

ARTIGOS

Fazendo as perguntas certas: uma agenda de pesquisa para se estudar a diversidade na formação de professores.

Gloria Ladson-Billings*

*Tradução: Cristina Antunes***RESUMO**

O objetivo deste artigo é esboçar uma agenda de pesquisa para diversidade na formação de professores. A situação da formação de professores e as preocupações sobre a certificação, nos Estados Unidos, quanto à temática são detalhadas, e, na parte final, é discutida uma agenda de pesquisa para diversidade na formação de professores. Apresenta-se uma lista de estudos de pesquisa sobre esse tema a fim de delimitar melhor um foco de investigação e, por via de consequência, promover a diversidade na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Diversidade cultural; Pesquisa.

Asking the Right Questions: A Research Agenda for Studying Diversity in Teacher Education

ABSTRACT

The goal of this paper is to outline the research agenda for diversity in teacher education. I have attempted to detail the state of teacher education and the concerns about certification. In the final section I address what the research agenda for diversity in teacher education could be. In order to do so, I present a short list of research studies that should help sharpen our focus and advance diversity in teacher education.

KEYWORDS: Teacher Education; Cultural Diversity; Research

* Professora titular da Universidade do Estado de Wisconsin, em Madison, nos Estados Unidos.

Fazendo as perguntas certas: uma agenda de pesquisa para se estudar a diversidade na formação de professores.

Gloria Ladson-Billings

Tradução: Cristina Antunes

INTRODUÇÃO

Uma das questões mais urgentes enfrentadas pela educação pública nos Estados Unidos é a maneira de garantir o sucesso acadêmico para uma população estudantil cada vez mais variada (PLANTY *et al.*, 2009). Alunos com uma variedade de histórico racial, étnico, linguístico, nacional, de aptidão e de estrutura familiar povoam as nossas escolas e salas de aula. Os professores sempre demonstram preocupações com a capacidade de ensinar de uma maneira eficaz um grupo tão diversificado de alunos (CORNBLETH, 2008). O desafio que os professores americanos enfrentam é igualmente evidente nos nossos programas de formação de professores. Recentemente, os críticos das faculdades de educação e, em especial, dos programas de formação de professores têm argumentado que o problema do desempenho dos alunos pode ser determinado pela baixa qualidade dos professores e pela preparação inadequada que estes recebem nos programas tradicionais de formação de professores.

Escrevi sobre essa questão da diversidade na formação de professores, de alguma maneira, em pelo menos quatro ocasiões (LADSON-BILLINGS, 1995; 1999a; 2000; 2005). Em cada caso, falei sobre a diversidade na formação de docentes ou na formação multicultural de docentes em relação ao que conhecemos sobre a formação (regular) de professores. Até aperfeiçoarmos a formação de professores não temos esperança de aperfeiçoar a diversidade na formação de professores. Na verdade, o modo como estudiosos e profissionais empreendem o aperfeiçoamento da formação de professores deve incluir um plano para fazer dessa questão da diversidade um fator constituinte desse aperfeiçoamento. Neste artigo, tentarei definir uma agenda de pesquisa para estudar a diversidade na formação de professores. Começarei com as questões demográficas, as questões de estrutura do programa, as questões das experiências clínicas, perguntas, as questões do desenvolvimento profissional e as questões da certificação alternativa.

COMPREENDENDO OS NÚMEROS

O *US Census Bureau* (JONES; OVERBERG, 2008) relata que a população branca tem diminuído em mais da metade dos condados americanos desde 2000. Esses dados refletem como a imigração, especialmente de latinos, combinada com o lento crescimento do envelhecimento da população branca, está mudando a face racial/étnica dos Estados Unidos. Pessoas de cor constituem mais da metade da população em 302 dos 3.141 condados do país. Embora os brancos representem 66% da população total, as comunidades latinas e asiáticas estão crescendo rapidamente e se dispersando por toda a nação. A Califórnia é um estado particularmente interessante, com população crescente de mais de 39 milhões de pessoas (GAROFOLI, 2009). Os eleitores brancos registrados nesse estado abrangem 65% do eleitorado – 18%

menos do que eram em 1978. Os eleitores latinos aumentaram para 21% do eleitorado do estado, um crescimento de 13% desde 1978.

As escolas e as salas de aula estadunidenses, mais do que quaisquer outras instituições sociais, estão experimentando algumas das mais dramáticas mudanças raciais/étnicas. Cerca de quatro milhões de imigrantes documentados se estabeleceram nos Estados Unidos entre 2000 e 2004. Devido ao rápido ritmo da globalização, o país deveria esperar que crianças em idade escolar de todos os lugares do mundo se apresentassem nas suas escolas. As regiões devastadas pela guerra, como o Iraque, o Afeganistão, o Sudão e a Somália, provavelmente continuarão a ter cidadãos que procurarão refúgio nos Estados Unidos. Os desastres naturais e econômicos forçarão outros mais a olharem para os EUA como um paraíso seguro. A crescente globalização da produção, do comércio e dos serviços significa que pessoas de todo o mundo verão o país como um lugar de oportunidade e inovação. Enquanto muitas nações ocidentais estão procurando maneiras de fechar suas fronteiras, os Estados Unidos, ao menos em princípio, continuam a fazer autopropaganda com braços abertos. A icônica Estátua da Liberdade declara: “Venham a mim os teus cansados, os teus pobres” (LAZARUS, 1883).

As questões da pesquisa que emergem dessa mudança demográfica são mais conceituais que empíricas. Desejaremos saber como a formação de professores conceitua essa diversidade cambiante. Traçaremos linhas exatas de demarcação entre cidadãos e imigrantes recentes? Será que as noções estabelecidas de raça prevalecem sobre as de origem nacional? Em vez de ficarmos preocupados com recenseamento vamos querer saber mais sobre o significado dessa diferença. Também devemos deixar aberta a possibilidade de que diferentes tipos de diversidade se tornarão mais evidentes nas futuras salas de aula. E, finalmente, queremos saber: que papel pode (ou deveria) desempenhar a formação de professores nesse cenário de mudança demográfica?

Na medida em que refletimos sobre nosso futuro mais global e mais diverso, em vez de uma ênfase na raça e na etnia, podemos nos concentrar mais na linguagem, no gênero e/ou na religião. Que impacto tem uma profissão docente cada vez mais exercida por mulheres na aprendizagem e no desempenho de meninos? E como as práticas religiosas (por exemplo, alunas do sexo feminino usando véu ou alunos do sexo masculino usando turbantes) influenciam o que os professores e as escolas ensinam e como eles interagem com as famílias? Todas essas questões têm possibilidades empíricas, mas estão encaixadas na questão conceitual que propus anteriormente: “Como os professores conceituam a diversidade?”. Se uma professora fica em pé diante de uma classe cheia de alunos latinos e diz que trabalha em uma sala de aula “diversa”, sabemos que seu conceito de diversidade está baseado em noções de alteridade ou diferença daquilo que é percebido como sendo o padrão. Por outro lado, se essa mesma professora fosse explicar que a classe era diversa porque continha alunos de vários países – México, Honduras, Guatemala, Panamá e El Salvador –, de várias fases de imigração diferentes, além de alguns nativos, com um amplo espectro de experiências de ensino – alguns tendo frequentado a escola em seus países de origem e outros frequentando a escola pela primeira vez –, então deduziríamos que essa professora tem uma complexa compreensão de diversidade. Ela não supõe o fato de que os alunos falam uma língua comum para ser um marcador forte o bastante de uma identidade comum. As complexidades de identidades continuarão a marcar nossa compreensão da diversidade na formação de professores.

COMO CONSTRUIR UM PROFESSOR

As faculdades de Medicina formam médicos. As faculdades de Direito formam advogados. Faculdades de Veterinária formam veterinários. Todo mundo forma professores. É claro que essa afirmação é um exagero. No entanto, grande parte do atual debate sobre formação de professores está desvinculando os professores dos programas de formação de professores (HESS, 2001). Por que acreditamos que os professores seriam muito melhores se eles não fossem preparados em programas de formação de docentes? Nessa discussão, considero dois pontos de debate: o argumento contra a formação de professores e a estrutura dos programas de formação de professores que os torna vulneráveis à crítica corrente.

Os professores têm sido o centro da maior parte dos debates sobre como melhorar as nossas escolas (DARLING-HAMMOND, 2002). Todavia, o que os professores realmente fazem não tem sido o principal foco das discussões. Em vez disso, grande parte delas tem se concentrado no que os professores ensinam (currículo) e quão bem os alunos aprendem esse conteúdo (avaliação) (ver Fig. 1). A atual profissão de magistério tem recebido insuficiente atenção. A ideia de que a pedagogia poderia ser realmente importante parece perdida na maioria das discussões sobre ensino e aprendizagem.

O argumento contrário à formação de professores, geralmente, considera que as qualificações dos professores consistem exclusivamente do conhecimento que eles têm da matéria. O argumento pressupõe que quanto mais conhecimento do conteúdo a professora tiver, melhor ela será. Desse modo, uma boa professora de Inglês é alguém que tem um nível de inglês de alta qualidade. Uma boa professora de Biologia tem vasto conhecimento de biologia. Obviamente, ninguém argumentaria que os professores não deveriam ter profundo conhecimento da matéria, mas os estudiosos e os profissionais em formação de professores entendem o conhecimento da matéria como uma condição necessária, mas não suficiente para o bom magistério (SHULMAN, 1986; 1987). O argumento contra a formação de professores insinua que é gasto tempo demais em cursos de “como ensinar” que carecem de substância e rigor intelectuais. Assim, as vozes antifomação de professores veem a formação de professores como uma barreira em vez de um recurso para preparar pessoas para a profissão. O interessante é que a reação contra a formação de professores surge como um resultado da falta de sucesso dos professores com diversos grupos de alunos – crianças pobres, crianças de cor, alunos cuja primeira língua é outra que não o inglês. Muitas das comunidades de classe média para alta têm escolas cujo corpo docente é formado exclusivamente por professores que receberam preparação convencional para o magistério. As escolas que atendem crianças pobres, crianças de cor, crianças que não têm o inglês como primeira língua lutam para encontrar professores certificados e se tornam dependentes de professores formados alternativamente.

Muitos dos professores formados de maneira convencional preferem não trabalhar em comunidades que atendem os pobres, ocupam-se de classes de alunos de cor e de alunos recém-imigrados. Quando suas oportunidades de trabalho estão limitadas a trabalhar nas próprias comunidades, preferem não apenas lidar com o esforço do magistério, como também se sentirem confortáveis e eficazes naquelas comunidades. A pesquisa sugere que existe uma “porta giratória” de professores entrando na profissão e saindo logo depois (INGERSOLL, 2001; 2002). O problema da persistência do professor é particularmente crítico entre os novos professores de cor (INGERSOLL; CONNOR, 2008). Essa perda de professores de cor é particularmente frustrante porque a pesquisa indica que eles, mais do que seus equivalentes brancos,

escolhem trabalhar nas chamadas escolas “com dificuldades de recrutar” (DARLING-HAMMOND; DILWORTH; BULLMASTER, 1996; HANUSHEK; KAIN; RIVKIN, 2004; KIRBY; BERENDS; NAFTEL, 1999). Entretanto, a pesquisa também indica que ter mais professores de cor não é o bastante para aliviar as disparidades de desempenho que existem entre os alunos de cor e seus colegas brancos (ACHINSTEIN; OGAWA, 2008). Esses professores precisam de suporte dos administradores e das estruturas organizacionais escolares, que lhes possibilitarão a utilização de seu conhecimento cultural e suas habilidades para aprimorar o ensino e a aprendizagem (LADSON-BILLINGS, 2009).

Nessa discussão, enfocarei, necessariamente, um conceito genérico de formação docente. Não se trata de não levar em conta a variedade de programas de formação de professores que especializam e personalizam a preparação para os professores. A maioria dos professores, no entanto, é formada em programas que incluem os seguintes elementos: educação geral ou cursos introdutórios – com maior concentração (para professores do ensino médio) ou menor concentração (para professores do ensino fundamental) – e uma sequência profissional que consiste em cursos de fundamentos (tais como História, Filosofia, Sociologia ou Psicologia da Educação), cursos de Métodos de Ensino e experiências de campo (que podem incluir observações, prática e estágio). Esse modelo de formação de professores (com algumas pequenas variações) tem predominado por pelo menos 50 anos. Nos estados que exigem que a preparação de professores seja uma certificação de pós-graduação, os futuros professores começam com um diploma em uma especialização aprovada (isto é, alguma área de conteúdo comumente lecionada em escolas K-12¹) e depois completam uma sequência profissional. Todavia, a sequência profissional é bastante similar àquela feita por seus confrades nos cursos de graduação de formação docente com duração de quatro anos.

Os docentes comprometidos com questões de diversidade na formação de professores têm inúmeros “pontos de influência” para levar em conta na sua prática. O primeiro ponto de influência está nas admissões – aqueles que admitimos nos programas de formação docente. Por muitos anos Martin Haberman (1995) argumentou que, no caso de professores que irão lecionar em escolas urbanas, precisamos pensar de maneira diferente sobre quem recrutar. Em vez de continuar convocando pessoas de 19 a 20 anos com limitada experiência fora de comunidades suburbanas, os melhores candidatos para as escolas urbanas podem ser aqueles que tenham experimentado vidas semelhantes a dos alunos urbanos. Tais candidatos a professores podem ser mais maduros e compreender melhor as circunstâncias de vida de alunos que estão lutando contra a pobreza e com outros desafios familiares e da comunidade.

Não deveríamos assumir que ser uma pessoa mais velha e urbana torna alguém mais qualificado para ser um professor urbano. Deveríamos, contudo, questionar a repetida prática de preparar o jovem, branco, suburbano, de classe média, falante monolíngue de inglês para lecionar uma população de alunos cada vez mais diversificada. Também deveríamos questionar quão proveitoso é expor alunos brancos de escolas de classe média apenas a professores brancos de classe média. De que maneira eles são prejudicados por uma visão de educação como de alçada exclusiva dos brancos?

Além de tratar dos aspectos demográficos do ensino, deveríamos também considerar os interesses intelectuais e a força de vontade daqueles que recrutamos para se tornarem professores. Nos casos em que a admissão nos programas de formação de professores é limitada e os programas requerem

¹ Nos Estados Unidos, K-12 corresponde à designação usada para o ensino fundamental e o ensino médio como um todo. (N.T.).

altas médias de notas, encontramos alunos preenchendo seus históricos escolares com cursos menos desafiadores para alcançar as altas médias. Nos casos em que a admissão nos programas de formação de professores é relativamente fácil, temos de perguntar se é melhor não ter nenhum programa de formação docente do que ter um que aceite estudantes universitários com menor desempenho. Talvez a melhor maneira de abordar a questão da qualidade dos candidatos seja a concessão de bolsas de estudo generosas e o perdão de empréstimos para os melhores alunos. Por exemplo, um aluno com alto desempenho acadêmico em cursos rigorosos de Matemática, Ciências, Ciências Sociais e Humanidades poderia ter uma bolsa de estudos integral garantida, desde que escolhesse o magistério como carreira.

O segundo ponto de influência na formação de professores poderia estar imediatamente antes de os candidatos serem designados para serem professores estagiários. Ter completado com êxito os trabalhos do curso pode não indicar que o candidato está preparado para trabalhar com os alunos, mesmo sob a supervisão de um mentor bem informado. Os alunos que expressaram sérias preocupações sobre se determinados grupos de alunos são capazes de aprender ou ter direito a uma educação podem não estar prontos para assumir a responsabilidade do magistério. Cada professor estagiário designado para lecionar em uma escola urbana deveria passar por uma cuidadosa avaliação para determinar a sua prontidão para a tarefa. Em vez de meramente ficarem satisfeitos por encontrar um local para os professores estagiários, os formadores de professores têm de ajustar cuidadosamente o professor estagiário na colocação do estágio. Talvez os formadores de professores precisem repensar o processo de colocação dos estágios para torná-lo semelhante à maneira como as faculdades de Medicina situam os internos. Os estudantes de Medicina procuram a residência com base em seus interesses e na reputação do hospital universitário. Suas combinações nem sempre refletem suas primeiras escolhas. Em vez disso, refletem uma seleção feita por um médico mais experiente sobre o que seria de bom tamanho para o novato.

O terceiro ponto de influência está na conclusão do programa de formação docente e antes da recomendação para a licenciatura. A licenciatura do professor é responsabilidade do Estado. No entanto, os estados aprovam programas de formação de professores para preparar e recomendar candidatos à licenciatura. De novo, como foi mencionado antes, em relação à designação para o estágio, a recomendação para a licenciatura não deveria ser considerada como uma garantia de conclusão do programa. Um cuidadoso exame por parte dos responsáveis pelo programa – docentes, supervisores, professores colaboradores e diretores de escolas – deve contribuir para a decisão de recomendar um candidato a professor para a licenciatura. A realidade é que essa decisão é normalmente tomada por uma ou duas pessoas (por exemplo, um supervisor universitário e um professor colaborador) que possuem limitada autoridade organizacional.

Um possível quarto ponto de influência acontece durante o período de experiência, isto é, os primeiros dois anos de magistério. Infelizmente, a maior parte dos programas de formação docente não assume responsabilidade por professores novatos uma vez que tenham concluído o programa de licenciatura. As escolas com dificuldades de recrutar raramente têm os recursos para supervisionar adequadamente os professores principiantes. Desse modo, aqueles professores que estão dispostos a permanecer por dois anos podem, automaticamente, passar a ter estabilidade de emprego. Ao contrário da faculdade de Medicina, onde os futuros médicos passam de estudantes de Medicina para internos e de internos para residentes, numa trajetória de crescente responsabilidade, os futuros professores geralmente passam de alunos a professores em relativamente pouco tempo.

Ao fazer do período experimental um momento de prática orientada com uma cuidadosa supervisão, os programas de formação de professores das faculdades/universidades poderiam trabalhar em estreito contato com seus graduados e receber valioso *feedback* sobre a eficácia do programa, e servir como uma importante fonte de desenvolvimento profissional para professores iniciantes.

O REQUISITO “MULTICULTURAL”

Quase todo programa de formação inicial de professores tem alguma exigência para que os alunos preencham um componente de diversidade ou multicultural. Infelizmente, muitos programas de formação docente não têm capacidade suficiente para tornar esse requisito parte integral do programa e essa exigência é desempenhada por um único curso, um seminário ou um módulo do programa (COCHRAN-SMITH, 2003). Os programas de formação inicial que fazem do requisito multicultural (ou diversidade) um curso separado tendem a segregar o curso de outros aspectos do programa. Ele não está ligado a cursos de métodos ou experiências de campo, e alguns membros do corpo docente preferem não ensiná-lo por causa da resistência dos alunos às ideias expressas no curso e do medo das avaliações de cursos medíocres.

Em programas que fazem desse requisito um seminário ou um módulo, os alunos em formação inicial inferem a mensagem, não tão sutil, de que as questões de diversidade, igualdade e multiculturalismo não são particularmente importantes, e eles só têm de suportar essas experiências por causa das exigências do Estado. Os alunos não acreditam que há algo de valor intelectual ou pedagógico a ser tirado dessas experiências.

Mesmo naqueles programas em que as questões de diversidade, multiculturalismo, igualdade e justiça social são bem integradas ao programa inteiro, os alunos podem expressar resistência e questionar seu valor para ajudá-los a se tornarem professores eficazes. Essa resistência pode refletir as tácitas intenções dos futuros professores de evitarem lecionar em comunidades escolares que servem a grupos de estudantes diversificados. A ênfase atual em valores e responsabilidade faz com que os professores em formação inicial acreditem que o foco em diversidade e igualdade é contraprodutivo e não tem relação com o deseA questão tácita na diversidade e na formação de professores é a baixa participação de intelectuais de cor na formação de professores (LADSON-BILLINGS, 1999b). Com exceção daqueles empregados nas aproximadamente 100 faculdades e universidades historicamente negras, poucos negros foram (são) empregados como formadores de professores. Nos Estados Unidos, 88% dos professores de ensino em tempo integral (AACTE, 1994) são brancos. Desses docentes, 81% têm entre 45 e 60 anos (ou mais). Desse modo, uma profissão que está tentando diversificar e “multiculturalizar” seus alunos encontra-se na posição embaraçosa e inconveniente de permanecer predominantemente branca, monolíngue e de classe média.

ESTÁGIO COMO UMA PROCURAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO

Em geral, os alunos de formação de professores consideram a experiência de estágio como o componente mais valioso do seu programa de preparação (HOLLINS, 2008). Os alunos se queixam regularmente de que os cursos de fundamentos, como História da Educação, Filosofia da Educação ou Psicologia Educacional, são “irrelevantes” e não relacionados com a prática. Também se queixam de que os cursos de métodos, como Métodos de Ensino de Leitura, Matemática, Ciências ou Estudos Sociais, são pouco mais que

cursos de atividade que não consideram as reais experiências com que se depararão como professores. Do ponto de vista estrutural, a maioria dos professores de métodos não supervisiona os alunos em campo, e aqueles designados para supervisioná-los muitas vezes são estudantes de pós-graduação ou profissionais experientes que atuam como adjuntos dos membros do corpo docente. Nenhuma dessas condições significa, necessariamente, que aqueles que trabalham nessas áreas não são competentes. Antes, sua desconexão nos lembra, da mesma forma que Meyer e Rowan (1977) fizeram há mais de três décadas, que as escolas são organizações frouxamente conexas e que, assim, a formação de professores pode ser muito mais.

O estágio acontece em salas de aula reais, não em salas de aula ideais. A grande necessidade de encontrar “clínicas” para preparar os professores significa que os programas de formação de professores muitas vezes funcionam à mercê dos distritos escolares, de diretores e de professores individuais. Uma vez que a principal missão das escolas é educar seus alunos do ensino fundamental e médio, as solicitações das faculdades e universidades podem ser vistas apenas como mais uma demanda numa agenda que já está cheia. A seleção de professores colaboradores varia desde a cuidadosa comparação de professores candidatos, passando por professores altamente qualificados, até a designação arbitrária e ambígua como resultado de voluntariado ou de benefícios administrativos. Nos melhores programas, um coordenador da colocação em estágios mantém um quadro de professores colaboradores excepcionais e permite que os futuros professores visitem e se entrevistem com professores colaboradores. A combinação – de estilos de ensino, filosofia pessoal e personalidade – cria um sistema de trabalho positivo que, espera-se, garante o crescimento do novo profissional.

Infelizmente, muitos programas de formação de docentes solicitam repetidamente colocações para professores estagiários, e os administradores anunciam a disponibilidade de estagiários. Os professores, individualmente, decidem aceitar um professor estagiário com base nas suas próprias necessidades – interesse em criar novos profissionais, acesso ao aprendizado dos últimos currículos e aos conhecimentos e habilidades pedagógicas ou outro conjunto de mãos para ajudar na sala de aula. Em algumas escolas, os diretores designam estagiários para seus professores favoritos, como uma forma de recompensa sem custo algum. A competência e a adequabilidade dos professores não são levadas em conta nesse tipo de tarefa.

Cada vez mais os programas de formação de professores exigem que os alunos tenham experiências de campo em salas de aulas “diversificadas”. Essa exigência significa, normalmente, que os futuros professores são designados para escolas com diferenças raciais, étnicas, linguísticas, ou socioeconômicas (determinadas, por exemplo, por medidas como a proporção de alunos que recebem merendas gratuitas ou mais baratas). Isso é um aspecto desejável da preparação do professor; no entanto, não está associado a uma demanda por professores colaboradores excelentes. Os dados demonstram claramente que os alunos dessas escolas “diversificadas” estão mais propensos a ter professores que são menos qualificados (ou, no mínimo, menos qualificados para o trabalho a que foram designados) (LANKFORD; LOEB; WYCOFF, 2002). Assim, o louvável objetivo de colocar os futuros professores em salas de aula que atendem diferentes estudantes é frustrado pela realidade de que seu aconselhamento pode ser comandado por professores colaboradores abaixo do desejável.

O perigo de colocar professores estagiários em ambientes com professores colaboradores de baixa qualidade é a excessiva influência que o estágio exerce sobre os futuros professores. Incapazes de integrar o conhecimento teórico e a pesquisa nos cursos universitários, os licenciandos rapidamente sucumbem ao folclore e ao discurso predominantes na experiência de campo (CORNBLETH, 2008; ZEICHNER; TABACHNICK, 1981). Atualmente, as escolas urbanas que atendem comunidades de baixa renda e da classe operária (muitas das quais são escolas opressivas que atendem crianças de cor) são inundadas por um discurso da “cultura da pobreza”. Esse discurso sugere que o problema do desempenho escolar reside nas características da posição social dos alunos e de suas famílias, e não na ineficaz atuação das escolas. Como consequência, as escolas se tornam um lugar onde a principal responsabilidade dos professores é exigir obediência e manter a ordem. Apesar das críticas mais ricas em nuances e acadêmicas dessa perspectiva (SATO; LENSQUIRE, 2009; BOMER, *et al.*, 2008), os professores e, na falta de outra opção, muitos professores estagiários aceitam a explicação do fracasso escolar como algo da alçada exclusiva dos alunos, de suas famílias, de suas comunidades e de algo vagamente improvisado como sua “cultura”. No entanto, há quase 20 anos, Haberman (1991) chamou a atenção para o fato de que, em vez de uma cultura da pobreza, os estudantes sofriam de uma “pedagogia da pobreza”. Nas suas descrições das estratégias usadas por professores urbanos ineficazes, Haberman aponta que o foco na arregimentação e no controle camufla um professor que muito provavelmente não tinha profundo compromisso intelectual enquanto estudante, tem medo dos pobres urbanos e tem repertório pedagógico limitado.

EXAMINANDO ALTERNATIVAS

Devido aos contínuos problemas de preparar professores para serem bem-sucedidos em escolas que atendem comunidades diversificadas, poderia parecer que as alternativas seriam abundantes e facilmente aceitas. Os dados sugerem que a primeira – a abundância – é o caso (FEISTRITZER, 2005), enquanto a segunda – a aceitação – tem de tudo um pouco (DARLING-HAMMOND, 2002). Em 2007, todos os 50 estados e o Distrito de Colúmbia tinham rotas alternativas de certificação para o magistério. Originalmente, a certificação alternativa abrangia uma ampla gama de práticas estatais, desde a emissão de certificados de emergência até programas alternativos específicos.

É importante observar que a certificação alternativa de magistério não é uma prática nova. Em 1965, o *National Teacher Corps* – NTC era um programa com financiamento federal da administração Johnson, incluído na *Higher Education Act* (Lei do Ensino Superior). O senador Gaylord Nelson (Wisconsin) e o senador Edward M. Kennedy (Massachusetts) propuseram a legislação original. O objetivo do programa era fornecer professores para escolas de baixa renda e de comunidades carentes.

O *National Teacher Corps* recrutou graduados em Ciências Humanas e alunos de cor para lecionar em comunidades urbanas. Depois de um programa de verão de oito semanas, os estagiários do *Corps* foram designados para salas de aula urbanas e obrigados a se matricular em um programa de dois anos baseado na universidade e a participar de atividades comunitárias tais como programas extraescolares e centros de recreação. Essa abordagem em três vertentes – na formação profissional, no desenvolvimento profissional e no envolvimento da comunidade – pareceu ser uma importante estratégia para introduzir novos profissionais no campo. O programa sobreviveu até 1981, quando a administração Reagan o incluiu em um bloco de subsídios educacionais que era uma parte do novo federalismo.

Em 1990, Wendy Kopp, ex-aluna da Universidade de Princeton, iniciou a primeira coorte de professores do *Teach for America* – TFA. Essa alternativa incluía muitas características do *National Teacher Corps*: reunir graduados com excelência em Ciências Humanas, proporcionar treinamento de verão e colocar esse grupo em escolas com dificuldade para recrutar e que atendiam comunidades escolares pobres e de baixa renda. Uma diferença entre o NTC e o TFA é a independência deste no que diz respeito ao desenvolvimento profissional baseado nas universidades (embora mais recentemente várias delas tenham fechado contrato com o TFA para fornecer desenvolvimento profissional). A segunda diferença é que os graduados do TFA assumem um compromisso de lecionar por dois anos (embora muitos permaneçam por mais tempo), semelhante àquele dos voluntários dos *Peace Corps*. Os críticos apontam para esse compromisso de curto prazo como uma das falhas do programa (LACZKO-KERR; BERLINER, 2002). Mais incisivamente, os críticos citam o fracasso dos membros do programa TFA em produzir resultados significativamente melhores dos alunos do que os obtidos por seus pares não certificados (DARLING-HAMMOND, 1994).

Apesar das aparentes deficiências do *Teach for America*, parece que o programa é um permanente instrumento no cenário da certificação alternativa. O programa pode ter começado como dependente de doadores privados e corporativos, mas, na nova administração Obama, recebeu uma alocação de 20 milhões de dólares para alcançar seu objetivo de colocar 7.500 professores em 33 estados e regiões para atender o que ele projeta como mais de 600.000 alunos subatendidos de comunidades pobres e de baixa renda.²

No entanto, o *Teach for America* não é o mais preocupante desenvolvimento em certificação alternativa de professores. Programas de certificação *on-line* ou baseados em computador representam uma proporção cada vez maior de estratégias de certificação alternativa. Faculdades e universidades historicamente negras (HBCUs) estão ingressando na educação *on-line* como uma maneira de preservar engajamentos (ROACH, 2002), e entidades com fins lucrativos, como a Universidade de Phoenix, a Universidade de Cappella e a Universidade Western Governor's Teachers, estão fazendo crescentes incursões na certificação de professores. No entanto, a maioria dos programas de certificação alternativa é realizada pelos estados para determinar quem pode receber uma licença de magistério. De acordo com Feistritzer (2005), 70% daqueles que possuem certificação de magistério por caminhos alternativos têm mais de 30 anos, 38% são homens, 30% são não brancos e 46% estão lecionando em grandes cidades. Quase metade dos professores de rotas alternativas estava trabalhando em uma área não relacionada à educação antes de requerer a certificação, e cerca da metade declarou que não teria se tornado professor sem acesso a uma rota alternativa. Uma das principais razões para escolher um caminho alternativo é a habilidade de lecionar e receber um salário e benefícios enquanto completa as exigências para a certificação.

Cerca de 35.000 professores entram na área por uma rota alternativa a cada ano. Dado que a TFA produz um máximo de 7.500 professores, parece que os programas patrocinados pelo Estado são a primeira fonte de tais professores, e parece que sua expansão para comunidades não tradicionais é mais eficaz que aquela dos programas tradicionais baseados na universidade. A capacidade de recrutar mais pessoas do sexo masculino, mais pessoas de cor e mais candidatos que escolhem lecionar em escolas urbanas tornam tais programas atraentes para os administradores de distritos escolares urbanos.

² Ver site do Teach for America: <http://www.teachforamerica.org/newsroom/documents/020808_HEA_Amendment.htm>

Atualmente, os dados não são claros no que diz respeito à eficácia da certificação alternativa para melhorar o desempenho acadêmico das escolas urbanas. Um dos principais problemas em comparar o programa tradicional e o alternativo é de definição. O que constitui um programa de preparação de professores “alternativo”? Alguns programas de universidades são pequenos, programas “boutiques” que compartilham muitas das características dos programas de certificação alternativa. Alguns programas alternativos são hospedados em universidades e carregam o *imprimatur* da academia. Se o aumento da diversidade da força de trabalho docente é um dos objetivos da formação de professores, parece que os caminhos alternativos para o magistério serão um componente necessário para preparar professores por bastante tempo.

O DESAFIO POR VIR

O objetivo deste trabalho é esboçar a agenda de pesquisa para diversidade na formação de professores. Tentei detalhar a situação da formação de professores e as preocupações sobre a certificação. Nesta parte final, quero discutir o que a agenda de pesquisa para diversidade na formação de professores poderia ser. Dever-se-ia notar que uma agenda de pesquisa que visasse olhar para a prática necessita tanto de componentes teóricos como empíricos; e parte desse trabalho empírico deveria ser na forma de experimentação. Abaixo está uma lista, deliberadamente curta, de estudos de pesquisa que poderiam ajudar a aguçar nosso foco e promover diversidade na formação de professores.

1. *Estabelecer que papel, se há algum, as questões de diversidade desempenham ao ajudar novos professores a se tornarem eficazes com todos os alunos.* Em geral, as discussões sobre a diversidade se concentram no bem social e cívico que ela desempenha na sociedade. Esse bem é raramente debatido; no entanto, poucas pesquisas assinalam o bem escolástico que resulta da diversidade. Precisamos projetar estudos que nos permitam determinar o benefício acadêmico da diversidade para futuros professores e, depois, para os alunos que eles lecionam. Tais estudos podem levar em consideração os níveis de compromisso e atenção dos alunos com as tarefas escolares como agentes dos benefícios da diversidade.

2. *Estabelecer definições mais claras para o que queremos dizer com diversidade.* Como foi discutido na parte inicial deste artigo, carregamos múltiplos significados da palavra “diversidade”. Falamos sobre diversidade em termos de raça, classe, gênero, língua, religião, nacionalidade, habilidade e sexualidade. Essas categorias são importantes e evidentes na vida cotidiana – nas comunidades, nos locais de trabalho, no comércio. No entanto, porque a escola é um lugar que pode e deve servir para minimizar diferenças sociais, as categorias de diversidade deveriam ser regulamentadas pelas categorias de desempenho acadêmico. Um olhar mais profundo sobre as medidas de desempenho pode dizer ao professor quais grupos estão atuando em níveis mais baixos que outros. Estarão os meninos com desempenho mais baixo que o das meninas? Estarão os afro-americanos com desempenho menor que o dos alunos brancos? Estarão os alunos de segunda língua com desempenho mais baixo que o dos falantes nativos? Esses dados empíricos que estão disponíveis para o professor em toda sala de aula deveriam se tornar os dados a partir dos quais modelamos nossas noções de diversidade. Isso não significa sugerir que outras formas de diversidade não são importantes. Ao contrário, é para alinhar a diversidade com a missão central da escola.

3. *Examinar a prática de grupos diversificados de professores novatos tanto de certificação tradicional quanto de alternativa para determinar sua satisfação com sua preparação.* De modo geral, tentamos adivinhar o que faz um futuro professor de cor escolher o magistério como profissão e uma forma particular de preparação. Uma inspeção mais cuidadosa dos seus processos de tomada de decisão e suportes de programa aumentará nossa base de conhecimento e melhorará nossa prática.

4. *Experimentar modelos de formação de professores para determinar que formas são mais efetivas para preparar os futuros professores para lecionar em ambientes diversos.* Os programas de formação de professores da universidade raramente experimentam para determinar a eficácia. Em vez disso, adicionam ou subtraem de acordo com os mandatos do Estado e a tomada de decisão do corpo docente. Entretanto, a experimentação é crucial para a melhoria contínua. Os programas de formação de professores da universidade podem usar a ocasião de suas revisões de programa como uma oportunidade para conduzir pequenos projetos de experimentos a fim de determinar formas mais eficazes de melhorar a prática.

5. *Examinar os procedimentos e as estratégias de programas alternativos que são bem-sucedidos em recrutar candidatos a professores mais diversos.* Apesar das críticas dos caminhos alternativos para a formação de professores, os dados mostram que algumas alternativas são mais bem-sucedidas em recrutar uma força de ensino mais diversa. Precisamos de melhores informações sobre seu sucesso no recrutamento e na retenção de candidatos de cor, candidatos do sexo masculino e candidatos desejosos de lecionar em ambientes urbanos atendendo estudantes de baixa renda e pobres.

6. *Experimentar modelos que ampliam o número de diferentes formadores de professores para aumentar a probabilidade de que os futuros professores experimentarão perspectivas intelectuais e pedagógicas diversas.* O "segredinho sujo" da formação de professores é que, do mesmo modo que defende a diversidade para seus alunos, ela não é um campo diversificado. O que torna isso especialmente problemático é o fato de que a educação é o campo principal em que as pessoas de cor possuem merecidos doutorados. No entanto, a maioria dos que o possuem trabalha em atividades de educação no nível de escola de distrito, condado e estado. Essas pessoas formam um quadro *ready-made* de profissionais que podem ajudar a melhorar a diversidade do programa da formação de professores.

7. *Olhar "evidências" e "lições" sobre diversidade na formação de professores.* Diante de todos os discursos negativos em torno da utilidade da formação de professores, é importante identificar aqueles programas de formação de docentes que levam a sério o desafio de preparar professores com possibilidades de ser bem-sucedidos com grupos de estudantes diversificados. Mesmo quando esses programas são pequenos, deveríamos ser capazes de isolar componentes relevantes e determinar se eles podem ser incrementados para replicação. A ideia das "lições" significa olhar para os aspectos que, embora pequenos, são componentes de um programa e estudá-los sistematicamente. Por exemplo, um estudo cuidadoso de procedimentos de admissão pode render valiosas informações sobre quem escolhe um programa específico, no que seu perfil acadêmico e seus antecedentes se parecem e como a diversificação de interesses pode iniciar a mudança em outros aspectos do programa.

Nenhuma agenda centrada na prática em andamento pode ser definitiva. De muitas maneiras estamos tentando fazer alterações em um alvo em movimento ou, como diz Cochran-Smith (1995), "estamos

tentando construir um barco enquanto ainda estamos no barco”. Entretanto, os desafios de definir a diversidade estabelecendo seu papel na formação de professores, experimentando vários modelos de formação de professores, recrutando um grupo de formadores de professores mais diversificado, olhando mais cuidadosamente para a certificação alternativa, para programas que se sobressaem e para componentes do programa, tudo isso ajuda no definitivo aperfeiçoamento da área. Devemos mudar as noções intuitivas do passado – sobre o que a diversidade significa para o ensino e a formação de professores – para abordagens voltadas para a inovação e a melhoria com mais base.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES OF TEACHER EDUCATION. *Briefing books*. Washington, DC: Author, 1994.

ACHINSTEIN, B.; OGAWA, R. *Beyond retaining new teachers of color: Survival and the loss of vision for culturally relevant teachers and agents of change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, 2008.

BOMER, R.; DWORIN, J.; MAY, L; SEMINGSON, P. Miseducating teachers about the poor: A critical analysis of Ruby Payne’s claims about poverty. *Teachers College Record*, v. 110, n. 12, p. 2497-2531, 2008.

COCHRAN-SMITH, M. Uncertain allies: Understanding the boundaries of race and teaching. *Harvard Educational Review*, v. 65, n. 4, p. 541-570, 1995.

COCHRAN-SMITH, M. The multiple meanings of multicultural teacher education: A conceptual framework. *Teacher Education Quarterly*, v. 30, n. 2, p. 7-26, 2003.

COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, K. Sticks, stones, and ideologies: The discourse of reform in teacher education. *Educational Researcher*, v. 30, p. 3-15, nov. 2001.

CORNBLETH, C. *Diversity and the new teacher*. New York: Teachers College Press, 2008.

DARLING-HAMMOND, L. Who will speak for the children: How “Teach for America” hurts urban schools and students. *Phi Delta Kappan*, v. 76, p. 21-34, 1994.

DARLING-HAMMOND, L. Research and rhetoric on teacher certification: A response to “Teacher certification reconsidered”. *Educational Policy Analysis Archives*, v. 10, n. 36, 2002. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v10n36.html>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

DARLING-HAMMOND, L.; DILWORTH, M. E.; BULLMASTER, M. *Educators of color: A background paper for the invitational conference, “Recruiting, preparing and retaining persons of color in the teaching profession*. National Alliance of Black School Educators, Inc., Washington, DC: Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, IN: Recruiting New Teachers, Inc., 1996.

FEISTRITZER, C. E. *Profile of alternative route teachers*. Washington, DC: National Center for Education Information, 2005.

GAROFOLI, J. Demographic shifts may shape governor's race. *San Francisco Chronicle*, p. A-6, ago. 2009.

HABERMAN, M. The pedagogy of poverty versus good teaching. *Phi Delta Kappan*, v. 73, n. 4, p. 260-264, 1991.

HABERMAN, M. *Star teachers of children in poverty*. Indianapolis, IN: Kappa Delta Pi, 1995.

HANUSHEK, E.; KAIN, J. F.; RIVKIN, S. G. Why public schools lose teachers. *The Journal of Human Resources*, v. 39, n. 2, p. 326-354, 2004.

HESS, F. *Tear down this wall: The case for a radical overhaul of teacher certification*. Report of the Progressive Policy Institute, 2001. Disponível em: <http://www.ppionline.org/ppi_ci.cfm?knlgAreaID=110&subsecID=135&contentID=3964>. Acesso em 24 nov. 2009.

HOLLINS, E. *Culture in school learning: Discovering the deep meaning*. New York: Routledge, 2008.

INGERSOLL, R. Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. (2001)

INGERSOLL, R. The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NAASP Bulletin*, v. 86, n. 631, p. 16-31, 2002.

INGERSOLL, R.; CONNOR, R. *National data on minority and Black teacher turnover*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, 2008.

JONES, C.; OVERBERG, P. Demographic landscape shifts across United States. *USA Today*, p. A-1, 7 ago. 2008.

KIRBY, S. N.; BERENDS, M.; NAFTEL, S. Supply and demand of minority teachers in Texas: Problems and prospects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 21, n. 1, p. 47-66, 1999.

LACZKO-KERR, I.; BERLINER, D. C. The effectiveness of "Teach for America" and other under-certified teachers on student academic achievement: A case of harmful public policy, *Education Policy Analysis Archives*, v. 10, n. 37, 6 set. 2002. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v10n37/>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

LADSON-BILLINGS, G. Multicultural teacher education: Issues, policies, and practices. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. M. (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan, 1995. p. 747-759.

LADSON-BILLINGS, G. Preparing teachers for diversity: Historical perspectives, current trends, and future directions. In: PEARSON, P. D.; IRAN-NAJED, A. (Eds.). *Review of Research in Education*, vol. 24. Washington, DC: American Educational Research Association, 1999a. p. 211-247.

LADSON-BILLINGS, G. Is the team alright? Diversity and teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 56, n. 3, p. 229-234, 1999b.

LADSON-BILLINGS, G. Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. *Journal of Teacher Education*, v. 51, n. 3, p. 206-215, 2000.

LADSON-BILLINGS, G. What's the matter with the team? Diversity in teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 56, p. 229-234, 2005.

LADSON-BILLINGS, G. *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. 2. ed. San Francisco: Jossey Bass, 2009.

LANKFORD, H.; LOEB, S.; WYCOFF, J. Teacher Sorting and the Plight of Urban Schools: A Descriptive Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 24, p. 37-62, 2002.

LAZARUS, E. *The Poems of Emma Lazarus*. New York: Houghton Mifflin, 1888.

MEYER, J.; ROWAN, B. Institutional organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, v. 83, p. 340-363, 1977.

PLANTY, M.; HUSSAR, W.; SNYDER, T.; KENA, G.; KEWALRAMANI, A.; KEMP, J.; BIANCO, K.; DINKES, R. *The Condition of Education 2009* (NCES 2009-081). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC, 2009.

ROACH, R. Going online with V-HBCU. *Black Issues in Higher Education*, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_m0DXK/is_5_19/ai_85880317/>. Acesso em: 23 nov. 2009.

SATO, M.; LENSIRE, T. Poverty and Payne: Supporting teachers to work with children of poverty. *Phi Delta Kappan*, v. 90, n. 5, p. 365-370, 2009.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

ZEICHNER, K. M.; TABACHNICK, B. R. Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience? *Journal of Teacher Education*, v. 32, n. 3, p. 7-11, 1981.

ANEXO

Figura 1: Tríade do aprendizado em sala de aula

