

“A nova educação de professores”: para melhor ou para pior?*

"The new education of teachers": for better or worse?

MARILYN COCHRAN-SMITH



RESUMO – Este artigo oferece uma visão do estado atual do campo da educação de professores, identificando as reformas atuais, as tendências emergentes e as premissas subjacentes. A autora argumenta que uma “nova educação de professores” está emergindo marcada por três características relacionadas. A educação de professores construída como um problema de política pública, baseada em pesquisa e evidência e orientada por resultados. Ilustrando e criticando cada uma destas perspectivas, este artigo assume a posição de que a nova educação de professores é ao mesmo tempo para o melhor e para o pior. Este artigo conclui que acadêmicos da área educacional que se preocupam com a educação pública devem desafiar os aspectos limitantes emergentes da nova educação de professores construindo nos seus aspectos mais positivos e trabalhar com outros para transformar os termos do debate.

Descritores – Educação de professores; Estados Unidos; política pública; formação de professores.

ABSTRACT – This article offers a reading of the current state of the field of teacher education, identifying current reforms, emerging trends, and new underlying premises. The author argues that a “new teacher education” has been emerging with three closely related pieces. It is constructed as a

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 203 – 240, Jan./Abr. 2006

não poderia deixar a cidade sem a permissão do Secretário de Educação¹. Além disso, não era permitido que fumasse, bebesse ou andasse em carruagem ou automóvel acompanhado de homem que não fosse seu pai ou irmão. Da professora era esperado que mantivesse a sala da escola limpa, que esfregasse o chão uma vez por semana e que fizesse o fogo todos os dias às 7 h da manhã, para que a sala estivesse aquecida quando as crianças chegassem.

O que é interessante é que não há nenhuma referência, no contrato de 1923, da obrigação da professora de ensinar alguma coisa para alguém e a única referência aos alunos é de mantê-los aquecidos. É claro que as questões de gênero que marcavam o velho contrato continuam a ter certo impacto, mas as expectativas para a performance dos professores no século XXI são dramaticamente diferentes. De fato, muitas pessoas atualmente assumem que os professores podem – e devem ensinar todos os estudantes nos padrões mundiais, e serem os líderes de reformas educacionais de todos os tipos, e produzirem uma força de trabalho qualificada para preservar a posição dos Estados Unidos na economia global. Em face dessas assustadoras – e defensáveis – expectativas, a questão de como os professores da nação são recrutados, preparados e mantidos se tornou um dos tópicos mais quentes no discurso público e acadêmico sobre educação.

Este artigo é sobre educação de professores, um conteúdo que nunca foi objeto de uma conferência presidencial na American Educational Research Association (Sociedade Americana de Pesquisa Educacional). Embora tenham havido quatro ou cinco importantes conferências durante os anos que abordaram temas relacionados como conhecimento e especialização dos professores, ensinando e aprendendo no novo século e desenvolvimento profissional – nenhuma conferência presidencial focalizou a preparação de professores em si. O artigo discute três questões: O que é “a nova educação de professores” e porque é importante? “A nova educação de professores” é para melhor ou para pior? E qual é o papel da comunidade de pesquisadores educacionais? Ao responder a estas perguntas, concluo que a nova educação de professores é ao mesmo tempo para melhor e para pior. Também argumento que, como pesquisadores educacionais que se preocupam com a educação pública, devemos desafiar os aspectos limitantes da nova educação de professores, construir nos seus aspectos mais promissores, e trabalhar com outros para mudar os termos do debate sobre como preparar os professores.

A NOVA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES: ORIGENS

Minha identificação e análise da “nova educação de professores” se fundamenta numa base teórica multidisciplinar, que assume que além de operar em intersecções da pesquisa, política educacional e práticas, educação de professores

Educação

pode ser entendida como uma prática social, ideológica, retórica e política². Examinando a educação de professores através de lentes sociais e ideológicas significa identificar as grandes estruturas sociais e propósitos nos quais estão contidas, e, ao mesmo tempo, desvelar as idéias culturais, ideais, valores e crenças arraigadas. Analisando a educação de professores através de lentes retóricas significa levar em conta as formas pelas quais as metáforas, narrativas e recursos literários são usados estrategicamente para buscar apoio para as perspectivas que os vários grupos favorecem e também por suas formas de compreender as questões em primeiro lugar. Finalmente, minha análise da educação de professores depende da idéia de que a educação de professores é sempre, em parte política, uma formulação que de certa forma engloba outras. Isto está baseado na premissa que ambigüidade, conflito e objetivos competitivos são inerentes em sociedades humanas e que ensinar e educação de professores são inerente e inevitavelmente políticos no sentido que envolve a negociação de valores conflitantes sobre os propósitos, papéis e conteúdo da escolarização.

Chamadas urgentes por alguma coisa nova e melhor tem sido a regra e não a exceção na educação de professores desde o seu começo. Mesmo neste campo que teve ciclos contínuos de crítica e reforma existe algo novo emergindo a partir da convergência de tendências sociais, econômicas, profissionais e políticas da atualidade que são qualitativamente diferentes de chamadas anteriores para melhoria. “A nova educação de professores” se desenvolve a partir da noção mutante de responsabilidade social³, que aparece na metade dos anos 1960 (CUBAN, 2004), e, mais especificamente, o movimento de reforma educacional que começa na década de 1980 (SIROTNIK, 2004). Além disso, a nova educação de professores foi influenciada pelo diferença no rendimento educacional, o papel aumentado do governo federal em educação a elevação da ciência da educação, a aceitação de uma perspectiva de mercado para a política educacional, a história e o status da profissão.

Neste artigo, ofereço minha leitura do estado atual do campo, incluindo identificação do que está sendo solicitado, por quem e com que propósito. Isto inclui a identificação das tendências emergentes, aspectos da educação de professores que se tornaram legalmente necessários, e os padrões que estão agora sendo exigidos de forma consistente na profissão. Isto inclui análise das premissas subjacentes que estão tecidas na lógica da educação de professores de forma indelével se tornando imperceptível mesmo em áreas em que há considerável desentendimento. É importante observar que não estou caracterizando a “nova educação de professores” como alguma coisa que está “sendo feita” na profissão por forças externas. Ao contrário, a profissão de educador está sendo formatada e, ao mesmo tempo, ajudando a dar forma à nova educação de professores.

Educação

É claro que a emergência da “nova educação de professores” foi gradual e evolutiva e não abrupta, e algumas das sementes de mudança possuem raízes profundas em uma dimensão histórica e epistemológica. Com propósitos heurísticos, uso, como um marcador rude para a “nova educação de professores”, a reautorização do Ato de Educação Superior de 1998, cujo título II estabelece uma série de exigências de relatórios e requerimentos de “accountability” para a educação de professores, ligando recursos do Estado à revisão e certificação e oferecendo fundos para rotas alternativas (EARLEY, 2004). É importante assinalar, como nota final, que minha análise não supõe que a educação de professores seja monolítica e unitária. Esta claro que nem todos os programas de educação de professores e caminhos são iguais, existem muitas agendas para a reforma da educação de professores. A idéia da educação de professores consistindo de universos plurais nos quais múltiplos e, algumas vezes, contraditórias reformas ocorrem simultaneamente enquanto outros aspectos da educação de professores não se modificam. O que isto significa é que a educação de professores, que descrevo neste artigo, não caracteriza nenhum programa especial de educação de professores, caminho ou política, e certamente não caracterizará todos eles. Ao contrário, minha análise focaliza padrões emergentes, tendências e direções do campo.

Para desenvolver minha análise da “nova educação de professores”, revisei mais de sessenta documentos referentes divulgados largamente nos anos que antecederam a reautorização de Higher Education Act (HEA) de 1998 até os meses iniciais de 2005, incluindo críticas, resoluções, relatórios de comissões, debates, chamados para a ação, recomendações de política, editoriais, livro do ano, revisões da literatura e descrições das maiores iniciativas e estudos. Para propósitos comparativos, também revisei os doze documentos específicos sobre educação de professores que foram disseminados largamente no período imediatamente anterior ao período da reforma, que começou em 1983, com a publicação de “Uma Nação em risco” (National Commission on Excellence in Education, 1983), e continuou até a metade dos anos 1990.

Meu maior argumento neste artigo é que, desde o final dos anos 1990 e continuando até o presente, uma “nova educação de professores” estava sendo buscada, e, em certo sentido já emergindo. Esta nova educação de professores possui três elementos bem encaixados: foi construída como um problema de política pública, baseada em pesquisa e evidências orientada por resultados (Figura 1). Saindo deste modelo, existem vários pares de assuntos, os quais, apesar de largamente debatidos, estão cada vez mais sendo colocados como escolhas forçadas para a preparação de professores, o que é altamente problemático. Estes incluem o conflito entre diversificação e seletividade da força de trabalho dos professores, a valorização dos conteúdos disciplinares às custas da pedagogia, a competição entre a universidade e outros múltiplos locais como o espaço para a preparação de

Educação

professores, e a contradição entre regulação e desregulação simultaneamente. Tendo em vista a limitação de espaço, este artigo se concentrará basicamente nas três maiores peças da nova educação de professores somente mencionando as tensões relacionadas, apesar de estarem merecerem uma análise detalhada.



Figura 1.
A nova educação de professores:
O que está emergindo.

EDUCAÇÃO DE PROFESSORES COMO UM PROBLEMA DE POLÍTICA

A primeira e talvez a mais importante peça da nova educação de professores é que está sendo construída como um problema de política pública. Se refere à educação de professores como um “problema”, não em sentido pejorativo, mas no sentido de que todos os países desenvolvidos e em desenvolvimento devem lidar com certos desafios e problemas, tais como oferecerem professores para as suas crianças. Como Deborah Stone (1997) sugere, não existem “formas universais, científicas, ou métodos objetivos de definição de problemas” (p.134) em uma sociedade política e os objetivos são competitivos proféticos, e não fixos. Durante os anos 1960, 70 e início dos 80, o problema de educação dos professores nos Estados Unidos foi definido basicamente como um problema de treinamento (COCHRAN-SMITH & FRIES, 2005). Pelos anos de 1980, porém, a educação de

Educação

professores passou a ser definida como um problema de aprendizagem, entendendo como futuros professores aprendiam o conhecimento, habilidades e disposições necessárias para funcionar como profissionais da escola.

Quando a educação de professores era definida como um problema de política (figura 2), o objetivo era determinar qual dos seus amplos parâmetros poderia ser controlado pelos definidores de política, qual seria mais capaz de melhorar a qualidade da educação de professores e assim ter um efeito positivo nos resultados buscados na escola. Os parâmetros de política em questão são as largas organizações estruturais e regulações da educação de professores, tais como testagens dos professores, exigências para o trabalho de campo e conteúdo, programas de quatro ou cinco anos, e possibilidades alternativas de entrada. Os resultados desejáveis são aprendizagem dos alunos, mas podem incluir outros resultados também. Como a figura 2 mostra, pesquisa e evidência sobre quais aspectos da educação de professores tem ou não um efeito positivo nos resultados dos alunos, se presume deveram orientar a formulação de políticas.



Figura 2.
Educação de professores como um problema político

Apesar da atenção dos definidores de políticas para o problema de educação de professores não ser nova, três aspectos o são: fé nas políticas federais e estadu-

Educação

ais como uma chave para resolver o problema da educação de professores; o desejo (pelo menos, retoricamente) de estabelecer uma definição de políticas baseada em pesquisa, e a inclusão da política como uma parte maior do discurso dentro da própria comunidade. Esta abordagem para as políticas não foram a norma durante a maior parte da longa história da educação de professores. De fato, Carolyn Evertson e colegas (EVERTSON et. al., 1985) indicaram, duas décadas atrás, que a maioria das propostas para educação de professores foram “não marcadas por evidência que sugerisse mudanças que fizessem diferença” na qualidade dos professores (p.2). Além disso, como Mary Kennedy (1996) observa, abordagens de políticas para a educação de professores foi mais tradicionalmente familiar para os céticos e críticos da educação de professores, incluindo economistas e analistas de políticas, eles mesmos menos familiarizadas com a educação de professores. Ambas situações mudaram drasticamente nos últimos doze anos, e muitos debates recentes sobre educação de professores se concentraram na definição de políticas e em evidências relevantes para tal fim.

EDUCAÇÃO DE PROFESSORES COMO UM PROBLEMA DE POLÍTICA: EXEMPLOS E ESSÊNCIA

A redefinição das políticas na educação de professores se reflete nos vários relatórios sobre qualidade dos professores e sua preparação e estão organizados em volta dos interesses dos definidores de políticas e têm a intenção de influenciar o debate sobre as políticas. Por exemplo, não menos que quinze revisões de pesquisa (incluindo suas respectivas respostas e adendos) que começam com questões de política foram produzidas no curto período entre 2000 e 2005⁴.

Para ilustrar a essência da educação de professores como um problema de política educacional, uso dois exemplos entre os inúmeros materiais que estão sendo produzidos considerando os definidores de políticas. Um relatório recente sobre a qualidade dos professores produzido pela Comissão Educacional dos Estados (Allen, 2003), por exemplo, sintetiza os resultados de 92 estudos empíricos para discutir oito questões de política. O relatório avalia o grau de confiança que os definidores de políticas devem ter em suas respostas baseados na qualidade da pesquisa com melhores avaliações que conseguem dar alguma luz nas relações de causalidade. A resposta para a pergunta colocada como título do artigo: Oito questões sobre Preparação de Professores: o que a pesquisa diz? Pode ser sintetizada em duas palavras: “muito pouco”. Na realidade, o relatório concluiu que nenhuma das respostas possuía um apoio empírico forte e somente um possuía um apoio moderado, tornando recomendações de política confiáveis muito difíceis.

Educação

Um exemplo mais rico e muito tentativo em suas conclusões, “Aumentando as Chances” (WALSH & HALE, 2004), um relatório para definidores de política produzido pelo Conselho Nacional sobre Qualidade dos Professores, o qual apresenta desenhos tipo história em quadrinhos. Apresenta na capa a figura de um professor “estrela” retirado de uma possível multidão de futuros professores carregado pelo assento de suas calças pelo guindaste da política educacional para dentro da escola. Este tipo de ilustração torna bem clara a intenção do relatório, como também o faz o sub-título Como boas políticas podem resultar em melhores professores. Este breve relatório oferece tensas linhas de fundo sobre o que a pesquisa diz e o que os definidores de política devem fazer.

Existe uma variação significativa em profundidade, amplitude e complexidade dos estudos e sínteses que definem educação de professores como um problema de política. Alguns definem qualidade dos professores em termos tanto da “performance” dos alunos como dos atributos dos professores. Outros incluem resultados tais como colocação e retenção de professores em escolas difíceis além dos resultados acadêmicos dos alunos. Alguns prestam atenção na cultura das escolas e nas condições que apoiam ou não a fiel implementação das políticas. Estas variações, não obstante a tese central ou teoria de reforma por trás da construção da educação de professores como um problema de política, é consistente. A implementação de políticas apropriadas em relação à educação dos professores solucionará o problema da oferta de professores e aumentará a qualidade dos professores que estão sendo preparados para as escolas da nação, levando assim aos resultados esperados da escola, especialmente a aprendizagem dos alunos.

Para o melhor e para o pior

Então, a perspectiva da política educacional é para o melhor ou para o pior? É certamente para o melhor que, o público em geral e definidores de política, concluíram o que pais e aqueles que trabalham como ou com professores sabem há muito tempo professores são importantes. Seu trabalho faz a diferença na vida das crianças e devemos prestar mais atenção para políticas e práticas que garantam bons professores para todas as crianças. E certamente é para o melhor que a pesquisa esteja sendo utilizado para guiar a definição de políticas. Por anos, membros da Sociedade Americana de Pesquisa Educacional (AERA), incluindo um número de presidentes em seu discurso anual, têm tentado superar a divisão entre pesquisa e política e entre pesquisa prática. Esforços para ligar pesquisa e política não são simplesmente bem-vindos, são a essência desta organização. Além disso, mantendo alinhado com as mudanças nas noções de responsabilidade social na educação⁵ de entrada para saída é uma parte essencial de uma profissão que é responsável por seu trabalho. Apesar de tudo, quem entre nós se oporia a idéia de que aquilo que acontece na educação de professores deveria ter um impacto demonstrável

Educação

naquilo que os professores fazem na sala de aula e o quê e quanto os estudantes aprendem?

Com estas coisas ditas, porém, parece que uma versão excessivamente limitada da educação de professores como um problema de política tem sido promovida por alguns funcionários públicos, fundações e comissões especiais aliadas com eles. Esta abordagem se reflete nos três relatórios do Secretário de Educação⁶ para o Congresso (U.S. Department of Education, 2002, 2003, 2004) sobre como alcançar o desafio de professores altamente qualificados e em outras posições afirmadas. O primeiro relatório do Secretário (U.S. Department of Education, 2002), afirmava que a educação de professores estava “quebrada”, no sentido de que não estava produzindo os professores necessários para a nação. De acordo com este relatório, a pesquisa havia mostrado que cursos de educação de professores não melhoravam o rendimento dos alunos e que a habilidade verbal dos professores e sua área de conhecimento eram atributos mais importantes de professores altamente qualificados. O relatório afirma que as rotas alternativas “demonstraram” que poderiam aumentar a oferta de professores e, ao menos tempo manter - ou mesmo melhorar- a qualidade dos professores. “Considerando estes fatos”, o relatório pergunta, “o que seria um modelo racional de preparação e recrutamento de professores?” E o relatório responde: “Sumarizando, um modelo para amanhã deveria ser baseado nos melhores programas alternativos de hoje” (2002, p.19).

Colocando de lado que as conclusões do Secretário sobre o que a pesquisa mostra são altamente debatíveis (DARLING-HAMMOND & YOUNGS, 2002; ZEICHNER & CONKIN, 2005), existem dois aspectos da abordagem política⁷ sobre educação de professores que cabe mencionar aqui: sua visão linear do impacto das políticas integrado com uma visão circular da qualidade dos professores, e sua fundamentação numa perspectiva baseada no mercado.

EDUCAÇÃO DOS PROFESSORES: VISÃO CIRCULAR

O Relatório do Secretário e outras afirmações de posicionamento assumem uma visão linear de como a política impacta os resultados educacionais, sem dar muita atenção à cultura da escola, seus recursos e comunidades ou para variações em distritos e estados de requerimentos para a responsabilidade profissional (EL-MORE, 2002a). Nesta visão limitada de políticas de educação de professores, um elemento chave é a qualidade dos professores, o qual é uma das frases mais comuns no vocabulário da reforma educacional, e um dos poucos no qual há consenso nacional. Colocando sinteticamente, todo mundo gosta de professores de qualidade e quer mais disto. O problema é que não existe consenso a respeito. A

Educação

noção implícita na visão estreita apresentada na abordagem de política educacional, que estou criticando aqui, porém, é surpreendentemente direta.

Como Eric Hanushek (2002) sugere, “usarei uma definição bem simples de professor de qualidade: são aqueles que conseguem grandes ganhos no rendimento dos estudantes em suas aulas; maus professores fazem exatamente o contrário” (p.3). A análise de Hanushek é sofisticada e baseada em complexa econometria. Sua definição de professor de qualidade é simples e circular: qualidade do ensino se expressa em ganhos nos escores dos testes, e, conversivamente, ganhos nos escores dos testes são evidência de qualidade dos professores (figura 3). Em definições como estas, fica claro que “professor de qualidade” deve refletir algo sem forma, mas algo que é captado somente nos resultados dos testes. Então, a qualidade dos professores se mantém uma caixa preta, pois nós não sabemos o que professores efetivos fazem, sabem, acreditam e constroem sobre ou as condições que tornam isto possível. Além disso, como a educação de professores é isomórfica com rendimento dos alunos - rendimento também é uma caixa preta, e não sabemos nada sobre o que e como estudantes de alta performance aprendem, e que recursos trazem para a escola com eles, ou como constroem sobre aquilo que sabem. Sabendo que existem variações entre os professores e estudantes sem nenhuma informação sobre porque, como e para quem, sobre quais condições e com que fins pode permitir que agrupemos professores em segmentos de alta até baixa performance, o que não nos ajuda a melhorar a educação de professores ou a escola.

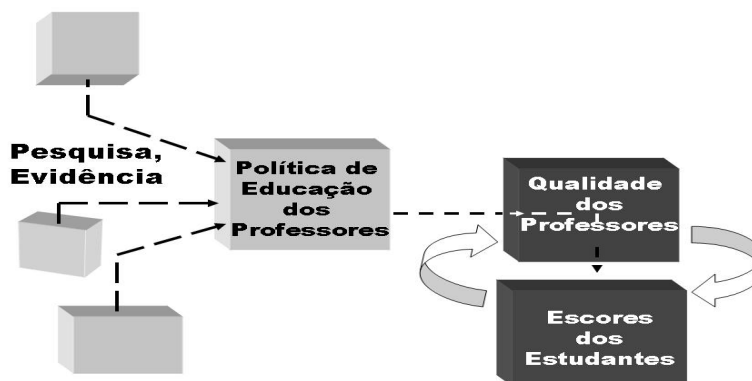


Figura 3. Qualidade dos professores como escores em testes

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 203 – 240, Jan./Abr. 2006

Um modelo baseado no mercado

O outro pior aspecto de construção da educação de professores é uma visão de problema de política baseado no modelo de uma sociedade de mercado. Em “Paradoxo da Política”, Deborah Stone (1997) caracteriza o modelo de mercado como um sistema social no qual indivíduos competem um com o outro por recursos escassos e perseguem seus próprios interesses através de intercâmbios que os beneficiem mutuamente. Aqui, a última liberdade é a liberdade do mercado, e o interesse público é assumido como sendo “o resultado final dos indivíduos buscando seu próprio interesse” (p.22). Problemas que exijam ação social coletiva ou sacrifício privado para o bem comum são vistos como exceção, e a mudança só acontece através de um auto interesse informado, motivado pelo competição e a perspectiva de recompensas e punições. Stone contrasta este modelo de sociedade com o da comunidade política, no qual “indivíduos vivem numa rede de dependências, lealdades e associações, e onde percebem e lutam por um interesse público tanto como por seus próprios interesses individuais” Sua distinção é útil aqui.

Ensino em Risco⁸ (2004), o relatório de 2004 da Comissão de Ensino, coordenado pelo antigo Presidente da IBM, Louis Gerstner, oferece uma ilustração. O problema da qualidade dos professores assim como as soluções recomendadas pela Comissão estão baseadas na lógica e na linguagem do mercado. Por exemplo, o relatório se refere a um público pouco educado em termos dos custos da produtividade individual e crescimento econômico nacional, afirmando que uma melhoria substancial na educação por um período de 20 anos – incluindo uma renovação dos professores da nação - poderia levar a um aumento de 4% no produto interno bruto (p.14).

Uma das afirmações mais claras da lógica de mercado aplicada na preparação de professores esta na proposta de 2001 do Instituto de Política Progressiva⁹ (HESS, 2001). Esta proposta sugere que “seja derrubada a parede” da preparação e certificação de professores e expor as Faculdades de Educação as “águas limpas da competição” (p. 22). A proposta afirma que o atual modelo de certificação dos professores, o qual prescreve preparação para os novos professores, é “monopolístico e remove incentivos para a qualidade... (enquanto) o modelo competitivo trata os professores como profissionais autônomos capazes de tomar suas próprias decisões informadas sobre habilidades e desenvolvimento especializado” (p.2).

As consequências da limpeza do mercado estão muito claras nesta proposta. De fato, a proposta aponta claramente que se o sistema competitivo fosse colocado em ação, pouco mudaria nos subúrbios, onde as escolas continuariam a empregar professores altamente qualificados e certificados. Mas, em relação aos distritos referidos como “disfuncionais”, o modelo competitivo seria bem vindo de acordo com este relatório:

Educação

Sob o sistema proposto, pouco tenderá a mudar em muitas dos nossos distritos suburbanos com alta performance. Em Fairfax (Virginia) e West Chester (New York), municípios dos Estados Unidos, o sistema escolar está inundado com inscrições de professores e... administradores escolares continuarão a selecionar entre os melhores professores da nação. É nos menos desejáveis e mais problemáticos sistemas dos distritos, rurais e urbanos, da nação onde administradores enfrentam grandes dificuldades para encontrar... ..professores certificados... onde a onda de novos professores tenderá a ser recrutado e bem recebidos (p.23).

Os distritos educacionais influentes continuarão a ter uma grande variedade de professores bem preparados para escolher, enquanto os distritos escolares pobres e urbanos deveriam ser gratos pelo que conseguissem, não é visto como um problema na perspectiva de mercado. De fato, isto é que significa “deixar o mercado decidir”, quem consegue quais professores. A proposta do Instituto de Política Progressiva é consistente com outras que se baseiam no mercado, tais como o Manifesto (1999) da Fordham Foundation em como conseguir que os melhores professores aplicando a disciplina do mercado. Como a proposta do Instituto de Política Progressiva tão claramente indica, esta abordagem irá reificar e talvez intensificar as desigualdades que já existem em nossas escolas, pois os afluentes distritos de classe média sempre estarão na melhor posição para fazer escolhas sobre quais professores empregar. Certamente, então, como uma comunidade de pesquisadores em educação, precisamos reconhecer que uma abordagem baseada somente no mercado para a educação de professores, será para o pior.

Educação de professores baseada na pesquisa e em evidências

A segunda maior peça na “nova educação de professores” é a sua base em evidência e pesquisa. Se, como Ellen Lagemann (2000) sugere, educação teve “um romance com quantificação” (p.xi) durante o século XX, o seu amor atual é evidência, e o romance é quente e sério na educação de professores.

A preocupação com a “nova educação de professores” com evidência é consistente com a forma que o movimento por escores tem evoluído e com a tendência em direção à prática baseada em evidências como uma ordem na educação atual. Apesar de haver diferentes linhas de pesquisa relacionadas com os efeitos da educação de professores (KENNEDY, 1999), a ênfase atual em evidência na tendência dominante da educação de professores se distancia de reformas do passado distante e recente. A maior reforma dos anos 1980 e início dos 1990, por exemplo, pressionava a educação de professores para ser mais coerente e rigorosa intelectualmente, e os padrões de certificação exigiam que os educadores de professores se concentrassem no conhecimento de base da profissão. Ao mesmo tempo, alguns

Educação

reformistas argumentavam que a renovação das escolas e a reforma da educação de professores deve ocorrer simultaneamente baseada no propósito moral. Nenhuma destas reformas se concentrava em evidências.

Educação de professores baseada em evidências

O exemplo mais óbvio do foco em evidência da nova educação de professores é o requerimento do Title II¹⁰ de relatório que foi colocado em prática em 1998, em seguida à reautorização do Health Education Act. Estes exigem que todos os estados ofereçam evidências anuais para o governo federal sobre a qualidade da preparação de professores, as quais em seu turno dependem de instituições que ofereçam evidências anuais para o estado sobre a qualificação (especialmente escores nos testes estaduais para certificação de professores), de cada candidato recomendado para certificação.

Além disso, o National Council for the Accreditation of Teacher Education¹¹ (NCATE), exige atualmente que as instituições ofereçam “fortes evidências” (WILLIAMS et al., 2003, p.xiii) do conhecimento dos professores sobre sua área de ensino e performance, e exige que todos os programas possuam um sistema de avaliação baseado em dados. O Teacher Education Accreditation Council (TEAC)¹², aprovado como uma agência nacional de certificação em 2003, exige evidência válida e confiável que seja confiável para “um especialista desinteressado”, que suporte as afirmações que os professores fazem sobre seus recentes graduados estudantes (MURRAY, 2005). O primeiro dos três princípios de Teachers for New Era (TNE)¹³ uma grande iniciativa para a educação dos professores financiada pela Carnegie Corporation, é “respeito por evidências”.

Em todo o país, mais e mais pessoas engajadas na educação de professores estão também engajadas em buscar evidências sobre as práticas de seus graduados. Isto ocorre em parte para satisfazer os avaliadores, mas também para ver se programas estão a altura de seus próprios escores para excelência no ensino. Além disso, muitos educadores de professores, nacional e internacionalmente, estão envolvidos numa investigação prática sobre seus próprios programas, cursos e suposições (LOUGHRAN et al., 2004). O que todos estas buscas de evidências possuem em comum é o esforço intencional e sistemático de desvelar “a caixa preta” da educação de professores, ligar as luzes de dentro, para que brilhem pontos de luz em suas esquinas, vigas e chão. O princípio central da educação de professores baseada em evidência é que com objetivos claros, mais evidência e mais luz, práticos e definidores de política em todos os níveis tomarão melhores decisões e qualidade dos professores melhorará.

Educação

Para o melhor e para pior

Então, esta abordagem da educação de professores baseada em evidência é para o melhor ou para o pior. Sim e sim. Existem muitos aspectos que são definitivamente para melhor. Por anos, os críticos disseram que a educação de professores é idiossincrática e isolada, guiada mais pela tradição, moda ou ideologia do que por pesquisa definidora e sólida evidência. Se esta afirmação foi alguma vez verdadeira - e isto pode ser argumentado - certamente está mudando. Está claro que existem numerosos estudos cuidadosos sendo conduzidos, muitos dos quais envolvem educadores de professores trabalhando com professores da economia, de medidas, sociologia, psicologia e antropologia para inventar métodos mistos para estudar o significado e o impacto das variações nas formas de preparação de professores. É muito provável que estes estudos ofereçam novas luzes para os velhos problemas.

Em um nível mais local, muitos programas de educação de professores – incluindo o meu próprio – hoje, sabem mais do que nunca souberam sobre se e quando seus candidatos ensinam, por quanto tempo eles o fazem, e quão preparados estão para os desafios do professor iniciante. Esta também claro que mais e mais educadores de professores estão trabalhando com o que Susan Lytle e eu (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999; COCHRAN-SMITH & LYTLE 2004) se referem a uma “instância investigativa” sobre a prática tratando seu próprio trabalho como locais para pesquisa sistemática e intencional e sua própria pesquisa e de outros como gerando novas possibilidades. Acredito que estas atividades diferentes porém relacionadas, tornando a educação de professores mais baseada em evidências, são definitivamente para o melhor. Elas têm o potencial para transformar a cultura da preparação de professores, mudando o foco de responsabilidade a partir de políticas externas somente para políticas externas mais práticas internas locais.

Existem outros aspectos, porém, do foco em evidência da nova educação de professores que pode ser muito problemático. Estes derivam da versão limitada da prática e política baseada em evidência que faz parte da agenda educacional corrente, cuja teoria está explícita nas recomendações feitas pela Coalition for Evidence Based Policy¹⁴ (2002):

Educação é um campo no qual um número muito vasto de intervenções... entraram e saíram de moda no tempo independente de evidência rigorosa. Como resultado, nos últimos 30 anos os Estados Unidos não fez nenhum progresso em melhorar o rendimento dos alunos de escolas elementares e secundárias... apesar de um aumento de 90% no gasto público real por aluno...O Departamento deve realizar um esforço focalizado e constante para... : (i) Construir a base de conheci-

Educação

mento necessária para intervenções educacionais que foram provadas efetivas através de tentativas controladas e randomizadas...; (ii) Oferecer fortes incentivos para o uso difundido destas intervenções testadas e replicáveis pelos recipientes de fundos federais para a educação. Nesta estratégia, acreditamos, está a chave para reverter décadas de estagnação na educação elementar e secundária americana, trazendo progresso cumulativo baseado em evidências – pela primeira vez – para o empreendimento educacional americano (p.1-2).

Apesar desta estratégia ser pensada especialmente para a educação de K-12¹⁵, sua influência atinge a educação de professores, um relatório para a conferência da Casa Branca para preparar os professores do futuro, tornou claro: “Infelizmente métodos experimentais não encontraram seu lugar na pesquisa sobre formação de professores” (WHITEHURST, 2002, p. 10).

Prática baseada em evidência

Gostaria de ser clara como cristal na minha posição aqui. Existe um importante lugar para experimentos em grande escala e outros para pesquisa causal e correlacional na educação de professores. Mas, questiono a probabilidade de que estudos randomizados oferecerão aquilo que precisamos saber para melhorar a educação de professores. A fonte do movimento por educação baseada em evidência, nos Estados Unidos é a medicina baseada em evidência do Reino Unido, que focaliza estudos clínicos randomizados. Em uma avaliação crítica da prática baseada no Reino Unido, Liz Trinder (2000) coloca que, nos anos 1990, a medicina baseada em evidência era considerada como “suficientemente profunda” para ser referida como uma mudança de paradigma (p.212). Porém, com o passar do tempo e em muitas áreas, “um número de rachaduras estão começando a aparecer e sua pretensão de ser um novo paradigma parece ser prematuro ou otimista demais” (p.236). Quando aplicada à educação de professores, a versão limitada da prática baseada em evidências também não oferece um novo paradigma. De fato, muitas das pressuposições subjacentes são muito similares àquelas do modelo de treinamento de educação de professores e à pesquisa processo-produto no ensino, que foram predominantes nos anos 1960 e 1970. Apesar de a nova noção da educação de professores baseada em evidências não ser exatamente como o modelo de treinamento. Suas suposições teóricas sobre a natureza do ensino, os propósitos da preparação de professores e sobre o poder da ciência são muito similares. Usando as palavras de Patti Lather’s (2004), a prática baseada na evidência “reinscreve o modelo ideal das ciências naturais... e desconsidera décadas de crítica...”(p.27). No final do dia, então com a versão limitada da educação baseada em evidência, o novo paradigma podem ser o velho paradigma, ou como Lather conclui um pouco mais direta: “Este é o paradigma do seu pai.”

Educação

Respondendo ao relatório do National Research Council¹⁶ (2001) sobre pesquisa científica em educação, o qual oferece exemplos de questões educacionais garantidas pela pesquisa, Fred Erickson (2005) também criticou a visão limitada de pesquisa científica que estava sendo reforçada. Erickson sugere que questões de predição, explanação e verificação estão de forma inapropriada, se sobrepondo às questões de descrição, interpretação e descoberta. Argumenta que muitas das mais importantes questões não podem ser respondidas por pesquisas de delineamento causal e oferece uma lista de outras possíveis questões em educação que valem a pena investigar.

Inspirada pela lista de Erickson, gostaria de sugerir que existe muitas questões importantes sobre educação de professores que merecem ser investigadas. Algumas destas questões podem ser respondidas por estudos causais e relacionais, ao passo que outras não podem. No todo, eu penso que é importante perguntar: Existe muita variação na preparação de professores associada com a retenção de professores em escolas que têm dificuldade de contratar professores e outras escolas? Que experiências negros, candidatos a serem professores, têm em programas de educação de professores e instituições predominantemente brancas? Isto é importante? Existem diferenças na forma em que graduados de educação superior com e sem preparação para o ensino, preparam suas lições, interagem com os alunos, e interpretam o que eles vêem na sala de aula? Estas diferenças estão relacionadas com a aprendizagem dos alunos? O “cuidado”¹⁷ é uma qualidade que pode ser ensinada em programas de educação de professores, aprendida na prática, ou é simplesmente alguma coisa que as pessoas possuem ou não? Isto é importante para o ensino? Como nós sabemos? Como os candidatos a professores dão sentido sobre o papel que os pais têm ou não têm na vida escolar de seus filhos, o que eles fazem das ausências nas atividades da escola e nas conferências agendadas com os pais? Isto faz uma diferença na forma de agir do professor em sala de aula? Por que professores novos migram de escolas urbanas para suburbanas, mesmo que tenham sido preparados especialmente para salas de aula urbanas? É justo que as escolas suburbanas possam escolher entre uma variedade de ofertas a quem empregar e que as escolas urbanas e rural não possam? Como fazer um julgamento de justiça neste caso? Quais são as condições das escolas que tornam possível que os novos professores utilizem com vantagem os recursos disponíveis para eles? Como candidatos a professores sabem que seus alunos estão aprendendo? O que eles consideram como evidência de aprendizagem e como eles usam esta evidência para alterar currículo e instrução?

As políticas da evidência

Como a minha lista de questões (e a de Erickson) sugere, existem muitos assuntos importantes relacionados à preparação de professores, alguns dos quais

Educação

podem ser respondidos por ensaios clínicos randomizados, mas muitos outros - tão importantes quanto - requerem dados empíricos que descrevam, interpretem e descubram. Existem muitas questões na minha lista e em outros lugares, que não pode ser respondida por evidência empírica. Isto nos lembra que apesar de juntarmos dados de qualidade que podem ter um efeito profundo, não conseguem nos dizer o que fazer na educação de professores. Mesmo em um grande dia quando toda a evidência está disponível, nos ainda temos que tomar decisões baseadas em parte nos valores, princípios morais, prioridades, recursos disponíveis, trocas e compromissos.

O que isto tudo sugere é que existe uma política para a nova educação de professores que não está sendo considerada na perspectiva limitada da prática baseada na evidência. Isto não significa que não devemos buscar novas evidências. Mas pode ter um impacto tremendo na forma da educação de professores no século XXI. Mas isto significa que devemos reconhecer as políticas da evidência. Na medida em que coletamos mais e mais informação em educação de professores (e educação em sentido amplo) - não devemos esquecer: evidência do quê? Com que objetivo? Coletada por quem e em que circunstâncias? Para servir a quais interesses e talvez ignorar ou colocar outros em desvantagens?

Educação de professores orientada por resultados

A nova educação de professores está frontalmente baseada nos resultados, e hoje se assume largamente que um sine qua non de uma boa política e prática de preparação de professores são aquelas que garantem bom rendimento dos alunos. De fato, a linguagem dos resultados se tornou uma parte integral do léxico da nova educação de professores de forma a ser padronizado. Através do país, aqueles que oferecem educação de professores estão lutando para demonstrar, documentar e medir os efeitos, resultados, conseqüências e impactos da preparação de professores na escola e em outros resultados. Antes da metade dos anos 1990, porém, a ênfase estava primariamente no processo - como futuros professores aprendiam a ensinar, como suas crenças e atitudes mudavam com o correr do tempo, que tipos de conhecimento pedagógico e outros eles necessitavam, e que contextos apoiavam a sua aprendizagem. Durante este período, a avaliação da educação de professores focalizava aquilo que retrospectivamente era chamado de "inputs" em vez de resultados - compromissos institucionais, qualificação do corpo docente, cursos e trabalho de campo, e a integração de todos estes fatores com conhecimento profissional e padrões. A mudança na educação de professores de "inputs" para resultados é parte do grande mar de mudança na forma como pensamos responsabilidade social¹⁸ em educação.

Educação

EDUCAÇÃO DE PROFESSORES ORIENTADA POR RESULTADOS: ESSÊNCIA E EXEMPLOS

Uma indicação precoce do foco emergente em resultados foi o altamente publicizado debate, durante o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000, sobre se a educação de professores oferecida em instituições de ensino superior e certificação profissional estavam garantidas como amplas políticas educacionais. Jogada nas páginas dos jornais acadêmicos, em debates face a face e em relatórios/ contra relatórios de fundações e organizações profissionais, estes debates acabaram zerando nos resultados, basicamente no rendimento de alunos.

Somado a isso, existem muitos esforços estaduais e regionais sendo implementados que envolvem o esforço coletivo dos educadores de professores e outros pesquisadores buscando identificar o impacto da variação na preparação de professores em resultados de vários tipos. Pesquisadores no Oeste de Oregon, por exemplo, estão constituindo em anos de pesquisa em amostra do trabalho de professores (SHALOCK & MYTON, 1988) para examinar o impacto longitudinal da preparação de professores nas variações da aprendizagem dos alunos; amostras de trabalhos têm sido usadas como uma forma de avaliar os resultados da educação de professores em vários estados e iniciativas de reforma. O projeto da Qualidade de Professores de Ohio, que envolve todas as suas cinquenta instituições que certificam professores, está usando tanto avaliações como valores adicionados, assim como estudos qualitativos para discriminar as relações entre preparação de professores, discurso na sala de aula, práticas instrucionais, e aprendizagem dos alunos.

Trabalhando com economistas de mercado e educadores de professores, a Universidade da Cidade de Nova York está usando os dados da cidade de Nova York e estaduais para analisar resultados por caminhos, incluindo o modelo tradicional e uma série de rotas alternativas de programas localizados nas universidades públicas e privadas de Nova York. Além disso, sobre amplos guarda-chuvas tais como NCATE, TEAC, e TNE, muitas instituições individuais estão estudando o resultado da preparação de professores, definida tanto como aprendizagem dos alunos como dos futuros professores. A Universidade de Virgínia, por exemplo, está usando casos registrados em vídeo para avaliar qualidade das decisões dos futuros professores em eventos na sala de aula e suas práticas; aqui a consistência das práticas dos candidatos e estratégias baseadas em pesquisa são consideradas como resultado do programa. Bank State College está usando observações estruturadas para analisar as tarefas que os professores exigem dos seus alunos em termos de demandas cognitivas, neste caso, maior complexidade cognitiva é considerado como um resultado.

Educação

Um dos exemplos mais claros da educação de professores orientada por resultados é a Louisiana's Teacher Quality Initiative, que tem a intenção de melhorar a formação de professores através de quatro estágios, incluindo o requerimento de que todos os programas atinjam altos níveis de qualidade. O quarto estágio, que atualmente funciona como um teste piloto, foi anunciado com uma afirmação para a imprensa para o Louisiana Boards of Regents (agosto, 25, 2004) como segue: "Louisiana é o primeiro estado da nação a examinar a efetividade dos programas de formação de professores através da avaliação do crescimento no rendimento dos alunos ligando estes ganhos aos programas de preparação de professores" O que é inovador neste programa é que é uma iniciativa estadual para usar avaliação com valor adicionado para comparar os ganhos de rendimento dos alunos de professores experientes com os ganhos dos alunos dos novos professores que foram preparados em diferentes programas de educação de professores no estado de Louisiana, permitindo assim a avaliação e a ordenação dos programas e de suas instituições baseada no resultado dos alunos. Análises preliminares indicaram que os alunos de professores experientes evidenciaram mais crescimento do que os alunos de professores novos que foram preparados em diferentes programas no estado, permitindo assim uma avaliação e ordenamento dos programas em suas instituições com base no rendimento dos alunos. Análises preliminares indicaram que os alunos de professores experientes mostraram mais crescimento que os alunos dos novos professores, com exceção de estudantes de professores novos de um programa de educação de professores no qual o crescimento dos alunos foi maior do que o crescimento dos alunos de professores experientes. De acordo com os pesquisadores (NOEL, August. 24, 2004), isto sugere que um professor novo "não precisa necessariamente ser menos efetivo do que um professor experiente" e indica que futuras possibilidades para melhorar os outros programas no estado baseado no que este excepcional faz.

Estes exemplos mostram que existem importantes diferenças filosóficas e variações metodológicas no novo foco em resultados, incluindo especialmente se o rendimento dos alunos via testes escores é o único resultado examinado, ou outros resultados - como o crescimento no conhecimento dos professores - podem ser considerados. Existem também diferenças no que é sugerido como lógico ou as possíveis implicações do foco em resultados. Apesar de todas estas diferenças, o tema central é que a efetividade dos programas de preparação de professores e caminhos devem ser avaliados em termos de seu resultado em rendimento, especialmente rendimento dos alunos, e esta formação levará a uma melhor educação de professores.

Educação

Para o melhor e para o pior

A ênfase em resultados é para o melhor ou para o pior? Minha resposta é a mesma que tenho apresentado anteriormente - a nova educação de professores baseada em resultados é ao mesmo tempo para o melhor e para o pior.

O programa de pesquisa que está faltando

É certamente para o melhor que Faculdades de Educação - e outros programas alternativos de formação de professores - estão pensando seriamente sobre os objetivos de seus programas e inventando novas formas para identificar os seus efeitos em todo o caminho de seu destino último - as crianças desta nação. Isto é virtualmente uma ação não vista na educação profissional. Por exemplo, apesar de os oferecedores de educação médica e jurídica acompanharem os resultados de seus graduados em testes escores, eles geralmente não seguem os seus graduados em hospitais e no foro.. De fato, um estudo recente do Finance Project (NEVILLE et. al. 2005) indicou que entre as profissões que eles estudaram (direito, contabilidade, arquitetura, enfermagem, bombeiros, policiais e educação) nenhuma outra profissão avalia os efeitos do seu treino profissional na performance profissional. Neste sentido, o trabalho da educação de professores, não é somente para o melhor, mas é realmente inovador.

É também para o melhor que existam muitos grupos interdisciplinares de pesquisadores trabalhando junto no problema dos resultados. Eles estão inventando novas maneiras de pensar sobre resultados e examinando sistematicamente as complexas ligações entre as variações em programas de preparação de professores e caminhos, a aprendizagem dos candidatos a professores, variação nos contextos de responsabilidade social e aprendizagem dos alunos. Muitos dos esforços disciplinares envolvem vários métodos (mixed) ou pesquisa de múltiplos métodos. Eles trabalham com a idéia de que o teste escore dos alunos, nas avaliações estaduais, são uma parte necessária da avaliação dos resultados da preparação de professores, mas eles também tornam claro que os testes escores por si só são uma forma de fazer isto insuficiente.

Além disso, algumas instituições de educação de professores, especialmente aqueles que preparam alunos para as escolas urbanas, estão concebendo o trabalho por justiça social e equidade como um resultado da educação de professores e com um valor em si mesmo. Por exemplo, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, o grupo da educação de professores trabalhou nos últimos 7 anos para identificar o emprego e retenção dos seus egressos que trabalham nas escolas mais difíceis de Los Angeles, contabilizando como resultado de seu programa o compromisso e retenção de seus graduados como educadores de justiça social (Quartz

Educação

& TEP Research Group, 2003). No Boston College, estamos desenvolvendo um instrumento que utiliza multi-métodos para avaliar como os candidatos “aprendem a ensinar justiça social”, combinando levantamento com análise de vinhetas e entrevistas, observações na escola dos professores e alunos. Na Universidade de Illinois em Chicago, educadores estão ligando as informações completas de seus programas para o Illinois Teacher Data Warehouse, que acompanha todos os professores de escolas públicas de Illinois, para ver se eles alcançam o seu próprio objetivo de servir crianças que vivem em nível de pobreza. Na Universidade Estadual de Montclair, eles inventaram um sistema para acompanhar o progresso de cada candidato a professor em direção ao resultado de ensinar para a diversidade cultural. O que estes exemplos têm em comum é o pressuposto de que preparando professores que efetivamente ensinam todos os alunos (incluindo aqueles que cursam as escolas mais pobres e negligenciadas) e, ao mesmo tempo, trabalham para tornar suas escolas e comunidades lugares mais justos e comprometidos com o cuidado, é um resultado essencial da preparação de professores.

Todos estes exemplos – do estado e estudos regionais que ligam caminhos e rendimento dos alunos até estudos que medem resultados em termos de retenção urbana e trabalham para a justiça social- são parte hoje do novo foco em resultado da preparação de professores. A abrangência completa deste trabalho está começando a estabelecer o que anteriormente estava faltando, um programa de pesquisa em educação de professores – ou seja, pesquisa que liga o que acontece na preparação de professores e suas consequências na sala de aula e no mundo. Isto é certamente para o melhor.

A armadilha dos resultados

Com isto dito, porém, a versão reducionista dos resultados – ou seja, confiando inteiramente ou quase inteiramente no resultado dos alunos em testes escores como uma forma de avaliar a preparação de professores, é altamente problemática. Em um artigo intitulado “a armadilha dos testes”, Richard Elmore (2002b) argumenta que National Conference of Black Lawyers (NCLB) e suas leis e políticas estão “acelerando a pior tendência do novo atual de responsabilidade social: assim responsabilidade por resultados se tornou resultados somente nos testes”(p. 35). Na educação de professores, nós estamos perigosamente perto de cair naquilo que pode ser chamado da “armadilha dos resultados”, o que sinteticamente é a teoria que avaliando os programas de preparação de professores com base no impacto de seus graduados no rendimento dos alunos em testes, e que tornando público estes resultados trará mudanças – e, finalmente – solucionará o problema da qualidade dos professores.

Educação

A armadilha dos resultados tem três vertentes. A primeira vertente é a tese de que professores são os elementos críticos para aumentar o rendimento dos alunos. O relatório da Teaching Commission (2004), é particularmente direto neste aspecto:

Melhorar a qualidade dos professores é, sem dúvida, não é o único desafio que enfrentamos na medida em que procuramos fortalecer a educação pública. Existem problemas sociais, obstáculos financeiros e assuntos facilitadores, entre outras preocupações. Mas The Teaching Commission acredita que a qualidade dos professores é o fator crítico para ajudar pessoas jovens a superar os efeitos devastadores da pobreza, da falta de orientação dos pais, e outros desafios... Em outras palavras, a efetividade de qualquer reforma ampla da educação.... depende totalmente, da qualidade dos professores na sala de aula (p.14-15).

Relatórios como este parecem não se preocupar com o paradoxo de que professores são presumidamente ao mesmo tempo, o problema mais difícil de ser resolvido e a melhor solução para todos os problemas da escola. (COHEN, 1995; FULLAN, 1993). Eles ignoram a realidade que professores (e programas de educação de professores) não podem por si só consertar as piores escolas da nação e melhorar as chances de vida dos estudantes com maior desvantagem. Isto exigirá certamente investimentos em recursos, construção de capacidades e crescimento profissional dos professores, isto sem mencionar mudanças no acesso à habitação, saúde e empregos. A armadilha aqui é que afirmações como esta nas duas sentenças anteriores são construídas por críticos como uma “desculpa”. Reconhecer o problema das escolas do país, inclui mas deve ir além dos professores, e que o problema da nação inclui, mas deve ir além das escolas, não é uma desculpa. Reflete uma aceitação categórica do objetivo de uma educação equalitária e de alta qualidade para todos e uma rejeição aberta da idéia de que tornar os professores e programas de formação de professores responsáveis por tudo automaticamente consertará tudo, ao mesmo tempo deixando todos os outros liberados da questão.

A segunda vertente na armadilha dos resultados está relacionada à preparação de professores para áreas pobres e urbanas. Um estudo recente por Decker, Mayer e Glazerman (2004) para o Mathematic Policy Research Institute, o qual compara os efeitos nos estudantes do Teach for America (TFA) e não Teach for America professores, têm sido divulgado como um avanço metodológico pois usa uma amostra randomizada e assim alcança os “standards de ouro para pesquisa”. Minha crítica aqui, não é para o Teacher for America Program em si mesmo ou da ciência utilizada no estudo, mas sim com a questão com a qual ela começa: “Os professores do Teach for America melhoram os resultados dos alunos em relação

Educação

ao que teria acontecido em sua ausência?” (Decker et al., 2004, p. xi). Como uma crítica colocou o estudo da Teacher for America não perguntou se TFA ou o grupo controle para a região foram efetivos para os alunos que eles ensinavam: Se eles tivessem feito esta pergunta, a resposta teria sido “não”. Estudantes dos dois grupos, TFA e grupo controle tiveram escores muito baixos” (Southeast Center for Teacher Quality, 2004). Na verdade, o estudo perguntou se ter professores que não estavam plenamente preparados e certificados tiveram um efeito negativo em seus pupilos tornando seus escores de rendimento ainda piores do que teriam sido em condições normais, considerando a realidade de que escolas em áreas de alta pobreza seguidamente têm de empregar professores, com nível de preparação baixo, não certificados e não qualificados. Decker, Mayer e Glazerman são explícitos neste ponto: “O padrão consistente de impacto positivo ou zerado nos testes escores em várias séries, regiões, e grupos de estudantes, sugere que existe pouco risco no emprego de professores do TFA reduzirá o rendimento, tanto para o estudante médio como para grupo de estudantes” (p.xvi). A armadilha aqui é a premissa de estudos como este: de que o objetivo de políticas para escolas com alta grau de pobreza, com dificuldade de empregar professores e que atendam grupos minoritários seria oferecer professores que não teriam um efeito negativo, pois eles seriam “bons o suficiente” para manter ou melhorar o nível muito baixo de rendimento, em vez de investir em abordagens que interrompam o ciclo de recursos inadequados, baixas expectativas e baixo rendimento.

A vertente final da armadilha dos resultados é a suposição de que o propósito básico da educação em nossa sociedade é produzir a força de trabalho da nação atendendo as demandas de uma sociedade competitiva, globalizada e baseada no conhecimento. Norton Grubb e Martin Lazerson (2004) se referem a um sistema educacional “cujo propósito está dominado pela preparação para papéis econômicos” como “vacionado”, uma tendência que emergiu no final do século 20 e se tornou soberana no século 21.

O foco estreito do vocacionalismo em produzir a força de trabalho da nação marcada por excessiva atenção aos testes usados para comparar com outros países, levou a outros objetivos e propósitos da educação de professores (CUBAN, 2004; MICHELLI & KEISER, 2004). Líder entre os objetivos é aquele que se propõe a preparar os professores para saber preparar os futuros cidadãos para participar numa sociedade democrática. Amy Gutman (1999) argumenta que a chave para o que chama de “democracia deliberativa” é a educação democrática. “Democracia deliberativa minimiza a importância de apoiar publicamente a educação que desenvolve a capacidade de deliberar entre todas as crianças como futuros e livres cidadãos” (p. xii). Se todos os cidadãos livres e iguais de uma sociedade devem ter o benefício de uma educação democrática, todos os professores necessitam do conhecimento, habilidades e disposição para ensinar em direção

Educação

ao ideal democrático e todos os programas de formação de professores devem ser medidos – pelo menos em parte – pelo seu sucesso em produzir professores que ensinam para a democracia. Isto decididamente, não é o que está acontecendo na versão limitada e reducionista da educação de professores que ganha proeminência.

A NOVA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES: TENSÕES DURADOURAS

Descrevi com algum detalhe as três maiores peças da emergente educação de professores: como sendo construída como um problema de política, baseada em política e evidência e orientada por resultados. Com estas três peças analisadas juntas com diferentes contextos de responsabilidades e considerando o compromisso que historicamente tem animado a educação de professores, um número de tensões tem emergido. Estas incluem a troca entre seletividade e diversificação na educação de professores, o equilíbrio entre o conteúdo específico e pedagogia, a competição entre a universidade e muitas outras locais para a formação, e entre as contradições da simultânea regulação de desregulação tanto no nível federal como no estadual. Como mencionado acima, limitação de espaço permitem apenas mencionar quatro tensões.

Diversificação e seletividade

Tem aumentado o número de exigências para considerar a seletividade dos programas de educação de professores e caminhos de entrada baseadas na idéia de que a habilidade verbal dos professores está consistentemente associada com o rendimento dos alunos (WHITEHURST, 2001). Esta tendência está refletida nos testes dos professores em muitos estados, o alto GPA¹⁹ necessário para garantir entrada nos programas de educação de professores em muitas universidades, e o número recorde de aplicantes em programas como Teach for America, que recruta alunos seniores de universidades e “colleges” altamente competitivos. Ao mesmo tempo, porém, como Villegas e Lucas (2004) e outros concluíram que existem argumentos para aumentar a diversidade étnica e cultural da força de trabalho dos professores baseada em pesquisa sobre o conhecimento cultural dos professores de cor, suas funções como modelos para todos os alunos, e a importância para a aprendizagem dos alunos da habilidade dos professores para estabelecer relações de cuidado. Existe uma crescente evidência de que os testes dos professores - como outros testes historicamente têm sido tendenciosos contra minorias (GITOMER & LATHAM, 2000) – combinados com os dados sobre as experiências negativas de muitos professores de cor em programas preparatórios de educação de professores em instituições basicamente brancas (VILLEGAS & LUCAS, 2004) – pode ser um fator de diminuição da participação de minorias na profissão

Educação

docente. Como estas diferentes linhas de investigação sugerem, as tensões entre diversificação e seletividade emergem com facilidade com a nova educação de professores que está orientada por resultados e evidências. Existe mais de um tipo de evidência e estes resultados de pesquisa apresentam seguidamente dados conflitantes, ou não facilmente compatíveis. Estes conflitos ilustram porque muitas decisões importantes de política são no final definidas em parte por valores e prioridades, em vez de simplesmente baseadas em pesquisa.

Conteúdo disciplinar e pedagogia

Uma das conseqüências significativas da nova educação de professores foi o destaque brilhante para o conhecimento da área de conteúdo, o que agora predomina sobre a pedagogia e outras áreas relativas no estudo educacional. Na verdade, o conteúdo específico é a marca de “professores altamente qualificados” no National Conference of Black Lawyees (NCBL), o qual ecoa em cada um dos relatórios do Secretário de Educação do Title II sobre a qualidade dos professores. Nestes relatórios, a ênfase no conteúdo disciplinar é acompanhado pela rejeição da, ou pelo menos questionada, necessidade de conhecimento pedagógico, especialmente o conhecimento que poderia ser ensinado nas Faculdades de Educação. Mesmo dentro do mundo da preparação de professores no contexto universitário e no nível estadual de aprovação de programas de formação, onde pedagogia e prática na sala continuam sendo indicadores essenciais da prontidão dos professores para o ensino, existe uma crença em ascensão de que – pelo menos na superfície - o conhecimento das ciências e formação geral nas humanidades associada com conhecimento específico da área disciplinar a ser ensinada é bala mágica necessária para melhorar a preparação dos professores. Isto está evidente na exigência de que os futuros professores tenham uma formação básica em ciências ou humanidades, além de ou em adição a uma formação basicamente educacional, na nova exigência curricular nas humanidades, testagem dos professores em nível estadual na área do conhecimento e limite severo no número de créditos que podem ser feitos na área da educação para ser considerado no currículo para obtenção do diploma em uma instituição pública. Estes requisitos privilegiam o conteúdo disciplinar em relação à pedagogia, refletindo o mito popular de que existe pouco a saber sobre as escolas e o ensino, e o pouco que existe pode ser pego facilmente na prática. Apesar da forma como esta tensão está agindo no contexto de responsabilidade social com altas exigências ser nova, a tensão entre conhecimento na área disciplinar e pedagogia tem uma longa história na educação de professores. Num certo sentido, a situação corrente pode ser entendida como a última iteração numa “anti-educação” histórica (LAGEMANN, 2000), a qual “compreende premissas relativas a falta de conhecimento, habilidades, ambições e competência necessária e possuída pelos educadores”(p. xii).

Educação

Universidade e múltiplos locais

Apesar de terem existido alguns caminhos alternativos para o ensino em 1980, por quase todo o século passado a educação de professores esteve localizada na educação superior, primeiro em escolas normais e, logo, em “colleges” e universidades. Hoje, como parte da nova educação de professores, quase todos os estados possuem oferecimentos variados, incluindo projetos de residência para professores baseados na escola, programas à distância baseados em computadores, e múltiplas formas de entrada e de certificação, algumas ligadas à universidade e outras mais livres. Além disso, os “community colleges” estão aumentando seu papel na educação de professores, e educação de professores para o lucro emergiu como parte de uma grande tendência na educação superior, no qual instituições particulares que oferecem diplomas e instituições certificadas oferecem treinamento ocupacional numa larga variedade de posições de acesso (MOREY, 2001).

Os méritos destes múltiplos fornecedores são seguidamente discutidos com um tipo de mentalidade de corrida na qual a evidência empírica seria o suposto determinante dos vencedores que seriam aqueles capazes de produzir melhor resultados com os alunos. Sem dúvida, esta perspectiva é problemática. Mesmo em face de políticas com especificações fechadas, a educação de professores é marcada por formas que são altamente locais e encaixadas nos múltiplos e cambiantes contextos das instituições locais e regiões e sujeitas às interpretações e interações sociais de indivíduos e grupos. Existe uma tensão entre a corrida de cavalo da pesquisa e da investigação empírica de quais são os ingredientes ativos num programa efetivo de preparação de professores. Vale a pena também examinar se existem resultados da educação de professores, muito mais difíceis de medir do que os escores em testes, e que são melhores alcançados nas universidades – tais como professores aprendendo sobre como o contexto social, político e cultural das escolas ajudaram a criar o presente sistema. Existem outros aspectos da formação que só podem ser atingidos no contexto das escolas e das salas de aula. – tais como aprender como organizar tarefas acadêmicas e usar dados da sala de aula para tomar decisões sobre o currículo e instrução. Finalmente, existem muitos objetivos da educação de professores que são mais facilmente alcançados nas interseções das universidades, escolas e comunidades. Não fica claro se existem aspectos da educação de professores que seriam melhor atingidos através de módulos de aprendizagem programada em centro de treinamento lucrativos.

Regulação e desregulação

Observei que existem agendas competitivas para a reforma da educação de professores. A agenda da desregulação, consistente com outras reformas baseadas no mercado, visa eliminar a maioria dos requisitos para entrada na profissão de

Educação

professores e abrir múltiplas caminhos de entrada. Neste sentido, a desregulação deseja que a educação de professores e escolas públicas sejam mais como “charter” ou escolas privadas na medida em que elas são responsáveis ao mercado de trabalho por empregar e despedir usando o rendimento dos alunos em testes escolares como fator decisório. De muitas formas, esta é uma política adotada pelo governo federal e por inúmero estados. Ao mesmo tempo, porém, ocorrem muitas medidas sem precedentes para regular a educação de professores através de um controle mais rígido tanto da entrada como dos resultados da preparação de professores. Em vários estados, isto se reduz a um esforço simultâneo para desregular e regular a preparação de professores - por exemplo, um maior controle dos cursos requeridos em instituições de preparação de professores aprovados pelo estado associadas com o privilégio de rotas alternativas, também apoiados pelo estado, que são muito abertas em termos de cursos e experiências. Existem contradições similares em nível federal. Esta aparente contradição, “uma altamente regulada desregulação” (COCHRAN-SMITH, 2004a), revela uma grande tensão na nova educação de professores: apoio para rotas alternativas, que descartam a maioria dos requisitos e tornam a entrada escancarada, de um lado, controle federal centralizado que diminui o nível de decisão estadual e local e prescreve grandemente a autonomia e arbítrio profissional, no outro.

Como esta breve discussão sugere, a nova educação de professores é complexa, especialmente se entendida em termos do amplo contexto educacional social e político do qual emerge: reformas educacionais baseadas no mercado e também uma grande variedade de outros serviços, o aumento da competição global, a prática baseada em evidência na medicina e em outras profissões, as exigências de responsabilidade social e as persistentes desigualdades sociais e educacionais. A nova educação de professores tem o potencial para o melhor, mas também possui o potencial para o pior. A comunidade da pesquisa educacional tem um papel crítico em determinar qual das opções será tomada.

O papel da comunidade da pesquisa educacional

Precisamos de uma nova educação de professores. A questão definitiva, porém, é como chegar ao melhor na nova educação de professores quando podemos tão facilmente imaginar o pior. Apresento aqui um cenário possível para o futuro na pior perspectiva.

A NOVA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES: O FUTURO

Temos agora um grande banco de dados que acompanha o impacto de cada programa de formação de professores de acordo com o escore anual dos estudan-

Educação

tes. O sistema nacional produziu ordenação numérica dos professores, em cada escola e distrito escolar, assim como uma ordenação com base nos resultados de todos os programas de formação de professores em cada estado e de toda a nação. Existem incentivos para os vencedores, que variam de bônus em dinheiro até fundos federais, ou a justificativa para cobrar altas taxas pelos serviços. Existem também severas penalidades para os perdedores, incluindo exposição pública e perda de fundos.

O resultado é que muitos programas de educação de professores fecharam e muitos novos emergiram. Os competitivos programas, especialmente os centros de aprendizagem programadas e lucrativos, se concentram quase que completamente na preparação de habilidades que serão testadas, sendo que o mais efetivo deles se tornou uma franquia nacional. Entre os perdedores estão programas de preparação de professores para a área urbana e escolas pobres, que atendem alunos de grupos minoritários, pois sua crescente população de alunos que não falam inglês como primeira língua torna improvável suas chances de vencer, e assim são escolas para as quais é muito difícil recrutar professores. É claro que escolas em distritos afluentes ainda empregam professores que foram preparados nos melhores programas dos colleges e universidades, considerando que seus estudantes já se saem bem nos testes e eles sabem o valor de professores que são educados de forma ampla, mas também sabem ensinar e sabem como as pessoas aprendem. Neste novo mundo, somente os radicais prestam alguma atenção à teoria, ideais democráticos ou justiça social, pois eles não se traduzem muito bem nos resultados dos testes, e o interesse público é entendido como sendo a soma dos interesses privados de cada indivíduo.

É claro que isto está exagerado. Mas, num sentido amplo, esta parece ser a preocupante direção para a qual estamos nos movendo. Como Larry Cuban (1992) fez em sua conferência, como presidente em 1991, também gostaria de perguntar. “Qual é a nossa responsabilidade como acadêmicos de falar contra políticas que acreditamos são seriamente problemáticas em sua lógica e evidência, e discordantes da nossa visão dos estudantes?” (p.6). Cuban caracterizou o momento, no final dos anos 1980, de construção de testes nacionais e de um curriculum como um trem correndo nos trilhos. Ele perguntou se acadêmicos deviam se acomodar ao que aparecia na ocasião ser a realidade política – de ajudar construindo melhores trilhos para o trem, na forma, de melhores testes, ou se eles deveriam usar o seu “conhecimento, evidência e liberdade” (p.6) para tentar publicamente a diminuir a velocidade do trem falando para audiências leigas e profissionais para influenciar o debate das políticas. Cuban sugeriu que ambas as escolhas são válidas para os acadêmicos, apesar de ele preferir diminuir a velocidade do trem.

Educação

O trem descrito por Cuban não diminuiu sua velocidade e agora está entrando num longo e escuro túnel, que em vez de luz no seu final conduz a uma parede de concreto. Acredito que, como comunidade de acadêmicos, temos pouca escolha e devemos nos juntar a outros assumindo uma dupla estratégia. Pois, precisamos tanto diminuir a velocidade do trem assim como nos posicionar contra esta visão limitada da educação de professores. E ao mesmo tempo, precisamos nos juntar aqueles que estão construindo melhores trilhos – e, espera-se pontes, e novas aberturas de túneis, movedores de trilhos e mesmo rampas de saída. Esta estratégia de simultaneamente trabalhar contra e dentro do novo sistema emergente deve ser soberana.

Quando digo: nós, aqui incluo pessoas engajadas no dia a dia do trabalho de formação de professores assim como aqueles que fazem pesquisa sobre e para a educação de professores e aqueles que analisam e formulam as políticas. Mas, também incluo a comunidade de acadêmicos num sentido amplo - ou seja, todos nós que somos leitores, produtores e consumidores de pesquisa relacionado com o ensino e a educação de professores, porque apesar de meu artigo ser sobre educação de professores, ele toca em assuntos muito mais amplos.

Os maiores elementos da “nova educação de professores” - educação de professores como um problema de política educacional, baseada em pesquisa e evidência, e dirigida para resultados – são problemáticos particularmente na sua forma mais estreita. Concluindo esta seção, gostaria de argumentar então que precisamos de uma educação de professores com três diferentes elementos: educação de professores construída como um problema de política educacional e de política no sentido mais amplo, educação de professores baseada em mais evidência e educação de professores orientada para aprendizagem, (ver figura 4).

Educação



Figura 4.
A nova educação dos professores:
O que é possível.

EDUCAÇÃO DE PROFESSORES COMO UM PROBLEMA DE POLÍTICA EDUCACIONAL E COMO PROBLEMA POLÍTICO

Foi argumentado que a visão limitada e “super” racional da educação de professores como um problema de política educacional supunha uma relação linear entre política e escores mais altos nos testes. Precisamos desafiar esta idéia e, em seu lugar, construir a educação de professores tanto como um problema de política educacional como um problema político. A comunidade dos pesquisadores em educação necessita tornar claro para o público e para os decisores de políticas educacionais que existe uma grande complexidade afetando a implementação de suas políticas, como Susan Fuhman (2001) expressa de “do capitólio para a sala de aula”. Estas políticas dependem da cultura e do contexto das escolas, dos recursos disponíveis, a vizinhança, comunidades e o amplo ambiente no qual as escolas estão localizadas. Elas também são influenciadas pelas variações nos distritos escolares e no contexto da responsabilidade social e profissional da cada estado. Para extrair o máximo da nova educação de professores, é necessário se livrar do projeto racionalista – ou tentar remover a política pública das “irraciona-

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 203 – 240, Jan./Abr. 2006

lidades e indignidades” (STONE, 1997, p.6) da política. Em vez disso, precisamos aceitar seus aspectos políticos como característicos das instituições sociais nas sociedades humanas. Isto significa entender política não como uma escolha puramente racional baseada na conveniência, mas como uma luta sobre as idéias, os ideais, os objetivos competitivos, valores e noções sobre o que constitui interesse público e privado.

Educação dos Professores baseada em mais evidência

Tenho argumentado que apesar de a educação de professores baseada em evidência possuir muitos aspectos para o melhor, a versão para o pior está baseada numa visão limitada da “ pesquisa científica” como significando somente estudos causais. Para extrairmos o melhor da nova educação de professores, precisamos de uma noção mais ampla de ciência que inclua, mas que não seja limitada a investigação de questões causais e uma visão mais aberta de evidência que inclua, mas não esteja limitada a experimentação clínica. A nova educação de professores precisa ser enriquecida por questionamentos e investigações que não sejam empíricas. Margaret Eisenhart (2005), recentemente, criou a expressão “ ciência plus” referindo-se a uma ciência que incorpora a pesquisa experimental e a pesquisa qualitativa em combinação com conhecimentos históricos, teóricos, críticos e éticos. Seguindo Eisenhart, usamos o termo “ mais evidência” para argumentar que a nova educação de professores será para o pior se não for informada por uma riqueza de pesquisa críticas e teóricas. Em particular, existem muitas linhas de trabalho sobre aprendizagem dos professores na comunidade e a preparação dos professores para uma sociedade diversa que se posiciona numa perspectiva crítica e multicultural e visa interromper as normas da educação convencional de professores.

Educação de professores orientada para a aprendizagem

Finalizando, este artigo sugere que dando atenção aos resultados pode ser para o melhor na educação de professores. Mas, a versão para o pior, define resultado unicamente como escores nos testes. Meu argumento é que temos que definir o limite entre ensinar e a educação dos professores para a aprendizagem, não como um resultado definido limitadamente pelos testes. Quando a educação de professores é dirigida pela aprendizagem, existe um foco em assegurar que todas as crianças – incluindo aquelas nas escolas pobres – tenham ricas oportunidades para aprender, não somente oportunidades de ser responsável para os mesmos testes. O ponto central é que todas as crianças precisam aprender habilidades básicas assim como um conhecimento profundo e habilidades de pensamento crítico. Nós queremos estudantes bem preparados para a universidade e para um trabalho com sentido. Precisamos também olhar equidade e inclusão como resultados da educa-

Educação

ção de professores além do desenvolvimento social e emocional dos estudantes. Quando a aprendizagem é o resultado, o objetivo da educação de professores é preparar professores que acreditem e saibam oferecer oportunidades de aprendizagem desafiadoras para todos os alunos. Desta forma, todos estarão preparados para participar na sociedade democrática.

A NOVA EDUCAÇÃO DOS PROFESSORES: DE VOLTA PARA O FUTURO



Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 203 – 240, Jan./Abr. 2006

descobertas sobre aprendizagem, pedagogia e linguagem. Também se aceitou a idéia que existem objetivos da educação de professores que só podem ser alcançados na escola, tais como aprender a produzir tarefas instrucionais; usar dados da sala de aula para tomar decisões; e criar e gerenciar ambientes na sala de aula para facilitar a aprendizagem. Também houve consenso em relação à idéia de que muitos objetivos seriam alcançados nas interseções entre as universidades, escolas e comunidades. Com o passar do tempo, ficou claro que muito pouco dos importantes objetivos da educação de professores foram alcançados através aprendizagem programada em centros de treinamento voltados para o lucro. Estas instituições foram aos poucos desaparecendo.

Cada ano, uma popular revista nacional apresenta os 100 melhores programas de preparação de professores em termos da riqueza das oportunidades de aprendizagem criada por seus professores para todas as crianças e de seu trabalho em direção aos ideais democráticos. Como estes critérios determinam a seleção e ordenação dos melhores, todos trabalham bastante em direção a estes objetivos.

Muitas pessoas pensarão que o segundo cenário é muito mais fictício que o primeiro. Mas, não precisa ser desta forma. Em nosso papel como acadêmicos, acredito que devemos ser intelectuais públicos, usando o nosso conhecimento, nossa evidência e nossa liberdade para desafiar um sistema que não serve ao interesse de muitos estudantes e liderar o caminho em outra direção do que a melhor.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, M. Denver: Education Commission of the States, 2003.
- APPLE, M. The de-skilling of teachers. In F. Bolin & J. M. Falk (Eds.), *Teacher renewal: Professional issues, personal choice*. New York: Teachers College Press, 1987, p. 59-75.
- CARTER, S. C. *No excuses: Lessons from 21 high-performing, high-poverty schools*, Washington: Heritage Foundation, 2000.
- COALITION FOR EVIDENCE-BASED POLICY, *Bringing evidence-driven progress to education: A recommended strategy for the U.S.* Department of education. Washington, DC: Council for Excellence in Government, 2000.
- COCHRAN-SMITH, M. Taking stock in 2004: Teacher education in dangerous times. *Journal of Teacher Education*, 2004a, 55(1), 3-7.
- COCHRAN-SMITH, M. *Walking the road: Race, diversity and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press, 2004b.

COCHRAN-SMITH, M., DAVIS, D., & FRIES, K. (2004). Multicultural teacher education: Research, practice and policy. In J. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey Bass. 3rd ed., p. 931-975.

COCHRAN-SMITH, M., & FRIES, K. Sticks, stones, and ideology: The discourse of reform in teacher education. *Educational Researcher*, 2001, 30(8), 3-15.

COCHRAN-SMITH, M., & FRIES, K. Researching teacher education in changing times: Paradigms and politics. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.) *Studying teacher education: The report of the Aera panel on research and teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & C. Pearson (Eds.) *Review of research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association, 1999. p. 249-306. v. 24.

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. Practitioner inquiry, knowledge, and university culture. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of research of self-study of teaching and teacher education practices*. Amsterdam: Kluwer, 2004.

COHEN, D. What is the system in systemic reform? *Educational Researcher*, 1995. p. 11-17. v. 24(9).

CUBAN, L. Managing dilemmas while building professional communities. *Educational Researcher*, 1992. p. 4-12. v. 21(1).

CUBAN, L. Looking through the rearview mirror at school accountability. In K. Sirotnik (Ed.), *Holding accountability accountable*. New York: Teachers College Press, 2004. p. 18-34.

DARLING-HAMMOND, L., & YOUNGS, P. Defining 'highly qualified teachers' what does 'scientifically-based research' actually tell us? *Educational Researcher*, 2002. p. 13-25. v. 31(9).

DECKER, P., MAYER, D., & GLAZERMAN, S. *The effects of teach for American on students: Findings from a national evaluation* (No. MPR reference NO:m 8792-750). Princeton, N.J.: Mathematica Policy Research, Inc, 2004.

EARLEY, P. Title II reauthorization, challenges and opportunities: White paper for the American association of colleges for teacher education. *Unpublished manuscript*, George Mason University, Fairfax, Virginia, 2004.

EISENHART, M. Science plus: A response to the responses to scientific research in education. *Teachers College Record*, 2005. p.52-58. v.107(1).

Educação

- ELMORE, R. The testing trap. *Harvard Magazine*, 2002a. p. 35. v. 105(1).
- ELMORE, R. F. Testing trap. *Harvard Magazine*, 2002b. p. 35. v. 105(1).
- ERICKSON, F. Arts, humanities and sciences in educational research and social engineering in federal education policy. *Teachers College Record*, 2005. p. 4-9. v. 107(1).
- EVERTSON, C., HAWLEY, W., & ZLOTNIK, M. Making a difference in educational quality through teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1985. p.2-10. v. 36.
- FUHRMAN, S. (Ed.). From the capitol to the classroom: Standards-based reform in the states, 100th yearbook of the national society for the scientific study of education. Chicago: University of Chicago Press, 2001.
- FULLAN, M. Change forces: Probing the depths of educational reform. London: Falmer Press, 1993.
- GITOMER, D., & LATHAM, A. Generalizations in teacher education: Seductive and misleading. *Journal of Teacher Education*, 2000. p. 215-220. v.51(3).
- GRUBB, W. N., & LAZERSON, M. *The education gospel: The economic power of schooling*. Cambridge, MA.: Harvard University Press, 2004.
- GUTMAN, A. *Democratic education (with a new preface and epilogue)*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1999.
- HANUSHEK, E. *Teacher quality*. In L. Izumi & W. Evers (Eds.), *Teacher quality* (pp. 1-12). Palo Alto, CA: Hoover Institution, 2002.
- HAYCOCK, K. Choosing to matter more. *Journal of Teacher Education*, 2005. v. 56(2).
- HESS, F. Tear down this wall: The case for a radical overhaul of teacher certification. Washington: Progressive Policy Institute, 2001.
- KENNEDY, M. Research genres in teacher education. In F. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1996. p. 120-154.
- KENNEDY, M. The problem of evidence in teacher education. In R. Roth (Ed.), *The role of the university in the preparation of teachers*. Philadelphia: Falmer Press, 1999. p. 87-107
- LAGEMANN, E. An elusive science: The troubling history of education research. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2000.

LATHER, P. This is your father's paradigm: Government intrusion and the case of qualitative research in education. *Qualitative Inquiry*, 2004. p. 15-34. v. 10(1).

LOUGHRAN, J., HAMILTON, M. L., LABOSKEY, V., & RUSSELL, T. (Eds.). International handbook of research of self study of teaching and teacher education practices. Amsterdam: Kluwer, 2004.

LOUISIANA BOARD OF REGENTS. New teacher preparation effectiveness assessment model detailed for regents, August 25, 2004.

MICHELLI, N., & KEISER, D. (Eds.). *Teacher education for diversity and social justice*. New York: Routledge/Taylor & Francis, 2004.

MOREY, A. The growth of for-profit higher education: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 2001. p. 300-311. v. 52(4).

MURRAY, F. On building a unified system of accreditation in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 2005. v. 56(4).

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1983.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press, 2001.

NEVILLE, K. S., SHERMAN, R. H., & COHEN, C. E. *Preparing and training professionals: Comparing education to six other fields*. New York: The Finance Project, 2005.

NOELL, G. Assessing teacher preparation program effectiveness: A pilot examination of value added approaches: Center for Innovative Teaching and Learning, Louisiana State University, August 24, 2004.

QUARTZ, K., & TEP Research Group. Too angry to leave: Supporting new teachers' commitment to transform urban schools. *Journal of Teacher Education*, 2003. p. 99-111. V. 54(2).

SCHALOCK, D., & MYTON, D. A new paradigm for teacher licensure: Oregon's demand for evidence of success in fostering learning. *Journal of Teacher Education*, 1988. p. 27-32. V. 39(6). SIROTNIK, K. *Holding accountability accountable*. New York: Teachers College Press, 2004.

SOUTHEAST CENTER FOR TEACHING QUALITY. Teach for American study reports some gains, but obscures failed teaching policies in urban schools. Retrieved June 11, 2004

STONE, D. *The policy paradox: The art of political decision making*. New York: W.W. Norton and Company, 1997.

THE TEACHING COMMISSION. *Teaching at risk: A call to action*. New York: The Teaching Commission, 2004.

THOMAS B. Fordham Foundation. *The teachers we need and how to get more of them: A manifesto*. In M. Kanstoroom & C. Finn (Eds.), *Better teachers, better schools*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation, 1999. p. 1-18.

TRINDER, L. A critical appraisal of evidence-based practice. In L. Trinder & S. Reynolds (Eds.), *Evidence-based practice, a critical appraisal*. London, U.K.: Blackwell Science, 2000. p. 212-241.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *Meeting the highly qualified teachers challenge: The secretary's annual report on teacher quality*. Washington, DC: Author, 2002.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *Meeting the highly qualified teachers challenge: The secretary's second annual report on teacher quality*. Washington: U.S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, 2003.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *The secretary's third annual report on teacher quality*. Washington, DC: 2004.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *Meeting the highly qualified teachers challenge, the secretary's annual report on teacher quality*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, 2002.

VILLEGAS, A., & LUCAS, T. Diversifying the teacher workforce: A retrospective and prospective account. In M. Smylie & D. Miretzky (Eds.), *Developing the teacher workforce: The 103rd yearbook of the national society for the study of education*. Chicago: University of Chicago Press, 2004. p. 70-104.

WALSH, K., & HALE, C. *Increasing the odds: How good policies can yield better teachers*. Washington, DC: National Council on Teacher Quality, 2004.

WHITEHURST, G. (2001). *Evidence-based education (ebe)*. Retrieved September 12, 2003, 2003, from www.ed.gov

WHITEHURST, G. *Scientifically based research on teacher quality: Research on teacher preparation and professional development*. Paper presented at the White House Conference on Preparing Tomorrow's Teachers, Washington, D.C, 2002.

WILLIAMS, B., MITCHELL, A., & LEIBBRAND, J. *Navigating change: Preparing for a performance-based accreditation review*. Washington, DC: National Council for the Accreditation of Teacher Education, 2003.

ZEICHNER, K., & CONKLIN, H. Research on teacher education programs. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the Aera panel on research and teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 645-736.

1 Chairman of the Board of Trustees, geralmente o chefe do conselho de Educação.

2 Em conversas em diferentes momentos, meu colega, Curt Dudley-Marling se referiu à pesquisa como “uma prática retórica” para enfatizar que pesquisadores estrategicamente formulam tanto os problemas como os resultados da pesquisa de forma a ser o mais persuasivo possível. Tomo emprestado esta frase para me referir à educação de professores como uma prática retórica.

3 Traduziu-se accountability por responsabilidade social.

4 Uma lista completa e discussão destas estão incluídas em Cochran-Smith e Fries (2005).

5 Estamos traduzindo aqui accountability por responsabilidade social.

6 Cargo semelhante ao de Ministro de Educação no Brasil

7 Política aqui como tradução de policy.

8 Teaching at Risk (2004)

9 Progressive Policy Institute.

10 O Title II - Teacher quality enhancement grants for states and partnership. Este é um programa de bolsas criado em 1998 que apoia recursos para implementação de programas de qualidade para os professores em nível estadual e local, ele também apoia programas de recrutamento de professores.

11 Conselho Nacional para Validação de Educação de Professores.

12 Conselho de Certificação da Educação de Professores.

13 Professores para uma nova era.

14 Coalizão para Políticas Baseadas em Evidência.

15 Educação do Jardim da Infância até décima-segunda série.

16 Conselho Nacional de Pesquisa.

17 Caring, pode ser traduzido como cuidado e com se importar.

18 Estamos traduzindo aqui “accountability” por responsabilidade social.

19 Grade Point Average, média de pontos obtidos no rendimento acadêmico.

Educação