

Adotando a justiça espacial para compreender o impacto das políticas na formação de professores na Inglaterra

Clare Brooks¹ 

Resumo

A formação de professores é uma prática cuja espacialidade é frequentemente não reconhecida na política educacional. Partindo da análise do ITT *Market Review* (uma política inglesa de formação de professores), este artigo mostra o impacto de tal política: não apenas onde a formação de professores ocorre, mas também outros efeitos espaciais, tais como o lócus da formação docente (estritamente entendido como as salas de aula e práticas individuais), a mudança na provisão para os centros urbanos e a centralização do poder e do controle. Esses efeitos espaciais podem exacerbar a oferta e a retenção de professores em locais de difícil recrutamento e, sendo assim, impactar fortemente as comunidades e as escolas de áreas já em desvantagem. Tal análise é importante para entender a crise na oferta e no desgaste dos professores, visto que a maioria dos países aponta alguma forma de crise no recrutamento de professores, materializado na dificuldade em se atingir as metas de recrutamento e na alta demanda por novos professores.

Palavras-chave: Formação de professores; Geografia; Justiça espacial.

Abstract

Using spatial justice to understand the impact of policy on teacher education in England

Teacher education is a spatial practice whose spatiality is often unrecognised in education policy. Through examining the ITT Market Review (a teacher education policy in England), this paper shows the impact of such a policy: not just on where teacher education occurs but through other spatial effects: such as the locus of teacher education (narrowly conceived around individual classrooms and practices), and on the shifting of provision to urban centres, and the centralisation of power and control. Such spatial effects have the capacity to exacerbate the supply and retention of teachers in hard-to-staff places, and as such will have a dramatic impact on communities and schools in already disadvantaged areas. Such analysis is important in order to understand the crisis in teacher supply and attrition, particularly as most countries around the world report some form of teacher recruitment crisis, exemplified by failed recruitment targets and high levels of demand for new teachers.

Keywords: Teacher education; Geography; Spatial justice.

¹ University of Cambridge, Cambridge, UK.

Resumen

Adopção de la justicia espacial para comprender el impacto de las políticas de formación del profesorado en Inglaterra

La formación del profesorado es una práctica cuya espacialidad no suele reconocerse en la política educativa. Basándose en un análisis de la ITT *Market Review* (una política inglesa de formación del profesorado), este artículo muestra el impacto de dicha política: no sólo dónde tiene lugar la formación del profesorado, sino también otros efectos espaciales como el locus de la formación del profesorado (entendido estrictamente como aulas y prácticas individuales), el desplazamiento de la oferta a centros urbanos y la centralización del poder y el control. Estos efectos espaciales pueden agravar la oferta y la retención de profesores en lugares difíciles de contratar y, por tanto, repercutir fuertemente en las comunidades y escuelas de zonas ya desfavorecidas. Un análisis de este tipo es importante para comprender la crisis de la oferta y el desgaste del profesorado, sobre todo teniendo en cuenta que la mayoría de los países informan de algún tipo de crisis en la contratación de profesores, materializada en el incumplimiento de los objetivos de contratación y la elevada demanda de nuevos docentes.

Palabras clave: Formación del profesorado; Geografía; Justicia espacial.

A oferta de novos professores

Aumentar a oferta de novos professores é uma preocupação internacional, especialmente em áreas com uma falta crônica de professores. Professores que tiveram uma formação inicial de alta qualidade (FIAQ) têm mais chance de permanecer por mais tempo na profissão do que aqueles que não o fizeram. O apoio contínuo aos novos professores também pode ajudá-los a se sentirem preparados, apoiados e motivados para continuarem na profissão. Isto é particularmente verdade em áreas nas quais é difícil atrair e manter professores para que estes queiram permanecer e ensinar. Este é certamente o caso da Inglaterra, que enfrenta uma falta crônica de docentes, especialmente nas comunidades rurais e isoladas. Através das lentes analíticas da justiça espacial (Soja, 2010) e da teoria espacial (Lefebvre, 1991), este trabalho analisa como a política de recrutamento e retenção de professores pode abordar estas questões, em especial em áreas de difícil recrutamento.

Na Inglaterra, o governo do Reino Unido é responsável pelo fornecimento de novos professores, através da definição de metas, campanhas publicitárias e fiscalizando aqueles capazes de “treinar” novos professores. Por exemplo, o documento da política mais recente, *Department for Education Teacher Recruitment and Retention Strategy* (Estratégia de Recrutamento e Retenção de Professores do Departamento de Educação), publicado em maio de 2019 identifica como prioridade chave “Facilitar que ótimas pessoas se tornem professores”, incluindo a promessa de: “Simplificar e proteger o vibrante mercado de FIP [Formação Inicial de Professores] e garantir que ele apoie as escolas em **áreas desafiadoras**” [ênfase minha].

Esta promessa se transformou na Análise de Mercado da FIP (em inglês, *ITT Market Review*), na qual um grupo de “*experts*” reunidos pelo Departamento de Educação (DE) entre 2020/21 desenvolveu uma série de recomendações, incluindo redesenhar nacional a provisão e o conteúdo da formação de professores. Neste trabalho, focarei esta análise.

O contexto da política inglesa: a Análise de Mercado da FIP

Primeiramente, é importante reconhecer que o sistema inglês de formação de professores é imensamente complexo (Whiting et al., 2018), com um grande número de organizações envolvidas: incluindo escolas, *Teaching School Hubs*, a organização do terceiro setor *Teach First* (a versão inglesa do movimento *Teach for All*) e universidades. Além disso, a formação de professores é regularmente fiscalizada pela inspetoria Ofsted, cujas avaliações são de alto risco para os *providers*²³. É também importante reconhecer a crescente influência do DE no cenário de formação de professores:

² Nota explicativa da autora: Tradicionalmente, na Inglaterra, as universidades eram responsáveis pela formação de professores. No entanto, nos últimos anos, houve uma iniciativa de “abrir” a formação de professores para uma variedade de outras organizações além das universidades. O White Paper de 2010, “A Importância do Ensinar”, foi um documento marcante que enfatizou a importância da formação de professores “liderada pela escola”. Isso levou à introdução de um novo tipo de programa chamado School Direct, que colocava as escolas no controle do recrutamento, seleção, treinamento e da recomendação do Status de Professor Qualificado (observe, no entanto, que, a menos que estivessem associadas a uma instituição de ensino superior com poderes para conceder certificação, não podiam oferecer o diploma conhecido como PGCE ou Certificado de Pós-Graduação em Educação). No entanto, mesmo antes da introdução do School Direct, outras organizações do terceiro setor, como a Teach First (versão inglesa da Teach for America), foram introduzidas no cenário da formação de professores. A introdução de percursos formativos pela escola e pelo terceiro setor na formação docente significa que você não pode mais se referir apenas às universidades para a formação de professores, daí a introdução da palavra “provider”, que incluiria todos os responsáveis por fornecer formação ou treinamento de professores. No entanto, o uso de “provider” não abraça necessariamente todos os percursos formativos, ao invés disso, ele significa uma mudança fundamental no papel daqueles envolvidos na formação de professores. A transição de as universidades terem a responsabilidade exclusiva para serem chamadas de providers indica uma mudança de uma educação como uma entidade capacitadora para uma prestação de serviços. Essa mudança é vista como parte da tendência neoliberal de mercantilizar e comercializar a formação de professores, transformando a educação em uma mercadoria a ser servida, negociada ou adquirida, ao invés de ser vivenciada. O termo “provider”, agora amplamente utilizado no setor educacional, carrega conotações de uma mudança fundamental na percepção da profissionalização do professor.

³ Nota da tradutora: Optou-se por manter o original “*provider*” por acreditar que não há um termo equivalente no contexto nacional brasileiro. Diante do exposto, não é possível traduzir o termo provider como formador, pois nem todo provider tem precedência como formador. Mas, há provider que atua como instituição de ensino superior. Logo em razão da explicação da autora, manteremos o termo em inglês para destacar a especificidade do caso inglês.

a introdução de novas qualificações e cursos de desenvolvimento profissional exigidas e financiadas pelo governo, tais como a *Early Career Framework* (ECF) (UK Department for Education, 2019b), e *National Professional Qualifications* (NPQs), além da introdução de novos *providers* financiados e apoiados pelo governo (por exemplo, o *National Institute of Teaching*). As universidades têm menos autonomia no mercado inglês do que em outros lugares.

Somando-se a esta complexidade, o grupo da Análise de Mercado da FIP, que publicou seu relatório em junho de 2021 (UK Department for Education, 2021a), fez 14 recomendações incluindo um novo processo de acreditação para todos os *providers* de formação de professores que deveriam mostrar fidelidade a uma nova lista de Requerimentos de Qualidade. As recomendações foram aceitas com algumas modificações pelo DE em dezembro de 2021 (UK Department for Education, 2021b).

Embora o foco declarado da *Department for Education Teacher Recruitment and Retention Strategy* fosse “simplificar e proteger o vibrante mercado de FIP e garantir que ele apoie as escolas em áreas desafiadoras”, o processo de acreditação da Análise de Mercado da FIP demandava fidelidade ao conjunto de Requerimentos de Qualidade. Estes requerimentos são fortemente baseados no documento *ITT Core Content Framework* (CCF – Base Conteúdos Centrais para FIP) recentemente publicado pelo governo (UK Department for Education, 2019a) apresentando uma lista de afirmações “Aprender a” e “Aprender como” e compondo um requerimento mínimo de conteúdos para toda provisão de formação de professores.

As avaliações baseadas na fidelidade aos Requerimentos de Qualidade e ao CCF não se basearam em nenhuma informação ou indicação de oferta e demanda do local. Não há espaço para considerar a provisão localizada que considere a necessidade de “áreas desafiadoras” ou mesmo a definição do que este termo representa. Para entender o impacto desta política nas comunidades que já sofriam com a falta de professores, este trabalho usa as lentes da teoria espacial e da justiça espacial para analisar se a política tem sido bem-sucedida em abordar a necessidade de professores para estas comunidades.

A relevância da teoria espacial e a (in)justiça espacial

O acesso à educação de alta qualidade é um fator fundamental para a busca de equidade para todos e essencial para a justiça social, mas nem todos os lugares

partem do mesmo ponto. Soja (2010) argumenta que a localização e a distribuição, particularmente de um serviço importante como a educação, podem afetar a produção e a reprodução de justiça e injustiças. Alguns lugares têm um acesso melhor a *providers* de formação de professores do que outros. Este fato ecoa em outras pesquisas. Farquharson, McNally e Tahir (2022), por exemplo, mostram o efeito cumulativo através do qual locais privilegiados têm indicadores mais altos de nível educacional e, subsequentemente, atraem professores de melhor “qualidade”. A provisão de docentes melhor qualificados pode permitir que áreas mais afluentes ofereçam uma educação de melhor qualidade, levando a persistência de ciclos de vantagem e se tornem mutuamente construtivas.

Tais ciclos de vantagens e oportunidades são profundamente especializados e, como tal, devem ser entendidos através das lentes do conceito de justiça espacial de Soja (2010). A falta de acesso à formação de professores em algumas comunidades pode ter um impacto danoso nestas comunidades e sua provisão educacional, o que poderia, assim, levar a um declínio ainda mais de oportunidades. Uma política educacional, como a Análise de Mercado da FIP, tem efeitos espaciais, pois redistribui no espaço a provisão de formação docente.

A ideia de justiça espacial vai além de descrever a localização e distribuição da formação de professores, com base na teoria espacial ela entende os lugares como sendo parte da construção social e histórica das comunidades. Sendo assim, reconhece que alguns locais sofrem com o que Ovenden-Hope e Passy (2019) chamam de isolamento educacional, o que pode ser afetado pela proximidade de serviços educacionais. Obviamente, a localização é chave, mas é apenas uma parte do todo, uma vez que os espaços são afetados por outras influências. Soja reconhece que os lugares são estabelecidos por uma gama de fatores sociais, espaciais e históricos que trabalham juntos para produzir a particularidade de cada local. Além disso, o espaço não é apenas um recipiente para o fenômeno, mas é influenciada pelas pessoas que moram lá e que podem, por sua vez, moldar estas pessoas, o que é descrito por Soja como uma dialética socioespacial. Desta forma, a perspectiva espacial vai além de uma concepção pouco teorizada sobre o local como sendo o “contexto”, mas enxerga como o social, o espacial e o histórico são mutualmente construídos, podendo ser útil para entender o porquê das políticas poderiam afetar diferentes lugares de formas variadas. Adotar tal perspectiva não apenas oferece um rico relato do fenômeno, mas também um relato analítico que ultrapassa a visão dos lugares como recipientes, entendendo seu impacto nos

indivíduos e comunidades. O foco explícito no espacial como uma variável na justiça e no acesso é baseado na teoria espacial. Neste estudo, a tríade espacial de Lefebvre (1991), sob a qual foi construída a teoria de justiça social de Soja, é usada para ajudar a entender estes fenômenos:

Espaço vivido: reconhece que para entender completamente o impacto do fenômeno deve-se entender como ele afeta a experiência vivida por aqueles afetados por ele.

Espaço percebido: reconhece que as políticas (educacionais) têm efeitos espaciais variados e diferentes lugares podem ser desproporcionalmente afetados.

Espaço concebido: explora como o problema é representado e pode ser possivelmente abordado através dos resultados desta política, incluindo se as variações espaciais são conhecidas e representadas, como o poder e a influência são distribuídas.

Esta tríade espacial fornece uma forma nuançada de entender como a política educacional pode ter efeitos espaciais diferentes. Ao analisar a política da Análise de Mercado da FIP e seus resultados através das lentes espaciais, é possível explorar o impacto espacial dos resultados desta política. O objetivo desta análise é explorar o quanto a política procurou uma distribuição justa de acesso à formação de professores e quais áreas foram beneficiadas ou prejudicadas pela política. Ao fazer isso, o tema-chave é a questão do recrutamento docente para as “áreas desafiadoras”.

Espaço vivido: onde você pode se tornar professor?

O DE estabelece metas anuais para o número necessário de novos professores. Contudo, são os *providers* acreditados em formação de professores, que consistem em universidades e parcerias com centros escolares, que são encorajados a recrutar um número suficiente de docentes em treinamento para atingir tais metas. Desta forma, o sucesso em atingir a meta depende de ter *providers* de formação de professores suficientes para ofertar o número necessário de lugares (assim como um fluxo apropriado de candidatos).

O processo de acreditação que se seguiu à Análise de Mercado da FIP demandou que todos os *providers* submetessem um requerimento em quatro partes com um conteúdo ilustrativo mostrando como o programa de formação de professores

proposto refletiria fielmente o CCF de FIP e o documento recém-publicado Requisitos de Qualidade (apresentado pelo grupo de *experts* da Análise de Mercado em seu relatório). Cento e setenta e nove *providers* foram acreditados aptos para formar professores, com início em 2024 (sujeito ao cumprimento dos requerimentos da fase 2). O número estimado de vagas oferecidas por cada *provider* não foi publicado, mas as estimativas do DE sugerem que o processo de acreditação deixaria um número considerável de “pontos frios” com falta de provisão de FIP.

A publicação britânica TES voltada para os profissionais de educação informou que, de acordo com os dados coletados pelo DE no censo de FIP 2021/2022, os *providers* não acreditados equivaleriam a 4.000 professores estagiários, ou 17% (2022a). Contudo, esta perda não está uniformemente distribuída no país, afetando mais fortemente as áreas rurais e remotas da Inglaterra. Doze universidades não foram acreditadas, uma delas, o programa da *University of the West of England* que correspondeu a 11% das vagas de *trainee* na Região Sudeste em 2021. Da mesma forma, os programas de formação de professores da *University of Cumbria* (também não acreditada) correspondiam a mais de 700 professores *trainees* e 200 escolas parceiras. Ela era a única *provider* baseada em uma universidade na região.

As áreas mais afetadas pela perda de *providers* foram as zonas rurais, costeiras e mais remotas da Inglaterra, como o Sudeste, a Cúmbria (localizada no Noroeste), o Nordeste e East Anglia (Leste e Sudeste). Estas áreas podem ser descritas como de baixa densidade populacional, majoritariamente composta por comunidades rurais e com um número limitado de *providers*. Elas se localizam na periferia geográfica da Inglaterra, com uma certa distância das grandes conurbações urbanas. Os dados apresentados pela TES (Martin, 2022a) sugerem que estas regiões foram particularmente afetadas pelo fracasso em se atingir as metas nacionais. A Região Noroeste ficou 37% abaixo da meta e a Sudeste, 30%. Apenas Londres ficou acima da meta (por 1%) (Martin, 2022b). Cada uma dessas áreas perdeu um de seus *providers*: um dos 12 *providers* de base universitária não conseguiu sua acreditação. A perda de um *provider* universitário ilustra que o impacto espacial dos resultados da acreditação não se resume ao número de locais disponíveis na região, mas também o tipo de *provider* acessível para potenciais novos professores naquela área.

Este cenário representa duas questões de justiça espacial: a primeira é a diminuição da escolha de *provider* disponível em certas áreas, a segunda é a falta de acesso à formação com base universitária em algumas regiões. Não estou aqui sugerindo que

a formação universitária seja melhor do que as demais, mas destaco que, em algumas comunidades rurais caracterizadas pelo número reduzido de diplomados em educação superior, a falta de acesso à provisão com base universitária causa preocupação. Estas são questões de justiça espacial, pois o impacto da política reduziu a escolha de algumas áreas que já apresentavam uma desvantagem relativa.

Espaço percebido: de onde vêm as influências da política?

A Análise de Mercado da FIP, o CCF de FIP e os critérios para acreditação não fazem referências específicas à localização e fatores locacionais. O conceito de Lefebvre de espaço percebido (1991) reconhece que os lugares são parte de uma gama de escalas: a provisão local de um serviço como a formação de professores é gestada pelas políticas nacionais, tendências globais, e influenciada pelas variações locais, tais como a disponibilidade de escolas (para os estágios) e de indivíduos que queiram se tornar professores. Reconhecer essas influências, especialmente a importância das políticas nacionais na disponibilidade de provisão local, oferece outra forma de entender o impacto social da política.

No estudo de Hordern e Brooks (2023) sobre as evidências citadas no CCF e no ECF, os autores apontaram o predomínio de pesquisas baseadas em metodologias preferidas pela *New Science* (definida por Furlong & Whitty, 2017, como estudos orientados para as melhorias e “o que funciona”, focados em trabalhos empíricos de larga escala sobre políticas e práticas relevantes) e uma atenção indiscutível na identificação de mecânicas causais na educação. Este é também o caso da Análise de Mercado da FIP, a qual Brooks (2023) acredita “ter uma preferência pela pesquisa feita fora das universidades inglesas”, refletindo o que Tatto (2021) descreveu como pesquisa econométrica. O uso de tais pesquisas vem sendo amplamente criticado pela sua base restrita de evidências, sua incapacidade de recorrer aos impactos pessoais, sociais e culturais e sua lógica simplista de entrada-saída para discutir critérios de eficácia e eficiência. Como argumento por Biesta (2007), este tipo de evidência carece de detalhamento contextual, reflexão ética, transferibilidade e de robustez metodológica.

Tal evidência tem uma expressão espacial já que foi criada em locais diferentes do contexto no qual a política será usada. Há quase uma total ausência de referências publicadas em revistas britânicas importantes ou naquelas com foco em formação de

docentes. Helgetun e Menter (2021, p. 98) descrevem esta falta de consideração pelos relatos sociológicos e filosóficos como a eliminação do “pensamento moral e filosófico” da política de formação de professores.

Apesar de muitas destas influências se originarem em locais externos aos contextos da política (a maioria delas nos EUA), o foco da pesquisa é firmemente localizado na sala de aula. A CCF de FIP é estruturada em torno de oito áreas sobre o padrão dos professores, guiadas para o local da prática de sala de aula. Destes oito padrões, sete são específicos para dentro da sala de aula (altas expectativas, como os alunos aprendem, conteúdo e currículo, prática de sala de aula, ensino inclusivo, avaliação, gerenciamento de comportamento). O oitavo, comportamentos profissionais, pode se referir a questões profissionais mais amplas fora da sala de aula, como a construção de relações efetivas com os pais e as famílias e o contato com especialistas para apoio específico. Como a Análise de Mercado da FIP enfatiza a fidelidade ao CCF de FIP, ela introduz dois requerimentos específicos também focalizados no local da prática de sala de aula: a inclusão de uma formação intensiva e elementos de prática e mentoria *in loco*, especificamente no *feedback* dos comportamentos em sala de aula.

Por outro lado, faz sentido uma formação de professores focada na prática de sala de aula, pois este será o principal espaço de trabalho do professor. Contudo, há um risco em colocar muita ênfase na prática docente em detrimento de um conhecimento profissional mais amplo que abarque a complexidade de influências e causas que compõem os comportamentos em sala de aula (dos estudantes e dos professores). Orchard e Winch (2015) refletem sobre essa distinção entre os profissionais (aqueles capazes de fazer julgamentos situados baseados em um conhecimento e entendimento amplo) e o trabalho técnico baseado no instrumental.

Analisando o CCF de FIP através das lentes do espaço percebido, podemos ver que grande parte da gama limitada de pesquisas foi conduzida em contextos fora da Inglaterra e que o foco da própria política foi os contextos da sala de aula e sua prática. Isto causa dois impactos: uma falta de conexão entre a base de evidências e o contexto de sua aplicação e a definição limitada do que significa ser professor.

Como não há uma tentativa na política de definir “áreas desafiadoras”, implica-se que a experiência educacional em algumas comunidades é diferente das de outras. As pesquisas produzidas em outros contextos provavelmente não abordariam tais questões ou as necessidades específicas destas áreas. Até que ponto as diferenças

culturais foram consideradas? Se a formação inicial é focada na prática da sala de aula, como os novos professores desenvolveriam o entendimento, o conhecimento e as habilidades necessários em uma dinâmica adaptativa: o contexto social?

Espaço concebido: como o poder flui para outros espaços?

Qualquer política que afeta a prática levanta questões sobre poder e influência. Explorar o espaço concebido significa prestar atenção no “onde” o poder e a influência são manifestados ou representados. A política deixou pontos-frios de provisão devido à redistribuição de *providers*, em particular a não acreditação de 12 universidades. Contudo, a política realoca parte desse potencial de formação para um número relativamente pequeno de novos *providers*, cada um com uma orientação nacional e não universitária. Esta situação representa a redistribuição do poder, localizado espacialmente nos arredores de Londres e no Sudeste da Inglaterra.

O processo de acreditação não se limitou aos *providers* atuais, mas a qualquer organização capaz de seguir os critérios de acreditação. Três novos *providers* foram acreditados: *Ambition Institute*, *Teach First* e o recém-estabelecido *National Institute of Teaching*. Se por um lado o *Teach First* trabalha com novos professores há mais de 20 anos, anteriormente eles o faziam junto a uma universidade e atuavam em apenas algumas regiões. O *Ambition Institute* desenvolve formação docente de diferentes formas, mas a acreditação possibilitou, pela primeira vez, a entrada na FIP. O *National Institute of Teaching* foi estabelecido pelo DE e pela política da Análise de Mercado da FIP como o principal *provider* de FIP, tendo o contrato ganho por um consórcio de *providers* com base em escolas que se vendeu como uma provisão “guiada pela escola”. Cada um desses três *providers* foram diretamente contratados pelo DE para outras iniciativas-chave de desenvolvimento docente, especialmente, a implementação nacional da ECF e da NPQ. Poucos *providers* são responsáveis por todas as três iniciativas governamentais e, sendo assim, este desenvolvimento indica que sua abrangência e alcance está quase no mesmo nível de um “*super provider*”.

Ser acreditado a fornecer as três partes da estratégia governamental coloca estes *providers* em posições influentes. Não apenas eles oferecem todos os aspectos do que o DE descreveu como “padrão ouro” para o desenvolvimento docente, mas com, com exceção do *National Institute of Teaching*, estão localizadas em ou ao redor de Londres. Esta localização é representativa de poder e influência de duas formas:

a localização centralizada oferece melhor acessibilidade para quase todas as áreas do país (sendo Londres um *hub* de transporte, fazendo-o acessível para a maior parte da Inglaterra), mas também porque a cidade é amplamente reconhecida como sendo bastante diferente culturalmente e economicamente de muitas outras partes do país, especialmente as identificadas como “pontos frios”. Além disso, agências-chave que influenciam a formação de professores, o DE, a inspetoria Ofsted e o centro de pesquisa financiado pela pesquisa *Education Endowment Foundation* estão também localizados em Londres, há uma curta distância entre eles.

Os sete *providers* nacionais de ECF e os nove *providers* nacionais de NPQ estão localizados em áreas urbanas. Três dos quatro “*super providers*” (que apresentam todos os aspectos do “padrão ouro”) estão em Londres, sugerindo uma influência forte da capital. Todavia, a influência centralizada é ainda mais enfatizada no próprio documento do DE “*Delivering World Class Teacher Development*” (UK Department for Education, 2022) [Fornecendo um desenvolvimento de professores de qualidade internacional] que coloca o Departamento como estando no topo da infraestrutura, sendo responsável por determinar o conteúdo que guiará todos os atores do sistema. O DE é desta forma visto como um curador das pesquisas e evidências “apropriadas” para os programas de educação de professores.

A reestruturação da provisão de formação de professores que emergiu através da Análise de Mercado tem um efeito espacial adicional ao centralizar a provisão nos centros urbanos. O foco em alguns “*super providers*” faz mais do que mudar o *locus* de poder e controle da formação, centralizados nos arredores de Londres e no Sudeste. Esta situação levanta dúvidas sobre o quanto estes *super providers* estão conscientes das questões enfrentadas fora de Londres, em particular a combinação de fatores, as quais Ovenden-Hope e Passy (2019) descrevem como isolamento educacional, vivenciados pelas escolas em áreas rurais, costeiras e remotas da Inglaterra.

Discussão

Os efeitos espaciais da Análise de Mercado da FIP na Inglaterra incluem a redistribuição da provisão para fora das áreas rurais e remotas do país, deixando “pontos frios”, a realocação de poder e de influência para organizações-chave baseadas em Londres e seus arredores e uma política focada no espaço da sala de aula, influenciada por evidências de outros locais que não aqueles onde a política será

implementada. Considerada em conjunto, parece haver uma lacuna crescente entre a política e as áreas com maior demanda para professores. A política parece ter sido construída sem grande atenção aos efeitos espaciais. A *Teacher Recruitment and Retention Strategy* (Estratégia de Recrutamento e Retenção de Professores) não define o que significa “áreas desafiadoras”, mas os resultados da política parecem cegas às necessidades destas áreas.

Importa onde a formação de professores acontece, pois isto impacta as escolas e as comunidades. Áreas com variações sociais, culturais e econômicas precisam de respostas localizadas. Os professores precisam conhecer suas comunidades. Eles precisam entender o que a educação significa para estas comunidades e como as escolas podem melhor atendê-las. Políticas que ignoram questões locais provavelmente não serão capazes de atendê-las.

A Análise de Mercado de FIP pretende abordar o problema de falta de consistência estipulando um conteúdo uniforme e uma abordagem pedagógica para todos os *providers*. Contudo, as análises sobre o recrutamento e a retenção de docentes não sugerem que esta seja a principal razão para a crise na oferta de professores. Os possíveis professores são desestimulados pelas preocupações com relação ao *status*, ao salário, à carga de trabalho e à autonomia (Allen & Sims, 2018; UK Department for Education, 2019; Gibson, Oliver, & Dennison, 2015). Padrões diferentes de recrutamento e retenção podem sugerir oportunidades de melhores salários, por exemplo, disponíveis em algumas áreas e não em outras (ver: See, Morris, Gorard, & El Soufi, 2020). Sendo assim, o fracasso em abordar essas variações regionais pode ser visto como uma questão de (in)justiça espacial. Nossa análise sugere que o impacto espacial da política pode prejudicar áreas rurais e remotas, particularmente se estas tiveram o acesso à formação de professores restringido pelo resultado dos processos de acreditação. Em outros países, o padrão espacial de necessidades pode variar, mas o princípio de acesso à boa formação de professores continua sendo uma questão substancial. Acredito que o foco em pesquisas conduzidas em lugares com diferentes programas de formação de professores e mecanismos de financiamento não seja a melhor forma de encontrar respostas para os problemas locais vivenciados pelas comunidades. Ademais, uma formação de professores afastadas dos aspectos profissionais mais amplos da docência, estritamente focada na prática da sala de aula, muito provavelmente não irá preparar os professores para atender as necessidades dos alunos provenientes de “áreas desafiadoras”. Por fim, argumento

que futuras políticas deverão entender as especificidades locais de regiões rurais e remotas para conseguir abordá-las.

Referências

- Allen, R., & Sims, S. (2018). *The teacher gap*. London: Routledge.
- Biesta, G. (2007). Why 'what works' won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Brooks, C. (2023), When research doesn't travel: borrowing from the US to influence english policy on teacher education. In C. J. Craig, J. Mena, & R. G. Kane (Eds), *Studying teaching and teacher education: ISATT 40th anniversary yearbook* (pp. 299-314). Bingley: Emerald.
- Farquharson, C., McNally, S., & Tahir, I. (2022, 16 August). Education inequalities: changes in education over time. *IFS Deaton Review of Inequalities*.
- Furlong, J., & Whitty, G. (2017). Knowledge traditions in the study of education. In G. Whitty, & J. Furlong (Eds.), *Knowledge and the study of education: an international exploration* (pp. 13-57). Oxford: Symposium.
- Gibson, S., Oliver, L., & Dennison, M. (2015). *Workload challenge: analysis of teacher consultation responses*. London: UK Department for Education.
- Helgetun, J. B., & Menter, I. (2022). From an age of measurement to an evidence era? Policy-making in teacher education in England. *Journal of Education Policy*, 37(1), 88-105. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1748722>
- Hordern, J. & Brooks, C. (2023) The core content framework and the 'new science' of educational research. *Oxford Review of Education*, 49(6), 800-818. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2182768>
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space* (vol. 142, D. Nicholson-Smith, Trans.). London: Oxford Blackwell.
- Martin, T. (2022a, October 7) Teacher trainee shortage fears as ITT cold spots revealed. *TES Magazine*. Recuperado em 21 de outubro de 2023 de <https://www.tes.com/magazine/news/general/teacher-training-trainee-shortage-fears-itt-shake-cold-spots-revealed>

Martin, T. (2022b) Revealed: The ‘catastrophic’ drop in teacher trainee numbers. *TES Magazine*. Recuperado em 21 de outubro de 2023 de <https://www.tes.com/magazine/news/general/revealed-catastrophic-teacher-trainee-slump-numbers>

Orchard, J., & Winch, C. (2015). What training do teachers need? Why theory is necessary to good teaching. *Impact*, 2015(22), 1-43. <https://doi.org/10.1111/2048-416X.2015.12002.x>

Ovenden-Hope, T., & Passy, R. (2019) *Education isolation: a challenge for schools in England*. Plymouth: Plymouth Marjon University.

See, B. H., Morris, R., Gorard, S., & El Soufi, N. (2020). *Attracting and retaining teachers in hard to staff areas: what does the evidence say?* London: Durham University Evidence Centre for Education. Recuperado em 21 de outubro de 2023 de <https://www.dur.ac.uk/resources/dece/TeacherSupplyFullPaper.pdf>

Soja, E. (2010). *Seeking spatial justice*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

UK Department for Education. (2019). *Teacher recruitment and retention strategy*. London: the author.

UK Department for Education. (2019a). *ITT core content framework*. London: the author. Recuperado em 21 de outubro de 2023 de <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-itt-core-content-framework>

UK Department for Education. (2019b). *Early career framework*. London: the author. Recuperado em 21 de outubro de 2023 de <https://www.gov.uk/government/publications/early-career-framework>

UK Department for Education. (2021a). *Initial teacher training market review report*. London: the author. Recuperado em 21 de outubro de 2023 de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/999621/ITT_market_review_report.pdf

UK Department for Education. (2021b). *Government response to the initial teacher training (ITT) market review report*. London: the author. Recuperado em 21 de outubro de 2023 de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1059746/FOR_PUBLICATION_Government_response_to_the_initial_teacher_training__ITT__market_review_report.pdf

UK Department for Education. (2022). *Delivering worldclass teacher development: policy paper*. London: the author. Recuperado em 21 de outubro de 2023 de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1059686/Delivering_world_class_teacher_development_policy_paper.pdf

Whiting, C., Whitty, G., Menter, I., Black, P., Hordern, J., Parfitt, A. . . . Sorensen, N. (2018). Diversity and complexity: Becoming a teacher in England in 2015-2016. *Review of Education*, 6(1), 69-96. <https://doi.org/10.1002/rev3.3108>

Submissão em: novembro de 2023

Aceito em: dezembro de 2023

Sobre a autora

Clare Brooks

Professora de educação na Universidade de Cambridge. Pesquisadora honorária na Universidade de Oxford e na Universidade de Cumbria. Copresidente da *International Geographical Union Commission for Geography Education* e editora da série de livros desta instituição. Presidente da *UK-based Geography Education Research Collective*. E-mail: cb2280@cam.ac.uk