras

IPVS_ent	Saíram	Entraram	Saldo
<b>Baixa vulnerabilidade</b>	11	26	15
<b>Média vulnerabilidade</b>	152	89	-63
<b>Alta vulnerabilidade</b>	66	42	-24
<b>Total</b>	229	157	-72

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Diário Oficial do município de São Paulo 2006-2011.

Na Tabela 1 constam as trocas de professores entre SMP e outras subprefeituras. É possível perceber que as escolas que perderam alunos são aquelas cujo entorno é mais vulnerável e que as escolas de baixa vulnerabilidade tiveram aumento do número de postos de trabalho. Apesar de não sabermos o motivo da queda de matrícula nas escolas analisadas, o fato de elas terem maior vulnerabilidade indica que essa perda de alunos pode se relacionar com o prestígio da escola – as famílias podem ter tirado seus filhos das escolas de média e alta vulnerabilidade, matriculando-os nas unidades menos vulneráveis. Para investigar tal hipótese é preciso estudar as movimentações discentes na cidade, exercício que faremos em pesquisa futura.

#### Fatores que estimulam a remoção

Algumas escolas de nossa amostra perderam grande quantidade dos docentes em alguns concursos de remoção, apresentando saldo negativo muito acima da média de três professores por escola, como sugeririam os 72 professores faltantes caso estivessem divididos de forma equânime entre as 23 escolas municipais de ensino fundamental I (Emef) de SMP. Uma das Emefs chegou a ter 100% de seus professores removidos em 2010 e apenas o fato de ela estar situada numa área muito vulnerável não nos pareceu suficiente para explicar tal descapitalização. Por telefone, a dirigente da escola nos informou que uma reorganização dos horários de trabalho foi o principal fator que contribuiu para a decisão dos professores em se remover. A escola atendia alunos de ensino fundamental I tanto no período da manhã quanto no período da tarde, mas a direção decidiu concentrar o atendimento dos alunos do fundamental I à tarde e os docentes sentiram-se prejudicados, especialmente aqueles que trabalhavam em outras escolas, e decidiram transferir-se. O episódio sugere que fatores como a organização administrativa da instituição também enseiam o desejo (ou a necessidade) de remoção.

A análise das características dos docentes removidos revela que a subprefeitura de SMP perde mais professores do Q1 do que recebe e, por outro lado, ganha mais professores do Q4 do que perde. Ou seja, há uma tendência de perder os que ocupam as melhores posições e de ganhar os que ocupam as piores posições. Considerando apenas os 74% de professores que se removeram entre SMP e o restante da cidade, temos 154 docentes do quartil Q1, dos quais 67% optaram por sair de SMP e 33% optaram por ingressar na subprefeitura.

Em contrapartida, a análise do quartil Q4, ou dos professores de menor pontuação, mostra que 74 deles transitam entre SMP e São Paulo, sendo que 60% chegam a SMP e 40% saem. Essa situação pode sugerir também a dificuldade de saída daqueles que não acumularam capital profissional suficiente. Acredita-se ser possível, portanto, afirmar que essas são evidências que denotam uma tendência de que, enquanto os docentes removidos que possuem maior *capital profissional* vão trabalhar, em sua maioria, em outras subprefeituras, os professores de menor capital ocupam as vagas deixadas pelos primeiros.

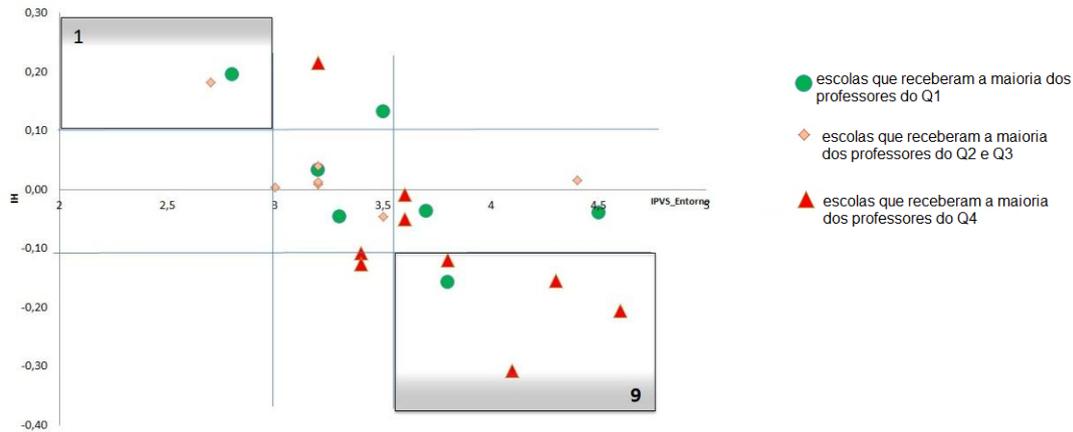
Mesmo a subprefeitura apresentando uma atratividade limitada para muitos professores, alguns “escolhem” ingressar em escolas de SMP. As características desses docentes, bem como das escolas para as quais se removem, são analisadas no item que segue.

### **3.2 Docentes removidos de outras regiões de São Paulo para SMP**

Aqueles que ingressam em escolas de SMP não o fazem sem a observância das hierarquias socioespaciais e socioculturais. As análises relacionadas ao perfil das escolas revelam que quanto maior a vulnerabilidade do entorno de uma escola e a concentração de alunos com mais baixos recursos culturais, maiores as chances de que ela receba professores de pior classificação no concurso de remoção. Isso pode ser mais bem analisado na Figura 3, que contrapõe as três variáveis ora consideradas (IH, IPVS\_ent e quartil de classificação do capital profissional dos professores que se removeram). O gráfico foi dividido em nove partes a partir de faixas consideradas altas, médias e baixas para os índices em questão, sendo: escolas com entorno de alta vulnerabilidade aquelas com IPVS maior que 3,6; entorno de baixa vulnerabilidade, IPVS menor que 3,0 e vulnerabilidade média as escolas com IPVS entre esses valores. Paralelamente, escolas com um IH maior que 0,1 foram consideradas como de concentração de alunos com maiores recursos culturais; IH menor que -0,1, de concentração de alunos com menores recursos culturais; e médias as com IH entre -0,1 e 0,1. As partes do gráfico correspondem aos tipos descritos na Figura 1.

A parte superior e à esquerda do segundo quadrante indica escolas com um entorno de baixa vulnerabilidade e de concentração de alunos com maiores recursos culturais. A parte inferior do quarto quadrante indica a situação contrária, ou seja, escolas com entorno de alta vulnerabilidade e de concentração de alunos com mais baixos recursos culturais.

Figura 3: Classificação das escolas e perfil de professores nos concursos de remoção.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep, Fundação Seade e Diário Oficial.

Vê-se que quatro das nove escolas que receberam a maioria dos professores do Q4 (de menor pontuação nos concursos de remoção) do gráfico está na parte 9, corroborando nossas conclusões anteriores. No entanto, há algumas exceções, como uma escola verde na parte 9 do gráfico – escola A – e uma escola vermelha na parte 2 – escola B (ver box abaixo).

#### Para além do território – duas exceções

Investigamos qualitativamente as exceções apontadas na Figura 3 para compreender que outros fatores condicionam a atratividade das escolas. Obtivemos boa parte das informações aqui descritas por meio de conversas com a equipe gestora das escolas – através de telefonemas – e outras nos foram fornecidas por supervisores de ensino da Diretoria Regional de Ensino de São Miguel Paulista, na ocasião em que apresentamos a eles os resultados parciais deste estudo.

A única escola posicionada na parte 9 do gráfico (escola A; Ideb 2011 4,7), que recebeu professores com maior *capital profissional*, apresenta características que a diferenciam da maioria das escolas de nossa amostra: foi inaugurada recentemente (em 2009), está localizada próximo a uma rodovia que liga a cidade de São Paulo a Guarulhos e possui estacionamento para professores. Segundo a diretora e alguns supervisores, esses fatores atraem professores que i) acumulam cargo, pois numa escola recém-inaugurada as hierarquias de escolha de turmas e turnos ainda estão em formação, oferecendo maiores oportunidades para docentes que precisam escolher determinado horário de trabalho ou preferem determinadas turmas; ii) residem em municípios vizinhos e precisam trafegar pela rodovia que liga São Paulo a esses municípios; iii) preocupam-se em deixar seus carros em segurança enquanto lecionam ou em ter segurança pessoal na hora de sair ou entrar em seus carros.

A análise dos padrões de remoção da escola A revela uma relação curiosa com o estabelecimento B (Ideb 2011 5,2), este posicionado na parte 2 do gráfico e, portanto, situado num entorno de vulnerabilidade média e concentrador de alunos com maiores recursos culturais, mas que recebeu ao longo dos anos considerados neste trabalho uma maioria de professores do Q4. Em 2009, a escola B “perdeu” seis professores, sendo que cinco deles se dirigiram para a escola A, sua vizinha, o que sugere uma relação de concorrência entre esses estabelecimentos para a atração e manutenção dos docentes.

O intercâmbio de professores entre SMP e a cidade revela, com algumas exceções, a existência de um padrão interno de diferenciação entre escolas que se apoia na desigualdade socioespacial do território e na composição sociocultural do alunado, e que interfere na concorrência entre docentes por postos de trabalho disponíveis em áreas que apresentem melhores condições sociais.

### 3.3 As trocas intraterritório

Como há remoções que são realizadas entre escolas da subprefeitura, levantamos a hipótese de que o intercâmbio intraterritório revela, de modo mais intenso que as trocas descritas na seção anterior, um mecanismo de ascensão socioespacial na carreira docente, tal como proposto por Becker (1952), já que temos condições de conhecer não apenas as características dos estabelecimentos “abandonados”, mas também as características daqueles escolhidos pelos docentes.

A Tabela 2 resume as movimentações de docentes efetivos entre as escolas de SMP. Como se pode verificar, a maioria dos docentes que trabalhava em estabelecimentos de ensino com entorno de média ou alta vulnerabilidade, concentrando alunos de baixos recursos culturais ou de recursos heterogêneos, migrou para escolas “melhores”, corroborando nossa hipótese de que a remoção de professores sinaliza a possibilidade de ascensão socioespacial na carreira docente, no contexto investigado.

Nos dois grupos citados, analisados conjuntamente, 64% dos docentes removidos ascenderam socioespacialmente: escolheram escolas de perfil melhor que o apresentado por suas escolas de origem. Outros 23% permanecem em escolas com perfil semelhante e 13% apresentaram decesso, ou seja, foram para escolas de perfil pior do que aquele verificado nos estabelecimentos de ensino do qual provinham.

Tabela 2 - Remoção de professores dentro da subprefeitura de São Miguel Paulista

Característica da escola	Saída		Entrada		
	Número de professores	%	Situação socioespacial	Número de professores	%
<b>IH alto IPVS baixo</b>	19	13,9%	Ascende	0	0,0%
			Permanece	3	15,8%
			Cai	16	84,2%
<b>IH médio IPVS médio</b>	54	39,4%	Ascende	24	44,4%
			Permanece	15	27,8%
			Cai	15	27,8%
<b>IH baixo IPVS alto</b>	64	46,7%	Ascende	52	81,2%
			Permanece	12	18,8%
			Cai	0	0,0%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep, Fundação Seade e Diário Oficial.

Esse mecanismo de ascensão horizontal pode ser mais bem observado quando isolamos as trocas de professores efetivadas entre os dois grupos extremos de nossa pesquisa: escolas

de melhor perfil social e territorial e escolas em condições opostas, onde nesses grupos<sup>13</sup> temos, respectivamente, duas e cinco escolas. Como é possível observar abaixo, enquanto dois professores optam por deixar as duas escolas de melhor perfil apresentando uma trajetória descendente, 22 professores deixam escolas do grupo 9 e ascendem socioespacialmente.

O desenho da rede de trocas entre docentes oferece elementos para analisar como se estrutura, para o caso investigado, a rede de interdependência. Essas redes são comumente elaboradas em função da movimentação de alunos entre escolas (ver, por exemplo, YAIR, 1996, BARTHON; MONFROY, 2005), mas nossos dados demonstram que elas podem também ser descritas a partir das transferências entre docentes, o que tentamos fazer em pesquisa futura.

Para que essa rede seja traçada, será preciso considerar um aspecto que não pudemos verificar neste trabalho: a estrutura de vagas existentes no território, pois a ascensão só é possibilitada, obviamente, pela desocupação ou criação de vagas mais prestigiadas. Levando em conta as análises mais gerais feitas ao longo deste trabalho, uma desocupação se daria em três sentidos: a migração para outras subprefeituras, a migração/remoção de docentes para escolas do próprio território e a saída do professor da rede (por motivo de aposentadoria, exoneração, abandono da profissão, etc.). Assim, para entender a fundo a hipótese da ascensão socioespacial é necessário mapear a estrutura de vagas existentes na rede.

#### Um caso de ascensão socioespacial

Em 2007, a professora A.N. participou do concurso de remoção, estando entre aqueles de pior classificação (Q4). Ela ingressou, vinda de uma subprefeitura vizinha, numa escola da subprefeitura de SMP cujo entorno apresentava vulnerabilidade média e que concentrava alunos com baixos recursos culturais. No ano seguinte, 2008, a docente transferiu-se novamente, mas obteve uma classificação um pouco melhor que a anterior, estando entre os classificados no Q3. Na ocasião, escolheu uma escola de entorno de vulnerabilidade média com corpo discente heterogêneo quanto à posse de recursos culturais. Após dois anos na segunda escola, em 2010, a docente decidiu remover seu cargo novamente. Desta vez, já tendo acumulado *capital profissional* que lhe permitia ocupar o Q2 de classificação, a professora escolheu uma escola situada em território de baixa vulnerabilidade e que concentrava alunos com maiores recursos culturais, chegando ao topo da hierarquia que estamos considerando. Ela não participou do concurso posterior.

---

<sup>13</sup> Ver grupos 1 e 9 na Figura 2.

## Considerações finais

Este texto apresenta pesquisa que investigou um dos mecanismos pelos quais desigualdades socioespaciais interferem no funcionamento de escolas que se situam em territórios vulneráveis – a influência de tais desigualdades sobre a alocação de professores em escolas municipais de São Miguel Paulista. Os resultados apontam que a vulnerabilidade do território em que está situada a escola e a composição sociocultural do corpo discente influenciam a mobilidade docente.

A combinação das regras de remoção em vigor na cidade de São Paulo e, possivelmente, de uma hierarquia das escolas construída pelos professores, conforme apontada pela literatura, resulta em dificuldades para manter e atrair professores em escolas de bairros de alta vulnerabilidade. O padrão de migração dos docentes se dá em direção a escolas de entornos menos vulneráveis e com público de maiores recursos sociais e culturais.

A discussão feita neste informe sugere que a concorrência entre professores, organizada pelas regras dos concursos de remoção, agrava as desigualdades educacionais que se expressam territorialmente, haja vista a saída de professores mais bem posicionados na carreira e a atração daqueles de pior posição para as escolas de SMP. Analisar como o *capital profissional* dos docentes impacta a oferta educacional nos territórios não foi o objetivo deste estudo, mas, a partir da relação entre atratividade da escola e desempenho dos alunos elaborada por outros estudos, há indícios de que escolas menos atrativas para os docentes são também aquelas que apresentam os piores resultados. O estudo revela a necessidade de novas pesquisas que permitam analisar os impactos da alocação de docentes para a equidade do sistema educacional.

Os dados apresentados também fornecem pistas para a compreensão de como a remoção se configura como um dos aspectos que estruturam a interdependência entre estabelecimentos de ensino (VAN ZANTEN, 2005; BARTHON; MONFROY, 2005), já que as boas condições de funcionamento de uma escola, em se tratando do preenchimento do quadro de professores, se constroem a partir da descapitalização de outras instituições, notadamente aquelas situadas em áreas vulneráveis. Nesse sentido, o contexto de nossa investigação indica que essa interdependência se assenta, entre outros fatores, nas desigualdades socioespaciais que marcam a metrópole paulistana.

É necessário frisar que o processo de decisão do professor de deixar uma escola é complexo, subjetivo e influenciado por vários fatores específicos do indivíduo, de sua família, do empregador e até conjunturais. Por conseguinte, a decisão final – de trocar ou não de escola – resulta de uma ponderação de todos esses elementos.

Ademais, o perfil do alunado, o clima, a gestão, a vulnerabilidade da vizinhança, entre outros fatores, são correlacionados, de modo que, quando observamos um padrão de migração em que docentes saem de escolas com alunos com menos recursos socioculturais e vão para estabelecimentos com alunos de mais recursos socioculturais, isso não implica que os professores evitam consciente ou inconscientemente o aluno de baixo capital sócio-cultural. Além dos elementos apontados no parágrafo anterior, a escola que atende esse aluno pode acumular um conjunto de problemas que incentiva a saída de seus profissionais.

Apesar dos vários limites desta pesquisa, já mencionados no texto, pode-se afirmar que seus resultados deixam entrever vínculos entre desigualdades socioespaciais (vistas por meio de indicadores de vulnerabilidade social das escolas e das regiões de São Paulo), desigualdades sociais (indicadas pelos níveis de recursos socioculturais dos alunos) e interdependência competitiva entre escolas (devido à vantagem de algumas escolas em detrimento de outras da mesma rede de ensino, na captação de professores com maior capital profissional) em uma região considerada mais vulnerável.

## Referências

BARTHON, Catherine; MONFROY, Brigitte. Les espaces locaux d'interdépendance entre collèges: l'exemple de La ville de Lille. **Espace, Populations, Sociétés**, Paris, v. 3, p. 385-396, 2005.

BECKER, Howard S. The career of the Chicago public school teacher. **American Journal of Sociology**, v. 57, n. 5, p. 470-477, mar. 1952.

BIONDI, Roberta Loboda; FELÍCIO, Fabiana de. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes**: uma análise em painel dos dados do Saeb. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.oei.es/pdfs/atributos\\_escolares\\_desempeno\\_brasil.pdf](http://www.oei.es/pdfs/atributos_escolares_desempeno_brasil.pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2013.

CLOTFELTER, Charles; LADD, Helen F.; VIGDOR, Jacob L. Teacher mobility, school segregation, and pay-based policies level the playing field. **Education Finance and Policy**, v. 6, n. 3, p. 399-438, summer 2011.

DELVAUX, Bernard. Méthode de définition des espaces d'interdépendance entre écoles. **Les Cahiers du Cerisis**, n. 24, p. 1-45, jan. 2005.

ÉRNICA, Mauricio; BATISTA, Antônio A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 24, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/16.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2013.

HANUSHEK, Eric A. et al. Why public school lose teachers. **The Journal of Human Resources**, v. 39, n. 2, p. 326-354, spring 2004.

\_\_\_\_\_. **The market for teacher quality**. NBER Working Paper n. 11154, 2005. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w11154>>. Acesso em: 27 maio 2013.

HANUSHEK, Eric A.; RIVKIN, Steven G. Teacher quality. In: HANUSHEK, Eric A.; WELCH, Finis (Ed.). **Handbook of the economics of education**. v. 2. Amsterdã: North Holland, 2006. 742 p.

KASMIRSKI, Paula Reis. **Mobilidade de professores na rede estadual paulista**. 2012. Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica)–Programa de Pós-Graduação em Economia, Departamento de Economia, Faculdade de Economia e Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MICRODADOS da Prova Brasil 2007. **Base de dados**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 8 abr. 2013.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. **Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes**. Série Preal documentos, n. 23, jun. 2003. Disponível em: <[http://www.oei.es/docentes/articulos/carreras\\_incentivos\\_estructuras\\_salariales\\_docentes\\_morduchowicz\\_portugues.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/carreras_incentivos_estructuras_salariales_docentes_morduchowicz_portugues.pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2013.

PFEFFER, Jeffrey; SALANCIK Gerald R. **The external control of organizations**. New York: Harper and Row Publishers, 1978.

RONFELDT, Matthew et al. **How teacher turnover harms student achievement**. Working Paper 17176, National Bureau of Economic Research, 2011. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w17176>>. Acesso em: 5 maio 2012.

SÃO PAULO. Fundação Seade. **IPVS**: índice paulista de vulnerabilidade social. 2004. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/projetos/ipvs/>>. 2004. Acesso em: 1º set. 2011.

SÃO PAULO (Município). Edital de Abertura de Inscrições e de Procedimentos dos Concursos de Remoção 2011 dos profissionais de educação e de titulares de cargos de diretor de equipamento social, auxiliar de desenvolvimento infantil e especialista em informações técnicas, culturais e desportivas. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo: Poder Executivo**. São Paulo, SP, 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.229, de 26/06/1992. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo: Poder Executivo**. São Paulo, SP, 1992.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 49.796, de 22/07/2008. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo: Poder Executivo**. São Paulo, SP, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 14.660, de 16/12/2007. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo: Poder Executivo**. São Paulo, SP, 2007.

TORRES, Haroldo da Gama et al. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (Org.). **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, Faperj, Ippes, 2008.

VAN ZANTEN, Agnès. Efeitos da concorrência sobre as atividades dos estabelecimentos de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 565-593, set./dez., 2005.

\_\_\_\_\_; GROSPIRON, Marie-France. Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles: fuite, adaptation et développement professionnel. **VEI Enjeux**, n. 124, p. 71-93, mars 2001.

YAIR, Gad. School organization and market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. **British Journal of Sociology of Education**, v. 17, n. 4, p. 453-471, 1996.