

Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira¹

Helena M. Bomeny²

*...o nosso sistema literário se assemelha a um rio
subterrâneo, que corre da fonte até a foz sem tocar nas
margens que, no entanto, o conformam.
Silviano Santiago*

A epígrafe é do escritor Silviano Santiago e foi retirada de um texto de sua autoria preparado para uma conferência que proferiu na Universidade de Yale, nos Estados Unidos, em abril deste ano. Silviano Santiago abre seu texto assim: “Venho de um país onde um segmento considerável da população ainda é composto de analfabetos. Isso traz consequências para a literatura e as artes ali produzidas”. Nosso escritor tem razão. A educação desafia o Brasil desde o início da República, ou seja, desde a última década do século XIX. Não que os problemas educacionais tenham surgido no início da República. Mas foi ali que os primeiros esforços de sistematização começaram a ser feitos e os resultados deixavam o país manchado pela nódoa do analfabetismo. Segundo dados do

¹ Texto escrito como subsídio à elaboração do Relatório Nacional do SAEB 2001, por solicitação da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), INEP, sob a coordenação de Iza Locatelli. Rio de Janeiro, abril de 2002.

² Helena Bomeny é professora titular de sociologia da UERJ, pesquisadora do CPDOC/Fundação Getúlio Vargas e coordenadora do PREAL no Brasil.

Recenseamento de 1906,³ primeiras estatísticas do século XX, o Brasil apresentava a média nacional de analfabetismo na ordem dos 74,6%. A exceção vinha da cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal. Um país analfabeto de ponta a ponta. É o que nos mostra o quadro abaixo:

Analfabetismo em diversos Estados do Brasil*

Recenseamento de 1906

ESTADOS E DISTRITO FEDERAL	DE 1.000 HABITANTES	
	SABIAM LER	ERAM ANALFA BETOS
ALAGOAS	200	800
AMAZONAS	321	679
BAHIA	228	772
CEARA	218	782
DISTRITO FEDERAL**	519	481
ESPIRITO SANTO	269	731
GOIAS	218	782
MARANHAO	254	746
MATO GROSSO	270	730
MINAS GERAIS	256	744
PARA	300	700
PARAIBA	168	832
PARANA	239	761
PERNAMBUCO	193	807
PIAUI	173	827
RIO DE JANEIRO	231	769
RIO GRANDE DO NORTE	204	796
RIO GRANDE DO SUL	326	674
SANTA CATARINA	257	743
SAO PAULO	247	753
SERGIPE	247	753
TOTAL	254	746

Mas o quadro acima nos permite uma observação interessante. Os altos índices de analfabetismo são distribuídos de forma razoavelmente homogênea. Com exceção do Distrito Federal (48,1%), hoje a cidade do Rio de Janeiro, à época, sede do governo federal, os outros estados mantêm um índice próximo dos 74,6% da média nacional.

³ BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. *Estatística da Instrução*. Primeira parte: Estatística Escolar, v.1, 4 seção, 1916 (Introdução de Oziel Bordeaux Rego).

* O quadro acima foi extraído de: Brasil. Diretoria Geral de Estatística. *Estatística da Instrução* (1ª parte, “Estatística Escolar”, 1º vol.), 1916. O quadro está incluído no texto “Introdução”, assinado por Oziel Bordeaux Rego, da quarta seção da Diretoria Geral de Estatística, pag. CCXI.

** O coeficiente de analfabetismo no Distrito Federal é o encontrado no recenseamento municipal de 1906: a população é a que consta da Sinopse do recenseamento de 31 de Dezembro de 1900.

Educação básica não era, de fato, um problema ou uma questão que sensibilizasse a elite brasileira. Por isso é que podemos afirmar que o estranhamento e a perplexidade com os quase 80% de analfabetos são uma reação pública posterior ao final do século XIX. Em uma sociedade basicamente rural, - mais de 80% da população -, comandada pelos grupos oligárquicos, com precários sistemas de comunicação, a demanda social de educação era também muito baixa. A educadora Otaíza Romanelli insiste neste ponto, com muita propriedade. As elites não pretendiam abrir a sociedade ao conhecimento (Romanelli, 1998). Não foi esta a prioridade.

Os números sustentaram um movimento em favor da educação, que tomou vulto na década de 1920, e consagrou a Escola Nova como inspiração de jovens reformadores liderados em sua expressiva maioria por Anísio Teixeira, o educador baiano que atuou na política pública pela educação desde meados da década de 1920 até 1970, quando faleceu. A República devia aos cidadãos seus direitos básicos, entre eles, o direito à educação. E o que o quadro acima nos mostra é que, a despeito de diferenças regionais e, mesmo, a despeito das distâncias entre os estados, eram irrisórias as discrepâncias, insignificantes as diferenças, se o que estava em questão eram as taxas de analfabetismo. Tal quadro se altera de forma definitiva nas décadas seguintes, e, embora tenhamos caminhado tanto, as diferenças regionais se mantêm ainda hoje, com força desconcertante, como este relatório nos deixará perceber.

A história da educação brasileira acabou se confundindo com a luta pela universalização do acesso das crianças às escolas. Este primeiro passo abriria a porta para os subseqüentes, ou seja, o acesso ao conhecimento das operações mentais desenvolvidas com as habilidades da escrita, da leitura, dos cálculos elementares. A urbanização, o movimento imigratório, o deslocamento demográfico e a forçosa industrialização

provocada pela crise de 1929 – tecnicamente compreendida como processo de substituição de importações – quando o Brasil perde sua capacidade de se manter com a exportação do café -, tudo isso conspirou a favor de uma guinada para dentro do país, realçando o despreparo do Brasil e de seu capital humano para as ocupações de uma sociedade não rural. O Manifesto dos Pioneiros de 1932, que está celebrando em 2002 seus setenta anos, foi expressão pública do inconformismo de um grupo de intelectuais e educadores com a situação precária da educação em nosso país e com a restrita oportunidade de estudo oferecida à população em idade escolar. Os signatários do Manifesto, comprometidos com os ideais republicanos, defendiam a montagem de um sistema de educação observando os princípios de uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória. Educação não é privilégio, insistia Anísio Teixeira. É direito de todos. A escola seria a porta de entrada para a universalização de uma nova concepção de sociedade em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não fossem barreiras para que o indivíduo pudesse buscar sua posição na vida social. Seu lugar no mundo social. A escola, portanto, tem a função de abrir as possibilidades de melhor interação, de convívio mais humano e democrático. Anísio acreditava profundamente nos benefícios de uma educação básica de qualidade, extensiva ao conjunto da população. Esta era, segundo sua concepção, a condição prévia à constituição de uma sociedade democrática.

As décadas que se seguiram a 1930 não foram bem sucedidas no sentido de alterar, na medida do exigido, o quadro de elitização que a República encontrou, e que ainda não tinha conseguido transformar. Exemplar da dificuldade de o país lidar com a chaga nacional pode ser o Governo JK. O governo de Juscelino Kubitschek ficou consagrado na memória política brasileira como um governo democrático, empenhado em levar o desenvolvimento a todo o território nacional. “O Brasil, dizia, estava condenado a ser

grande – era questão de tempo”, escreve Cláudio Bojunga no livro *JK: um artista do impossível*. Pois é intrigante que um governo com esses compromissos – democracia e desenvolvimento - tenha desenhado um grandioso Plano de Metas em que a educação ocupava lugar tão subalterno. O setor de educação foi contemplado com apenas 3,4% dos investimentos inicialmente previstos e abrangia uma única meta. Formação de pessoal técnico era a meta 30, que prescrevia a orientação da educação para o desenvolvimento e não falava em ensino básico. Portanto, não nos causará qualquer estranheza o cenário encontrado na década de 1980, momento em que somos apanhados de calças curtas. E por que? De novo, mudanças no quadro internacional provocadas pelas transformações tecnológicas no desenvolvimento de sistemas de automação e informatização fazem do Brasil de fim do século XX o país analfabeto, embora os 74,6% do final do século XIX tenham dado lugar aos 17% no final dos anos 1980. Falamos, todavia, de indivíduos “funcionalmente analfabetos” (ou ainda, para ficar nos termos usuais “digitalmente analfabetos”), não tanto de ponta a ponta, mas de aguda concentração nas regiões mais pobres do país, pondo fim à homogeneidade verificada no início do século XX.

A convicção de Anísio Teixeira de que a democracia e o desenvolvimento brasileiro dependeriam de forte investimento em um sistema público de educação que incorporasse as crianças e que lhes garantisse o ensino básico vai ao encontro das recentes observações feitas por outro especialista, Alain Mingat, quando, a partir de seus estudos sobre as Economias Asiáticas de Alto Desempenho, constatou a importância da educação básica no processo acelerado de desenvolvimento ali verificado. Mingat chama a atenção para a percepção, nesses países, sobretudo, de que há um nível de ensino – o ensino básico - que é, essencialmente, um bem público. Por que bem público? Porque toda a sociedade se beneficia com tal investimento: todos os segmentos sociais ganham com a educação dos

cidadãos neste nível. Uma sociedade formada por uma população letrada, que já passou entre seis e oito anos na escola, que aprendeu regras mínimas e básicas de relacionamento, é uma sociedade onde padrões de melhor convivência podem prevalecer, beneficiando a todos os que vivem nela. Por isso o ganho é coletivo. E por isso, igualmente, é possível falar de um currículo básico, de padrões comuns de conteúdos elementares a serem ministrados. Já os níveis superiores de educação implicariam benefícios fundamentalmente privados, garantindo melhor remuneração ao longo da vida aos próprios indivíduos.⁴ É o indivíduo quem ganha mais com o investimento no ensino médio, ou seja, no ensino pós-básico, e também, no ensino superior.

Examinando a importância da educação primária, que com o desenvolvimento econômico se expande e passa a ser educação básica (cinco ou seis anos ou educação primária mais três ou quatro anos de educação secundária inicial), temos outras importantes questões educativas, que concernem à educação secundária final e ao ensino superior. No caso da educação básica, a discussão em torno do desempenho do sistema enfoca os resultados observados enquanto os alunos estão ainda nas escolas. Já na educação secundária final e na superior, a justificativa do investimento se baseia, principalmente, na aplicação que os ex-alunos dão à sua educação durante suas vidas produtivas. A justificativa se torna, assim, externa em vez de interna. Da mesma forma, enquanto que a educação básica tende a ser considerada um bem coletivo, a secundária final e a superior são consideradas, de modo geral, bens privados. A partir desse ponto, a questão da eficiência predomina e os argumentos do mercado de trabalho passam a ter prioridade.

⁴ Alain Mingat, “Custo e financiamento da educação nas economias asiáticas de alto desempenho”. Em *Financiamento da educação na América Latina*/ PREAL. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, p.93.

Esse tipo de ponderação floresceu na década de 1990. Trata-se de uma década importante na história da educação brasileira. O início dos anos 90 passará à história da educação dos países do terceiro mundo como o momento em que expuseram suas deficiências e incapacidades para competir no mercado internacional. A progressiva abertura das economias foi responsável por tal exposição. Foi nessa década que assistimos a um movimento de mobilização e pressão sociais pela melhoria do sistema educacional motivado por indicadores internacionais de baixo desempenho.

Entre nós, os estudos de Sergio Costa Ribeiro e Ruben Klein que denunciavam a pedagogia da repetência obrigavam a uma retomada das discussões destacando agora não tanto os fatores externos que se interpunham ao sistema educacional impedindo seu florescimento satisfatório, mas, principalmente, os impasses internos aos próprios sistemas de ensino. Por outras palavras, o clássico problema da evasão escolar dava lugar ao reconhecimento da repetência como o sintoma mais visível do fracasso no ensinar e da frustração em não aprender. Os indicadores de repetência justificaram a recondução tanto das abordagens analíticas como também a definição de políticas públicas para o setor educacional.

O governo Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos - 1995/1998 e 1999/2002 -, através da gestão do ministro Paulo Renato de Souza na pasta da Educação, tomou como prioridade o ensino fundamental. O propósito era enfrentar os obstáculos sinalizados com a restrição do acesso, os índices de repetência, com a defasagem idade/série, com o número reduzido de estudantes que completam o ensino fundamental, maior ainda o número reduzido dos que ingressam no ensino médio e, em consequência de tudo isso, com o reduzido tempo de escolaridade dando provas do fraco desempenho do sistema educacional. Um dos pontos de pauta do que se pretendeu como uma reforma

educativa foi o desenvolvimento de um sistema nacional de avaliação que orientasse os profissionais da educação e o próprio Ministério da Educação sobre a adequação ou não de certos procedimentos com vistas ao aperfeiçoamento de métodos e técnicas de aprendizagem.

Os resultados do SAEB de 2001 serão comentados nesta apresentação à luz desses que foram considerados os indicadores gerais de maior preocupação. A primeira observação a ser feita é que, comparados no período de 1996 a 2001, os indicadores expressam melhora gradativa em nível nacional e em cada região *per se*. O primeiro ponto sempre destacado, inclusive nos resultados do Censo, é a conquista da universalização do acesso à educação. As crianças estão chegando às escolas. As taxas de escolaridade dos brasileiros aumentaram na última década. Entre 1991 e 2000, de acordo com o Censo 2000, a proporção de brasileiros sem instrução ou com menos de um ano de estudo caiu de 19,4% para 10,2%. Já o percentual com 15 anos ou mais de estudo subiu de 3,6% para 4,1% na última década.

A essa constatação importante, mas ainda muito geral, incorporou-se um conjunto de outros dados construídos com a intenção de apurar a qualidade da experiência educativa que o conjunto da população escolar está tendo. A primeira conclusão é que se mantém em todos os quesitos de qualidade da educação a disparidade regional que condena as regiões Norte e Nordeste a uma franca desvantagem com relação ao Sul, Sudeste e, em menor grau, mas ainda em desvantagem, ao Centro Oeste. A taxa de analfabetismo indica a seqüência que dela advirá.

Taxa Analfabetismo	1991	1996	1998	2000
Brasil				
15 anos ou mais	17,0	14,7	13,8	13,6
15 a 19 anos	12,1	6,0	4,8	5,0
Norte				
15 anos ou mais	22,1	12,4	12,6	16,3
15 aos 19 anos	15,0	3,5	3,0	6,8
Nordeste				
15 anos ou mais	33,8	28,7	27,5	26,2
15 aos 19 anos	25,6	14,1	11,6	10,7
Sudeste				
15 anos ou mais	9,6	14,9	8,1	8,1
15 aos 19 anos	4,6	1,8	1,4	1,9
Sul				
15 anos ou mais	9,1	9,9	8,1	7,7
15 aos 19 anos	3,8	2,0	1,4	1,5
Centro-Oeste				
15 anos ou mais	13,9	9,9	11,1	10,8
15 aos 19 anos	6,5	2,5	2,2	2,2

A taxa nacional de analfabetismo cai dos 17,0% em 1991 para 13,6% em 2000. A diferença mais expressiva concentra-se na faixa de 15 a 19 anos nos índices nacionais – de 12,1% em 1991 para 6,0% em 1996 e 5,0% em 2000. O destaque negativo recai sobre a região Nordeste que, embora demonstrando progresso gradativo e modesto, mantém ainda o dobro, praticamente, da média nacional (26,2%).

Entrando no sistema propriamente dito, a primeira informação a destacar é o tamanho da rede escolar de ensino fundamental (primeira a oitava séries) no Brasil: 35.298.089 alunos matriculados em 2001 no ensino fundamental, número menor do que em 2000 (35.717.948) e do que em 1998 (35.792.554), comprovando a escolarização em massa. A rede pública responde pelo atendimento a 32.089.803, ou seja, a maioria incontestemente de atendimento ao ensino fundamental. Os números relativos à rede privada comprovam a ampla margem em favor da rede pública. Do total, apenas 3.208.286 estão alocados na rede privada de ensino, o que vale dizer, 10% do atendimento. Se tomarmos a

distribuição do total de matrículas por região, vale a anotação de que a região Nordeste, com os nove estados que a compõem, tem praticamente o mesmo número de matrículas que a região Sudeste com os quatro estados nela incluídos. São Paulo, com 6.092.455 matrículas na rede pública, ensino fundamental, responde com quase 50% da região Sudeste, como está demonstrado abaixo.

	Matrícula Inicial Ensino Fundamental
Brasil	35.298.089
Norte	3.272.305
Nordeste	12.430.998
Sudeste	12.672.107
Sul	4.379.710
Centro Oeste	2.542.969

Importante chamar a atenção para o tamanho da rede, uma vez que a análise de desempenho por regiões, como os dados deste relatório permitem concluir, exhibe grande diferença em favor da região Sudeste, portadora de uma rede pública comparável a da Região Nordeste, mantendo-se o desafio republicano de equilibrar as imensas distâncias regionais, permanentemente contra as regiões NO e NE do Brasil. Os dados de matrícula inicial do ensino médio também sinalizam para a dificuldade brasileira em democratizar a educação ampliando o tempo de escolaridade dos cidadãos. Dos 35.298.089 matriculados no ensino fundamental, chegam ao ensino médio, em 2001, 8.398.008 alunos, ou seja, um número aproximado de 40% da média nacional, porcentagem mantida na região Sudeste, mas de forma alguma observada nas demais regiões. As regiões Norte e Nordeste têm, respectivamente, 16,3% e 15,7% de alunos matriculados no ensino médio. O percentual de 40% em nível nacional representa um avanço importante se comparado à década de 1980, indicando que mais alunos estão completando o ensino fundamental. Indicando

também que a pressão sobre esse nível de ensino crescerá na proporção do desempenho do ensino fundamental.

No entanto, os dados de matrícula inicial em ambos os níveis (fundamental e médio) não indicam, como sabemos, que os estudantes concluem os respectivos níveis. Neste ponto, reside um dos principais problemas do sistema educacional brasileiro. E aqui, um dos indicadores que contribuem fortemente para dificultar o bom desempenho é o alto índice de distorção idade/série, variável que nos ajuda avaliar o grau de inadequação entre a idade dos alunos e as séries em que estão alocados. As implicações pedagógicas provenientes de tal distorção são fáceis de perceber: adultos e crianças em um mesmo ambiente de aprendizado, o que de imediato denuncia que adultos/adolescentes ou crianças estão fora de seu ambiente mais próprio. Além do ambiente físico, todas as outras consequências podem ser previsíveis. Linguagem inadequada, conteúdos com apresentação inadequada, tratamento inadequado quando simultaneamente dirigidos às duas faixas de idade, e convívio social impróprio entre estudantes de uma mesma sala. Evidentemente que esse processo de defasagem contribui fortemente para dificultar o pleno desenvolvimento psico-pedagógico nas escolas.

No período compreendido entre 1996 e 2001, a média nacional de distorção idade/série decresceu, ainda que moderadamente. Saímos dos 47,00% de defasagem para 39,1%. Ou seja, 39,1% dos alunos estão em média alocados em turmas não compatíveis com sua idade. Mais uma vez, a comparação entre regiões desfavorece primordialmente as regiões NO e NE. As taxas de distorção em 2001 estão assim distribuídas por região: a região NO com 52,9% de distorção e a região NE com 57,1%, contra as regiões Sudeste com 24,0% a região Sul com 21,6% e a região Centro Oeste com 38,0%. De todos os estados da Federação, São Paulo é o que apresenta o menor índice de distorção (15,8%),

seguido do Paraná (18,4%) e Santa Catarina com 19,7%. Bahia é o estado que apresenta o maior índice de distorção do conjunto dos estados da Federação: 63,1%.

Acompanhando as tabelas de índices de aprovação no ensino fundamental, um fenômeno chama a atenção por sua generalidade: taxas menores de aprovação na primeira e na quinta séries. Na passagem de quarta para quinta série há uma aprovação de 20% a menos, para todas as regiões e estados indistintamente. Nesse ponto específico, vale o acompanhamento aos dados da tabela que trata da relação entre a matrícula de primeira a quarta séries e da quinta a oitava séries. Quando tudo corre normalmente, é de se esperar que o número de alunos na primeira etapa do ensino fundamental (primeira a quarta séries) seja equivalente ao número de alunos da segunda etapa (quinta a oitava séries). A relação entre a matrícula da primeira etapa e da segunda estaria próxima de 1,0. Os índices da região Nordeste apresentam as maiores percentagens, indicando um número menor de alunos da quinta a oitava séries do que na primeira parte do ensino fundamental. No entanto, olhando cada estado na progressão de tempo (de 1991 a 2001) é possível acompanhar o relativo decréscimo do percentual, indicando que mais alunos estão conseguindo ultrapassar a barreira da quarta série. Só a título de exemplo: o estado do Pará que começa em 1991 com a taxa de 3,5, chega a 2001 com 2,4, indicando provavelmente que há duas vezes mais alunos de primeira a quarta séries do que no período de quinta à oitava.

O desempenho dos alunos no ensino fundamental e médio é indicado também pela tabela com percentual de promoção. Está promovido um aluno que foi aprovado por mérito nas disciplinas e matriculado na série seguinte. Esta tabela demonstraria o fluxo desejável de qualquer sistema educacional. Dadas as condições necessárias, os estudantes estudam, aprendem, são avaliados e matriculados em uma turma de nível superior à

primeira. Os dados de 1996 a 1999 indicam uma progressão nas taxas de promoção em todas as regiões, e em todos os estados olhados separadamente. A comparação entre regiões mostra a grande distância entre Sudeste/Sul e Norte/Nordeste.

Os resultados do SAEB de 2001 consolidam as avaliações já em curso na América Latina de que a expansão dos sistemas educacionais, a universalização do acesso, em franco processo nos anos 80, manteve-se na década de 1990. A questão posta no início dos anos 90 continua desafiando as sociedades, e o Brasil não está em situação distinta: a qualidade da educação oferecida não deu mostras de progressão na proporção da expansão das oportunidades abertas nos sistemas educacionais. Ampliamos a rede pública até o pleno atendimento, ampliou-se o tempo de escolaridade dos estudantes na primeira fase do ciclo fundamental, e gradativamente os estados de todas as regiões trabalharam no sentido de absorver as indicações dadas para melhor desempenho. A atenção à formação de professores com ensino superior foi observada, a despeito da grande distância que ainda preside a comparação entre regiões. Toda a evidência de progressão nos índices quantitativos, no entanto, não é suficiente para assegurar que a educação deu sinais de melhoria substantiva em nosso país. Persistem indicadores negativos de qualidade da educação como evidências de que o investimento feito ainda não alcançou os resultados esperados, ou ainda não encontrou o caminho mais propício de intervenção bem sucedida. O estrangulamento pode ser localizado em alguns pontos que exigirão cuidado na formulação de uma política eficaz de intervenção no sistema educacional, sem a qual, dificilmente serão alcançados os resultados esperados. Entre os pontos mais críticos, destacamos a distância entre as regiões que não apenas persiste, mas que, em situação de melhoria geral realça a posição desfavorável das regiões Norte e Nordeste quando

comparadas às regiões Sul e Sudeste, principalmente. Em absolutamente todos os índices as diferenças são marcadas em detrimento das regiões mais pobres.

A tradição brasileira de pensamento político e social cuidou de analisar ao longo de décadas os sistemas oligárquicos que prevaleceram em muitas regiões do país, pondo em relevo as conseqüências para o desenvolvimento de relações universalistas, democráticas e mais igualitárias que tais práticas impedem. Os estudos clássicos sobre coronelismo e clientelismo têm sua atualidade ainda não ultrapassada. Um certo padrão de relacionamento político inspira e fortalece a manutenção de padrões de relacionamento social, alterando e desvirtuando rotinas e procedimentos universalistas que favoreceriam a convivência social mais justa e mais democrática. As regiões Nordeste e Norte estariam prisioneiras desses processos em escala mais aguda do que outras regiões do país. A educação ao mesmo tempo que é uma das molas fundamentais de alteração dessas convenções personalistas, é ela mesma a vítima preferencial de tais modelos de procedimentos. Em tais contextos, o acesso à educação preserva o sentido de favor, de privilégio e a oferta de educação de qualidade e de oportunidades de ascensão é o recurso concentrado nas mãos dos que detém o poder de abrir a fresta pela qual os indivíduos vislumbram suas chances de mobilidade social. Educação como outras ações sociais são moedas de troca de favores, ou reféns de incompetência e falta de vontade política. Esse é um cenário que ainda teima em se manter em nosso país a despeito de todo o processo de urbanização brasileira (80% pelos índices oficiais), um dos fatores importantes, sempre considerados, nas análises sobre a desaceleração de procedimentos personalistas e tradicionais. Sociedades urbanizadas podem ter acesso continuado à informação, condição essencial ao estranhamento e recusa a certos padrões de relacionamento assentados no mando sem correspondência a qualquer direito.

É verdade que as oligarquias permanecem agindo no sentido da manutenção de privilégios e fortalecimento da exclusão dos indivíduos aos bens aos quais têm direitos como cidadãos. Mas é verdade também que o país ainda não alterou do ponto de vista estrutural os mecanismos de que se alimenta essa tradição de comportamento. Os estudos de Ricardo Henriques do Instituto Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) são uma evidência da extensão continuada da desigualdade social no Brasil, desigualdade que o amplo e desordenado processo de urbanização não foi ainda capaz de alterar. Em uma estrutura desigual, o ponto de partida das ações acaba condicionando seu próprio curso. No caso das regiões mais desfavorecidas, ainda que haja uma política mais racional de distribuição dos recursos destinados às regiões, se o montante a que fazem jus é menor, os resultados serão desfavoráveis àquelas que entram na competição em posição de desvantagem. Embora muitos dos problemas de investimento em educação sejam resultados de embaraços políticos locais, falta de preparo ao exercício das atividades implicadas no sistema educacional, é inegável a diferença de aporte que as regiões sul e sudeste destinam à educação e o montante disponível nas regiões Norte e Nordeste. Uma política compensatória com controle sobre resultados poderia minimizar a distância entre estados da Federação aproximando a política republicana de sua dimensão eqüitativa.

O efeito perverso de toda essa situação pode ser traduzido em um quebra cabeças insólito. O doente pode morrer do remédio aplicado. O fato de as regiões mais pobres terem se empenhado na universalização do acesso em certo sentido agravou a situação de manutenção de contingente maior de estudantes com as despesas decorrentes de tal ampliação. A ampliação da rede e a expectativa de mais e melhor educação deixam transparecer as incapacidades e limitações dos próprios estados em responder com pessoal qualificado para a tarefa (principalmente o corpo docente), com estruturas ágeis para

responder à diversificação e ampliação dos serviços exigidos e com capacidade de gestão de um sistema mais complexo do que o anterior. Portanto, o primeiro ponto de estrangulamento está definitivamente associado à condição de desigualdade na distribuição de recursos entre os mais necessitados. Os quadros gerais do SAEB são uma demonstração inequívoca de uma equação simples: *mais investimento, melhores resultados*. As pesquisas de Sérgio Costa Ribeiro estimularam uma volta necessária e urgente aos meandros do próprio sistema educacional. Talvez seja o momento de acrescentar a esse movimento recomendável o estímulo à melhoria das condições externas ao sistema educacional, aos fatores externos, sociais e políticos, que embargam ou inibem seu pleno desenvolvimento.

Educação se faz com boas escolas, e boas escolas não prescindem de boa condução. A direção da escola, e, sobretudo, os mestres de operação são o termômetro de todo o funcionamento. E é quando nos detemos na função docente que nos aproximamos do problema a ser ultrapassado no sistema educacional brasileiro. E talvez neste particular encontremos uma vez mais a homogeneidade nacional, com raríssimas e honrosas exceções. São tão complexas as questões implicadas no desempenho docente que decidimos isolar esse dado dos demais para tratamento mais demorado.

Um protagonista em agonia

Cresce e ganha corpo na América Latina e no Caribe a avaliação sobre a precariedade da função docente e sua estreita relação com o insucesso dos sistemas educacionais. Com o apoio financeiro do governo da Espanha, e a solicitação dos ministros de Educação da América Latina e Caribe, a UNESCO- Santiago procedeu a uma

avaliação participativa sobre as políticas educativas implementadas nos últimos 20 anos na região. Os resultados desse esforço foram expostos em um seminário realizado em Santiago do Chile, em agosto de 2000, oportunidade em que especialistas dos mais distintos países da América Latina e do Caribe, expuseram seus pontos de vista a respeito dos obstáculos ainda resistentes nos sistemas educacionais de seus países. O objetivo do seminário foi construir uma visão prospectiva, identificando os desafios e prioridades para os próximos 15 anos, as estratégias possíveis e necessárias para seu enfrentamento e o papel que se espera da UNESCO nesse novo cenário. As discussões e os textos produzidos estão publicados⁵, mas o que interessa aqui é destacar o reconhecimento do papel protagonista dos docentes no desempenho da atividade educacional.

A América Latina não conseguiu, sequer razoavelmente, cuidar da preparação, valorização e do apoio à atividade docente na proporção da posição estratégica que os docentes desempenham no desenvolvimento de programas educativos, e na socialização das crianças para o convívio em sociedade. O fracasso dos países nessa empreitada tem sido realçado, e não tem havido muito otimismo a respeito da possibilidade de uma ação conjunta entre governos e sindicatos no sentido de reforçar programas nessa direção. Mal formados, precariamente assistidos, mal remunerados e protegidos de qualquer processo sério de avaliação, os profissionais da educação andam na contramão de todo o discurso contemporâneo relativo ao desempenho de recursos humanos nas mais distintas profissões. São profissionais que não estão submetidos às tensões trazidas pela competição, tensões responsáveis, na maioria dos casos, pela busca de aprimoramento nas atividades de trabalho. A tensão pelo desempenho é substituída pela angústia e pela sensação de

⁵ *Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. (Seminário sobre prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Santiago do Chile, 23/25 de agosto de 2000). UNESCO-SANTIAGO, Chile, fevereiro de 2001, 495 pp. Ver também, Simon Schwartzman, *El futuro de la Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO-SANTIAGO, Santiago do Chile, 2001, 109 pp.

fracasso que os depoimentos docentes deixam transparecer em um conjunto importante de pesquisas sobre magistério. Profissão sem concorrentes e atividades não competitivas são os indicadores mais visíveis da desvalorização, e conseqüente baixa estima. Não bastasse esse quadro, um outro problema invade a cena desafiando os profissionais da educação e a sociedade por inteiro. A violência crescente que tem se abatido sobre as escolas, fruto da expansão do narcotráfico, exige dos professores atitude e reação para as quais estão inteiramente despreparados. A violência nas escolas se soma às carências do ambiente familiar das crianças da rede pública, ampliando de forma desmesurada a responsabilidade dos professores em suprir o que não é possível suprir e a responder ao que não foram preparados para responder, ou seja, aos papéis destinados à família (educação doméstica) e ao Estado (segurança). Condenados ao isolamento e aos estigmas provenientes da recorrência de mau desempenho, fruto de desvalorização profissional continuada, os professores acabam sendo os protagonistas da agonia não apenas de sua própria carreira profissional, mas vem sendo responsabilizado por muitas das mazelas e fracassos do sistema educacional como um todo.

No caso do Brasil, tanto a discussão sobre a situação docente, quanto os programas orientados para a valorização do magistério têm sido esboçados e implementados com resultados ainda tímidos. Não há um programa integrado de apoio ao professorado nas funções e atribuições sociais que vêm sendo acrescidas à sua rotina como professores. No que tange à qualificação para o exercício do magistério, a primeira menção ao problema pode ser localizada no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Os professores terão que ter formação superior para exercer a função de magistério, o que é um desafio em termos de política pública dado o número expressivo de docentes leigos nas regiões mais pobres. Como podemos acompanhar pelos dados do SAEB é ainda

grande o número de docentes, em todas as regiões, que apresenta qualificação abaixo da exigida para exercício de suas funções. Um desafio também porque os centros de excelência de formação superior estão concentrados em regiões mais afortunadas com recursos e capacidade de exposição à competição entre instituições de ensino superior. Os dados relativos às taxas de docentes por grau de formação disponíveis neste relatório indicam uma progressão nos que têm ensino superior completo na década de 1990, certamente estimulada pela exigência da LDB. 50,2% dos professores brasileiros têm ensino superior completo, um aumento de 9,0% se comparado aos dados de 1991. Como os outros dados aqui comentados, também este se distribui desigualmente entre as regiões. As médias das regiões NO (21,9%) e NE (29,3%) denunciam a disparidade regional com relação à média nacional. Também chama a atenção a progressão na década de 1990 da formação dos docentes no ensino médio completo: se a média nacional apresenta certa estabilidade nos índices em torno de 48%, percebemos o percentual maior nas duas regiões mais pobres, NO e NE, 69% pelos dados de 2001 na região NO e 64,4% na região NE, no mesmo ano de 2001. Portanto, verifica-se o esforço das regiões NO e NE em melhorar o nível educacional dos professores, começando pela formação docente em nível de ensino médio. Os estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Paraná se destacam com os índices de docentes com formação superior completa na faixa dos 70%: São Paulo (76,9%); Mato Grosso do Sul (75,2%); Distrito Federal (72,9%); e Paraná (70,2%). Mesmo os melhores índices, como vimos, estão abaixo da expectativa de obrigatoriedade prescrita pela LDB. O que os dados de 2001 demonstram é a predominância do investimento na formação docente no ensino médio, o que já nos dá um panorama da situação anterior. São os índices que proporcionalmente mais crescem.

Os índices de formação docente em nível superior quando apontados para a rede pública municipal são inferiores aos estaduais. A média nacional em 2001 é de 34,3%, bem abaixo dos 63,1 da rede estadual, e a distribuição pelos estados fornece um quadro amplo da formação docente na rede municipal. A média das regiões indica igualmente as distâncias entre elas também nesse quesito: Norte (12,6%); NE (17,8%); Sudeste (55,8%); Sul (47,1%) e Centro Oeste (41,9%).

Esses dados mais gerais são suficientes para fundamentar os pontos para os quais gostaria de chamar a atenção. A formação docente no Brasil está relacionada a dois fatores que, embora convergentes, podem ser vistos singularmente: a obrigatoriedade da formação superior prevista na LDB e o papel dos cursos de Pedagogia no cumprimento de tal exigência. Os comentários que se seguem têm o objetivo de compor um quadro compreensivo desses dois fatores que se transformaram em desafios a uma política pública na área da educação.

O exercício do magistério e sua relação com cursos de formação tem sido objeto de interesse de especialistas. Já no início dos anos 1990, o Núcleo de Pesquisa em Ensino Superior da USP(NUPES) desenvolveu uma pesquisa tendo como um dos focos a formação docente. Como pesquisadora convidada, procedi à investigação tendo como campo de estudo a região metropolitana do Rio de Janeiro. Interessava-nos recuperar historicamente a criação dos cursos de Pedagogia e das Faculdades de Educação, para então fazermos um balanço da procura dos cursos de Pedagogia no período de 1960 a 1990. Mais recentemente, Guiomar Namó de Mello publicou um dos capítulos do livro *Desafios para o Século XXI*, texto que em verdade dá continuidade às preocupações constantes da educadora, onde trata especificamente dos cursos de formação de professores. A precariedade dos cursos de pedagogia está também ali registrada em toda a

sua dimensão.⁶ Em suas palavras: “ A distância entre o curso de formação do professor polivalente, situado nos cursos de Pedagogia e Faculdades de Educação, e os cursos de licenciatura, nos departamentos ou institutos dedicados á ‘filosofia’, às ‘ciências’, e às ‘letras’, imprimiu àquele profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdos”. (Mello, 2001:55).

Em minha pesquisa, a Reforma Universitária de 1968 aparece como um divisor de águas em todo esse processo de formação, embora o projeto de criação das Faculdades de Educação date dos anos 1930. Foi com ela que a Faculdade de Educação passou a integrar o sistema universitário substituindo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A Faculdade de Educação, instituída com a Reforma de 68, acabou destoando do projeto de Anísio Teixeira, nos anos 30, que propunha a criação de uma Escola Normal Superior para uma intensa preparação de professores qualificados. A qualificação se manteve como perspectiva. Todavia, ao invés de professores, o que se verificou foi uma substituição de professores por funcionários, especialistas em educação. A leitura dos currículos de pedagogia com as modificações exigidas pela Reforma Universitária de 68 e a criação das Faculdades de Educação comprovam o caráter técnico-administrativo do curso, onde o magistério aparece como uma habilitação dentre muitas outras (Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional etc). A pesquisa poderia nos dar elementos para compreender as razões pelas quais os estudantes de pedagogia dariam preferência às duas áreas que aparentemente correm paralelas no curso: Ensino e Administração (em seus vários aspectos). Assim, os cursos de pedagogia acabaram por criar as condições necessárias para que os pedagogos abandonem as salas de aula.

⁶ Cf. Guiomar Namó de Mello, “Política e gestão do sistema de ensino no Brasil após a LDB: a prioridade da formação inicial de professores para a educação básica”. Brasil, Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações. *Desafios para o Século XXI: coletânea de textos da 1. Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto*. Brasília, 2001, pp.53-70.

As Faculdades de Filosofia que, historicamente respondiam pela formação de professores, com o decorrer do tempo cultivaram a formação de especialistas nas disciplinas científicas e literárias alimentando mais o ensino superior do que irradiando efeitos sobre a formação básica para nível secundário e mesmo sobre as Escolas Normais. Esse fosso que se criou entre filosofia e educação, se tomamos a formação pedagógica do magistério como alvo privilegiado da educação, teve na desvalorização dos departamentos de educação um dos desdobramentos impensados. O diagnóstico de Newton Sucupira teve influência decisiva nos rumos que a Reforma Universitária de 68 daria ao capítulo referente à formação de professores e especialistas da educação. A verdade é que as faculdades de filosofia falharam em sua missão pedagógica, em sua tarefa de preparar professores para a moderna escola secundária, de formar educadores especializados capazes de planejar o sistema escolar de uma sociedade que se transforma e elaborar novos métodos que possibilitem a renovação didática de uma escola média e primária que se expande desordenadamente.⁷

A avaliação, portanto, não se restringe à função especial de formação do corpo docente, mas também a uma melhor adequação organizativa do sistema escolar de uma sociedade em processo acelerado de transformação. Newton Sucupira enuncia algumas de suas propostas que receberão força de lei na legislação da Reforma de 1968. Uma das soluções que lhe parecia apropriada era a criação dentro da universidade ou como estabelecimentos isolados, de unidades de ensino superior especialmente destinadas à formação de profissionais em educação. Os desdobramentos posteriores fortalecem a suspeita de que a preocupação com especialistas em educação, profissionais em educação, talvez tenha sido mais destacada do que com a formação de professores. Se não era

⁷. Idem, *ibidem*, p.274.

suficientemente qualificado para corporificar a reflexão científica, restou ao ambiente extra-universitário a responsabilidade pela formação pedagógica do corpo docente tanto para o ensino médio, secundário, quanto para o ensino normal.

No Brasil, a Reforma de 1968 tratou de assegurar o que, na avaliação dos autores de seu texto, não havia sido tradicionalmente contemplado nos cursos destinados à formação de professores. O curso de Pedagogia atravessa o período de 1939 a 1968 com a função de formar professores para o ensino normal além de preparar técnicos em educação. O caráter impreciso e vago dos técnicos ali formados deveria ser superado, à luz da Reforma, com a definição de habilitações mais específicas e especializadas pela Lei 5.540. O Parecer n.252/69 e a Resolução 2/69 do Conselho Federal de Educação tratariam de adequar os cursos de pedagogia então em vigor às diretrizes da Reforma Universitária de 1968. Portanto, se não se pode atribuir à Reforma de 68 a criação dos cursos de Pedagogia, é inegável que repousam ali decisões cruciais que interferiram de forma direta no encaminhamento que se seguiu pelas décadas seguintes. É possível localizar nas decisões e pareceres decorrentes da Reforma a alteração substantiva de orientação para os cursos em vigor. Até então, os cursos de pedagogia ofereciam diplomas de licenciado para aqueles que se dedicavam ao magistério em cursos normais, e de bacharelado para o exercício dos cargos técnicos de Educação.

Planejamento, orientação e supervisão, ou ainda certas "especializações mais elaboradas" não estavam contempladas na legislação anterior à Reforma de 68 que, basicamente, mantinha inalterado o que estava prescrito no Decreto Lei n.1.190/39. O parecer de Valnir Chagas reforça a necessidade de estabelecer com mais nitidez as especialidades que a educação moderna requer para funcionamento e bom desempenho dos processos pedagógicos. A Lei de Diretrizes e Bases de 61 mostrou-se "por demais

tímida quanto as profissionais da Educação **stricto sensu**", diria ele em seu arrazoado.(p.341). Valnir Chagas se referia aos "profissionais não docentes da Educação" (meu grifo). A correção que a nova lei (Lei. 5.540/68) impôs previa no artigo 30 que "a formação de professores para o ensino do segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior" (meu grifo). Pela Reforma de 68, o diploma único de bacharel incluiria as oito habilitações previstas na legislação para as quais previram-se onze matérias "que se desdobram em dezessete para ensinar as combinações necessárias em cada caso" (Chagas, idem:346). Mas, acrescenta o parecer, acolhendo a idéia de um só diploma, o Plenário aprovou emenda do Conselheiro D. Luciano Duarte e fixou como título único o de "licenciado".

A Reforma pela Lei.n.5.540 de 28 de novembro de 1968, art. 30 dá ganho de causa às faculdades de educação quando estabelece a "exigência de nível superior para formação dos professores do segundo grau". Os Institutos de Educação perdem a prerrogativa de formação de professores senão por decreto, mas pelo esvaziamento de uma função que agora terá que competir com outra instância impulsionada pela própria regulamentação.

O esvaziamento das funções dos Institutos de Educação acarretaria a proliferação das Faculdades de Educação com vistas ao credenciamento dos profissionais da educação para o mercado. Recém saídos do segundo grau, os estudantes de pedagogia, futuros profissionais do magistério são expostos a um conjunto de disciplinas que virtualmente os preparam para serem guardiões dos procedimentos, ou seja, para fazerem cumprir as regras do como ensinar, do como supervisionar, de como administrar sem que tenham

fundamentação substantiva a respeito do que ensinar. Tal distorção foi fruto de um dispositivo da legislação que teve como autores e relatores intelectuais publicamente reconhecidos, integrantes ativos do Conselho Federal de Educação. Um dispositivo legal que facilitou e abriu o precedente para a proliferação dos cursos, a imaturidade dos profissionais que ali se formam e o impasse em que permanecemos para melhoria da formação de professores para o ensino básico. Se não foi a Reforma que introduziu a questão dos cursos de pedagogia, a legislação que a implementou acabou abrindo o campo e espaço para o aprofundamento de muitas de suas distorções.

A combinação do artigo 30 da Lei n.5.540/68, cujas disposições são obrigatórias a partir de 1970, com o Parecer n.542/70 que dispõe sobre a orientação educacional nas escolas, aprovado em 4 de agosto de 1970 (Proc.1.103/70 - C.F.E.) responde, em grande medida, pelo divórcio que se criou entre cursos de pedagogia e magistério. E o fato de a LDB de 96 associar a função docente, inclusive do ensino fundamental, à formação superior tem estimulado a procura em massa do curso de Pedagogia, e é preciso dizer, talvez nem tanto pela formação superior, mas pela atraente relação candidato vaga que os cursos de Pedagogia mantêm, mesmo nas universidades mais conceituadas. Pouco exigentes, os cursos resolvem dois problemas: credenciam os profissionais da educação atendendo a exigência da lei e favorecem a habilitação dos que os freqüentam para outras atividades no sistema educacional que não sejam a de exercício do magistério. Os resultados de desempenho dos alunos na avaliação de conteúdos disponibilizados pelo SAEB de 2001 podem ajudar a diagnosticar de forma mais bem fundamentada a relação entre atuação docente e desempenho escolar. A inequívoca responsabilidade dos professores na formação dos estudantes deve corresponder à responsabilidade do poder público em sinalizar com a valorização substantiva do corpo docente fornecendo cursos de

formação compatíveis, salários dignos à função que desempenharão e processos de avaliação de desempenho profissional como qualquer profissão do mundo das ocupações exige de seus atores. O Ministério da Educação na gestão do Ministro Paulo Renato de Souza implantou um sistema de Avaliação que tem sido referência na América Latina, e que tem orientado muitas das pesquisas recentes sobre vários pontos importantes da reforma educativa. A avaliação da carreira docente mereceria cuidado à altura de sua posição estratégica no processo educativo. Guimar Namo de Mello deixa muito clara sua posição a respeito da necessidade de uma política de credenciamento de cursos, e mesmo de avaliação dos profissionais da educação. A responsabilidade do poder público nessa empreitada fica clara em seu argumento: “Embora não seja necessário que o poder público a execute diretamente [a formação inicial de professores], é indispensável que ele estabeleça critérios de financiamento, padrões de qualidade e mecanismos de avaliação e acompanhamento”. (Mello, 2001:59) Por que as instituições de ensino superior, os estudantes do segundo grau e do ensino superior, e os estudantes em geral têm que se submeter à avaliação de aprendizagem e o grupo de profissionais responsável pelo processo de ensino, a quem se atribui, freqüentemente, e, muitas vezes, de forma injusta, o peso de fracasso de todo um sistema ficará isento dos processos de acompanhamento e fortalecimento que se constroem em uma rotina de avaliação? Um dos pontos positivos e sempre realçados nas comparações educacionais a respeito da educação no Brasil é a montagem de um sistema nacional de avaliação em todos os níveis – pós-graduação (de maior tradição), graduação e níveis fundamental e médio de escolaridade (nos últimos três anos). Não seria o momento de estabelecer uma política de avaliação do magistério com a correspondente política de valorização da profissão docente?

A se manter a obrigatoriedade de formação superior para exercício do magistério, talvez seja o momento de discriminar a formação. São aptos a exercer o magistério do ensino fundamental os professores que demonstrarem habilidades e conhecimentos em conteúdos específicos e substantivos próprios daquele nível de ensino. Se essa relação prevalecer, das duas uma, ou os cursos de pedagogia terão que ser inteiramente reformulados, caso ambicionem ser o celeiro de formação de professores, ou serão menos procurados em favor de ofertas mais adequadas ao desempenho profissional que se exigirá do professor. Nos dois casos, o benefício social será imensamente ampliado, se concordamos com Alain Mingat de que o investimento no ensino básico propicia ganho coletivo. Somos todos beneficiados com seu aprimoramento.

Publicação recente do INEP sobre formação de professores no Brasil no período de 1990 a 1998 é ilustrativa da extensão do problema aqui enunciado. Trata-se de um volume que integra um projeto mais amplo, coordenado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), fórum especializado e de excelência que reúne os especialistas em educação do país responsáveis pelas pesquisas e produção científica brasileira no campo da educação. O esforço da Associação foi mapear a produção científica nas áreas de Educação Infantil, Alfabetização, Ensino Superior e Formação de Professores. Um dos volumes trata do tema da Formação de Professores. A estatística apresentada na Introdução ao livro é indicativa da distância entre os cursos de pedagogia e a formação efetiva dos professores: dos 284 trabalhos produzidos de 1990 a 1996, 216 (76%) tratam do tema Formação Inicial, 42 (14,8%) abordam o tema Formação Continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema Identidade e Profissionalização Docente. É na formação inicial que se incluem os estudos sobre o curso Normal (40,8% do total das

pesquisas), o de Licenciatura (22,5%) e o de Pedagogia (9,1%).⁸ O percentual minoritário de estudos sobre o curso de Pedagogia pode ilustrar o peso real e simbólico que o curso tem para os próprios acadêmicos e educadores na formação dos professores. A ênfase nos estudos sobre a Escola Normal sugere-nos que, a despeito de todas as indicações contrárias, inclusive da legislação, talvez seja neles que os especialistas encontrem o espaço reconhecido de formação substantiva do corpo docente para exercício da atividade de magistério no ensino fundamental. A não identificação entre curso de Pedagogia e formação docente e a exigência expressa na LDB a respeito de formação em ensino superior reforçaram a consagração da Escola Normal como de representatividade e legitimidade duvidosas. E o fato de os cursos de Pedagogia não provocarem um número maior de pesquisas ou não serem alvo de avaliação mais continuada dos especialistas inquieta por indicar que talvez já tenham sido absorvidos e assimilados como algo sobre o qual pouco ou nada se pode fazer para alterar.

Exemplo de um recente estudo de função de produção educacional é o que foi realizado por John Mullens e outros com dados de Belize (Mullens et al., 1996). Mullens e seus co-autores examinaram as características dos professores associadas aos maiores ganhos em aprendizado de matemática dos alunos da terceira série. Verificaram que o melhor indicador para prever a eficácia dos professores em termos de sua capacidade de elevar as pontuações de seus alunos em matemática era a pontuação obtida pelo próprio professor em um exame de matemática feito enquanto era aluno do secundário. Em outras palavras, os professores com melhor conhecimento da matéria que estavam ensinando eram os mais eficazes. Em contraste, professores que haviam recebido treinamento

⁸ Brasil, Ministério da Educação/INEP/Comped. *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. (Organização de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André). Realização: Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Brasília-DF, ME/INEP/Comped, 2002, 364pp.

pedagógico não eram mais capazes de elevar o aprendizado dos alunos que os professores que não haviam recebido tal treinamento.⁹ Nas palavras de Guiomar Namo de Mello: “Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir”. (Mello, 2001:59)

⁹ John E. Mullens, Richard J. Murnane, e John B. Willett, "The Contribution of Training and Subject Matter Knowledge to Teaching Effectiveness: A Multi-Level Analysis of Longitudinal Evidence From Belize," Comparative Education Review, 40, maio de 1996, 2, pp. 139-157.