

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM O ÊXITO E COM O FRACASSO ESCOLAR

Soraiha Miranda de LIMA¹

RESUMO: este artigo busca estabelecer relações entre a formação de professores e a melhoria da aprendizagem, frente à constatação de que, ao longo da década da *Educação para Todos*, não houve uma melhoria significativa das condições de aprendizagem para as crianças, jovens e adultos e não foram alcançadas as metas estabelecidas em 1990. Ainda que o lema dos anos 90 tenha sido *melhorar a aprendizagem*, boa parte das medidas adotadas, nas últimas décadas, sobre os processos de transformação educativa desconheceu, subestimou ou sustentou apenas de forma retórica o papel dos docentes. A concretização desse propósito, se se pretende relevante, não pode excluir os professores e ignorar a sua formação, posto que não é possível melhorar a aprendizagem dos alunos sem melhorar a aprendizagem de seus professores.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; aprendizagem docente; melhoria da aprendizagem.

A APRENDIZAGEM DE QUEM ENSINA: ALGUMAS QUESTÕES PRÉVIAS

‘Melhorar a aprendizagem’ foi o lema da década de 90 em nossa região; apesar disso, as avaliações de rendimento escolar realizadas nos últimos anos nos diferentes países mostram resultados pobres, abaixo do esperado e do desejável. (Pronunciamento Latino-Americano por uma “Educação para Todos”, Dakar, 2000)

O Brasil e a América Latina, assim como várias outras regiões do mundo, têm testemunhado, nos últimos anos, a divulgação de uma extensa lista de pronunciamentos, declarações e compromissos com a educação. Agências internacionais e governos abusam da formulação de metas e planos, sejam eles de alcance circunscrito ou ampliado. Embora a cooperação internacional seja objeto de insatisfações e desconfianças, não se pode negar que ela tem estado no centro do debate e da ação educativa nas últimas décadas.

Longe de pretender traçar um *mapa* da cooperação internacional no campo educacional ou desvendar o labirinto dessa cooperação, identificar os principais programas e as respectivas agências financiadoras parece oportuno ao tema que aqui se discute.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis

PROGRAMAS	PAÍSES – SEDE DE LANÇAMENTO	ALCANCE	ORGANISMOS INTERNACIONAIS ENVOLVIDOS
Projeto Principal (1979 – 1981 – 2000)	México(1979), Quito(1981), Cochabamba (2000).	Regional (37 países da América Latina e Caribe, incluindo Cuba)	UNESCO, OREALC.
Educação para Todos (1990 – 2000 - 2015)	Jomtien (1990), Dakar (2000).	Mundial (todos os países)	UNESCO, UNICEF, FNUAP, PNUD, BM.
Cúpula das Américas (1994–2010)	Miami (1994), Santiago (1994), Quebec (2001).	Hemisférico (34 países do continente americano, incluindo EEUU e Canadá e excluindo Cuba)	OEA, CEPAL, BM, BID.
Cúpula Ibero-americana (Anualmente, desde 1991)	Diversas cidades	Ibero-americano (21 países ibero-americanos, incluindo Cuba, Espanha e Portugal)	OEI, AECL, SECIB.

Fonte: TORRES, 2001.

Frente a esse quadro, não se pode argumentar carência de programas, inexistência de organismos que os financiem, omissão dos países. Ao contrário, ele revela um destacado interesse de agências internacionais e de governos na definição de políticas educacionais.

Por isso, passados mais de dez anos desde a Conferência de Jomtien, solidificada pelo trabalho da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, cujo relatório reafirmou a fé no papel promotor da educação, já que concebida como “[...] uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras” (DELORS, 2000, p.11), parece oportuno examinar o cumprimento dos programas e metas definidas em tal ocasião, especialmente no âmbito da formação de professores. Esse quadro é um convite à reflexão sobre os avanços e recuos no campo educacional, à luz dos conhecimentos já produzidos e das lições aprendidas.

O ano 2000 coroou a década em que os países e agências de cooperação internacional, participantes da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, março de 1990), se comprometeram a realizar esforços conjuntos para satisfazer

² UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. OREALC: Oficina Regional de Educação da Unesco para a América Latina e o Caribe. UNICEF: Fundação das Nações Unidas para a Infância FNUAP: Fundo das Nações Unidas para as Atividades em Matéria de População. PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. B M: Banco Mundial. OEA: Organização dos Estados Americanos. CEPAL: Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina. BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento. OEI: Organização de Estados Iberoamericanos. AECL: Agência Espanhola de Cooperação Internacional. SECIB: Secretaria de Cooperação Iberoamericana

necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. O encontro mundial de avaliação da década (Dakar, Senegal, abril de 2000) revelou que, apesar de alguns progressos, já que os sistemas educativos são hoje um pouco menos excludentes do que o eram há alguns anos, as metas formuladas em Jomtien não foram alcançadas em sua totalidade, nem por aqueles países sobre os quais se concentraram esforços prioritários: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Houve um notável incremento dos empréstimos para a educação nesses países, cuja prioridade foi depositada na educação básica, concebida como etapa indispensável da melhoria da qualidade do ensino e como fator essencial de desenvolvimento. Apesar disso,

Estudos e avaliações de rendimento escolar realizados recentemente em vários países [...] indicam que as políticas, estratégias e projetos destinados a melhorar a qualidade da *educação*, vários deles iniciados no final da década de 80, ainda não se traduzem em melhoria da qualidade da *aprendizagem* [...]. (TORRES, 1998 a., p. 186)

Como explicar essa contradição?

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MELHORIA DA APRENDIZAGEM

A busca de compreensão do *impacto* das políticas educacionais na *melhoria da aprendizagem* não pode perder de vista a identificação de algumas marcas do modelo econômico neoliberal. As políticas educacionais, no contexto atual, estão delineadas, em grande medida, por este modelo.

O investimento nos sistemas educativos, marcado por uma série de reformas na organização escolar, na gestão e no financiamento, compõe o cenário de *modernização* rumo à nova ordem globalizada, que, desde as últimas décadas do século XX, passou a incluir vários países da América Latina.

A elaboração da agenda educativa, nesse contexto, esteve a cargo de um reduzido grupo de organismos internacionais, entre os quais figuram o Banco Mundial (BM), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (CEPAL). A eles coube estabelecer pontes entre os postulados da modernização e as propostas educativas, orientadas para a produtividade, a competitividade, a eficiência, a descentralização da gestão e financiamento da educação e conseqüente diminuição da responsabilidade do Estado nessas ações, o incentivo ao mercado privado da educação, a obediência às lógicas e regras do mercado, entre outros aspectos (TIRAMONTI, 2001).

O Banco Mundial, em particular, tem tido uma presença decisiva nos programas educativos da América Latina. pois tem sido

capaz de tecer uma rede muito eficaz de penetração nos diferentes países. Por meio das linhas de financiamento, ele constrói sua hegemonia ideológica. Suas concepções, entremeadas ao benefício financeiro, são impostas aos sistemas educativos da América Latina. Organismo de maior visibilidade no panorama educativo global, o Banco Mundial apresentou, vinculado ao incremento dos empréstimos para a educação, um “pacote” de reformas educacionais, que está centrado em aspectos financeiros e administrativos. Deposita na educação básica sua prioridade e propõe um “[...] modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia” (TORRES, 1998a, p. 139). Na opinião dessa autora, que é uma estudiosa das estratégias do Banco Mundial para a educação, o pacote dessa agência é simplista, superficial e, essencialmente, homogeneizador e prescritivo, razão pela qual

Tanto na sua concepção como na sua implementação, em vez de contribuir para melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência do sistema educativo, o pacote do BM está ajudando os países em vias de desenvolvimento a reforçar e a investir na reprodução ampliada [...] do modelo educativo convencional. (TORRES, 1998a, p.176)

Além disso, no rastro da implantação das políticas patrocinadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), constata-se a generalização da pobreza extrema e da exclusão social³. A adoção, pela América Latina, das políticas neoliberais tem conduzido a índices assustadoramente elevados de desigualdade econômica e concentração da riqueza, além de um progressivo desmantelamento dos sistemas de educação pública.

O paradoxal é que os organismos que promovem as políticas de empobrecimento maciço são os mesmos que elaboram estratégias, normalmente inoperantes, para lidar com o problema generalizado da pobreza e do acesso e permanência na escola.

Ainda que a globalização tenha traçado um novo mapa econômico do mundo, tenha acelerado o progresso da informática e da tecnologia e tenha invadido, progressivamente, outras áreas da atividade humana, verifica-se, nesse contexto, que a vertente neoliberal da globalização tende a agravar as disparidades e aprofundar as diferenças, ao mesmo tempo em que tem ajudado a minar as bases dos sistemas escolares e a desenhar um panorama alarmante para a educação latinoamericana, já que propõe “[...] políticas educativas degradadas para grandes massas empobrecidas [...]” (PUIGGRÓS, 2001, p. 99). Afinal, para a mesma autora “[...] há quem lute contra a pobreza e quem lute

³ A cada ano, morrem cerca de 40 milhões de seres humanos por causas relacionadas à falta de atendimento médico, alimentação e moradia, que poderiam ser evitadas (BORON, 2001).

contra os pobres. Esses últimos podem fazê-lo com repressão ou com programas sociais” (2001, p.100).⁴

Então, o processo de mudança política, econômica e social vivido na América Latina nas últimas décadas tem imposto mudanças no terreno da educação. Se, por um lado, ele demanda uma formação mais afinada com o atual estágio do processo produtivo, requerendo novas capacidades cognitivas e operativas, pensamento autônomo, criativo, capacitação tecnológica, responsabilidade, iniciativa, flexibilidade (LIBÂNEO, 1998), por outro, evidencia que os crescentes índices de desigualdade e exclusão social provocaram uma deterioração das condições de educabilidade, com as quais os alunos têm acesso à educação; e a escola não tem conseguido superar déficits na formação básica das crianças (TEDESCO, 2001). Constatação semelhante é apontada por Pérez Gómez (1990). Ele denuncia um significativo déficit na formação das crianças, o qual se manifesta na sua falta de capacidade de pensar, de organizar racionalmente as informações, de buscar sentido nos objetos de conhecimento.

Nesse contexto, verifica-se que, a despeito do enorme investimento de esforços e de recursos financeiros, as políticas efetivamente adotadas em decorrência de tais esforços não têm respondido satisfatoriamente às necessidades do sistema escolar e da formação de professores, em particular. Embora constantemente reiteradas, as medidas capazes de favorecer a melhoria da aprendizagem escolar têm sido, sistematicamente, descumpridas, postergadas, ignoradas.

Apesar das manifestações ruidosas em defesa da “melhoria da aprendizagem”, as avaliações de rendimento escolar realizadas em vários países do mundo, na América Latina e no Brasil, em especial, revelam um quadro nada alentador. Ao contrário, elas contradizem os propalados esforços profissionais e os investimentos financeiros, para situar-se *abaixo do esperado e do desejável*.

Um rápido exame dos resultados de tais avaliações ajuda a constatar o enorme fosso existente entre os esforços e investimentos dispensados e os resultados escolares obtidos⁵. Para ilustrar essa

⁴ No II Fórum Social Mundial (Porto Alegre, 2002) Chomsky afirmou que “Ninguém está contra a globalização. Esta não é a verdade do ponto de vista dos trabalhadores, que começaram a se organizar clamando pela criação de uma ‘Internacional dos Trabalhadores’. Até mesmo hoje todos os grandes sindicatos têm essa dimensão internacional. O movimento popular progressista criou a interação e a solidariedade internacional. É isso que é globalização, mas para o interesse geral da população” (InformAndes nº 108, fevereiro de 2002 – publicação mensal do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior).

⁵ Ainda que a aprendizagem não equivalha a rendimento e não possa ser medida por provas, os resultados de tais avaliações não deixam de ser indicadores importantes.

avaliação, gostaria de apontar alguns estudos, produzidos pelos próprios organismos responsáveis pela formulação e execução das políticas educacionais: SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e Primeiro Estudo Comparativo sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados, para Alunos da Terceira e Quarta Séries da Educação Básica (UNESCO/OREALC).

O Saeb coleta informações sobre o desempenho acadêmico de alunos brasileiros, avaliando a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática de alunos de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e de 3^a série do ensino médio.

Os resultados comparativos dos ciclos de 1995, 1997 e 1999 indicam que os alunos da 4^a série do ensino fundamental são capazes de ler textos pequenos e simples, com temáticas próximas à sua realidade e são capazes de reconhecer figuras geométricas simples, compreender dados apresentados em gráficos de colunas e interpretar medidas em situações cotidianas. Na 8^a série o aluno lê, com compreensão, pequenos textos, com frases curtas, cuja temática e vocabulário estejam próximos à sua realidade. Além disso, domina as quatro operações com números naturais, identifica elementos das figuras geométricas e interpreta gráficos. Na 3^a série do ensino médio o aluno faz a leitura comparativa de textos mais complexos, identifica estratégias argumentativas e finalidades. Na Matemática, ele demonstra domínio das operações com números inteiros relativos, compreensão de números racionais, além de manipular expressões algébricas e resolver equações. Dados mais recentes, do Saeb de 2001, confirmam essa situação. Os alunos brasileiros chegam ao final do primeiro ciclo da educação obrigatória com níveis de rendimento escolar considerados *críticos* ou *muito críticos*, já que 22% não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis a esse patamar de escolaridade e 37%, embora apresentem algumas competências, demonstram desempenho em Língua Portuguesa bem abaixo do desejado. Grande parte desses alunos não consegue ler um texto simples, como um convite feito pela escola para a festa junina, como constata o estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC). O cenário é semelhante na avaliação das habilidades de compreensão matemática, com 52% dos estudantes em situação “crítica” ou “muito crítica”.

Os dados apresentados nos relatórios do Saeb⁶ permitem inferir que a ampliação do acesso à escola não foi acompanhada da

⁶ O relatório comparativo completo está disponível na internet, no endereço: <http://www.inep.gov.br>

ampliação das condições e oportunidades de aprendizagem, já que esta se mantém em níveis elementares.

O Enem, também aplicado a estudantes brasileiros, é realizado anualmente com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho dos alunos ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de suas competências quanto ao domínio dos princípios científicos e tecnológicos da produção moderna, ao conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e ao domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia.⁷

A avaliação divide-se em duas partes. Uma delas refere-se a questões objetivas, de múltipla escolha, e a outra à redação de alguns temas propostos. Em uma escala de 0 a 100⁸, a média nacional referente à parte objetiva da prova é pouco acima de 40, o que significa dizer que a maior proporção de alunos se situa na faixa entre insuficiente e regular. O resultado da redação é um pouco melhor. A média nacional chega a 50, mas ainda está bem abaixo de bom e muito distante de excelente.

O Pisa insere-se nos programas educacionais da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e busca indicadores internacionais de desempenho dos alunos. Trata-se de uma pesquisa internacional comparada, enfocando habilidades e competências necessárias à vida moderna. A primeira avaliação ocorreu em 2000 e organizou-se em torno das áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Esse exame contou com a participação de mais de duzentos mil alunos de 32 países.⁹ No Brasil, 4.893 jovens de 15 e 16 anos participaram do Pisa.

Os resultados da pesquisa indicam que Brasil e México têm as concentrações mais elevadas de alunos nos níveis inferiores de aprendizagem. Como exemplo disso, verifica-se que o melhor resultado médio em leitura foi o da Finlândia (546), enquanto que o pior foi o do Brasil (396). A escala de leitura do Pisa foi construída de modo que a média dos países correspondesse a 500. Há países com resultados estatisticamente superiores à média, países com resultados equivalentes

⁷ As informações sobre o Enem estão disponíveis no site do Inep.

⁸ A escala vai de 0 a 100 e é delimitada pelos conceitos de Insuficiente (0 a 39), Regular (40 a 69), Bom (70 a 99), Excelente (100). Esses dados são relativos ao Enem de 2001. Em 2002 as médias foram: um pouco acima de 30 na parte objetiva da prova e um pouco acima de 50 na redação.

⁹ Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Federação Russa, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Letônia, Liechtenstein, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça

a media e países com resultados inferiores, como é o caso, entre outros, do México e do Brasil. Aliás, os resultados do Brasil no Pisa

[...] reafirmaram as dificuldades de leitura e de produção de textos por nossos alunos, fato já comprovado por outras avaliações brasileiras, como o Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). [...] Os resultados do Saeb e do Enem já anteciparam a avaliação ora feita pelo Pisa em relação ao letramento em Língua Portuguesa, sinalizando para a escola, em particular aos professores, a necessidade de mudanças radicais em suas práticas. (Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, p. 73)¹⁰

Como se percebe, as escolas brasileiras, a despeito de toda a sorte de reformas e de publicidades patrocinadas pelo MEC nos últimos anos, não têm conseguido ensinar os alunos a lerem um texto e dele extraírem conclusões e reflexões logicamente permitidas. As escolas brasileiras estão longe de promover, nos alunos, as competências exigidas pelas sociedades letradas, ou seja, nossas escolas não conseguem ensinar a ler e a entender o que está escrito, o que revela, tal como assinalaram Tedesco e Pérez Gómez, um déficit significativo na aprendizagem.

Isso também se verifica na avaliação comparativa realizada em 1997 pela UNESCO/OREALC em treze países da América Latina. Esse estudo constatou que Cuba é o país que apresenta melhores resultados escolares nas áreas de Linguagem e de Matemática. É interessante recordar que se trata do único país que não seguiu as recomendações da política educacional formulada pelo Banco Mundial, assim como o único que não recorreu a empréstimos internacionais para financiar seu sistema educativo (Pronunciamento Latino-Americano por uma "Educação para Todos", Dakar, 2000).

O relatório do Primeiro Estudo Internacional Comparativo sobre Linguagem e Matemática para Alunos de 3ª e 4ª Séries da Educação Básica, produzido pelo Laboratório Latinoamericano de Qualidade da Educação (Unesco), concluiu que:¹¹

A análise dos resultados em Linguagem e Matemática indica que, salvo em Cuba, os alunos de 3ª e 4ª séries das amostras dos países que participaram do Estudo¹², registraram, em

¹⁰ O relatório da participação do Brasil no Pisa está disponível no site do Inep e o relatório completo, em inglês, no seguinte endereço: <http://www.pisa.oecd.org>.

¹¹ O estudo foi realizado em 1997, o primeiro informe foi divulgado em novembro de 1998, o segundo relatório parcial foi divulgado em outubro de 2000 e o relatório completo em agosto de 2001. Todos esses documentos estão disponíveis no site da Unesco: <http://www.unesco.cl>.

¹² Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana, Venezuela.

maior ou menor grau, deficiências no desenvolvimento de aspectos das competências comunicativa e matemática. As crianças, em geral, aprendem a ler, porém, têm dificuldades para compreender o significado e realizar interpretações a partir dos textos. As crianças geralmente aprendem números, relações numéricas, signos e estruturas matemáticas, porém não são capazes de resolver problemas matemáticos simples e complexos, nem de realizar aplicações em situações cotidianas matematizáveis. (Relatório do Primeiro Estudo Comparativo sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados, para Alunos da Terceira e Quarta Séries da Educação Básica, Unesco/Orealc, 2002, p. 43)¹³

Na grande maioria dos países da América Latina não houve uma *melhoria da aprendizagem*, já que as escolas ensinam a ler, mas não a interpretar ou a compreender o significado do texto, assim como ensinam a identificar os números, mas não a pensar matematicamente. As crianças cubanas são as únicas que apresentam, amplamente, as maiores capacidades de abstração, raciocínio e demais competências requeridas nos campos avaliados.

Então, o balanço dessa década permite constatar que a *melhoria da aprendizagem* não depende unicamente da ampliação da oferta escolar. A diminuição do número de crianças que abandonam a escola não permite, por si só, anunciar o fim da exclusão escolar, até porque o acesso de todos à escola não significa que todos tenham o mesmo tipo de escolarização, já que

[...] o prolongamento da escolaridade, paradoxalmente, em vez de melhorar, agrava muitas vezes a situação dos jovens mais desfavorecidos socialmente e/ou em situação de insucesso escolar. Mesmo nos países que mais gastam com educação, o insucesso e o abandono escolares afetam um grande número de alunos. Dividem os jovens em duas categorias, situação tanto mais grave quanto se prolonga pelo mundo do trabalho. (DELORS, 2000, p. 56)

Ao longo da década da *Educação para Todos* não houve uma melhoria significativa das condições de aprendizagem para as crianças, jovens e adultos e não foram alcançadas as metas estabelecidas em 1990. É preciso, portanto, encontrar outros mecanismos para permitir que a população obtenha padrões de educação adequados à sua formação integral e incorporação produtiva na sociedade. Essa procura, se se pretende relevante, não pode excluir os professores.

De fato, a preocupação com a *melhoria da aprendizagem* exige situar o professor no centro do debate educativo. Ainda que o trabalho e a formação dos professores seja um antigo e caro tema no âmbito das pesquisas educacionais (PIMENTA, 2002), boa parte das

¹³ Tradução do autor.

medidas adotadas nas últimas décadas sobre os processos de transformação educativa desconheceu, subestimou ou sustentou apenas de forma retórica o papel dos docentes (TEDESCO, 2001). Ora, é possível melhorar a aprendizagem dos alunos sem melhorar a aprendizagem de seus professores? Obviamente, não se pode reduzir a atenção sobre esse ator fundamental do processo educativo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MELHORIA DA APRENDIZAGEM

Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escola. (LIBÂNEO, 1998, p.7)

O debate em torno do tema “formação de professores” representa um dos eixos de referência das preocupações no campo educacional, componente indispensável nos processos de reforma dos sistemas de ensino e objeto fundamental de investigação científica. Grande parte das preocupações e dos temas educativos conduz à consideração do trabalho e da formação dos professores, assim como projetam, sobre eles, um enorme conjunto de aspirações e de expectativas, indicadas como condições da melhoria da qualidade do ensino. Basicamente, sobre os professores repousam os anseios e as responsabilidades pelo desenvolvimento de todo o processo educativo. A eles é atribuída uma hiper-responsabilidade pela prática pedagógica e pela qualidade do ensino. A eles, em especial, é atribuída a tarefa de *melhorar a aprendizagem*. Por isso, eles são enfaticamente lembrados quando as avaliações da aprendizagem dos alunos apresentam resultados *abaixo do esperado e do desejável*, já que tais resultados sinalizam para “[...] a escola, em particular aos professores, a necessidade de mudanças radicais em suas práticas” (Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, p. 73). Isso significa que

[...] se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização dessa aspiração [desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades]. A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. [...] Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes [...] perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. (DELORS, 2000, p. 152)

O professor desponta como principal responsável pela qualidade do ensino, já que lhe cabe, além de prover os instrumentos essenciais da aprendizagem como a leitura, a escrita, a expressão oral,

os conteúdos da matemática e das ciências, desenvolver conhecimentos, valores, atitudes, aptidões necessárias à formação integral do ser humano, de tal modo que ele possa “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 2000).

Acoplada a essa enorme expectativa sobre os professores, há uma lista interminável de saberes, habilidades e competências necessárias ao professor, requeridas em sua *missão* de desenvolver os indivíduos e as sociedades. Torres (1999), buscando rastrear as qualidades exigidas na configuração do *docente desejado ou eficaz*, chega a um rol exaustivo de competências, capazes de constituir um “docente ideal”, “[...] que desafia os próprios limites do humano[...]" (TORRES, 1999, p. 101). Tamanhas são as expectativas depositadas nos professores que eles podem até mesmo ser considerados como semi-deuses. Entretanto, as listas de competências, em si mesmas, nada indicam sobre as condições de trabalho e de salário dos professores, assim como sobre seus mecanismos de aprendizagem profissional.

Curiosamente, a ênfase na responsabilização do professor pelos resultados escolares não é a mesma com que ele é incluído nos planos e reformas educacionais. A elaboração de uma proposta de formação docente, acompanhada de medidas destinadas a melhorar, substancialmente, a qualidade de vida e a qualidade profissional dos professores, não recebe tanto destaque quanto a indicação de um rol de competências necessárias aos docentes.

Aliás, as posições sobre os professores são, geralmente, ambíguas e contraditórias. Se, por um lado, eles são identificados e destacados como os depositários dos rumos da educação e da aprendizagem, por outro, suas condições de formação e de aprendizagem, suas condições de trabalho e salário não recebem a atenção correspondente e permanecem particularmente embaraçosas.

Por isso, ainda que o tema da formação de professores tenha estado no centro do debate sobre as reformas no campo educacional e sua importância seja praticamente uma unanimidade, já que apontado como uma estratégia prioritária para elevar a qualidade da aprendizagem dos alunos e do sistema educativo como um todo, no marco do modelo econômico neoliberal, a formação de professores tem sofrido uma inversão. Se, por um lado, apregoa-se sua relevância, por outro, o investimento tem-se centrado mais nas condições de infraestrutura do que nas pessoas. As políticas educativas têm dado prioridade aos novos edifícios, aos recursos tecnológicos, à reforma institucional, aos materiais didáticos e à provisão de textos escolares, ao contrário de investir na melhoria do salário, nas condições de trabalho e na formação dos professores (TORRES, 1998a, CARDELLI e DUHALDE, 2001).

AS políticas educacionais têm se caracterizado pela implementação de ações que os especialistas elaboram para serem apenas executadas pelos professores. Os protagonistas do fenômeno educativo no cotidiano da sala de aula têm sido excluídos desse trabalho de elaboração, o que representa um dos principais obstáculos à sua própria aprendizagem, já que não são estimulados a produzir, a criar, a estudar.

De fato, os professores têm sido encarados como meros executores de *pacotes*, razão pela qual propõe-se que a formação docente seja, especialmente, realizada em serviço, já que ocupa espaços e investimentos menores. Desse modo, os professores, além de permanecerem relegados a um papel cada vez mais alienado e marginal, convivem, cotidianamente, com a desprofissionalização do magistério e com a deterioração dos seus salários. Aliás,

[...] a formação docente [...] continua sendo um dos aspectos mais débeis das reformas educativas postas em marcha na América Latina. A formação docente continua sendo vista como apêndice da reforma e mais como uma etapa posterior a seu anúncio do que como um requerimento e um processo que deve preceder e dar continuidade à proposta. (TORRES, 1998b, p. 184-185)

O modelo educativo proposto pelo Banco Mundial para a América Latina, por exemplo, afasta os professores dos âmbitos da definição, discussão e tomada de decisões e os convoca apenas para implementar a política educativa formulada pelos economistas. Apesar de as medidas adotadas se autodefinirem em nome da *melhoria da aprendizagem*, os promotores diretamente vinculados a elas – os professores – não são contemplados satisfatoriamente, até porque o Banco Mundial considera baixa a correlação existente entre investimento no professor e aprendizagem dos alunos.

A propósito, o Banco Mundial aponta, nessa ordem de importância, os cinco elementos que interferem na aprendizagem dos alunos: (a) a motivação e a capacidade para aprender dos alunos; (b) o conteúdo a ser aprendido; (c) o professor; (d) o tempo de aprendizagem; (e) as ferramentas necessárias para ensinar e aprender (TORRES, 1998a). Apesar de toda a cobrança externa sobre os resultados de seu trabalho, o professor só aparece em terceiro lugar como promotor da aprendizagem. Então, a formação docente permanece como um apêndice dos processos de reforma, já que efetivamente (ainda que não oficialmente) é considerada como uma etapa secundária nos sistemas educativos.

A visão de formação docente subjacente a essa concepção é limitada e instrumental, pois toma o professor como técnico, operador, mero destinatário e não como um sujeito social, que acumulou conhecimentos e experiências e que necessita compreender seu campo de trabalho.

Frente a essa concepção, não é de se estranhar que as avaliações apresentadas acima constatem um baixo rendimento dos alunos, especialmente dos brasileiros que, além dos resultados nada animadores do Saeb e do Enem, figuram em último lugar no Pisa. Como, então, compreender o êxito pedagógico de Cuba? Como é possível que, apesar das dificuldades, das circunstâncias adversas e da escassez de bens materiais básicos, decorrentes do boicote econômico patrocinado pelos Estados Unidos, os alunos aprendam?

Obviamente, não se pode argumentar a favor de uma relação mecânica, de causa-efeito, entre *conhecimento do professor e aprendizagem do aluno*, ou entre *capacitação do professor e rendimento escolar*. Não se pode esperar que cada ano de estudo, cada curso, cada seminário ou oficina de capacitação docente resulte, imediata e necessariamente, em quantidades mensuráveis de aprendizagem por parte dos alunos. Entretanto,

Assim como existem demonstrações de que mais anos de estudos e mais capacitação não correspondem necessariamente a melhores resultados de aprendizagem, também existem provas de que há relação. (TORRES, 1998b, p. 175)

Então, há indícios de que maior capacitação docente pode levar a melhores resultados de aprendizagem, a exemplo de um estudo realizado na Tailândia que apresenta “[...] uma correlação positiva entre anos de instrução e qualificação docente e resultados de aprendizagem dos alunos [...]” (TORRES, 1998^a, p 147).¹⁴

Resultados semelhantes encontrou o estudo de Lima (1998). Após propor e acompanhar, junto a dois professores, uma proposta de formação e intervenção no âmbito da escola, amparada nos preceitos metodológicos da pesquisa-ação, a pesquisadora concluiu que coube ao trabalho dos professores um papel decisivo na aprendizagem dos alunos e na formação de suas habilidades mentais. O estudo verificou, ainda, que quanto mais os professores se mostraram receptivos em sua própria aprendizagem, tanto mais puderam interferir, significativamente, na aprendizagem de seus alunos.

Além disso,

As investigações sobre esse tema em distintas regiões do mundo onde existem distintas qualidades em formação docente (África, América Latina e Ásia – Ross e Postlewhite, 1992) sugerem que – com algumas exceções – a formação dos

¹⁴ O Saeb de 2001, ao mesmo tempo em que revelou os limites de aprendizagem das crianças, constatou que quanto mais deficiente é a formação do professor, pior é o desempenho de seus alunos. E o inverso, também, é verdadeiro. Portanto, a formação do professor é um grande diferencial do seu trabalho.

é o caso da Europa e dos EEUU (Harbinson e Hanusek, 1992), onde existe pouca variabilidade entre as distintas formações acadêmicas. Isso não quer dizer que a formação inicial não seja importante. O que indica é que existe uma maior possibilidade de observar o maior impacto da formação dos docentes em um contexto onde existe uma grande variação na formação docente.

Assegurar que todos os docentes da Educação Básica tenham completado o nível de educação imediatamente superior a de seus alunos, incrementar o número de anos de formação docente e melhorar a qualidade desta no nível pós-secundário, é importante. Para a região [América Latina], o estudo mostra que a formação pós-secundária dos docentes tem um forte impacto no rendimento dos alunos. Para cada ano adicional de formação docente pós-secundária, os alunos aumentam seus resultados em 2,44 pontos para Linguagem e 2,06 pontos para Matemática. Em alguns países o impacto é muito maior (Argentina, Chile, Cuba ou Paraguai), ainda que haja outros em que é inferior. Com isso é necessário não só considerar um maior número de anos da educação pós-secundária, mas também revisar os conteúdos dessa formação. (Relatório do Primeiro Estudo Comparativo sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados, para Alunos da Terceira e Quarta Séries da Educação Básica, Unesco/Orealc, 2002, p. 88)¹⁵

Ora, ainda que não se trate de uma relação de causa-efeito, pode-se argumentar que, para além de uma relação numérica, quantitativa, talvez seja possível perceber uma relação qualitativa entre formação de professores e aprendizagem dos alunos. Pode-se, então, afirmar que “[...] a qualidade das aprendizagens dos alunos depende do desempenho profissional dos professores” (LIBÂNEO, 2001, p. 1). E este depende da qualidade da formação a que os professores têm acesso, como parece sugerir a situação cubana, sobre a qual vale a pena apresentar outras informações.

Nora, uma professora cubana de 3ª série afirma que o segredo de um bom professor é “[...] ser criativo, recorrendo às diferentes estratégias de ensino, de maneira que o conhecimento chegue a todos os alunos” (EDNIR, 2001, p.74). Os resultados do estudo comparativo realizado pelo Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação (Unesco/Orealc) indica que o conhecimento “*chegou* aos alunos cubanos [...] e de forma significativa, já que eles, bem mais do que seus colegas, são capazes de reconhecer e desenvolver exercícios relacionados a estruturas matemáticas complexas, assim como demonstrar processos de compreensão de leitura com o uso das maiores capacidades de abstração”.

¹⁵ Tradução do espanhol.

Talvez mais do que seus colegas latinoamericanos, os cubanos tenham compreendido o significado do lema *melhorar a aprendizagem* e tenham, de fato, pautado seu trabalho pelo conceito de educação de qualidade, que na concepção de Libâneo (2000) é:

[...] aquela em que a escola promove 'para todos' o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive com poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (LIBÂNEO, 2000, p. 53)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, promover a qualidade do ensino ou *melhorar a aprendizagem* implica, então, supor a presença determinante de um professor capaz de ajudar na formação de alunos ativos, pensantes, inteligentes, abertos ao conhecimento, versáteis, receptivos, com capacidade de discernimento, com atitude crítica, com competência para identificar e buscar soluções para os problemas, entre outras habilidades.

Ora, isso requer, no mínimo, investir na formação e profissionalização dos professores, de tal modo que eles aprendam e desenvolvam as mesmas habilidades e competências requeridas dos alunos, as quais devem orientá-los no decorrer de seu exercício profissional (TORRES, 1998a; LIBÂNEO, 2000). Assim,

[...] a maneira mais segura e direta de incidir sobre o currículo é incidir sobre os docentes, sobre sua formação e as suas condições de trabalho" (TORRES, 1998a, p. 156). [Até porque,] não é possível continuar afirmando, em definitivo, que se pode melhorar a qualidade da educação sem melhorar substancialmente a qualidade dos docentes, o que por sua vez leva a reconhecer o quanto é inseparável a qualidade profissional da qualidade de vida. (TORRES, 1998a, p. 167)

Sem dúvida, os resultados dos alunos cubanos não foram obtidos sem os professores. Ao contrário, eles tiveram uma participação decisiva na melhoria da aprendizagem e na obtenção de resultados tão significativos. Mas, como os professores cubanos aprendem a fazer com que seus alunos aprendam?

Minha hipótese é que o segredo da qualidade da educação cubana está na centralidade com que se dá a formação inicial e em serviço do professor e a mística, a visão utópica que anima a muitos educadores. O professor é convidado a construir uma identidade profissional como 'modelador do futuro'. [...] A palavra chave é *autosuperação*. (EDNIR, 2001, p.76)¹⁶

¹⁶ Tradução do espanhol.

A proposta de formação de professores em Cuba integra três eixos: o acadêmico, o prático e o investigativo. A dimensão teórica está ligada aos eixos prático e investigativo. Os futuros professores são preparados para, no dia a dia da escola, reconhecer os problemas pedagógicos e encontrar soluções para eles. A investigação é um instrumento pelo qual se aperfeiçoam profissionalmente, de forma contínua. Por essa razão, nunca são considerados meros executores de políticas alheias, mas como produtores ativos. Na condição de construtores, o estudo lhes é apresentado como uma exigência fundamental.

Em face disso, os processos de formação inicial e em serviço estão articulados. O centro de tudo está nas escolas. Como complemento dessa política, os professores são avaliados¹⁷ de acordo com sua capacidade de fazer com que todos os alunos aprendam e são afastados da carreira se, depois de apoio complementar institucional, continuam sem desempenhar bem seu trabalho.

É preciso reconhecer o êxito e aprender com Cuba. Ao que tudo indica, seus alunos são melhores porque há investimento substancial na formação profissional dos professores, assim como na avaliação e na sua requalificação.

Lógica muito distinta é adotada na proposta de formação docente do BM, à qual o Brasil se filiou. O Banco trabalha com uma lógica binária e mutuamente excludente: salário versus capacitação, conhecimento do professor versus aprendizagem do aluno, formação inicial versus capacitação em serviço, professores versus tecnologia educativa, educação presencial versus educação à distância, saber geral versus saber pedagógico, gestão administrativa versus gestão pedagógica, necessidades do professor versus necessidades do currículo e da reforma, modelo centralizado versus modelo descentralizado (TORRES, 1998b, p 174).

Orientada por essa lógica, a formação inicial dos professores é encarada pelo BM como um beco sem saída, razão pela qual ele desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço. Desse modo, a preocupação com a formação inicial está se diluindo, desaparecendo,

¹⁷ "A cada dez semanas de aula, há uma de recesso, durante a qual os professores vêm ao Instituto fazer cursos, planejados pelo Instituto Superior Pedagógico de acordo com as necessidades dos professores. Ao final de cada ano, seu desempenho profissional é avaliado pelos diretores e ressaltadas as dificuldades. A partir desse momento, se articulam as atividades de capacitação em serviço do próximo ano. Quando o professor tem um desempenho profissional insuficiente, deixa a escola e regressa ao Instituto Pedagógico para reforçar sua aprendizagem. Se ainda assim, com todo esse apoio recebido, sua avaliação é baixa durante os anos consecutivos, será afastado das funções docentes" (EDNIR, 2001, p.76). Tradução do espanhol.

pois os técnicos do Banco afirmam que a capacitação em serviço rende mais com menos dinheiro.

A (des)política do BM para a formação de professores revela

[...] uma grande incompreensão e *negligência ao lidar com a questão docente*, com as condições de vida e de trabalho dos docentes, o seu perfil profissional e a sua formação contínua, desconhecendo o fato de que os professores são os atores fundamentais do fazer educativo e fatores essenciais na qualidade e na mudança na educação. Relega o docente a um papel secundário e passivo; não contempla a participação e a consulta do magistério como condição fundamental no desenho, execução e eficácia das políticas e, em particular, da reforma educativa; tem uma visão estreita e de curto prazo da formação docente; e concebe a capacitação como um problema de adequação dos docentes a fins e objetivos pré-estabelecidos; privilegia no docente o seu conhecimento e a sua atualização em conteúdos, diminuindo a importância de sua formação pedagógica. (TORRES, 1998a, p. 178)

De fato, a proposta educativa do BM revela duas grandes ausências, como constata TORRES: os professores e a pedagogia. Isso significa, entre outras coisas, que “[...] os professores não estão aprendendo o quê e como necessitam aprender” (TORRES, 1998b, p. 178). Como, então, os professores podem ajudar a melhorar a aprendizagem dos alunos? Como podem aprender a fazer com que seus alunos aprendam? Esses já são temas para outros artigos.

LIMA, S. M. The formation of the teachers and its relation with the school's success and failure. *Educação em Revista* (Marília), n. 4, p.1.20, 2003.

ABSTRACT: this article searches to establish a relation between the formation of professors and the improvement of the learning, due to the realizing that along the *Education for All* decade there hadn't been a significant improvement on the conditions of learning for children, youngsters and adults and the goals established in 1990 weren't reached. Although the motto of the 90's was *to improve the learning*, good part of the measures adopted in the last decades on the processes of educative transformation were unaware of, subestimated or supported only in a rhetoric way the role of the professors. The accomplishment of this purpose, if it intends to be excellent, can not exclude the professors and ignore their formation, being aware that it's not possible to improve the learning of the pupils without improving the learning of their professors.

KEYWORDS: the formation of teachers; teaching apprenticeship; apprenticeship improvement.

- BORON, Atílio. Pobreza y neoliberalismo: Algunas reflexiones a la luz de la experiencia latinoamericana. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona: R. B. A. Revistas, n° 308, p. 18-23, diciembre 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – MEC/INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 17 de abril de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Relatório do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – MEC/INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 17 de abril de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) – OCDE. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> e www.pisa.oecd.org. Acesso em 18 de abril de 2002.
- CARDELLI, Jorge; DUHALDE, Miguel. Formación docente em América Latina: una perspectiva política-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona: R. B. A. Revistas, n° 308, p. 38-43, diciembre 2001.
- DELORS, Jacques et al. *Educación: un tesouro a descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.
- EDNIR, Madza. Educación cubana: luces y sombras *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona: R. B. A. Revistas, n° 308, p. 71-76, diciembre 2001.
- INFORMANDES. Brasília: Web Editora, n. 108, fevereiro de 2002.
- INSTITUTO FRONESIS. Pronunciamento latino-americano por uma “educação para todos” – Por ocasião do Fórum Mundial da Educação, Dakar, 26-28 de abril, 2000. Disponível em: <http://www.fronesis.org/pronunciaport2.htm>. Acesso em 13 de março de 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e nova qualidade educacional: apontamentos para um balanço crítico. *Educativa*, Goiânia, v.3, p.43-70, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Licenciaturas: em busca de soluções realistas para a formação de professores*. Goiânia, 2001 (mimeo).
- LIMA, Soraiha Miranda. *O professor como profissional crítico-reflexivo: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola*. 1998. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. La formación del profesor y la reforma educativa. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, n. 181, 1990 (CD-Rom, lhardun multimedia).
- PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PUIGGRÓS, Adriana. Educación y pobreza en América Latina. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona: R. B. A. Revistas, n. 308, p. 98-101, diciembre 2001.

TEDESCO, Juan Carlos. El nuevo capitalismo. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona: R. B. A. Revistas, n. 308, p. 102-106, diciembre 2001.

TIRAMONTI, Guillermina. El Banco Mundial y la agenda educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona: R. B. A. Revistas, n. 308, p.57-60, diciembre 2001.

TORRES, Rosa María. ¿Parte de la solución o parte del problema? *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona: R. B. A. Revistas, n. 308, p. 107-112, diciembre 2001.

_____. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, p.125-193, 1998a.

_____. Tendências da formação docente nos anos 90. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL – NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CRÍTICAS E PERSPECTIVAS. *Anais*. São Paulo : PUC, p. 173-191, 1998b.

_____. Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? Fundación Santillana. *Aprender para el futuro - nuevo marco de la tarea docente*. Madri, 1999.

UNESCO. Relatório do Primeiro Estudo Comparativo Sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados, para Alunos da Terceira e Quarta Séries da Educação Básica - UNESCO/OREALC. Disponível em: <http://www.unesco.cl>. Acesso em 22 de abril de 2002.

