

# Qualidade docente e eficácia escolar\*

Jean-Jacques Paul e Maria Ligia de Oliveira Barbosa

Muito se tem escrito sobre as políticas educacionais na América Latina e a busca permanente de maior equidade por intermédio do sistema educativo. O mesmo se pode dizer sobre o papel crucial desempenhado pelos professores nessas políticas. Este texto visa a explorar uma faceta do funcionamento do sistema escolar que permite associar a implementação de políticas públicas, no caso a distribuição dos professores pelas escolas e salas de aula, e à avaliação dos impactos dessa distribuição do ponto de vista da busca de maior igualdade de oportunidades. Para discutir essa questão, usaremos os dados da pesquisa *Prevention of Repetition and Increase of Achievement in Primary School in Argentina, Brazil, Chile and México*, realizada no Brasil, na Argentina, no Chile e no México com financiamento das Fundações Ford e Tinker, e também do CNPq, que nos ofereceu os dados de 96 escolas e professores, assim como de 2048 alunos de 4ª série que estudavam em escolas situadas em bairros pobres de Belo Horizonte, Buenos Aires, Santiago e Guanajuato.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, comentamos alguns dos elementos das políticas educacionais latino-americanas e o lugar dado por elas aos professores, salientando as relações estabelecidas entre eficiência, justiça e equidade pelas políticas públicas modernas. Em seguida, discutimos os avanços da pesquisa econômica e sociológica sobre os docentes, de forma a evidenciar quais características dos professores poderiam ter

\* Texto originalmente apresentado no I Congresso Iberoamericano de Eficácia Escolar y Factores Asociados, Santiago do Chile, 12-14 de dezembro de 2007. Além do financiamento da coleta de dados inicial (Fundações Tinker e Ford), os autores agradecem o apoio concedido pela Capes (bolsa de pós-doutorado) e pelo Observatório das Metrópoles/Instituto do Milênio/CNPq (coleta dos dados no Rio de Janeiro e participação neste seminário).

impactos sobre o desempenho de estudantes provenientes de grupos sociais distintos. Finalmente, analisamos os dados mencionados para verificar em que medida a distribuição dos professores pelas turmas da amostra fornece indicadores que permitam avaliar, sob um ângulo bastante específico, o grau de equidade ou iniquidade das políticas para os nossos sistemas de ensino.

### Políticas educacionais, eficiência e equidade

Desde os anos de 1980, as políticas educacionais desenvolvidas na América Latina têm se pautado pela busca de um equilíbrio entre as necessidades de eficiência econômica e os requisitos da equidade, que se viram fortalecidos com os processos de democratização política em vários países do continente. Em sociedades desiguais, as políticas sociais tentam alterar a distribuição de recursos e serviços de forma a reduzir as desigualdades persistentes. Dessa perspectiva, a eficiência e a equidade constituem-se nos dois parâmetros a partir dos quais podem ser avaliadas as políticas públicas.

No caso das políticas educacionais, Castro e Carnoy tratam esses dois parâmetros como pólos típico-ideais que parecem estar presentes nas reformas conduzidas na América Latina nos anos de 1990, que ora enfatizam a eficiência, ora a equidade. Mais próximas do primeiro pólo encontrar-se-iam aquelas reformas que visassem a “organizar de modo novo e mais produtivo o aproveitamento escolar e as qualificações profissionais, tendo em vista, sobretudo, produzir capital humano de melhor qualidade a fim de tornar os países da América Latina e do Caribe mais competitivos na economia mundial” (Castro e Carnoy, 1997, p. 17). Aquelas com vocação relativamente mais acentuada para promoção da igualdade de oportunidades poderiam ser classificadas num segundo pólo.

Na verdade, não se trata de separar essas duas dimensões, mas de distinguir efeitos específicos, práticos, que possam derivar dos princípios orientadores das políticas. Em termos desses últimos, eficiência e promoção de equidade estão presentes em *todos* os discursos, fazem parte do processo de legitimação de todas as políticas públicas modernas (cf. Sen, 1992). Compreender adequadamente o sentido e os resultados objetivos de políticas públicas para a educação demandaria, desse ponto de vista, uma análise que permitisse verificar o impacto de cada um dos elementos ou itens dessas políticas sobre as oportunidades educacionais desfrutadas por crianças e jovens provenientes de diferentes grupos sociais (cf. Reimers, 2001). Note-se bem que não se trata aqui de uma análise da coe-

rência interna ou da consistência econômica ou mesmo da racionalidade administrativa dessas políticas, certamente muito necessária. Mas buscase ir um pouco além para incorporar o princípio da equidade de um ponto de vista prático, verificando se efetivamente se concretiza o discurso legitimador no funcionamento de cada uma das propostas ou mandatos que compõem uma política determinada.

Como a educação tem uma posição estratégica entre os recursos sociais, sendo tanto a porta de entrada para a participação na vida social como um capital decisivo nas disputas do mercado de trabalho, esse tipo de análise das políticas educacionais é crucial. Mais ainda quando se considera o tempo extremamente longo de amadurecimento dos efeitos dessas políticas e a diversidade de fatores sociais, econômicos e políticos que têm algum peso importante na configuração de seu resultado final.

Num texto em que analisa políticas que visam a tornar as oportunidades educacionais mais equitativas, Fernando Reimers define as questões que orientariam a pesquisa sobre o tema: “É possível haver igualdade de oportunidades educacionais em sociedades altamente desiguais? Seria possível tornar os sistemas educativos mais igualitários, ao menos para reduzir a inércia que os leva a reproduzir as desigualdades iniciais?” (2000, p. 5). Em termos práticos, além de medir e qualificar a extensão da desigualdade educacional, Reimers procura estabelecer quais os fatores associados a diferentes níveis de desempenho entre crianças de distintos grupos sociais e quais os programas ou políticas (e seus impactos) para incrementar o acesso à educação e ao aprendizado efetivo.

O foco sobre a necessidade de políticas compensatórias que igualem os recursos disponibilizados para todas as escolas e reduzam ou eliminem a distância entre os níveis de aprendizado dos distintos grupos sociais deixa de lado algumas das questões substantivas, que podem ser muito relevantes. É o caso da qualidade diferencial da educação que recebem esses grupos sociais. Evidentemente que a dimensão econômica da educação é essencial, assim como o aumento e a melhoria da distribuição dos recursos financeiros. Sabe-se há muito que realmente o dinheiro faz diferença, mesmo – talvez principalmente – na educação. Mas os recursos financeiros não são suficientes para garantir que o maior número possível de alunos permaneça na escola por uma quantidade razoável de anos. É necessário ter educação de qualidade visível.

E essa questão aparece – embrionariamente, é verdade – em várias políticas latino-americanas. Um dos eixos das políticas educacionais dos anos de

1990 foi a busca de uma combinação razoável entre equidade e qualidade. Outro eixo teria sido o investimento no aperfeiçoamento dos professores (cf. Gajardo, 2000). Essas políticas continham também importantes eixos relativos à gestão dos sistemas escolares, descentralização e autonomia, além da racionalização do uso dos recursos financeiros. Outro tema relevante foi o desenvolvimento de mecanismos de aferição e avaliação da qualidade escolar. Não faltaram políticas ou programas que interferiam diretamente no trabalho docente, e as linhas priorizadas teriam sido o oferecimento de estabilidade trabalhista, incentivos (remuneração por desempenho, prêmios a excelência), capacitação e aperfeiçoamento (cf. *Idem*, p. 38).

Nesta década, reforçando uma tendência que já vinha se desenhando no final dos anos de 1990, com os diversos programas de incentivo ao trabalho docente, desenvolvidos no Brasil, na Colômbia, no Chile, no México, no Uruguai e na Argentina, atribuiu-se aos professores maior proeminência como fator de melhoria da qualidade da educação, tanto em relação à elaboração das políticas públicas como ao desenvolvimento de pesquisas. Do ponto de vista das políticas, o relatório Delors (2000) pode ser tratado como uma evidência desse fator. Por outro lado, pesquisas de economistas, psicólogos e outros profissionais da educação<sup>1</sup> demonstram sistematicamente os efeitos positivos de bons professores. No Brasil<sup>2</sup>, tanto quanto na América Espanhola<sup>3</sup>, os efeitos do trabalho docente passaram a ser objeto de intensos debates nos últimos anos, com destaque para os avanços obtidos e também os impasses com que se defrontam as políticas para a educação.

Um fato notável nos estudos sobre professores é a ausência de relação clara entre a sua qualidade, medida a partir do desempenho dos alunos, e suas características sociais objetivas. Utilizando a nossa amostra de professores, podemos verificar essa ausência, de resto também demonstrada em estudo realizado por Eric Hanushek e colaboradores (2005), com dados significativamente mais abrangentes que os nossos.

De acordo com os dados da Tabela 1, poderíamos ter a impressão, acompanhando o senso comum, de que os estudantes chilenos tenderiam a um desempenho melhor que aquele verificado nos outros países. Os professores chilenos são mais experientes, têm mais horas de treinamento, menos ausências, nível mais elevado de escolaridade média e mais tempo diário dedicado à preparação de suas aulas. No entanto, a Tabela 2 mostra que o desempenho médio dos alunos nos quatro países não corresponde a essa expectativa.

1. Ver Hanushek (2006); Reynolds *et al.* (1994); Rayou e Zanten (2004); Mingat e Duru-Bellat (1993); Paul (2007) e Vaillant (2004; 2005).

2. Ver Schwartzman (2003).

3. Ver Murillo (2005).

TABELA 1

*Características dos Professores (média e desvio padrão)*

PAÍS	EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR (ANOS)	HORAS DE TREINAMENTO AO ANO	AUSÊNCIAS (EM DIAS)	NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PROFESSOR*	HORAS/DIA PARA PREPARAR AULAS
ARGENTINA	13,12 (6,046)	26,21 (46,283)	7,17 (9,52)	3,00 (0,933)	0,25 (0,442)
BRASIL	18,33 (6,452)	13,02 (19,744)	4,64 (7,25)	3,29 (1,429)	0,58 (0,504)
CHILE	20,37 (12,679)	59,48 (109,415)	4,25 (12,13)	4,75 (1,152)	0,67 (0,482)
MÉXICO	17,83 (5,435)	58,92 (44,603)	11,00 (19,80)	3,75 (0,944)	0,04 (0,204)

\* O nível de escolaridade dos professores foi medido de acordo com a seguinte escala: (1) Ensino Fundamental completo; (2) Ensino Médio incompleto; (3) Ensino Médio completo; (4) Ensino Superior incompleto; (5) Ensino Superior completo; (6) Pós-Graduação.

TABELA 2

*Desempenho Médio em Linguagem e Matemática, Segundo o País*

PAÍS	MÉDIAS EM LINGUAGEM (DESVIO PADRÃO)	MÉDIAS EM MATEMÁTICA (DESVIO PADRÃO)
ARGENTINA	17,66 (3,973)	22,12 (4,258)
BRASIL	18,07 (3,387)	24,37 (5,213)
CHILE	16,68 (4,702)	21,77 (3,746)
MÉXICO	15,46 (1,724)	21,57 (2,180)

Usando esses mesmos dados sob uma nova ótica, tentaremos replicar o teste de dois dos fatores docentes que se mostraram eficazes quando analisados por Hanushek: a rotatividade dos professores e sua experiência docente, segundo a distribuição por grupos mais ou menos pobres de alunos (cf. Hanushek *et al.*, 2005). Isto é, tentaremos verificar em que medida os alunos provenientes de grupos sociais menos favorecidos tendem a ser aquinhoados com professores que ficam mais tempo na mesma escola e que são mais experientes, duas características que favorecem o desempenho dos estudantes.

## Experiência e rotatividade dos professores

No estudo de Hanushek e colaboradores destaca-se uma dimensão política importante: os alunos mais pobres, como se sabe, têm um desempenho inferior àquele de seus colegas mais afluentes. Mas – fator muito importante na medida em que ressalta o efeito da escola – esses mesmos alunos mais pobres são submetidos a uma maior rotatividade dos professores e, mais freqüentemente do que seus colegas afluentes, têm professores menos expe-

4. Ver Hanushek *et al.* (2005, pp. 29-30) e Paul (2007, pp. 79-80).

rientes<sup>4</sup>. Para uma política pública, a sugestão seria criar mecanismos que incentivassem a permanência dos professores mais experientes junto aos alunos provenientes de grupos sociais desfavorecidos e que permitissem a atenuação da falta de experiência dos professores mais jovens ou mais recentemente contratados.

Não é possível comparar os nossos dados com a amostra, de 2 milhões de estudantes, do estudo que nos inspira. Mas podemos, a partir deles, evidenciar algumas relações entre a experiência e a rotatividade dos professores, de um lado, e o desempenho e a posição social dos seus alunos, de outro.

A primeira relação é quase uma obviedade: professores mais experientes têm alunos com melhor desempenho. Como indicador dessa experiência, utilizamos a resposta dada pelo próprio professor sobre o número de anos de trabalho docente, que foi transformada numa variável dicotômica, em que o valor “zero” corresponde aos professores que teriam até doze anos de experiência e o valor “um” corresponde àqueles que teriam mais de doze anos como docentes. A correlação entre experiência do professor e o desempenho dos seus alunos é mostrada na Tabela 3.

TABELA 3  
*Experiência Docente e Desempenho em Matemática*

		EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE	MÉDIA EM MATEMÁTICA NA SALA
EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE	PEARSON CORRELATION	1	,157
	SIG. (2-TAILED)	,	,127
	N	96	96
MÉDIA EM MATEMÁTICA NA SALA	PEARSON CORRELATION	,157	1
	SIG. (2-TAILED)	,127	,
	N	96	96

Apesar dos níveis de significância, provavelmente resultantes do reduzido tamanho da amostra, fica evidente a relação entre maior experiência docente e melhor resultado dos alunos. Por outro lado, professores com menor rotatividade, isto é, que permanecem mais tempo na mesma escola, também têm alunos com melhores resultados nos testes aplicados. Novamente, a partir da resposta dos professores, construímos uma segunda variável dicotômica, em que o valor “zero” corresponde a menos de três anos de permanência na escola e o valor “um” indica mais de três anos na escola. A correlação é apresentada na Tabela 4.

TABELA 4

*Experiência na Mesma Escola e Desempenho dos Alunos*

		MÉDIA EM MATEMÁTICA NA SALA	EXPERIÊNCIA NA MESMA ESCOLA
MÉDIA EM MATEMÁTICA NA SALA	PEARSON CORRELATION	1	,118
	SIG. (2-TAILED)	,	,251
	N	96	96
EXPERIÊNCIA NA MESMA ESCOLA	PEARSON CORRELATION	,118	1
	SIG. (2-TAILED)	,251	,
	N	96	96

Tornando mais concretos esses dados, informamos na Tabela 5 as diferenças de médias segundo a experiência dos professores.

TABELA 5

*Médias em Matemática Segundo a Experiência e o Tempo na Escola*

MÉDIAS EM MATEMÁTICA	PROFESSORES SEGUNDO A EXPERIÊNCIA DOCENTE	PROFESSORES SEGUNDO O TEMPO NA ESCOLA
MENOR EXPERIÊNCIA/TEMPO	21,48	21,83
MAIOR EXPERIÊNCIA/TEMPO	22,88	22,83
TOTAL	22,46	22,46

Essas médias, obtidas nas provas de matemática pelo conjunto dos alunos em cada uma das 96 salas de aula pesquisadas, mostram que haveria uma tendência, significativa do ponto de vista estatístico, de professores mais experientes ou com mais tempo na mesma escola ficarem com os melhores alunos. Essa associação estatística tende a ser corroborada por alguns estudos, que mostram a capacidade, crescente ao longo de suas carreiras, dos professores de escolher onde e com quem trabalhar<sup>5</sup>.

Não se pode ignorar, no entanto, que essa comparação deixou de lado as variáveis relativas à posição social dos alunos, considerando apenas o fator professor, um fator escolar. Como sabemos, há fortes associações entre a origem social e o desempenho escolar. Ou seja, os melhores alunos em cada escola são aqueles com níveis mais elevados de capital cultural ou econômico, o que também pode ser verificado em nossa amostra (Tabela 6).

TABELA 6

*Médias em Matemática Segundo o Status Socioeconômico da Sala*

SES MÉDIO POR SALA <sup>6</sup>	MÉDIA EM MATEMÁTICA	N	DESVIO PADRÃO
MAIS BAIXO	21,28	49	3,321
MAIS ALTO	23,68	47	4,491
TOTAL	22,46	96	4,097

5. Ver Murillo (2005); Schwartzman (2003); Schwartzman e Oliveira (2002); Rayou e Van Zanten (2004).

6. SES, ou *status* socioeconômico da família dos estudantes, nesse caso, foi considerado segundo a média dessa variável em cada sala de aula. Nossa pesquisa definiu o *status* socioeconômico segundo os padrões clássicos, destacando aqueles fatores considerados, na sociologia latino-americana, como os elementos distintivos mais significativos nesses países. Assim, SES = ZQHOUSE+

ZHTITLE+ ZBEDCAP+ ZINCFOOD + ZMAJOB + ZPAJOB + ZPAJTIME+ ZMAJTIME + ZPARSKL. Trata-se de um indicador somatório que inclui informações (o escore padronizado de cada um dos itens) sobre o tipo de residência, padrões de utilização, proporção do gasto com alimentos na renda familiar, emprego e permanência no emprego dos pais, escolaridade dos pais. As estatísticas descritivas dessa variável para a amostra latino-americana são: mínimo igual a -8,92; máximo igual a 14,86; média igual a 0,0089; desvio padrão igual a 2,90461.

Verifica-se, como era esperado, que grupos de alunos com melhores posições sociais obtêm melhores notas em matemática, são melhores estudantes. Essa relação é significativa (0,004), apesar de o SES explicar um percentual reduzido da variância das médias em matemática ( $\zeta^2 = 0,086$ ). Uma perspectiva tradicional consideraria suficiente essa explicação. Mas, para a questão proposta neste trabalho, seria importante testar em que medida se pode estabelecer algum tipo de relação entre o professor que escolhe sua turma ou que é indicado para ela, e a posição social dos alunos dessa turma. A correlação entre anos de experiência como docente e posição social média dos alunos existe sem apresentar, no entanto, significância estatística. O mesmo não acontece com o tempo de permanência na mesma escola, que está significativamente correlacionado com a medida de posição social dos alunos.

TABELA 7  
*Correlação entre Experiência na Mesma Escola e SES*

		SES	EXPERIÊNCIA NA MESMA ESCOLA
SES	PEARSON CORRELATION	1	,211
	SIG. (2-TAILED)	,	,039
	N	96	96
EXPERIÊNCIA NA MESMA ESCOLA	PEARSON CORRELATION	,211	1
	SIG. (2-TAILED)	,039	,
	N	96	96

O que nos diz essa correlação? De forma bem direta, ela indica que os professores mais experimentados recebem, ou escolhem, os melhores alunos ou aqueles de melhor posição social. Dito de outra forma: os alunos menos favorecidos socialmente são aqueles ensinados por professores menos experientes e com maior nível de rotatividade, como mostra a Tabela 8.

TABELA 8  
*Média do Status Socioeconômico da Sala Segundo a Experiência do Professor na Escola*

EXPERIÊNCIA NA MESMA ESCOLA	MEAN	N	STD. DEVIATION
ATÉ 3 ANOS EXPERIÊNCIA	-,5038	36	1,89440
MAIS DE 3 ANOS DE EXPERIÊNCIA	,2985	60	1,77388
TOTAL	-,0024	96	1,85172

Fica claro que os professores novatos na escola trabalham com as turmas de alunos mais carentes. Esses professores são menos numerosos, represen-

tando pouco mais que um terço da amostra, e o nível socioeconômico dos seus alunos não só é negativo como mais distante da média, indicando que eles seriam efetivamente provenientes das famílias mais desfavorecidas. Nesse ponto, é importante introduzir uma nota metodológica: apesar da associação estatística entre pobreza e professores menos experientes, cada uma dessas variáveis tem efeitos independentes e estatisticamente significativos sobre o desempenho escolar (medido pela nota em matemática), como se comprova pelos resultados da regressão apresentados na Tabela 9.

TABELA 9  
*Coefficientes da Regressão para Desempenho em Matemática*

MODEL		UNSTANDARDIZED COEFFICIENTS		STANDARDIZED COEFFICIENTS	T	SIG.
		B	STD. ERROR	BETA		
1	(CONSTANT)	21,342	,252		84,699	,000
	SES	,310	,056	,125	5,493	,000
	EXPERIÊNCIA NA MESMA ESCOLA	,162	,025	,148	6,519	,000

A Variável Dependente Média em matemática

A partir de uma leitura desses dados pelo ângulo da igualdade de oportunidades educacionais oferecidas nas escolas latino-americanas, apresentamos a seguir os resultados da regressão logística que permite calcular a probabilidade de que um estudante mais pobre tenha um professor mais experiente.

TABELA 10  
*Modelo da Oportunidade de Alunos Pobres Terem Professores mais Experientes*

-2 LOG LIKELIHOOD	2648,927
GOODNESS OF FIT	2049,000
COX & SNELL - R <sup>2</sup>	,024
NAGELKERKE - R <sup>2</sup>	,024

  

MODEL	CHI-SQUARE	DF	SIGNIFICANCE
	49,197	1	,0000

  

VARIABLE	VARIABLES IN THE EQUATION						
	B	S.E.	WALD	DF	SIG.	R	EXP(B)
SESDIC(1)	-,6484	,0932	48,3523	1	,0000	-,1311	,5229
CONSTANT	,8823	,0695	161,3137	1	,0000		

7. Como se sabe, o efeito de uma variável, no caso da regressão logística, é calculado como sendo  $\text{Exp}(B) - 1$ .

Usando uma variável dicotomizada (SESDIC), que separa os alunos com um *status* socioeconômico mais baixo (SESDIC = 1) daqueles em melhor situação (SESDIC = 0), constatamos aquilo que podemos chamar de efeito da pobreza na redução de um tipo específico de oportunidade educacional, que seria o acesso aos melhores professores. Alunos mais pobres têm 47,71% menos chances<sup>7</sup> de ter um professor experiente que os alunos de melhor situação social.

Para distinguir entre os diferentes níveis de pobreza e os tipos de oportunidades educacionais oferecidos aos alunos em cada um deles, estabelecemos quatro categorias de *status* socioeconômico, definindo o grupo de *status* mais elevado (4) como base de comparação. Ou seja, nesta equação, aparecem as oportunidades dos alunos em cada uma das três categorias em relação aos alunos de maior *status*.

TABELA 11  
*Modelo da Oportunidade de Alunos (segundo SES) Terem Professores mais Experientes*

-2 LOG LIKELIHOOD	2516,587
GOODNESS OF FIT	1938,000
COX & SNELL - R <sup>2</sup>	,017
NAGELKERKE - R <sup>2</sup>	,017

---

	CHI-SQUARE	DF	SIGNIFICANCE
MODEL	33,167	3	,0000

---

VARIABLES IN THE EQUATION							
VARIABLE	B	S.E.	WALD	DF	SIG	R	EXP(B)
SES4CAT			32,9914	3	,0000	,1029	
SES4CAT(1) (+POBRES)	-,7085	,1347	27,6571	1	,0000	-,1003	,4924
SES4CAT(2) (POBRES)	-,3658	,1363	7,2014	1	,0073	-,0452	,6936
SES4CAT(3) (-POBRES)	-,1219	,1387	,7726	1	,3794	,0000	,8852
CONSTANT	,8493	,0992	73,2504	1	,0000		

Esses resultados evidenciam que estar no grupo de estudantes mais pobres reduz em 50,76% as chances de ser aluno de um professor mais experiente, se comparado com estudantes do grupo 4, de melhor posição social. Já os alunos do segundo grupo, pobres, teriam 30,64% menos chances de estudarem com bons professores que seus colegas do grupo 4. Essas diferenças são significativas, o que não ocorre na comparação entre os grupos 3 (relativamente menos pobres) e 4 (os mais afluentes da amostra).

Os resultados encontrados permitem demonstrar, com maior clareza, a existência do que poderíamos chamar de *perversidade do efeito docente*: se é

inegável que os professores se constituem no fator decisivo do sucesso das trajetórias escolares, esses dados chamam a atenção para a necessidade de se investigar mais profundamente os efeitos específicos que os profissionais docentes têm sobre as tentativas de utilização dos sistemas escolares como instrumentos de democratização. Não foi preciso recorrer aos sofisticados esquemas teóricos desenvolvidos por Bourdieu, no seu clássico *Les héritiers*, que exigiriam esforços de pesquisa e teorização muito mais amplos, para constatar que os professores latino-americanos que fazem parte da nossa amostra são fatores de redução das igualdades de oportunidades. Esse fato torna-se mais contundente quando se sabe que escolas de boa qualidade (definindo-se qualidade como um conjunto de características institucionais/organizacionais que contribuem para a eficácia da escola como instituição de *ensino*), nessa mesma amostra, reduzem a diferença de desempenho entre os grupos de alunos filhos de mães mais educadas e menos educadas, de famílias mais pobres e menos pobres, e entre brancos e negros (cf. Barbosa, 2005). Isso significaria que, de um lado, a instituição escolar consegue funcionar como um fator de aumento das igualdades de oportunidades quando reduz as diferenças de desempenho entre os grupos sociais distintos. A distribuição dos professores, de outro lado, teria um efeito que caminha na contramão desse movimento, quando se evidencia que os melhores professores, aqueles mais experientes, estão alocados justamente nas turmas com alunos de *status* socioeconômico mais elevado. Caberia investigar em que medida essa alocação ou distribuição dos professores, bastante perversa do ponto de vista da busca de igualdade de oportunidades, seria o resultado de critérios burocráticos de premiação do desempenho, das políticas públicas para a carreira docente ou do conjunto das estratégias de progresso profissional traçadas por cada professor. Em todo caso, a responsabilidade tende a pender para os gestores de políticas públicas, aos quais caberia estabelecer mecanismos de progresso na carreira docente que não conduzissem à desistência da sala de aula (cf. Murillo, 2005) por professores que buscam maior ganho, ou à “fuga” dos professores mais experientes das turmas que mais precisam deles. Considerando que professores tendem a agir como indivíduos racionais, caberia às políticas públicas estabelecer incentivos que levassem os melhores professores, no nosso caso, os mais experientes, a se dedicarem aos alunos mais difíceis.

## Efeitos do país

Retomamos agora algumas comparações entre os países da amostra do início deste texto, na tentativa de verificar em que medida eles se distinguem quanto à relação entre experiência dos professores e nível de pobreza dos alunos.

TABELA 12

*Modelo da Oportunidade para Professor Experiente, Segundo o País*

-2 LOG LIKELIHOOD	2554,705						
GOODNESS OF FIT	2045,456						
COX & SNELL - R <sup>2</sup>	,068						
NAGELKERKE - R <sup>2</sup>	,068						
	CHI-SQUARE	DF	SIGNIFICANCE				
MODEL	143,419	4	,0000				
VARIABLES IN THE EQUATION							
VARIABLE	B	S.E.	WALD	DF	SIG	R	EXP(B)
SESDIC(1)	-,5405	,0996	29,4186	1	,0000	-,1008	,5825
ARGENTINA	-,8532	,1343	40,3515	1	,0000	-,1192	,4260
CHILE	-,3863	,1393	7,6875	1	,0056	-,0459	,6796
MÉXICO	-1,1831	,1332	78,8672	1	,0000	-,1688	,3063
CONSTANT	1,4204	,1126	159,2382	1	,0000		

Tomando o Brasil como base de comparação, verifica-se que na Argentina e no México há significativas reduções nas probabilidades de se encontrar professores mais experientes, diferença menor quando se compara Brasil e Chile. Evidentemente, as amostras não podem ser tomadas como representativas de cada um desses países e, portanto, a comparação tem validade muito limitada. Ainda assim, deve-se destacar que a dificuldade encontrada por estudantes mais pobres de conseguir ensino de qualidade, ou professores mais experientes, não se altera significativamente quando introduzimos as variáveis dos países: a probabilidade de que um desses alunos seja alocado numa sala de aula que tem um professor experiente é 41,75% menor que aquela oferecida aos alunos mais afluentes. Nossos dados permitiriam concluir que nesses quatro países os mecanismos de alocação de professores nas escolas públicas tendem a reforçar a desigualdade de oportunidades educacionais.

Para políticas públicas que se pretendam eficientes e equânimes, esse resultado é um desastre. Nega-se a igualdade de oportunidades educacio-

nais, especificadas aqui como o acesso a bons professores, justamente aos alunos que mais dependem dela para sua inserção adequada na sociedade. As evidências de pesquisa demonstram que professores mais experientes são mais capazes de ensinar os alunos mais “difíceis” e carentes. Numa combinação perversa, que merece maiores investigações, as políticas de distribuição de professores e os esforços de alocação de cada um deles nas melhores escolas acabam levando ao pior efeito possível. Os alunos que mais necessitam de professores experientes e estáveis são os que recebem os professores menos experientes e com maior rotatividade. Em países que são tão desiguais socialmente, os sistemas escolares parecem estar contribuindo para aprofundar essas desigualdades. Por ironia, isso está associado ao grupo de agentes sociais cujo discurso tem os tons mais críticos em relação ao funcionamento das escolas e às políticas educacionais, os professores.

### Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Maria Ligia. (2005), “A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil”. In: BARBOSA, Maria Ligia, BELTRÃO, Kaizô, FERRÃO, Maria Eugênia & SOARES, Sergei. *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro, Ipea/Ford Foundation, pp. 93-120.
- CASTRO, Cláudio Moura & CARNOY, Martin. (1997), *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro, Editora da FGV.
- DELORS, J. (2000), “Os professores em busca de novas perspectivas”. In: \_\_\_\_\_. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, Cortez/Unesco/MEC.
- GAJARDO, M. (2000), *Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década*. Documentos Preal, n. 15. FGV, Rio de Janeiro.
- HANUSHEK, Eric. (2006), “The effects of education quality on mortality decline and income growth”. Paper presented at the IREDU, *International Conference on Economics of Education*, Dijon, June 20-23.
- HANUSHEK, E. A. *et al.* (2005), “The market for teacher quality”. *NBER Working Paper Series*, February, 11154.
- MINGAT, Alain & DURU-BELLAT, Marie. (1993), *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris, PUF.
- MURILLO, Javier. (2005), “Uma panorâmica da carreira docente na América Latina: sistemas de reconhecimento e promoção do desempenho profissional”. *Revista PRELACIM*, 1: 52-59.
- PAUL, Jean-Jacques. (2007), *Économie de l'éducation*. Paris, Armand Colin.

- RAYOU, Patrick & VAN ZANTEN, Agnès. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront-ils l'école?* Paris, Bayard.
- REIMERS, Fernando (org.). (2000), *Unequal schools, unequal chances: the challenges to equal opportunity in the Americas*. David Rockefeller Center Series on Latin American Studies. Harvard University.
- REYNOLDS, Creemers; NESSELRODT, Schaffer & STRINGFIELD, Teddlie (orgs.). (1994), *Advances on school effectiveness research and practice*. Oxford, Pergamon Press.
- SCHWARTZMAN, Simon. (2003), *The challenges of education in Brazil*. Feb 26, Version 3.
- SCHWARTZMAN, Simon & OLIVEIRA, João Batista. (2002), *A escola vista por dentro*. Belo Horizonte, Alfa-Educativa Editora.
- SEN, Amartya. (1992), *Inequality reexamined*. Nova York, Russel Sage.
- VAILLANT, Denise. (2004), *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. Serie Documentos, n. 31. Diciembre. PREAL (*site* <http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf>).

## Resumo

### *Qualidade docente e eficácia escolar*

Este texto visa a explorar uma faceta do funcionamento do sistema escolar que permite associar a implementação de políticas públicas, no caso, a distribuição dos professores pelas escolas e salas de aula, e à avaliação dos impactos dessa distribuição do ponto de vista da busca por maior igualdade de oportunidades. Para discutir essa questão, usaremos os dados de pesquisa realizada no Brasil, na Argentina, no Chile e no México, com informações de 96 escolas e professores, assim como de 2048 alunos de 4ª série que estudavam em escolas situadas em bairros pobres de Belo Horizonte, Buenos Aires, Santiago e Guanajuato. Inicialmente, discutimos alguns dos elementos das políticas educacionais latino-americanas e o lugar dado por elas aos professores, salientando as relações estabelecidas entre eficiência, justiça e equidade pelas políticas públicas modernas. A pesquisa econômica e sociológica sobre os docentes tem evidenciado que certas características dos professores podem ter impactos sobre o desempenho de estudantes provenientes de grupos sociais distintos, particularmente sua experiência. Os dados mencionados permitiram verificar que a distribuição dos professores pelas turmas da amostra tenderia a reduzir a igualdade de oportunidades educacionais, desfavorecendo alunos mais pobres nos sistemas públicos de ensino ao negar-lhes os professores mais experientes.

**Palavras-chave:** Professores; Práticas docentes; Políticas educacionais; Igualdade de oportunidades; Qualidade da escola.

**Abstract**

*The quality of teachers as a factor in school efficiency*

This paper examines the spatial distribution of teachers across the primary school system as a trait of educational policies in Latin America. These policies are generally justified in terms of their impact on the development of equality of opportunities and their emphasis on justice, efficiency and equity. We discuss this question using data from a survey undertaken in Brazil, Argentina, Chile and Mexico: in 96 schools located in poor districts of Belo Horizonte, Buenos Aires, Santiago and Guanajuato, we interviewed 96 teachers and principals, tested 2,048 fourth grade students and surveyed their parents. Recent economic and sociological studies have shown that some of the professional characteristics of teachers, especially their experience, can improve the achievements of poor students. But our data suggest that the distribution of teachers across the school system tends to reduce the equality of educational opportunities for these students by denying them the more experienced teachers.

Keywords: Teachers; Teaching practices; Educational policies; Equality of opportunities; School quality.

Texto recebido em 30/11/2007 e aprovado em 11/1/2008.

Jean-Jacques Paul é professor da Université de Bourgogne e pesquisador no Institut de Recherche sur l'Éducation – Iredu. E-mail: jean-jacques.paul@u-bourgogne.fr.

Maria Ligia de Oliveira Barbosa é professora Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: mligiabarbosa@gmail.com.