



REICE. Revista Iberoamericana sobre

Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

rinace@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación

Sobre Cambio y Eficacia Escolar

España

Jacques Paul, Jean; Barbosa, María Ligia

A QUALIDADE DOS PROFESSORES COMO FATOR DE EFICÁCIA ESCOLAR

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5,

núm. 5, diciembre, 2007, pp. 92-100

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar

Madrid, España

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## A QUALIDADE DOS PROFESSORES COMO FATOR DE EFICÁCIA ESCOLAR

*Jean Jacques Paul y María Ligia Barbosa*

Muito se tem escrito sobre as políticas educacionais na América Latina e a busca permanente por maior equidade através do sistema educativo. O mesmo se pode dizer sobre o papel crucial desempenhado pelos professores nessas políticas. Esse texto visa 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 a 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 financiamento das Fundações Ford e Tinker e também do CNPq, que nos oferece os dados de 96 escolas e professores, assim como de 2048 alunos de 4<sup>a</sup> série, e que estudavam em escolas situadas em bairros pobres de Belo Horizonte, Buenos Aires, Santiago e Leon – Guanahato.

O texto será 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 seriam as características dos professores que pudessem ter impactos sobre o desempenho de estudantes provenientes de grupos sociais distintos. Finalmente, analisaremos os dados mencionados para verificar em que medida a distribuição dos professores pelas turmas da nossa amostra fornece indicadores que permitem avaliar, sob um ângulo bastante específico, o grau de equidade ou iniquidade das políticas para os nossos sistemas de ensino.

### 1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EFICIÊNCIA E EQUIDADE

Desde os anos 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 (1997) tratam esses dois parâmetros como pólos típico-ideais que parecem estar presentes nas reformas conduzidas na América Latina nos anos 1990, que ora enfatizam a eficiência, ora a equidade. Mais próximas do primeiro pólo encontrasse-iam aquelas reformas que visassem “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, 1997:17). 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 (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 (Reimers, 2001). Note-se bem que não se trata aqui de uma análise da coerência interna ou da consistência econômica ou mesmo da racionalidade administrativa dessas políticas, certamente muito necessária. Mas busca-se 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 tornar as oportunidades educacionais mais equitativas, Fernando Reimers (2000:5) 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?” Em termos práticos, além de medir e qualificar a extensão da desigualdade educacional, Reimers procura estabelecer quais seriam os fatores associados a diferentes níveis de desempenho entre crianças de diferentes grupos sociais e quais os programas ou políticas (e seus impactos) feitas 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. É óbvio que a dimensão econômica da educação é essencial e o aumento e melhoria da distribuição dos recursos financeiros também o são. 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 um número 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 90 foi a busca de uma combinação razoável entre equidade e qualidade. Outro eixo teria sido o investimento no aperfeiçoamento dos professores (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. Políticas ou programas que interferiam diretamente com o trabalho docente não faltaram e as linhas priorizadas teriam sido o oferecimento de estabilidade trabalhista, incentivos (remuneração por desempenho, prêmios a excelência), capacitação e aperfeiçoamento (Gajardo, 2000:38).

Nos anos 2000, reforçando uma tendência que já vinha se desenhando no final da década de 90, com os diversos programas de incentivo ao trabalho docente, desenvolvidos no Brasil, Colômbia, Chile, México, Uruguai e Argentina, atribuiu-se aos professores maior proeminência como fator de melhoria da qualidade da educação, tanto do ponto de vista da elaboração das políticas públicas quanto do desenvolvimento de pesquisas. Do ponto de vista das políticas, o relatório Delors (2000) pode ser tratado como uma evidência disto. Por outro lado, pesquisas de economistas, psicólogos e outros profissionais da educação demonstram sistematicamente os efeitos positivos dos bons professores<sup>1</sup>. 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, sendo apontados os avanços obtidos e também os impasses com que se defrontam as políticas para a educação.

Um fato notável nos estudos sobre professores seria a ausência de relação clara entre a qualidade desses professores, medida a partir do desempenho de seus alunos, e suas características sociais objetivas. Utilizando a nossa mostra 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.

TABELA 1. CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES (MÉDIA E DESVIO PADRÃO)

País	Experiência como Professor (anos)	Horas de treinamento ao ano	Ausências (em dias)	Nível escolaridade do professor <sup>4</sup>	Horas/dia para preparar aulas
Argentina	13,12 (6,046)	26,21 (46,283)	7,17 (9,52)	3,00 (,933)	0,25 (,442)
Brasil	18,33 (6,452)	13,02 (19,744)	4,64 (7,25)	3,29 (1,429)	0,58 (,504)
Chile	20,37 (12,679)	59,48 (109,415)	4,25 (12,13)	4,75 (1,152)	0,67 (,482)
México	17,83 (5,435)	58,92 (44,603)	11,00(19,80)	3,75 (,944)	0,04 (,204)

Olhando esses dados, poderíamos ter a impressão, acompanhando o senso comum, de que os estudantes chilenos tenderiam a ter 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 esta expectativa.

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 a sua experiência docente, segundo a sua distribuição por grupos mais ou menos pobres

<sup>1</sup> Eric Hanushek, 2006; Reynolds, Creemers, Nesselrodt, Schaffer, Stringfield, Teddlie, 1994; Patrick Rayou et Agnès van Zanten, 2004; Mingat, A., Duru-Bellat, M., 1993 ; Paul, J. J., 2007; Vaillant, D.,2004; 2005.

<sup>2</sup> Simon Schwartzman, 2003.

<sup>3</sup> Javier Murillo, 2005.

<sup>4</sup> 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.

de alunos. 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.

## 2. A EXPERIÊNCIA E A 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, esse “mas” é muito importante na medida em que ressalta o efeito da escola, esses mesmos alunos mais pobres são submetidos a uma rotatividade maior dos professores e, mais frequentemente que seus colegas afluentes, têm professores menos experientes<sup>5</sup>. Para uma política pública, a sugestão seria criar mecanismos que incentivasse 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, por um lado, e o desempenho e a posição social dos seus alunos, por outro.

A primeira relação é quase uma obviedade: professores mais experientes têm alunos com melhor desempenho. Como indicador da experiência do professor, utilizamos a resposta dada pelo próprio professor sobre o número de anos de trabalho docente, que foi transformada numa variável dicotômica. Nessa, o valor “zero” corresponde aos professores que teriam até 12 anos de experiência e o valor “um” corresponde àqueles que teriam mais de 12 anos como docentes. A correlação entre experiência do professor e o desempenho dos seus alunos é mostrada na tabela 3, abaixo.

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, resultantes, provavelmente, do reduzido tamanho da amostra, fica evidente a relação entre maior experiência docente e melhor resultado dos alunos. Por outro lado, professores que têm menor rotatividade, isto é, que permanecem mais tempo na mesma escola, também têm alunos que obtêm melhores resultados nos testes aplicados. Novamente, a partir da resposta dos professores, construímos uma segunda variável dicotômica, onde o valor “zero” corresponde a menos de 3 anos de permanência na escola e o valor “um” indica mais de 3 anos na escola. A correlação é apresentada na tabela 4:

<sup>5</sup> Hanushek *et al.*, 2005:29-30; Paul, 2007: 79-80.

TABELA 4. EXPERIÊNCIA NA MESMA ESCOLA E DESEMPENHO DOS ALUNOS

Média em Matemática na sala	Média em Matemática na sala		Experiência na mesma escola
	Pearson Correlation	1	
	Sig. (2-tailed)	,118	
Experiência na mesma escola	N	96	96
	Pearson Correlation	,251	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, a que os professores mais experientes ou aqueles que ficam mais tempo na mesma escola tendem a ficar com os melhores alunos. Essa associação estatística tende a ser corroborada por alguns estudos, que mostram a capacidade, crescente ao longo de suas carreiras, que professores têm de escolher onde e com quem trabalhar<sup>6</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, de que os melhores alunos em cada escola sejam aqueles com níveis mais elevados de capital cultural ou econômico. E também podemos verificar isso em nossa amostra:

TABELA 6. MÉDIAS EM MATEMÁTICA SEGUNDO O STATUS SÓCIO-ECONÔMICO DA SALA

SES Médio por sala <sup>7</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

<sup>6</sup> Murillo, 2005; Schwartzman, 2003; Schwartzman e Oliveira, 2002; Rayou e Van Zanten, 2006.

<sup>7</sup> SES, ou Status sócio-econômico da família dos estudantes, nesse caso, foi considerado segundo a média dessa variável em cada sala de aula. Nossa pesquisa definiu o status sócio-econômico segundo os padrões clássicos, destacando aqueles fatores considerados, na sociologia latino-americana como os elementos distintivos mais significativos nesses países. Assim, SES = *ZHOUSE+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 apresentadas no quadro abaixo:

	SES	Valid N (list wise)
N	1938	1938
Minimum	-8,92	
Maximum	14,86	
Mean	,0089	
Std. Deviation	2,90461	

Verifica-se, como era esperado, que grupos de alunos com melhores posições sociais obtêm melhores notas em matemática, são melhores como estudantes. Essa relação é significativa (0,004), apesar do fato que o SES explica um percentual reduzido da variância das médias em matemática ( $\eta^2 = 0,086$ ). Uma perspectiva tradicional consideraria suficiente esta 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, ou que é indicado para, cada turma 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	SES			Experiência na mesma escola	
	Pearson Correlation				
	Sig. (2-tailed)	N	96		
Experiência na mesma escola	Pearson Correlation	,211	,211		
		,039	,039		
		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 que são ensinados por professores menos experientes e com maior nível de rotatividade, como mostramos na Tabela 8.

TABELA 8. MÉDIA DO STATUS SÓCIO-ECONÔMICO 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 que 3 anos de experiência	,2985	60	1,77388
Total	-,0024	96	1,85172

Fica claro que os professores novatos na escola estão nas turmas de alunos mais carentes. Esses professores são menos numerosos, representando pouco mais que um terço da amostra. E o nível sócio-econômico dos seus alunos é não só negativo, como mais distante da média, indicando que eles seriam efetivamente provenientes das famílias mais desfavorecidas. Fazendo uma leitura desses dados pelo ângulo da igualdade de oportunidades educacionais oferecidas nas escolas latino-americanas, apresentamos abaixo os resultados da regressão logística que permite calcular a probabilidade de que um estudante mais pobre tenha um professor mais experiente.

TABELA 9. MODELO DA OPORTUNIDADE PARA 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
SESDIC(1)	B S.E. Wald df Sig R Exp(B)
Constant	,8823 ,0695 161,3137 1 ,0000

Usando uma variável dicotomizada (SESCIC), que separa os alunos com um status sócio-econômico mais baixo (SESDIC =1) daqueles em melhor situação (SESDIC =0), podemos constatar aquilo que podemos chamar 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>8</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 sócio-econômico, definindo o grupo de status mais elevado (4) como a 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 10. MODELO DA OPORTUNIDADE PARA ALUNOS (SEGUNDO SES) TEREM PROFESSORES MAIS EXPERIENTES

-2 Log Likelihood		2516,587	Chi-Square		df	Significance	
Goodness of Fit		1938,000					
Cox & Snell - R <sup>2</sup>		,017					
Nagelkerke - R <sup>2</sup>		,017					
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, comparando-se com estudantes do grupo 4, de melhor posição social. Já os alunos do segundo grupo, pobres, teriam menos de 30,64% de chances de terem 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).

Esses resultados permitem demonstrar, com maior clareza, a existência do que poderíamos chamar de “*perversidade do efeito-docente*”: se é inegável que os professores constituem-se 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. Torna-se mais contundente este fato 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 que são filhos de mães mais educadas e menos

<sup>8</sup> Como se sabe, o efeito de uma variável, no caso da regressão logística, é calculado como sendo =  $Exp(B) - 1$ .

educadas, de famílias mais pobres e menos pobres, e entre brancos e negros (Barbosa, 2005). Isso significaria que, por 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 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 sócio-econômico 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 um 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 (Murillo, 2005) por professores que buscam maior ganho, ou à “fuga” dos professores mais experientes das salas 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.

### 3. EFEITOS DO PAÍS

Como estabelecemos algumas comparações entre os países da amostra no início do texto, retomamos agora na tentativa de verificar em que medida esses países se distinguem quanto à relação entre experiência dos professores e nível de pobreza dos alunos.

TABELA 11. MODELO DA OPORTUNIDADE DE TER PROFESSOR EXPERIENTE, SEGUNDO PAÍS

	-2 Log Likelihood	2554,705					
	Goodness of Fit	2045,456					
	Cox & Snell - R <sup>2</sup>	,068					
	Nagelkerke - R <sup>2</sup>	,068					
Model	Chi-Square	df					
	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	-,11831	,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 que é 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 para 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 este resultado é um desastre! Nega-se a igualdade de oportunidades educacionais, especificadas aqui como o acesso a bons professores, justamente aos alunos que dela mais dependem 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 mais 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 professores experientes e estáveis são os que recebem os professores menos experientes e com maior rotatividade. Em países que são tão desiguais, os sistemas escolares parecem estar contribuindo para aprofundar essas desigualdades sociais. Ironicamente, essa contribuição está associada ao grupo de agentes sociais cujo discurso tem os tons mais críticos em relação ao funcionamento das escolas e às políticas educacionais, os professores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, ML. (2005) A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. En: Barbosa, Beltrão, Ferrão e Soares: *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA/Ford Foundation.
- Castro, C e Carnoy, M. (1997). *Como anda a reforma da Educação na América Latina?* Rio de Janeiro: FGV.
- Delors, J. (2000). Os professores em busca de novas perspectivas". En: *Educação: um tesouro a descobrir*, São Paulo: Cortez Editora, UNESCO, MEC.
- Hanushek, E. (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. y Kain, J. F. et al. (2005) The market for teacher quality. *NBER Working Paper Series*, February, 11154.
- Mingat, A., Duru-Bellat, M. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris: PUF.
- Murillo, J. (2005). Uma panorâmica da carreira docente na América Latina: sistemas de reconhecimento e promoção do desempenho profissional. *Revista PRELACIM*.
- Paul, JJ. (2007). *Économie de l' éducation*, Paris: Armand Colin.
- Rayou, P. y Van Zanten, A. (2004): *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?*. Paris : Bayard.
- Reimers, F (ed)(2001). *Unequal Schools, Unequal Chances: The challenges to Equal Opportunity in the Americas*. Cambridge: Harvard University.
- Reynolds, C., Nesselrodt, S. y Stringfield, T. (eds.) (1994). *Advances on school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon Press.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. New York: Russel Sage.
- Schwartzman, S. y Oliveira, JB (2002). *A Escola vis.ta pro dentro*, Belo Horizonte: Alfa-Educativa Editora.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (2994). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago: PREAL. <http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf>