



POR UMA
**NOVA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

DIÁLOGOS, EXPERIÊNCIAS E A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NO SÉCULO 21



Direitos Autorais do Relatório Original

Ben Jensen, Julie Sonnemann, Katie Roberts-Hull and Amélie Hunter, "Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems" (Washington, DC: National Center on Education and the Economy, 2016).

Atribuição-Compartilha Igual CC BY-AS

Conforme licença Creative Commons, esta obra pode ser remixada, adaptada e servir de base para outros trabalhos, mesmo para fins comerciais, desde que atribuído o devido crédito e que as novas criações sejam licenciadas sob termos idênticos.



Este material foi impresso com o apoio da Fundação SM

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

L123p

LABi - Laboratório de Inovação Educacional.

Por uma nova formação continuada: diálogos, experiências e a formação de professores no século 21 / Laboratório de Inovação Educacional. - Rio de Janeiro (RJ): LABi, 2016.

152 p. : 15 x 21 cm

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-93283-00-0

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Inovação. I. Título.

CDD-370.71

Idealização e Realização

LABi – Laboratório de Inovação Educacional

Rafael Parente – Diretor Fundador do LABi

Allan Michel Jales Coutinho – Adaptação e Produção de Conteúdo

Cristiano Americano – Relações Institucionais

Daniel Nahoum – Assessoria de Imprensa e Comunicação

Fernando Mendes – Coordenador do Projeto FIP

Juliana Americano – Gestão Administrativa

Lyna Malheiros – Tradução, Produção de Conteúdo e Pesquisa

Rafael Paschoal – Gerente de Projetos e Coordenação Editorial

Sônia Marlene Lemes do Prado – Revisão e Pesquisa

Learning First

Ben Jensen – CEO

Danielle Toon – Gerente

Projeto Gráfico, Diagramação e Pesquisa

Instituto Tellus

Germano Guimarães – Fundador e Diretor Presidente do Grupo Tellus

Lívia Macedo – Gerente de Projetos

Paulo Bottasso – Gerente Executivo / Instituto Tellus

Alexandre Macedo Costa e Cláudio Moraes – Projeto Gráfico

Apoio

CEIPE – Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais

Claudia Costin – Diretora Fundadora do CEIPE

Fundação SM

Maria do Pilar Lacerda – Diretora da Fundação SM

Mariana Vieira Franco – Gerente da Fundação SM

Instituto Natura

David Saad – Diretor Presidente do Instituto Natura

Lucila Schieck Valente Ricci – Gerente de Projetos Educacionais

01 PREFÁCIO



RAFAEL PARENTE

O Brasil tem alcançado avanços significativos para a inclusão dos alunos Brasileiros às redes de ensino. Entre 2005 e 2014, o número de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade que estavam fora da escola foi reduzido de 5 milhões para 2,7 milhões. Esses avanços, porém, podem ser atribuídos tanto às políticas públicas de acesso à educação escolar e de inclusão social, quanto à tomada de consciência da população a respeito da importância dessa educação para o bem-estar pessoal e coletivo. Contudo, mesmo avançando nesses aspectos, é possível constatar que o nosso país ainda não conseguiu superar desafios estruturais para promover níveis mínimos de qualidade e equidade educacionais.

A partir de uma análise global, é possível consta-

tar que o Brasil, mesmo estando na nona posição em termos de PIB nominal, apresenta um dos níveis mais baixos de aprendizado em testes internacionais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Em 2012, o Brasil ocupava a 57 posição dentre os 65 países participantes nessa avaliação. Estes resultados alimentam debates sobre como promover melhores níveis de aprendizado durante os Ensinos Fundamental e Médio e, conseqüentemente, os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Mesmo reconhecendo que as condições socioeconômicas dos pais ou responsáveis pelos estudantes são fatores determinantes para seu aprendizado, acreditamos no papel transformador das

escolas para a realização dos princípios democráticos de direito e justiça social. Notamos que a qualidade do aprendizado é afetada pelos insumos educacionais e, principalmente, pelo trabalho desenvolvido pelos professores dentro e fora da sala de aula. A vasta literatura sobre o efeito da qualidade dos professores na aprendizagem do aluno — e, também, as experiências internacionais em países onde a formação dos professores é trabalhada como uma determinante da qualidade de ensino — nos fazem crer que um dos problemas estruturais mais graves sobre a atual situação da educação no Brasil é a falta de referências para a formação continuada dos professores, principalmente durante seus primeiros anos de serviço público. Acreditamos que a qualidade da nossa educação está fortemente vinculada à qualidade da formação (inicial e continuada)

de nossos professores. Portanto, se quisermos reverter o quadro atual e assegurar o direito à uma educação de qualidade para todos os brasileiros, devemos olhar para o professor como o mais importante agente para a elevação dos níveis de aprendizagem e do capital humano do nosso país.

É este o tema deste livro: a formação continuada de professores. Primeiramente, descrevemos os problemas da qualidade de ensino no Brasil vinculados à formação dos professores. Expomos as causas do problema e a urgência em promover soluções viáveis que possam garantir o suporte necessário para que estes servidores públicos desenvolvam seu papel de forma efetiva. Afinal, é imprescindível a criação de um sistema em que os professores sejam empoderados, para

que, assim, possam prestar contas sobre seu papel como educadores à sociedade.

Para oferecer soluções a estes problemas sistêmicos e dar suporte aos professores, apostamos no potencial de pesquisa, inovação e eficiência do LABi e de todos os nossos parceiros. Olhamos para os desafios com a esperança de poder transformar a educação por meio de programas que possam suprir as necessidades dos educadores durante os seus primeiros anos de serviço — que são críticos para o aprendizado e a adaptação à realidade complexa de uma sala de aula. Nesse contexto, exploramos políticas públicas de sistemas internacionais de alto desempenho, como Honk Kong, Shangai, Singapura e British Columbia, para dar embasamento às intervenções formuladas pelo LABi,

através de nossos programas. Apresentemos, aos leitores, as principais ações e estratégias destes sistemas e as suas características de sucesso, além de incluir evidências locais de estudos referentes ao tema no Brasil. Nosso intuito é demonstrar que o Brasil é capaz de elevar a qualidade de sua educação por meio de políticas e programas estruturados, bem planejados e implementados, que tenham como fim desenvolver mais a fundo as competências de nossos educadores. Finalmente, descrevemos, resumidamente, o nosso piloto do FIP (Formação Inicial de Professores), apresentando o framework de ação do programa e detalhando todos os seus aspectos.

Esperamos que esse livro e as evidências coletadas nas experiências internacionais e nacionais sirvam de

parâmetro e inspiração para todos os brasileiros que trabalham por uma educação de qualidade. Esperamos, também, que o framework de ação do FIP possa fomentar diálogos sobre este tema em diversos grupos de interesse, incluindo pais, alunos e professores, providenciando uma referência de trabalho para a resolução de alguns dos desafios da formação continuada dos educadores brasileiros. Que esta leitura seja informativa, prazerosa e, acima de tudo, inspiradora!



RAFAEL PARENTE
Diretor Fundador do LABi

02 SUMÁRIO

1. PREFÁCIO	4
2. SUMÁRIO	8
3. LISTA DE SIGLAS	10
4. AGRADECIMENTOS	12
5. CAPÍTULO 1	14
O PAPEL DO PROFESSOR PARA A MAXIMIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	16
BRASIL: ALGUNS DESAFIOS ESTRUTURAIS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	20
PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PROFESSORES	25

6. CAPÍTULO 2	36
AS EXPERIÊNCIAS DE HONK KONG, SHANGAI, SINGAPURA E BRITISH COLUMBIA	38
PRIMEIRA PARTE - HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS: AVALIANDO O CICLO DE MELHORIA, LIDERANÇA E TEMPO	41
SEGUNDA PARTE - ESTRATÉGIAS E POLÍTICAS	54
TERCEIRA PARTE - PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM	79
QUARTA PARTE - CASOS BRASILEIROS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE VERDE E AMARELO	100
7. CAPÍTULO 3	114
FIP: UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALMA BRASILEIRA	116
8. CONCLUSÃO	132
9. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS	134

03 LISTA DE SIGLAS



CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CIEP - CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

CLEI - CERTIFICADO PARA LIDERANÇA EDUCACIONAL INOVADORA

DEE - DESENVOLVEDORES DA EQUIPE ESCOLAR

EME - ESCOLA MODELO EM EXCELÊNCIA DE SINGAPURA

ENEM - EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

FIP - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

GTD - GRUPO DE TRABALHO DIFERENCIADO

IDEB - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

NEPSO - NOSSA ESCOLA PESQUISA SUA OPINIÃO

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

PISA - PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO PARA ESTUDANTES

SAEGE - SERVIÇO DE APOIO ÀS ESCOLAS DO GABINETE DE EDUCAÇÃO

SEDUC CONTAGEM - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA CONTAGEM

SGMD - SISTEMA DE GERENCIAMENTO DE MELHORIA EM DESEMPENHO

TALIS - PESQUISA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

04



AGRADE CIMENTOS

Agradecemos aos parceiros que nos ajudaram a viabilizar o piloto do projeto FIP em Jacareí, e a todos os nossos colaboradores que auxiliam o LABi a viabilizar esforços para transformar a educação pública no Brasil:

Fundação Bill & Melinda Gates, Fundação Lemann, Fundação SM, Fundação Roberto Marinho, Instituto Singularidades, Gera Ventures, Todos pela Educação, Secretaria de Educação de Jacareí/SP, Instituto Natura, Fundação Getúlio Vargas, Claudia Costin, Danielle Toon, Cleuza Repulho, Mila Molina, Valquiria Pereira, João Roberto da Costa, David Boyd, Alan Carvalho, Mariana Mourão, Sônia Bertocchi e Alexandre Salles.



05 | **CAPÍTULO** 01

Determinante de Sucesso

O PAPEL DO PROFESSOR PARA A MAXIMIZAÇÃO DO CONHECIMENTO.

Você concorda que a educação é um dos fatores mais importantes para o crescimento econômico e desenvolvimento sustentável de um país? Se sim, esse livro é ideal para você! Estaremos juntos durante a leitura desse livro descobrindo como podemos transformar a educação. O LABi compartilha com o princípio de que a educação é a ferramenta de empoderamento e inovação necessária para a criação de soluções para os desafios do século XXI. É a educação que pode fomentar a coesão social e a produtividade dos nossos cidadãos e é ela que deve fazer parte da fórmula para o crescimento sustentável do nosso querido Brasil.

Países desenvolvidos acreditaram nessa fórmula e obtiveram resultados positivos através de investimento no setor educacional, fortalecendo o capital humano dos alunos de forma eficiente e eficaz. Sem dúvidas, a mobilização de recursos é essencial para o bom funcionamento dos sistemas nesses países, tanto quanto o conhecimento de quais insumos educacionais geram os maiores níveis de aprendizagem para a tomada de decisões.

Queremos que os investimentos no sistema educacional sejam alocados de forma que estes possam aju-

dar os alunos a atingirem seu potencial de aprendizado. Por exemplo, se você é responsável pelas contas na sua casa, você provavelmente baseia suas decisões de compra para maximizar a qualidade de vida da sua família. Na escola, isso não pode ser diferente! Devemos basear nossas decisões para maximizar o aprendizado da comunidade escolar e dos alunos.

Mas afinal de contas, quais insumos educacionais geram o maior aprendizado? Onde devemos investir nossos recursos públicos nas escolas? Organizações e governos se deparam com essas perguntas diariamente. Por exemplo, a secretaria da sua cidade pode liberar recursos para reformar as escolas, aumentar os salários e investir na formação dos professores, ou até mesmo na avaliação de currículos. Todas essas demandas são consideradas importantes na tomada de decisões em qualquer sistema de ensino, mas alguns desses insumos demandam por um nível maior de atenção.

O debate sobre a relação entre insumos e aprendizagem vem de longa data. Em 1966, um servidor público do Departamento de Educação dos Estados Unidos, James Colman, conduziu o primeiro grande estudo sobre esse tema avaliando como os insumos escolares estão relacionados com a aprendizagem do aluno. Hoje, vários cientistas continuam a aprimorar os

métodos quantitativos e qualitativos dessas pesquisas e avaliar quais insumos têm maior probabilidade de impactar positivamente a aprendizagem dos estudantes. De certa forma, eles atuam como pais e mães de família tentando compreender qual investimento pode ma-

ximizar o bem-estar dos filhos, mas nesse caso zelando pelo aprendizado dos alunos! De acordo com várias dessas pesquisas, a qualidade dos professores (Veja o Box Informativo I sobre o termo “qualidade”) tem sido apontada como um dos fatores mais importantes para o processo de aprendizado.

BOX INTERATIVO 1



E para você, como você listaria os seguintes insumos de acordo com a relevância para o aprendizado dos alunos? Você já chegou a se questionar sobre isso? Qual a sua teoria?

- Suporte alimentar
- Pedagogia do professor
- Liderança do Diretor de Escola
- Suporte familiar
- Livros
- Tecnologia (Computadores)
- Currículo

1	_____
2	_____
3	_____
4	_____
5	_____
6	_____
7	_____

Outras observações:

BOX INFORMATIVO

1



O QUE ENTENDEMOS POR QUALIDADE DOS PROFESSORES?

A qualidade dos professores não pode ser facilmente descrita através de uma única característica ou habilidade. É mesmo difícil caracterizar o melhor professor da sua vida em apenas uma palavra, você não acha?

Quando perguntamos a alguém quem foi o professor mais marcante e qualificado durante a sua trajetória acadêmica e quais as características que os descrevem, você irá provavelmente coletar uma lista exaustiva de traços de personalidade e competências. Acreditamos que a sua lista terá, dentre outras palavras, adjetivos como atenciosa, dedicado, motivador, inspirador, criativo, inovadora, empática, participativo, engajadora, entre outros.

O termo “qualidade” pode ser classificado através

de uma série de fatores, tais como qualidades pessoais e psicológicas, normas pedagógicas, capacidade de elevar a aprendizagem dos alunos, etc. Mas o que é “qualidade” e como abordamos esse tema nesse relatório? Como o LABi descreveria um professor eficaz e de qualidade?

Em termos gerais, reconhecemos que esse professor é o profissional que trabalha em ambientes educacionais e que assume a responsabilidade de ensinar aos alunos e de adquirir conhecimentos e habilidades adequados aos desafios encontrados na sala de aula. No capítulo três listamos competências e habilidades que avaliamos necessárias para o benchmarking de práticas que caracterizam, na nossa perspectiva, um professor eficaz e de qualidade.

Embora os pesquisadores e formuladores de políticas públicas estejam cientes de que outros fatores – tais como renda familiar e nível de educação dos pais – tenham um impacto significativo na aprendizagem, eles não têm conseguido alterar estas circunstâncias por meio das políticas públicas e, muito provavelmente, não o terão num curto espaço de tempo. Portanto, muitas das intervenções na educação são voltadas ao professor.

Devido a esta premissa, a qualidade dos professores se torna ainda mais indispensável para a promoção de uma educação de qualidade com equidade. Se levarmos em consideração uma situação onde todos os alunos possuem o mesmo nível sócio-econômico e o mesmo suporte familiar, a qualidade do professor e suas práticas pedagógicas seriam um dos insumos mais determinantes do aprendizado. Usando a comparação referente à aplicação de recursos na sua residência com a sua família, a qualidade do

professor seria a peça chave para uma aplicação de recursos voltada à maximização do bem-estar dos seus entes queridos.

Por esse motivo, os formuladores de políticas e programas educacionais como o LABi, devem se esforçar para criar mecanismos de suporte aos professores, para que eles possam desenvolver suas habilidades e atingir o nível de qualificação ideal para enfrentar os desafios da sala de aula como, por exemplo, problemas comportamentais de alunos ou até mesmo a introdução de práticas de ensino diferenciadas.

Para isso, os sistemas de ensino necessitam, tanto da criação de incentivos que possam atrair, reter e motivar candidatos de alta qualidade para a profissão quanto, engajar aqueles que já estão na carreira docente para desenvolverem suas habilidades pedagógicas. Acreditamos que a formação dos professores deve ser trabalhada de forma contínua, desde a universida-

de passando pelos seus anos iniciais de docência até o final da sua carreira. Já que esperamos que os nossos alunos adquiram competências do século XXI e que se comprometam com o aprendizado ao longo da vida, como podemos esperar algo diferente dos nossos professores?

É claro que a fórmula do sucesso dos nossos alunos não será uma função da quantidade de anos que ele frequenta o espaço escolar, mas sim um produto das habilidades e conhecimentos que ele agrega durante seu tempo na escola – o que será determinado pelos insumos e pela qualidade de ensino dentro da sala de aula, que por sua vez está interligado à qualidade dos nossos professores.

Até aqui, destacamos alguns motivos que tornam a educação um fator importante para o desenvolvimento

do país e como a qualidade dos professores é essencial para a busca de melhores resultados educacionais e de aprendizagem. O nosso próximo passo será explorar qual a atual situação do Brasil no que se refere à formação dos nossos professores e os problemas relacionados à qualidade de ensino e aprendizado. Juntem-se a nós, para refletir sobre esses problemas e sobre as soluções apontadas pelo LABi para transformar essa realidade.

BRASIL: ALGUNS DESAFIOS ESTRUTURAIS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Para iniciarmos a nossa apresentação sobre esse tema tão importante, iremos utilizar dados e informações de alguns estudos incluindo o relatório publicado pelo Banco Mundial em 2014 intitulado “Grandes Professores: Como Fomentar a Aprendizagem dos Alunos

na América Latina e no Caribe” (tradução livre). Esse relatório é o estudo de maior escala sobre esse tema já conduzido em nível internacional (BRUNS et al, 2014, pg. 12). Ele trouxe à tona fatos importantes sobre o estado do ensino no Brasil, os quais serão tratados nessa seção do capítulo.

Apontaremos algumas estatísticas descritivas que caracterizam os profissionais da educação no Brasil (Box Informativo II). Em seguida, exploraremos os problemas sistêmicos referentes à formação dos professores e algumas proposições de políticas que poderiam teoricamente solucionar esses problemas. Por fim, faremos uma análise de qual desses obstáculos é o mais significativo e, onde serão identificadas evidências para contribuir com a transformação da educação no Brasil.

ESSE RELATÓRIO É O ESTUDO DE MAIOR ESCALA SOBRE ESSE TEMA JÁ CONDUZIDO EM NÍVEL INTERNACIONAL (BRUNS ET AL, 2014, PG. 12). ELE TROUXE À TONA FATOS IMPORTANTES SOBRE O ESTADO DO ENSINO NO BRASIL, OS QUAIS SERÃO TRATADOS NESTA SEÇÃO DO CAPÍTULO.

BOX INFORMATIVO

2



QUEM SÃO OS PROFESSORES BRASILEIROS?

O TALIS (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem - tradução livre) avalia vários aspectos educacionais e o perfil de professores em vários países. São avaliados professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental (INEP, 2014, pg. 3). Em 2013, 34 países de todo o mundo participaram da pesquisa e, a partir dela, podemos tirar bastante conhecimento sobre o ambiente da sala de aula e aprendizado!

No Brasil, com suporte do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a amostra com as escolas foi construída a partir dos dados do censo escolar de 2012. As escolas foram incluídas no TALIS através de probabilidade proporcional, ou

seja, escolas com maiores números de alunos tiveram maior probabilidade de participar do estudo. Também foi levado em consideração representatividade de gênero, idade e área de ensino (INEP, 2014, pg. 5). Ao final, 15.584 professores participaram dessa pesquisa (INEP, 2014, pg. 8).

De acordo com o TALIS, o quadro de professores brasileiros é caracterizado por 71% de profissionais do sexo feminino com uma média de 39 anos de idade. Além disso, 94% dos professores concluíram algum curso superior e possuem em média 14 anos de experiência como docente (INEP, 2014, pg. 11).

O relatório do Banco Mundial também apresenta dados semelhantes. Por exemplo, o estudo afirma que 82% dos professores no Brasil,

Uruguai e Chile são profissionais do sexo feminino (BRUNS et al, 2014, pg. 7). Os autores também destacaram o fato do Brasil ter 19% dos professores no ensino primário com algum tipo de formação superior, mas que em 2010 esse número já ultrapassava os 60% (BRUNS et al, 2014, pg. 7). Finalmente, o relatório afirma que na universidade de São Paulo - onde os estudantes "representam 'o creme' da academia brasileira" (BRUNS et al, 2014, pg. 76) - os candidatos que aplicam para um curso de pedagogia apresentam um desempenho baixo comparado a outros cursos. Por exemplo, entre 2004 e 2009, os candidatos aos cursos pedagógicos tiveram um desempenho inferior aos candidatos que entraram no limite de corte no curso de medicina (BRUNS et al, 2014, pg. 76).

Em suma, esses relatórios apontam para o fato de que a profissão é majoritariamente composta

por mulheres que possuem considerável níveis de senioridade escolar, o que não necessariamente está relacionado com a efetividade dos profissionais. Afinal, professores novatos podem desempenhar um papel tão efetivo quanto professores que já estão ensinando, inseridos há muitos anos na rede de ensino. Outro ponto que é sugerido em muitas das leituras desses estudos é que, para ofertarmos uma melhor qualidade de instrução aos alunos, precisamos recrutar os candidatos mais talentosos para a profissão de educador e utilizar políticas para preparar e motivar os professores.

De acordo com o relatório do Banco Mundial, os problemas sistêmicos relacionados à qualificação dos professores no Brasil e na América Latina são atribuídos a vários fatores. Primeiramente, não podemos atrair um grupo talentoso de alunos para cursos de pedagogia se a profissão é pouco prestigiada socialmente e, se os salários dos professores não forem adequados para suprir às necessidades e realidades dos professores. Em um caso onde não há prestígio social e incentivos para ingressar nesse tipo de carreira, as pessoas podem optar por outras profissões através de uma simples análise de custo e benefício.

Ainda nos referindo à entrada de novos profissionais, se não tivermos controle sobre cursos preparatórios de pedagogia, estaremos assumindo o risco de ter uma oferta de professores que talvez ainda não possuam as habilidades necessárias para desenvolver a profissão de educador de forma eficaz e eficiente, principalmente habilidades que são desenvolvidas com a prática.

Ao final, o Brasil e a América Latina parecem confrontar problemas durante toda a cadeia de formação: na entrada, quando não conseguimos atrair grupos talentosos para a profissão; e durante a formação, quando as expectativas e habilidades requisitadas pelas secretarias não estão alinhadas com as expectativas dos centros de ensino para o bacharel; e quando não damos o suporte necessário para que os futuros docentes desenvolvam suas competências para confrontar os desafios dentro de sala de aula.

Quando esses novos docentes entram em sala de aula, eles têm que confrontar muitas situações que requerem habilidades adquiridas com a prática, que podem não estar no cronograma de estudos explorados na universidade. Aliás, todo o profissional já deve ter passado por algumas situações para as quais gostaria de ter mais preparação, não é verdade? Por exemplo, tratamos aqui do problema referente ao uso do tempo pedagógico. Apesar de estarmos cientes sobre variações entre salas de aula, escolas e sistemas, dos cinco

dias letivos semanais no Brasil, um é perdido devido à má gestão de tempo dentro da sala de aula (BRUNS et al., 2014, pg. 40).

Isso pode estar relacionado a vários fatores como, por exemplo, problemas comportamentais dos alunos ou até mesmo à falta de experiência na própria gestão de sala de aula por parte dos professores. Se você é professor, você já deve saber quais são esses desafios e como eles podem interferir na construção de uma aula interativa e dinâmica. O fato é que devemos capacitar os nossos professores para que possam utilizar o tempo letivo de forma efetiva e confrontar desafios, quaisquer que sejam. Dessa forma, estaremos garantindo que os nossos alunos possam usufruir do tempo destinado ao aprendizado.

Obviamente, estamos descrevendo aqui apenas algumas das temáticas que fazem parte do nosso problema na estrutura educacional do Brasil, mas podemos através disso delinear o nosso próximo passo

referente às políticas para os professores e para o trabalho desenvolvido pelo LABi.

PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PROFESSORES

Devido a esses problemas, muitos dos programas educacionais e políticas públicas exploram três meios para fomentar a qualidade dos profissionais da educação: políticas para recrutar, preparar e motivar. Podemos contribuir para a formação continuada dos professores alinhando todos esses domínios, pois sabemos que existem múltiplos caminhos para alcançarmos a meta. Afinal, é através de um conjunto de políticas que governos podem solucionar problemas sistêmicos e avaliar qual framework de ação seria o mais eficaz para atender as necessidades dos professores agregando conhecimento, práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos.

BOX INFORMATIVO

3



AMOSTRA DE POSSÍVEIS PROGRAMAS E POLÍTICAS PARA RECRUTAR, PREPARAR E MOTIVAR PROFESSORES.

ESSAS SUGESTÕES FORAM BASEADAS NO RELATÓRIO DO BANCO MUNDIAL E SÃO MERAMENTE ILUSTRATIVAS.

POLÍTICAS PARA RECRUTAR

1

Aumentar os critérios para formação inicial dos professores

- a) Fechar instituições de ensino superior de baixa qualidade.
- b) Fundar uma Universidade Nacional de Professores.
- c) Criar bolsas especiais para que alunos excepcionais frequentem cursos de pedagogia.
- d) Aumentar os padrões de credenciamento, forçando algumas instituições de ensino superior a fecharem ou se adaptarem às normas.

2

Aumentar a qualidade da formação dos professores

- a) Criar programas que foquem no trabalho e desafios que os professores vão encarar em sala de aula, antes que eles iniciem suas carreiras.

3

Aumentar os critérios para a contratação de novos professores

- a) Criar padrões nacionais para os professores e exames de certificação.
- b) Estabelecer avaliações que chequem as habilidades e competências dos professores antes que sejam contratados.
- c) Estabelecer certificações alternativas.

4

Aumentar a seletividade dos professores

- a) Diminuir a quantidade de professores e assim atingir uma maior eficiência no coeficiente professor/aluno, consequentemente liberando recursos para incrementar os salários dos professores efetivos.
- b) Aumentar os salários dos professores, mas apenas se esta política vier acompanhada de uma maior seletividade em programas de formação de professores.

CONTINUA
NA PÁGINA
SEGUINTE

BOX INFORMATIVO

3

**AMOSTRA DE POSSÍVEIS PROGRAMAS E POLÍTICAS PARA RECRUTAR, PREPARAR E MOTIVAR PROFESSORES.**

ESSAS SUGESTÕES FORAM BASEADAS NO RELATÓRIO DO BANCO MUNDIAL E SÃO MERAMENTE ILUSTRATIVAS.

POLÍTICAS PARA PREPARAR

5

Formação inicial e períodos probatórios que incluam avaliações abrangentes dos novos professores

a) Criar programas de iniciação nos primeiros anos de serviço, que devem incluir projetos de pesquisa prática, tutoria, observação de sala de aula, suporte de um mentor e avaliações.

6

Avaliação de professores que se baseie em características da profissão e mensurar a performance deles de forma aprofundada

- a) Criar avaliações que mensuram e melhorem a qualidade dos professores fazendo com que estes sejam também responsáveis pelo processo.
- b) Desligar, sistematicamente, os professores que tiverem uma performance inadequada.
- c) Identificar e recompensar professores com as melhores performances.

7

Formação profissional de professores com foco na relevância do conteúdo do treinamento, a intensidade e duração do curso e a qualidade do resultado

- a) Abordagens programadas: estágio que prepare os professores para ambientes desafiadores.
- b) Domínio do conteúdo: estágio para melhorar ou aprofundar conhecimentos.
- c) Gerenciamento de sala de aula: estágio para nutrir a efetividade dos professores através de preparação de aula, uso eficiente do tempo pedagógico, estratégias para manter os alunos engajados e técnicas de aprendizagem mais efetivas.
- d) Colaboração entre pares: melhorar a prática de sala de aula através da identificação dos professores mais eficazes e da criação de oportunidades para que outros professores observem suas práticas, seu desenvolvimento de currículo, compartilhem estratégias de avaliação, etc

8

Destacamento de professores e gerenciamento: gerenciar como os diretores das escolas são selecionados

- a) Estabelecer um critério para o treinamento e avaliação de diretores que englobe áreas como liderança, gerenciamento de currículo e gerenciamento da escola.
- b) Estabelecer um processo competitivo para a seleção de diretores.

CONTINUA NA PÁGINA SEGUINTE

BOX INFORMATIVO

3

**AMOSTRA DE POSSÍVEIS PROGRAMAS E POLÍTICAS PARA RECRUTAR, PREPARAR E MOTIVAR PROFESSORES.**

ESSAS SUGESTÕES FORAM BASEADAS NO RELATÓRIO DO BANCO MUNDIAL E SÃO MERAMENTE ILUSTRATIVAS.

POLÍTICAS PARA MOTIVAR

9

Recompensas profissionais

- a) Condições de trabalho agradáveis e bem equipadas.
- b) Motivação intrínseca.
- c) Reconhecimento e prestígio.

10

Pressão para responsabilização e prestação de contas

- a) Estabilidade no emprego: diminuir a estabilidade do emprego.
- b) Feedback comunitário: empoderar alunos e pais para que monitorem e avaliem seus professores.
- c) Feedback administrativo.

11

Incentivos financeiros

- a) Bônus.
- b) Diferenças salariais.
- c) Pensões e benefícios.

Esse conjunto de políticas pode ser adotado e testado por instituições que estejam determinadas a melhorar a qualidade dos professores. Todavia, sabemos que, nem todas as intervenções ilustradas poderiam ser adotadas levando em consideração o contexto brasileiro e as limitações do sistema. Além disso, a nossa teoria é baseada na premissa de que professores devem ser empoderados para que possam melhorar a qualidade de ensino. Portanto, o LABi tem focado suas intervenções em programas para preparar os professores e ajudá-los a desenvolverem suas competências. Na próxima seção, descreveremos com mais detalhes a nossa forma de atuação.

O LABI HOJE: FORMAÇÃO DO ESTÁGIO PROBATÓRIO

Estamos cientes das dificuldades que o país tem enfrentado para a formação continuada dos seus professores. Sabemos que existem relevantes recursos teóricos e, também, uma diversidade de estratégias disponíveis para mitigar tais dificuldades. Portanto, devemos ponderar sobre onde, como e quando concentrar esforços para oferecer o suporte necessário aos docentes.

OS PRIMEIROS ANOS DE ATUAÇÃO NA SALA DE AULA SÃO UMA FASE DE PROFUNDO CRESCIMENTO PROFISSIONAL PARA O PROFESSOR, EM QUE SÃO FORMADOS OS PRINCIPAIS HÁBITOS E ATITUDES QUE LHE SERVIRÃO DURANTE SUA CARREIRA.

Em virtude disso, o LABi vê a oportunidade de agregar e contribuir para a formação continuada dos professores durante esse período. Sabemos que a importância desta fase, se torna ainda maior, para professores cuja formação universitária deu foco insuficiente às competências e práticas da sala de aula, o que é o caso para a maioria dos professores brasileiros.

No entanto, não existe no Brasil, atualmente, nenhuma referência nacional para orientar as secretarias de educação em como estruturar um programa de apoio ao professor ingressante. Na maioria das secretarias, não existe nenhum programa diferenciado para fortalecer o desenvolvimento do profissional nesta etapa decisiva da carreira.

Nesse sentido, temos trabalhado para coletar evidências de sistemas com os melhores desempenhos acadêmicos do mundo e criar um framework de ação coerente com a realidade dos professores brasileiros. Se o início da carreira é um momento crucial para o desenvolvimento profissional do educador e para a elevação da qualidade do ensino, e se esse fator é determinante para o sucesso do aluno, então estamos claramente desperdiçando uma oportunidade para apoiar os professores e transformar a vida dos brasileiros que frequentam as nossas escolas. Nós não podemos aceitar que isso ocorra!

Nessa linha de raciocínio, trabalhamos para identificar o desafio e estudamos as oportunidades emergentes. Em seguida, coletamos evidências oriundas de sistemas educacionais em nível internacional e nacional para, en-

tão, propor um programa piloto que sirva de referência para as secretarias de educação do Brasil; um programa cujo objetivo seja, empoderar os profissionais da educação que estão ingressando nas escolas no Brasil.

BOX INFORMATIVO

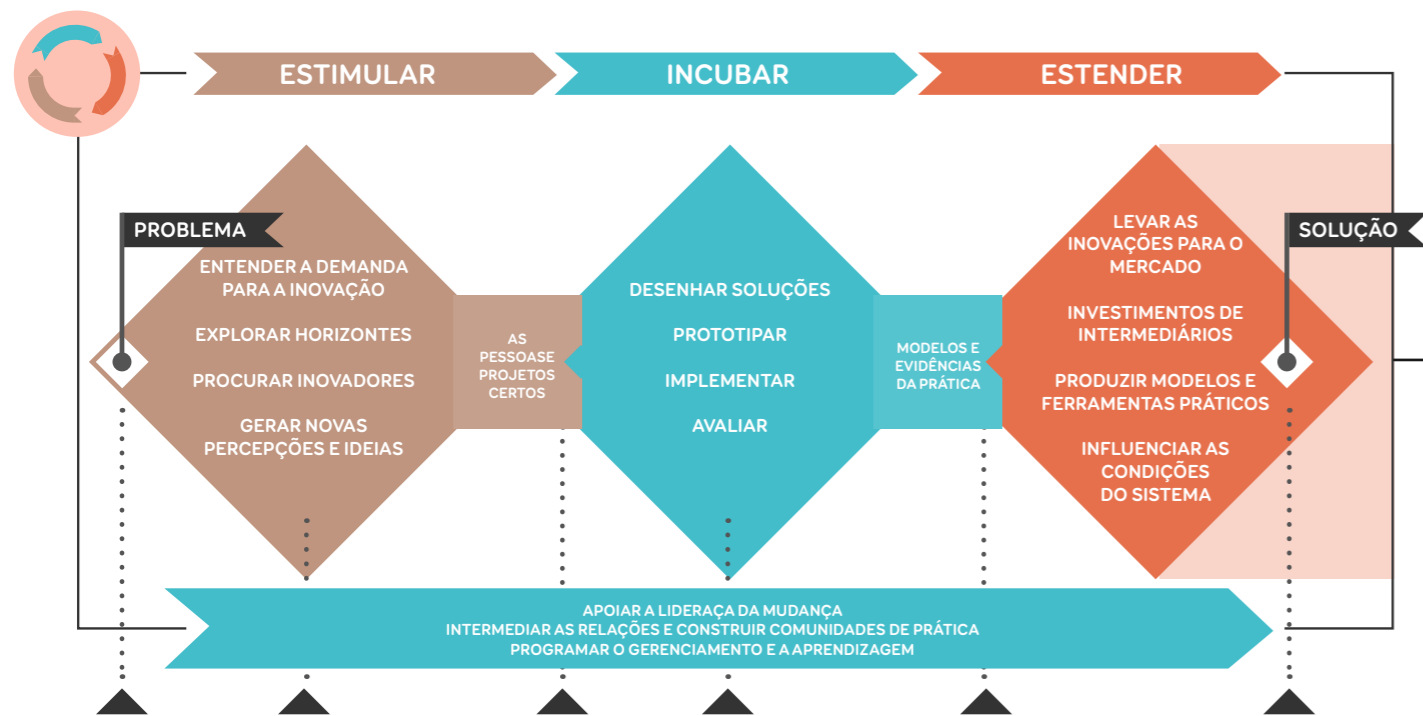
4

ELENCANDO O NOSSO PASSO A PASSO!

Primeiro, identificamos o problema para compreender a demanda por inovação. No nosso caso, identificamos que os professores deixam as universidades sem vivências práticas que possam embasar seu trabalho dentro da sala de aula. Em decorrência desse fato, estudamos as oportunidades emergentes, explorando horizontes, para atuar e gerar novas percepções, chegando, desta forma, à conclusão de que os primeiros anos na sala de aula

propiciam grandes ganhos para a carreira, em que os hábitos profissionais são sedimentados. Em razão do exposto, propomos as alternativas de ação em que criamos um programa para auxiliar o estágio probatório do professor com o intuito de catalisar o potencial e os ganhos profissionais durante esses anos cruciais da profissão. **Em síntese, nossa meta é pesquisar, agir, inspirar e transformar!**





Primero, identificamos o problema para compreender a demanda por inovação. No nosso caso, identificamos que os professores deixam as universidades sem vivências práticas que possam embasar seu trabalho dentro da sala de aula. Em decorrência desse fato, estudamos as oportunidades emergentes, explorando horizontes, para atuar e gerar novas percepções, chegando, desta forma, à conclusão de que os primeiros anos na sala de aula propiciam grandes ganhos para a carreira, em que os hábitos profissionais são sedimentados. Em razão do exposto, propomos as alternativas de ação em que criamos um programa para auxiliar o estágio probatório do professor com o intuito de catalisar o potencial e os ganhos profissionais durante esses anos cruciais da profissão.

Em síntese, nossa meta é pesquisar, agir, inspirar e transformar!

Nos próximos capítulos, contextualizaremos as evidências de quatro países e de alguns estudos de casos brasileiros. Essas experiências internacionais e nacionais dão suporte à criação do framework de ação do FIP (Formação Inicial de Professores), o programa piloto do LABi, que foi implementado no município de Jacareí, no Estado de São Paulo, onde preparamos os professores, para obterem uma formação continuada de qualidade.



06 | **CAPÍTULO** 02

As experiências de Honk Kong, Shangai, Singapura e British Columbia

INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO DOIS



AS EXPERIÊNCIAS DE HONK KONG, SHANGAI, SINGAPURA E BRITISH COLUMBIA

Baseados e inspirados na pesquisa intitulada “Além da Formação Continuada” conduzida pela Bill and Melinda Gates Foundation, apresentamos os casos de Honk Kong, Shangai, Singapura e British Columbia — incríveis sistemas de alto desempenho que utilizam-se da formação continuada dos seus educadores para obterem melhores resultados educacionais e criarem um sistema sustentável e eficaz.

BRITISH COLUMBIA:

- Mais de **1600 escolas** públicas primárias e secundárias em 2012.
- Mais de **569 mil alunos** em 2012.
- Mais de **64 mil salas** de aula em 2012.
- Razão entre professor e aluno em 2010: **16.6 para 1**.

Dados: British Columbia Teachers Federation, Agosto de 2012

SHANGAI:

- Mais de **1500 escolas** primárias e secundárias em 2014.
- Mais de **1 milhão de alunos** em escolas primárias e secundárias em 2014.

Dados: Governo da China, 2014.

HONK KONG:

- Mais de **273 mil crianças** matriculadas em 454 escolas públicas de ensino primário.
- Mais de **282 mil alunos** matriculados em 393 escolas públicas de ensino secundário.
- Mais de **24 mil professores** em escolas de ensino primário.
- Mais de **29 mil professores** em escolas de ensino secundário

Dados: Governo de Honk Kong, 2015.

SINGAPURA:

- Mais de **330 escolas** públicas primárias e secundárias em 2015.
- Mais de **12 mil salas de aula** em escolas primárias e secundárias em 2015.
- Mais de **425 mil alunos** em escolas primárias e secundárias em 2015.

O relatório dessa fundação foi muito apreciado pelos dirigentes e pela equipe do LABi, em virtude da riqueza de detalhes e da inclusão de perspectivas de grupos de interesse envolvidos com a educação nesses sistemas, especialmente, professores e gestores. Serviu-nos, portanto, como ponto de partida para a incorporação do conjunto de evidências globais onde as políticas e insumos “funcionam” tanto para a melhoria das escolas como para o aperfeiçoamento da formação continuada.

A coleta de informações submetidas pela fundação Bill e Melinda Gates foi realizada através de entrevistas com especialistas, legisladores, líderes escolares, professores, mentores de treinamentos para professores e outras partes interessadas, contando ainda com documentos de ministérios, programas de avaliação, revisões independentes e inúmeros documentos escolares.

Esses sistemas de alto desempenho possuem programas de formação continuada exemplares e se mantêm muito bem colocados em avaliações internacionais. Legisladores e educadores desses sistemas atribuem o sucesso na aprendizagem de seus estudantes à formação continuada de seus professores. Muitas dessas diretrizes são detalhadas neste relatório junto com as descrições dos programas de formação continuada.

Na leitura do relatório da fundação, podemos encontrar caminhos onde evidências são transformadas em práticas que melhoram o ensino e a aprendizagem dentro das escolas. O LABi adotou esse mesmo raciocínio para agir, transformar e inspirar ações educacionais no Brasil.

Considerando esses fatores, decidimos explorar os dados coletados pela Bill and Melinda Foundation e utilizá-los como base para este capítulo. Embora estejamos cientes que cultura e geografia sempre influenciam as políticas e os resultados educacionais, destacamos que a base das estratégias e diretrizes que levaram Hong Kong, Shangai e Singapura ao crescimento também foram efetivas em British Columbia.

A nossa premissa é que o Brasil pode aprender com casos internacionais e aplicar os conhecimentos adquiridos em outros sistemas, adequá-los ao contexto e as oportunidades locais e usufruir desse conhecimento para produzir resultados positivos que contribuam para transformar a educação brasileira. Afinal, vivemos e aprendemos com os outros! Essas relações de aprendizado não podem apenas ocorrer entre pais e filhos, professores e alunos, mas também entre escolas, sistemas, secretarias e até mesmo países.

Na primeira parte deste capítulo, escrevemos algumas histórias sobre esses sistemas de alto desempe-

nho enfatizando o ciclo de melhoria escolar, o papel das lideranças, prestação de contas e a criação de tempo. Essas histórias irão levar vocês a refletir sobre as intervenções nesses sistemas e sobre a teoria adotada pelo LABi no Brasil. Poderão, também, ajudá-los a refletir sobre suas experiências como aluno, professor ou até mesmo gestor educacional no Brasil.

Convidamos você a relembrar suas experiências na sala de aula e na escola. Você consegue recordar de algum momento em sua vida escolar em que essas práticas, que estamos compartilhando, foram adotadas? Se não, o que poderia ser feito para que aderíssemos essas práticas? Quais são os desafios que alunos, professores e gestores enfrentam; e, de quais oportunidades e apoio precisam para adotarem essas práticas na escola?

Na segunda parte deste capítulo, discutimos como esses sistemas de alto desempenho utilizam-se de reformas estratégicas para promover a formação continuada. Então, explicamos os três tipos de reformas políticas desses sistemas: desenvolver os líderes da formação continuada, desenvolver políticas de avaliação e responsabilização e criar tempo e recursos para que os professores possam buscar uma formação continuada eficaz.

Na terceira parte, abordamos os programas de for-

mação continuada específicos às escolas inseridas nesses sistemas de alto desempenho. Boa parte dessa seção do capítulo está focada na implementação e em detalhes práticos sobre como os programas acontecem dentro das escolas.

Ao final, incluímos estudos de casos Brasileiros para que também sirvam de inspiração e base para as nossas ações. Acreditamos que você irá aproveitar e aprender muito com essas experiências e refletir como a formação continuada é necessária para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro.

PRIMEIRA PARTE:
HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS

AVALIANDO O CICLO DE MELHORIA, AVALIAÇÃO E PRESTAÇÃO DE CONTAS, LIDERANÇA E TEMPO.

O cenário é o seguinte:

No final do ano letivo, na cidade de Surrey, em British Columbia, o diretor se prepara para a conversa sobre o desempenho de sua escola e ele sabe qual será o foco dessa conversa. O superintendente do Distrito, Jordan Tinney, sabe que o progresso da escola deve ser focado em estruturas específicas da formação continuada dos professores. O diretor da escola vai para a conversa para debater o seu desempenho. Ele sabe que o foco do diálogo será o quanto seus planos para melhoria, recursos e organização da escola impactaram positivamente a efetividade da formação continuada.

Em Singapura, um líder escolar de formação continuada trabalha com professores para ter certeza de que seus programas de formação continuada estão de fato ajudando a melhorar o ensino em sala de aula, para que assim possam atingir os objetivos estipulados pelo diretor.

Enquanto isso, professores de Hong Kong passam o ano buscando estratégias para melhorar as disciplinas

BOX INFORMATIVO

5



INTERESSADO EM APRENDER MAIS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA?

Acesse o site (em inglês) da publicação da Fundação Bill e Melinda Gates para expandir seu conhecimento
www.ncee.org/BeyondPD/

específicas, o que exige um trabalho colaborativo e observações contínuas de suas aulas.

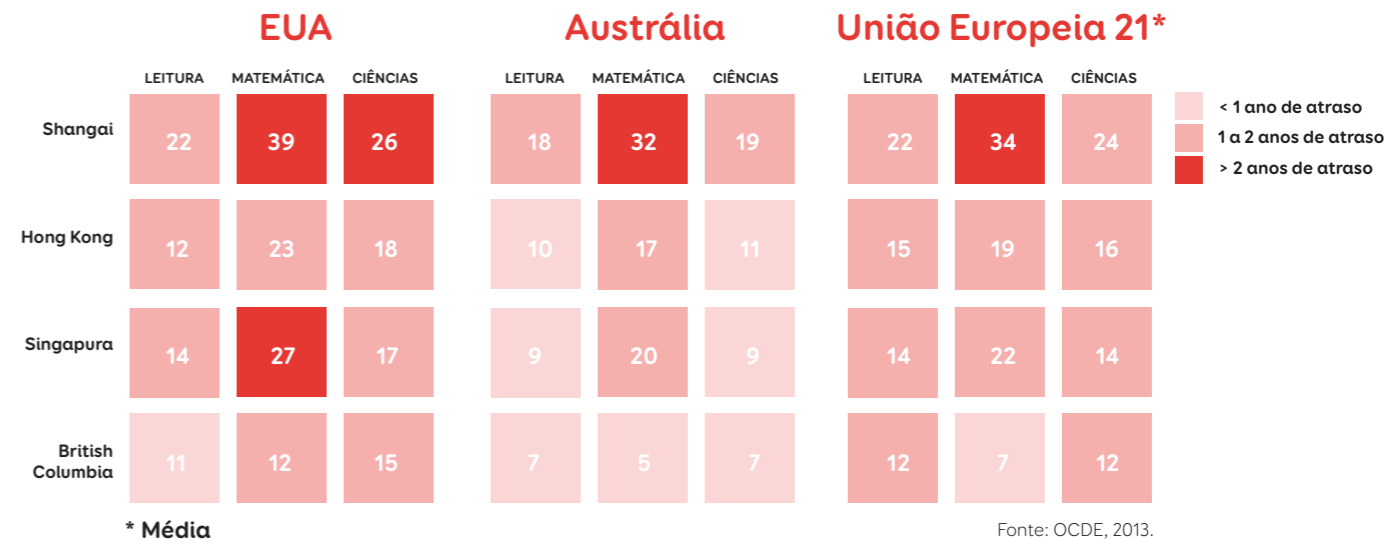
No começo do ano, o nervosismo toma conta de uma professora iniciante em Shangai enquanto ela se prepara para encarar pela primeira vez uma sala de aula com 45 estudantes. Seu nível de aprendizagem nas primeiras semanas, meses e anos é consideravelmente alto! Ela é desafiada e apoiada por dois mentores: um que traz orientação específica por disciplina e o outro que foca no desenvolvimento pedagógico de forma mais geral. Seu ensino em sala de aula é observado periodicamente e ela observa as aulas de seus mentores para que possa aprender e trabalhar nos aspectos de sua prática que são críticos para o aprendizado de seus estudantes.

Entre aulas, ela frequenta grupos de pesquisa com outros professores para analisar perguntas específicas com o intuito de melhorar o ensino e a aprendizagem em sua sala de aula. A nova professora não demora a entender que precisa desenvolver sua prática como professora de forma continuada. Ela terá apoio durante todo o processo, mas sabe que sua carreira só irá progredir caso desenvolva um alto nível de competência na sua área.

Para esses profissionais, a formação continuada é central para seu trabalho, não apenas um complemento. Não é o tipo de atividade feito apenas na sexta de tarde ou por alguns dias no final do ano. A formação continuada é como os estudantes melhoram a sua aprendizagem, é como as escolas melhoram, é como os professores são avaliados no seu desempenho. Eles trabalham em um sistema que é organizado em estratégias que focam na formação continuada.

As razões para isso são simples, sistemas de alto desempenho focam na formação continuada, um fator que tem mostrado impacto positivo na aprendizagem do professor e do estudante. A Figura 1 mostra como os estudantes desses sistemas estão à frente de estudantes dos Estados Unidos, Austrália e a média da União Europeia. Por exemplo, o desempenho de um estudante regular de 15 anos nos Estados Unidos está 22 meses atrás de seus colegas em Shangai na habilidade de leitura. A diferença é ainda maior em ciências e chega aos 3 anos para matemática de acordo com o PISA (Programa Internacional de Avaliação para Estudantes) da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Quantos anos de desvantagem? Diferenças no desempenho no PISA de 2012.



A figura representa a diferença em desempenho (Demonstrada em meses de educação escolar) entre os estudantes dos EUA, UE 21 E Austrália e os quatro sistemas de alto desempenho.

BOX INFORMATIVO 6



COMPREENDENDO O QUE É E O QUE REALIZA A OECD

A OECD é uma organização internacional composta por mais de trinta países cujos sistemas são baseados nos princípios democráticos e de livre mercado. A OECD compara políticas econômicas e propõe soluções para os desafios que os países encontram em nível domésticos e internacionais. A missão da OECD é promover políticas que irão melhorar o estado econômico e social das pessoas no mundo.

Quer saber mais?

Acesse: <https://www.oecd.org/about/>

A abordagem estratégica adotada nesses sistemas exige que toda formação continuada seja desenvolvida com base no ciclo de melhoria dentro das escolas e que esteja sempre ligado à aprendizagem do estudante. **O ciclo orienta a formação continuada da seguinte forma:**

- 1 **Avaliar a aprendizagem dos estudantes para identificar em que estágio estão (incluindo análise individual do aluno com relação à escola).**
- 2 **Desenvolver as práticas de ensino que ajudam o estudante nesse estágio (expondo evidências que embasam essas práticas).**
- 3 **Avaliar o impacto da nova prática na aprendizagem do estudante para que o professor possa aprimorá-la.**

Este ciclo de melhoria não é novidade. Ele é baseado na comprovação da efetividade da formação continuada e tem sido implementada com sucesso em diversas escolas pelo mundo. Os programas criados pelos sistemas aqui compartilhados são todos desenvolvidos a partir desse ciclo.

Porém, este ciclo também já falhou diversas vezes pois sozinho não tem conseguido sustentar uma transformação tão importante. Para obtermos o re-

sultado esperado ele precisa estar ligado a diversas estratégias que incluem as estruturas dos papéis de liderança, a maneira como os recursos são alocados e como medimos e entendemos a avaliação e prestação de contas.

Estes sistemas de alto desempenho transformam o ciclo de melhoria em uma cultura de formação continuada que vai aos poucos tornando as escolas em organizações de conhecimento. **No contexto escolar isso acontece através das seguintes formas:**

- 1 **O progresso da escola é organizado em torno da formação continuada (isso reflete os princípios da aprendizagem adulta).**
- 2 **Papéis específicos são criados a fim de liderar a formação continuada na escola e no sistema.**
- 3 **A escola e o sistema reconhecem o desenvolvimento das competências do professor (competências essas que são desenvolvidas através de uma pesquisa, realizada dentro da escola, sobre como melhorar a aprendizagem de seus estudantes, sendo depois compartilhada e reconhecida por outras escolas e pelo sistema).**
- 4 **Os professores e os líderes da escola se res-**

ponsabilizam igualmente pela aprendizagem individual e pela aprendizagem dos outros.

- 5 **A formação continuada colaborativa é construída diariamente no cotidiano dos professores e líderes escolares.**

Esses componentes se desenvolvem juntos e não podemos isolá-los completamente. Porém, existe uma sequência que ajuda a guiar o desenvolvimento de políticas no sistema. Para fins regulamentares, a lógica é: o modo como a formação continuada guia como as escolas são organizadas. Essa estratégia dá o tom para políticas essenciais como políticas de liderança, avaliação e prestação de contas, e a provisão de recursos que garantem a disponibilidade de tempo à formação continuada para o professor, fazendo com que essa formação seja sustentável.

Todos esses fatores criam na escola uma estrutura de prestação de contas compartilhada pela formação continuada, que é reforçada pela avaliação dos professores e políticas de prestação de contas, focando na qualidade dessa colaboração dentro da escola. Isso tudo garante que a formação continuada colaborativa faça parte do dia a dia dos professores e dos líderes escolares, com apoio de políticas e recursos que garantem o tempo necessário para que os professores se dediquem a tal prática.

Existem algumas nuances nessa estratégia que serão discutidas em seções futuras neste capítulo da nossa publicação. O que fica claro é que esse modelo se difere consideravelmente de muitos outros sistemas no mundo. Um estudo recente nos Estados Unidos verificou que os professores consideravam a colaboração profissional como sendo uma atividade separada, fora de sua prática de ensino diária e que não ajuda na melhoria da aprendizagem dos estudantes. A OCDE descobriu que, em média, mais de 40% dos professores dizem nunca ter conduzido uma aula colaborativamente, assistido outras aulas ou mesmo dado feedback!

É importante salientar que criar uma formação continuada não exige uma reforma completa nas políticas educacionais. Os sistemas de alto desempenho desenvolveram suas formações continuadas através de implementações de melhorias. Por exemplo, em Singapura, a reforma não aconteceu de uma vez. Os diferentes aspectos foram sendo alterados de forma gradual por muitos anos e testados pragmaticamente: práticas que “funcionavam” permaneceram e

práticas que não “funcionavam” foram sendo descartadas até atingirem uma abordagem que fosse balanceada e interconectada.

CRIANDO OS LÍDERES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Nos sistemas de alto desempenho, os líderes da formação continuada são formados pela escola e pelo sistema. Eles são constantemente treinados com os diretores das escolas fazendo com que cada instituição possua múltiplos líderes para melhorar a formação continuada. Dentro das escolas esse trabalho conjunto garante que a formação continuada individual e coletiva dos professores esteja de acordo com os objetivos das instituições de ensino.

É claro que as denominações dos cargos variam de acordo com o sistema (em Singapura eles são os “desenvolvedores da equipe escolar” e em British Columbia os “coordenadores de pesquisa”), mas o que é comum é que eles são líderes entre os colegas, escolhidos pelo trabalho desenvolvido como educadores. Mudanças de comportamento entre os professores são mais eviden-

tes quando essas observações são trazidas por profissionais como eles, reproduzindo práticas eficazes, ao invés de observações trazidas apenas por líderes em uma hierarquia superior a dos professores.

Ter muitos líderes no sistema aumenta a eficácia da formação continuada. Por exemplo, é de responsabilidade de um grupo selecionado de professores especialistas em Shangai e Singapura o desenvolvimento da formação continuada em suas especialidades.)

Cada profissão tem um nível específico de domínio da prática. É fundamental que sistemas educacionais de alto desempenho identifiquem competências para determinadas especialidades entre seus professores, pois esses líderes são reconhecidos por suas práticas. São eles que vão estabelecer os objetivos, desenvolver programas e treinar professores experientes que terão papéis fundamentais no desenvolvimento de outros professores em suas escolas.

Por exemplo, a professora mestre principal na Língua Inglesa em Singapura é a professora da Língua In-

glesa preeminente dentro do sistema. Ela estabelece o padrão para competências pedagógicas e lidera a rede de professores da Língua Inglesa, desenhando como deve acontecer a formação continuada dos professores da área.

AValiação e Prestação de Contas que Melhoram a Formação Continuada

Frequentemente, os debates para reformas na regulamentação são compartimentalizados, ficando ou na esfera do desenvolvimento da escola e do professor ou na esfera da prestação de contas da escola e do professor. Essa dicotomia não existe: é um reflexo de uma interpretação defasada de desenvolvimento e prestação de contas.

Nos sistemas de alto desempenho, avaliação e prestação de contas são parte integral do sucesso da formação continuada nas escolas. Isso acontece porque além de focarem no desempenho dos estudantes elas também olham para a qualidade da instrução e formação continuada dos profissionais da educação.

Este tipo de responsabilização mais abrangente não diminui o peso de cada elemento levado em consideração na formação continuada. Pelo contrário. Em Singapura professores deixam de ser promovidos caso não sejam colaborativos, da mesma forma que mentores não são promovidos quando os professores sob a sua jurisdição não melhoram suas práticas.

Em Singapura, enquanto professores e líderes escolares avançam em suas carreiras de formas distintas, o peso colocado sobre suas análises de desempenho aumenta na medida em que esses profissionais ajudam a desenvolver as competências de outros professores. Já em Shangai, uma avaliação de 360 graus — onde colegas e pessoas hierarquicamente acima e abaixo dos professores podem opinar sobre seu desempenho — enfatiza a colaboração e a formação continuada. Além disso, a responsabilização pela formação continuada está diretamente ligada ao grau de autonomia que uma escola pode ter. Se o distrito considerar que determinado programa de formação continuada não é satisfatório, ele pode assumir boa parte da responsabilidade por esse resultado.

Em cada um desses sistemas de alto desempenho a qualidade da formação continuada é avaliada de acordo com uma série de dados. Grupos focais, pesquisas e entrevistas com líderes escolares, professores, pais e estudantes são fontes de dados riquíssimas que complementam os dados tradicionais do desempenho dos estudantes. Esses dados são coletados dependendo do programa específico a ser examinado. Todas essas informações representam o julgamento de pessoas de diferentes níveis do sistema sobre aquele profissional.

Aos educadores é confiada a avaliação da qualidade da formação continuada, podendo tomar decisões a respeito da avaliação e tendo que responder pelas decisões tomadas. Por exemplo, líderes do distrito e oficiais usam seu julgamento profissional para avaliar as formações continuadas e respondem pelo impacto das mesmas na instrução e na aprendizagem dos estudantes. Eles têm autonomia para fazer julgamentos profissionais sobre a qualidade da formação continuada, mas são sempre responsabilizados por suas decisões.

CRIANDO TEMPO

Em diversos sistemas, a falta de tempo é um dos fatores que mais interferem no bom desempenho dos programas de formação continuada. Aos professores não é destinado tempo suficiente para a qualificação. Isso não ocorre nos sistemas de alto desempenho. Shangai é um exemplo, que investe boa parte de seus recursos na formação continuada.

Um professor médio em Shangai ensina por cerca de 10 a 12 horas por semana. Uma parte considerável do seu tempo vai para a formação continuada. Contudo, Shangai é uma exceção mesmo entre os sistemas de alto desempenho. Por exemplo, em British Columbia apenas 1 ou 2 períodos da semana são dedicados à formação continuada formal, porém muita formação acontece entre aulas durante a semana.

São arranjos que podem ser utilizados de diferentes formas para se adaptar melhor a um determinado contexto ou estágio de desenvolvimento de um sistema educacional. Para ilustrar, na Figura 2 temos um

apanhado das principais políticas de Singapura que desenvolvem e reforçam uma formação continuada de qualidade nas escolas. Ela destaca as políticas que são detalhadas nesse capítulo e as ligações entre as diferentes áreas de regulamentação. Líderes escolares e líderes da formação continuada trabalham juntos para atingir os objetivos das escolas, que refletem os objetivos dos sistemas. Saber esses objetivos é essencial para a avaliação desses profissionais. Tudo isso serve para garantir que a formação continuada nas escolas terá espaço e tempo, mas mais do que isso, essa estratégia faz com que a cultura da formação continuada exista nas escolas, principalmente com base nos 5 componentes colocados na **Figura 2**.

Singapura investe fortemente em professores como líderes da formação continuada, tanto na escola quanto em outros espaços educativos, alinhando as necessidades de formação dos professores com as das escolas. **(PÁGINA A SEGUIR)**

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SINGAPURA

Direções estratégicas: Estabelecer as expectativas para a formação continuada e seu reconhecimento



Um seletivo grupo de professores especialistas (conhecidos como Professores Mestres ou Professores Mestres Principais) lideram a formação continuada em todo o sistema. Esse grupo é responsável por pesquisar, desenhar e liderar formações continuadas em suas áreas específicas respectivas de forma alinhada com os objetivos do sistema para a educação.

A colaboração e a melhoria da prática são rigorosamente avaliadas através de um sistema de avaliação de professores. A diferenciação de cargos estimula a promoção de professores capacitados e os torna responsáveis pelo desenvolvimento profissional de outros professores.

Por fim, Singapura possui uma política muito clara quanto ao tempo adequado que deve ser dedicado ao desenvolvimento diário de práticas. Apesar disso custar muito dinheiro e exigir concessões em outras áreas, essa decisão é sem dúvidas uma política efetiva. As escolas recebem um fundo adicional para que

os professores se dediquem à formação continuada durante a semana de trabalho. Essa estratégia busca o desenvolvimento contínuo de comunidades de aprendizagem que são as plataformas primárias para a formação continuada de Singapura, e que envolve fortemente os professores dessas plataformas. As comunidades de aprendizagem são moldadas através de 4 perguntas de desenvolvimento que refletem o ciclo de melhoria:

- 1 O que esperamos que os estudantes aprendam?
- 2 Como vamos saber quando eles aprenderam isso?
- 3 Como vamos responder quando eles não aprenderem?
- 4 Como vamos responder quando eles já souberem isso?

Essas perguntas guiam a coleta de dados e a avaliação, partindo de um pressuposto de que desenvolver as práticas de ensino dos profissionais melhora os resultados dos estudantes.

Esse capítulo traz caminhos estratégicos, políticos e práticos para melhorar a formação continuada com base na análise de sistemas de alto desempenho. O contexto é trazido com base nas pesquisas e nos resultados que garantam o impacto no ensino e na aprendizagem dos alunos nas escolas. Nesse sentido, mostramos como esses sistemas operacionalizam essas evidências para um impacto sustentável.

BOX INTERATIVO 2



O contexto da sua Escola.

Na tabela abaixo, reflita e preencha sobre as questões propostas.

Perguntas	Sim	Não	Motivos (Fatores Estruturais ou Locais)	Como você ou outros agentes podem melhorar o sistema?
Na sua vivência, a sua escola avalia/avaliou o ciclo de melhoria?			_____ _____ _____	_____ _____ _____
Na sua vivência, a sua escola cria lideranças para promover a formação continuada de outros professores?			_____ _____ _____	_____ _____ _____
Na sua vivência, a sua escola cria tempo para que os professores possam adotar a formação continuada?			_____ _____ _____	_____ _____ _____
Na sua vivência, a sua escola cria mecanismos para avaliação e prestação de contas?			_____ _____ _____	_____ _____ _____

**SEGUNDA PARTE:
ESTRATÉGIAS E POLÍTICAS**

Vimos na seção anterior como o ciclo de melhoria, a liderança e a criação de tempo são aspectos essenciais para que a formação continuada ocorra de forma eficaz e sustentável. A nossa esperança é que a sua escola já tenha adotado semelhantes formas de intervenções para promover a formação continuada e que você tenha tido a oportunidade de refletir sobre esses aspectos considerando o contexto no qual a sua escola esteja inserida. Nessa seção, iremos abordar as estratégias e políticas desses sistemas de alto desempenho. Parte dessas estratégias moldam a intervenção proposta pelo LABi no município de Jacareí em São Paulo e devem servir de base para a formação continuada.

1 A ESTRATÉGIA PARA MELHORIA

Sistemas de alto desempenho estabelecem estratégias direcionadas para a qualidade da formação continuada e mandam a seguinte mensagem para as escolas:

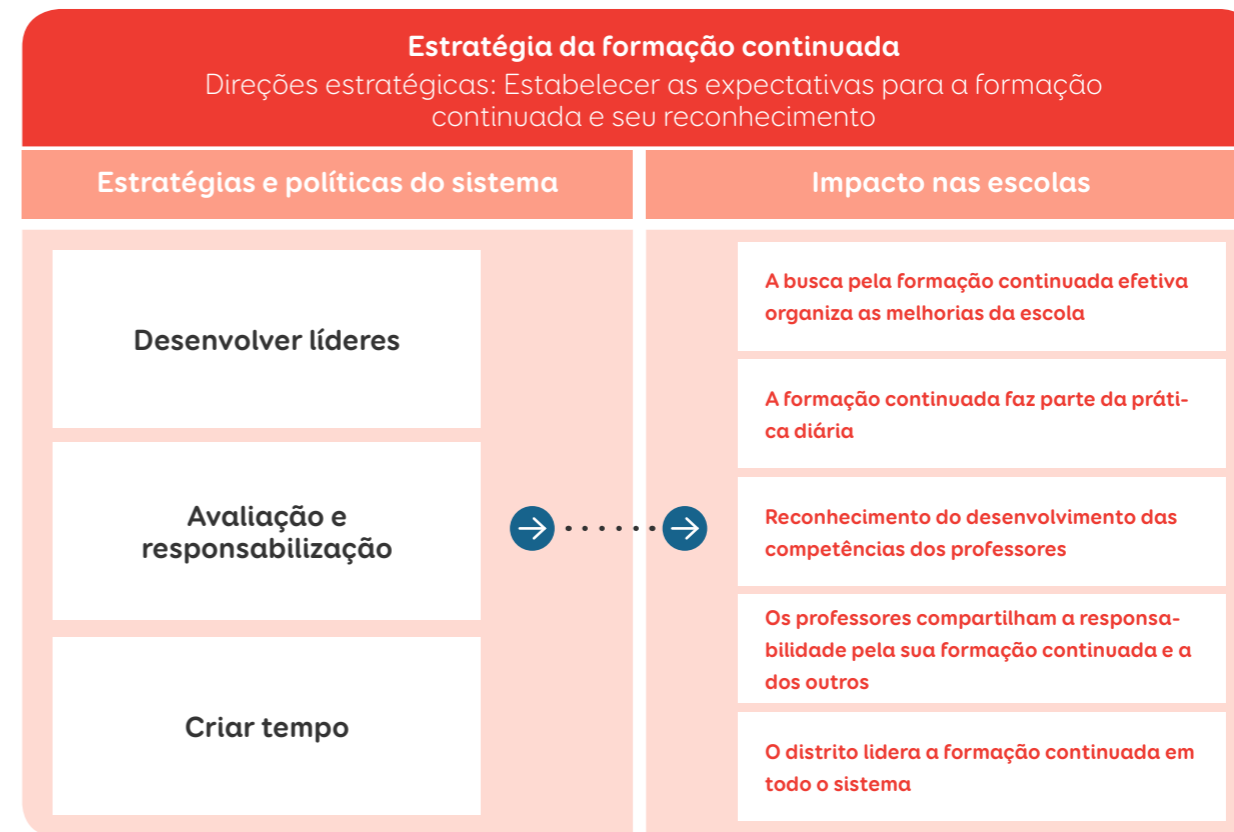
- 1 A aprendizagem do estudante é o que importa.
- 2 A formação continuada de qualidade é a ferramenta principal para melhorar a aprendizagem dos estudantes.
- 3 Uma formação continuada de qualidade é central para a melhoria e avaliação da escola.

Estabelecer direções estratégicas não significa, para esses sistemas, ficar “fechado” em um programa de formação continuada que a escola venha a implementar, ou no total de horas que o professor utiliza para essa finalidade.

Ao invés disso, os sistemas de alto desempenho controlam e investem na melhoria da qualidade da formação continuada, ajudando as escolas a organizarem essa formação de acordo com os princípios de uma aprendizagem profissional eficaz, fazendo com que elas, também, sejam responsáveis por esse processo.

Para muitas escolas isso requer uma mudança cultural na postura dos professores com relação à ligação entre formação continuada e o ensino. **Essas mudanças têm os seguintes objetivos:**

- 1 Construir, com o professor, uma cultura em que a formação continuada está em sua prática diária e na sua identidade como profissional.
- 2 Criar uma cultura em que os professores tomam para si a responsabilidade por sua formação continuada e a dos seus colegas.
- 3 Criar uma estrutura que reconheça as competências dos professores, e isso inclui a criação de cargos de liderança para a formação continuada em todo o sistema **(Figura 3, ao lado).**



A figura 3 destaca as áreas chaves da reforma educacional que os sistemas de alto desempenho usam para melhorar a formação continuada. Elas são:

- Desenvolver os líderes da formação continuada tanto na escola como no sistema.
- Garantir que os mecanismos de avaliação e responsabilização reconheçam e recompensem as estratégias mais eficazes de formação continuada.
- Criar o tempo necessário para que os professores possam buscar a formação continuada durante sua semana de trabalho.

As próximas seções analisam como os sistemas de alto desempenho implementaram essas reformas.

Estabelecer direções estratégicas: “fechado” ou “aberto”?

Um debate muito comum não só na educação, mas também em outros setores é se as mudanças sistêmicas mais efetivas vêm “de cima” ou “de baixo.” Em outras palavras, os legisladores e reformistas avaliam se a transformação deve ser originada nos gabinetes dos governantes e através de iniciativas centralizadas ou das experiências oriundas da escola.

Essa distinção, porém, infere uma dicotomia que não reflete as condições para uma mudança sistêmica.

Mesmo na literatura internacional, isso gera uma confusão pois em alguns contextos o que um país considera como uma reforma vinda “de baixo” é avaliado como uma reforma vinda “de cima” em outros países.

Independente disso, os sistemas tratados nesse capítulo enfatizam o poder de iniciativas originadas “de baixo”, na ponta. Ao mesmo tempo, nesses sistemas, existe uma autoridade, ou administração, que estabelece os objetivos e as expectativas para a formação continuada de qualidade.

Então, ao invés de ir pela lógica reduzida que fica entre “centralizado” ou “descentralizado”, o debate é analisado através dos casos em que o governo, ou administração central, é “fechado” ou “aberto” nas reformas da formação continuada. “Fechado”, nesse contexto, quer dizer quando um governo exerce um controle mais firme, com uma regulamentação rígida. Com o termo “aberto” nós nos referimos a uma ausência de regulamentação comparada ao formato anterior.

Um governo ou autoridade central pode ser “fechado”, por exemplo, com relação a avaliação dos professores no sistema, contudo pode ser “aberto” nas práticas de ensino ou currículo no chão da escola.

Vemos aqui que os sistemas de alto desempenho são “fechados” com relação a formação continuada,

se comparados aos sistemas menos efetivos, enquanto é “aberto” com relação aos objetivos referentes ao desempenho dos estudantes.

Em outras palavras, sistemas de alto desempenho tendem a ser mais rígidos com relação a como é feita a formação continuada dentro das escolas. Ao invés de serem mais “fechados” com relação ao programa que as escolas vão utilizar (comunidades de aprendizagem, mentoria, cursos, etc), estes sistemas estabelecem que uma formação continuada de qualidade deve afetar o ciclo de melhoria, tendo a aprendizagem do estudante como princípio organizador.

O foco na aprendizagem do estudante deve ser sempre a questão principal, pois é isso que faz com que a melhoria na qualidade da formação continuada dos professores e demais profissionais da educação prevaleça como fator relevante. Isso facilita a avaliação e prestação de contas pois relaciona a aprendizagem do estudante diretamente com a formação continuada e a melhoria do ensino.

Em British Columbia, por exemplo, é visível que a formação continuada deve desenvolver a habilidade dos professores para avaliarem a aprendizagem do estudante e assim buscarem práticas de ensino de forma colaborativa com outros profissionais da educação. Em

Singapura, os líderes escolares estabelecem objetivos, para que os professores desenvolvam sua capacidade de usar a avaliação dos estudantes para identificar qual o próximo estágio da aprendizagem deles.

Esses dois sistemas, mesmo sendo tão diferentes em contexto, tratam a formação continuada como um fator essencial no crescimento do desempenho do estudante. É por essa razão que eles pensam a formação continuada utilizando os princípios do ciclo de melhoria (Em Singapura com as “4 perguntas cruciais” e British Columbia com o “Espiral de Investigação”). Dessa forma, eles garantem a qualidade e integração da formação continuada dentro das escolas, as quais utilizam-se desses princípios para se concentrarem nas áreas que consideram cruciais para a educação.

Se bem gerenciadas, o balanço entre reformas “fechadas” e “abertas” permitem que as escolas obtenham autonomia para desenvolverem a formação continuada de acordo com as necessidades de seus estudantes, dentro de uma série de requisitos para uma formação continuada de qualidade.

O distrito de Surrey em British Columbia tem utilizado uma estratégia bem específica há mais de cinco anos. O distrito é “fechado” com relação ao que espera da

qualidade da formação continuada. Ele estabelece para os diretores que a formação continuada dentro das escolas deve operar no ciclo de melhoria (para melhorar os resultados dos estudantes) e deve focar particularmente na avaliação formativa. Dessa forma, os diretores já sabem o que é esperado da avaliação dos planos para melhoria das escolas, que ocorre a cada dois anos.

O distrito de Surrey tem reduzido as variações na qualidade da formação continuada entre as escolas, direcionando as estratégias para elas, o que facilita de forma eficiente o alinhamento entre as estratégias do distrito e as das escolas.

Esse alinhamento no sistema é reconhecido fora do distrito, mas não é nada fácil para muitos sistemas alcançá-lo. Informações da OCDE mostram que os sistemas de avaliação de professor e escola, em sua maioria, estão frequentemente desalinhados.

No caso de Surrey, facilitar a colaboração entre professores e líderes escolares foi essencial para que tivessem sucesso, além disso reforçar as melhoras nas práticas de ensino. Quando o trabalho colaborativo é apoiado por objetivos estratégicos claros e diretos, a velocidade com que as mudanças organizacionais acontecem é amplificada.

2 DESENVOLVER OS LÍDERES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Existem três aspectos do desenvolvimento de lideranças que são essenciais para tornar a formação continuada mais produtiva nesses sistemas de alto desempenho:

- Líderes da formação continuada dentro das escolas.
- Líderes do sistema para a formação continuada.
- Diretores desenvolvendo os planos para melhoria das escolas com base na formação continuada.

Todos os três são componentes de uma estratégia que coloca a formação continuada no centro do avanço da escola. Professores que assumem o papel de líderes da formação continuada têm um impacto muito maior no ensino e aprendizagem; professores tendem a mudar suas próprias práticas quando observam colegas que admiram, não só líderes oficiais, defendendo as melhorias que eles desejam.

Os líderes da formação continuada ajudam a criar o clima escolar ideal para a aprendizagem, coisa que um líder externo não consegue. Eles podem liderar entre os professores ajudando com o processo de conexão entre as necessidades dos professores ao planejamento estratégico da esco-

la; no desenho das abordagens para a formação continuada e, até mesmo, desenvolvendo o papel de contato e suporte onde todos podem procurar ajuda para seu desenvolvimento.

Títulos específicos de cargos e papéis para líderes da formação continuada variam de acordo com os sistemas. Por exemplo, em Singapura, eles são conhecidos como “desenvolvedores da equipe escolar”. Em Hong Kong eles são nomeados “líderes de currículo” e “coordenadores da formação continuada” e em Delta e em outros distritos de British Columbia eles são chamados de “coordenadores de investigação”.

“Desenvolvedores da equipe escolar” (DEE) são os líderes da formação continuada em Singapura. Professores mais experientes são indicados para o cargo e os que se saírem melhor são nomeados para planejar e ajudar a fazer a formação continuada funcionar em uma escola. Eles criam e comandam iniciativas para a formação e lideram programas de mentoria e iniciação para professores ingressantes.

Além disso, eles dão apoio a outros professores experientes e lideram professores que dão mentoria a professores menos experientes. Às vezes, apenas ajudam a buscar fontes e materiais externos que possam responder às

necessidades específicas de um determinado professor.

Líderes escolares também ajudam a planejar os objetivos dos planos de desenvolvimentos das escolas. Os DEE criam o “Plano para Total Aprendizagem” para atingirem os objetivos da escola. O plano consiste em estabelecer objetivos estratégicos para a aprendizagem do professor, a abordagem para alcançar essa meta e os programas, atividades e tempo específicos para formação continuada. Os DEE trabalham com os chefes de departamentos para mapear as necessidades de desenvolvimento dos professores na esfera do departamento, no âmbito da escola e na esfera individual.

Cada professor tem seu plano de aprendizagem individual. Isso é feito através de um processo de “Revisão do Trabalho” que avalia as necessidades de desenvolvimento do professor. Os DEE e chefes de departamento levam em consideração as áreas que precisam ser trabalhadas em cada professor. São levados em consideração relatórios de desempenho vindos do “Sistema de Gerenciamento de Melhoria em Desempenho”, anotações de observações de sala de aula, análise da produção de estudantes, avaliações de cursos, diálogos de mentoria e diários do professor. Também são levados em consideração novos papéis dados aos professores e a atual, e futura, progressão de sua carreira.

Os DEE fazem um curso de introdução de cinco meses conduzido pela “Academia de Professores de Singapura”. O curso introduz os processos, sistemas e ferramentas que são usados para planejar e liderar a aprendizagem dos professores nas escolas em 13 encontros. Eles aprendem a colocar objetivos para a formação continuada, avaliar a formação e desenvolver habilidades de treinamento e mentoria assim como habilidades de planejamento estratégico e administrativo.

Os DEE têm uma rede de contatos que dá apoio entre si e garante um espaço para que compartilhem conhecimentos e fontes. Cada escola tem apenas um DEE, então essas comunidades são muito importantes para que esses profissionais possam receber conselhos informais ou compartilharem ideias. As atividades propostas pela “Academia de Professores de Singapura” (e de outros lugares) ajudam os DEE a desenvolverem um entendimento mais aprofundado sobre a aprendizagem organizacional e alinhamentos entre escola e sistema.

Líderes do sistema da formação continuada

Um grupo de professores mestre lidera a formação continuada em Singapura e em Shangai. Eles definem objetivos, desenvolvem programas e treinam professores experientes que ajudam no desenvolvimento de outros professores nas escolas.

Os professores mestre passam muito do seu tempo nas escolas para pesquisar e entender os pontos fortes e fracos dos professores, identificar áreas que devem ser desenvolvidas e desenhar o currículo para a formação continuada.

Ainda mais importante, esses líderes de sistema são líderes pedagógicos em suas áreas específicas. Por exemplo, a professora mestre na língua Inglesa em Singapura é a professora superiora da língua Inglesa no sistema. Ela define as referências para uma competência pedagógica e lidera a rede de professores da língua Inglesa, planejando a formação continuada que todos os professores recebem.

A ênfase na formação continuada por disciplina específica passa por todo o sistema. As comunidades de aprendizagem, pesquisas dos professores e mentoria são todas estruturadas com base nas competências de uma disciplina específica. Essas competências são depois avaliadas e reconhecidas através de sistemas de avaliação e prestação de contas.

Liderança escolar: planejamento estratégico para construir uma cultura de aprendizagem e progresso

Os líderes da formação continuada nas escolas garantem que os planos dessa formação reflitam os objetivos dessas escolas. Por sua vez, os planos estratégicos dos

líderes escolares devem refletir reformas do sistema para melhorar a formação continuada.

A formação continuada só vai conseguir criar de fato uma cultura de aprendizagem nas escolas se ela estiver alinhada e fortemente integrada ao plano estratégico dessas instituições.

Em British Columbia, o foco estratégico do sistema mudou para comunidade de aprendizagem com base em investigação, que é a espinha dorsal da formação continuada. Os planos das escolas se desenvolvem cada vez mais em torno da aprendizagem com base na investigação.

Ao fazer essa mudança, a estratégia da escola começa a se guiar por uma pergunta investigativa. Por exemplo: Será que usar uma abordagem colaborativa para a resolução de problemas em entendimento geral de números e operações vai melhorar o resultado alcançado que a BC Numeracy Standards mensurou?

O objetivo aqui é melhorar os resultados alcançados pelos estudantes em matemática e a estratégia colocada é uma abordagem colaborativa de resolução de problemas. Este tipo de planejamento encoraja as escolas a estabelecerem objetivos e mecanismos bem específicos.

Com o tempo, as escolas começaram a focar cada vez menos em objetivos quantitativos e mais em como atingi-los.

3 AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO

Os professores costumam dizer que sua formação continuada varia muito em qualidade, não responde às suas necessidades pessoais e não está conectada com sua prática de sala de aula. Isso nos faz questionar: em que nível os líderes das escolas, distritos e estados são responsabilizados pela eficácia da formação continuada de professores?

Os mecanismos de avaliação e responsabilização que garantem que os profissionais dentro de um sistema sejam responsabilizados pela qualidade da formação continuada são a resposta para esse questionamento. Esses mecanismos servem de medida para controle de qualidade, cursos e oficinas externas, até programas de gerenciamento de performance.

Um professor mentor em Shangai, por exemplo, é responsabilizado pela forma como conduz a mentoria para um professor ingressante, pelas práticas de ensino do novo professor e pelo desempenho dos estudantes. Se esses indicadores não melhoram, o mentor pode perder sua promoção.

Da mesma forma, em Singapura, um professor é promovido com base em como ele investe na sua formação continuada e como ajuda a desenvolver as habilidades de outros professores.

Os mecanismos de avaliação e responsabilização são também responsáveis por garantir que a formação continuada eficaz seja reconhecida e recompensada: apenas professores que progridem e ajudam outros a progredirem podem chegar a posições de liderança no sistema.

A garantia de que a formação continuada de qualidade seja apoiada através dos mecanismos de avaliação e prestação de contas começa quando os líderes do sistema definem direções estratégicas. Partindo disso, os mecanismos podem mensurar como eles estão sendo implementados tanto em programas de formação continuada externos (cursos e oficinas) quanto internos (comunidades de aprendizagem e programas de mentoria).

Outros mecanismos (responsabilização da escola e gerenciamento de desempenho de professor e líder escolar) podem ser estruturados para fazer com que as pessoas assumam a responsabilidade pela qualidade da formação continuada.

Por mais que existam variações entre os sistemas mostrados neste capítulo, políticas mais gerais de avaliação e responsabilização estabelecem que a formação continuada só é eficaz se tiver foco no desempenho do estudante, qualidade do ensino e na qualidade da formação continuada.

Esses sistemas colocam a responsabilidade nas escolas pela formação continuada. Por mais que o indicador de mudança mais significativo da formação continuada seja os resultados dos alunos, a primeira medida que temos é o quanto ela melhora o ensino em sala de aula.

A qualidade no ensino garante a aprendizagem do estudante e, por estar dentro da escola, isso garante que as áreas que precisam ser melhoradas pelos professores sejam identificadas claramente.

Essas políticas operam em diferentes níveis para que o distrito e os funcionários do governo sejam responsabilizados pela qualidade da formação continuada em todo o sistema. Os detalhes desses mecanismos serão discutidos em seguida. Antes, porém, trataremos de duas questões importantes que estão conectadas e que serão a seguir, compartilhadas.

Falsa dicotomia entre desenvolvimento e responsabilização

Os argumentos para o impacto positivo da prestação de contas na formação continuada dos professores vão contra muitos debates sobre políticas de responsabilização como, por exemplo, a “No child left behind” dos Estados Unidos. Em essência, um lado do debate defende o uso de incentivos à responsabilização (com ênfase na mensuração do desempenho da escola e dos estudantes) para trazer mudanças nas escolas. O outro lado alega que essas políticas distorcem o que é educação de qualidade e argumentam que o foco deve ser no desenvolvimento profissional. O debate trata esses dois caminhos políticos como diferentes e excludentes.

As evidências que temos vindas dos sistemas de alto desempenho nos mostram que essa dicotomia não existe. Todos eles possuem políticas de responsabilização que melhoram a qualidade da formação continuada de professores e, assim, garantem que ensinar seja uma profissão colaborativa, ao invés de apenas medir o desempenho da escola e do estudante.

Contudo, o foco na responsabilização nesses sistemas é bem diferente e nada frágil. Existem consequências que recaem sobre a carreira dos professores e líderes escolares que não conseguem melhorar a formação continuada de outros educadores.

A qualidade das relações de trabalho e processos de formação continuada são reconhecidos (mensurados e incluídos) como partes integrantes do desempenho individual de professores e da escola, sem deixar de lado a mensuração desse desempenho e seus resultados. Em síntese, o sistema e seus ordenamentos políticos se resumem à aprendizagem do estudante. A formação continuada só é efetiva se aumenta a aprendizagem do estudante. Dessa forma, um professor ou líder escolar nunca terá bons resultados na formação continuada se não conseguir melhorar o desempenho de seus estudantes.

Incorporar a formação continuada nas políticas de avaliação e responsabilização tem implicações importantes no tipo de informações coletadas, particularmente para que se confie no julgamento de um profissional.

Sistemas de responsabilização que confiam apenas nas formas de mensurar desempenho da escola, geralmente confiam também apenas nas notas das provas dos estudantes. Incorporar a formação continuada significa confiar em dados que vem da percepção ou julgamento de uma pessoa. Isso é uma mudança profunda para muitos sistemas que investiram tanto tempo em desenvolver formas de mensurar precisamente o desempenho escolar. Isso exige ter fé e

confiar nas pessoas que fazem um julgamento profissional. Dois elementos podem ilustrar como isso acontece de forma eficaz.

O primeiro é até que ponto e qual será o grau de prestação de contas que será colocado nos diferentes níveis

do sistema. Por exemplo, um legislador do estado pode ficar preocupado com a possibilidade de ter que confiar no julgamento feito por um líder de distrito ou regional. A preocupação aumenta ainda mais de esse líder não ser responsabilizado pelas decisões profissionais que toma. Um sistema sem confiança não se sustenta.

BOX INTERATIVO

3



Sobre responsabilizar

Sabemos que esse tema é bastante delicado no Brasil. Afinal, falar sobre prestação de contas sem apoio é impossível, você não acha? A nossa pergunta para você é: em um sistema que utiliza o desempenho escolar do aluno como indicador de sucesso para a formação continuada do professor, quais seriam as possíveis desvantagens encontradas nessa abordagem? Você conseguiria nomear uma? Você concordaria em dizer que as vantagens superam as possíveis desvantagens nessa abordagem?

Já em Shanghai, a avaliação e responsabilização depende do julgamento profissional de líderes de distritos. Os líderes devem conhecer sua escola, suas forças e fragilidades e a qualidade da formação continuada. Esses líderes precisam estar constantemente exercitando seu julgamento profissional cientes de que receberam uma promoção para ocupar aquela posição porque se dedicam no que fazem. O líder do distrito é responsável pelo desempenho e pela qualidade da formação continuada em seu local de domínio. Além disso sua avaliação de 360 graus passa por diversos níveis do sistema. Assim sendo, o sistema cria uma relação de confiança que apoia a responsabilização em todos os profissionais envolvidos.

O segundo elemento é simples: o julgamento profissional não substitui medidas quantificadas de desempenho escolar. Ele as complementam para enfatizar os resultados dos estudantes e os impulsionadores chave de melhoria no ensino e aprendizagem.

De modo geral o sistema passa uma mensagem muito nítida para as escolas: a aprendizagem dos estudantes é o mais importante. Uma formação continuada eficiente é o caminho ideal para melhorar a

aprendizagem dos estudantes. A avaliação e a responsabilização nas escolas.

3.01 AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO INTERNA DA FORMAÇÃO CONTINUADA (DENTRO DA ESCOLA)

As políticas de responsabilização da escola e mecanismos mais abrangentes de gerenciamento de desempenho, como avaliação do professor e estruturas de carreira, dão ênfase à qualidade da formação continuada em sistemas de alto desempenho e aumentam o índice de melhorias do ensino e aprendizagem na escola.

Plano de carreira

Planos de carreira bem estruturados, apoiados por esquemas de gerenciamento de desempenho detalhados, melhoram a formação continuada nas escolas. Singapura e Shanghai são os melhores exemplos de como isso pode contribuir para o ciclo de melhoria. Eles estipulam formas de reconhecimento claras, ou seja, incentivos claros, para que professores melhorem seu ensino e a formação continuada de outros professores. No geral, esses sistemas possuem três objetivos para a formação continuada:

- 1 Designar posições específica em que professo-

res são líderes da formação continuada e, também, responsáveis por desenvolver uns aos outros.

- 2 Garantir que apenas líderes competentes de formação continuada ocupem essas posições.
- 3 Responsabilizar esses líderes pela formação continuada oferecida e dar devolutivas sobre como continuar melhorando-a.

O caminho da docência em Singapura

Os planos de carreira em Singapura dão o melhor exemplo de como esses três objetivos funcionam. Professores e líderes escolares são promovidos através de três carreiras diferentes com base em suas avaliações de desempenho: carreira de professor, carreira de liderança ou carreira de especialista superior (**Figura 5, Página ao lado**).

Os professores em Singapura podem seguir, por exemplo, uma carreira de especialista em sua área de ensino sem que ele tenha que ser promovido para uma posição administrativa. Isso faz com que professores que sejam muito bons lecionando continuem fazendo o que fazem de melhor. Além disso, eles ainda podem receber a responsabilidade por desenvolver outros professores.

Professores superiores têm um papel imenso no desenvolvimento de outros professores. Dentro das escolas eles, juntamente com chefes de departamento e chefes de disciplina, compartilham a responsabilidade por desenvolver outros docentes.

A diferenciação entre cargos é estruturada (**Figura 6, na página a seguir**). Professores mestres principais e professores mestres são responsáveis por desenvolver outros professores através da mentoria, lições modelo, desenvolvimento de programas de formação continuada e outras formas de promover boas práticas de ensino. Professores líderes e superiores dividem seu tempo em diferentes graus, entre ensino de sala de aula e desenvolvimento de professores menos experientes.

Em Shangai, o número de professores mestre é fechado. A cada três anos o Comitê Municipal de Educação de Shangai avalia uma nova leva de professores mestres que serão mandados para distritos específicos, mas apenas cerca de 50% deles são aprovados. Existe aproximadamente um professor mestre para cada mil professores em Shangai.



Fonte: Instituto Nacional de Educação, 2009

Papéis assumidos pelos professores até se tornarem “sêniores” através do desenvolvimento de outros professores, Shangai

Papel no desenvolvimento de outros	<ul style="list-style-type: none"> • Dar mentoria a professores júnior • Observar e avaliar professores iniciantes • Liderar pesquisas colaborativas e grupos de preparação de aula • Ajudar a dar as direções para o grupo, pesquisar questões e metodologias e guiar análises de grupo e discussões 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderar e guiar grupos de pesquisa de professores • Dar mentoria para outros professores dentro dos grupos de pesquisa • Desenvolver as habilidades de pesquisa de outros professores, também dando seminários e oficinas • Trazer conhecimento sobre a área para a escola e dar apoio a outras escolas • Liderar o conteúdo e a pedagogia nas áreas específicas além da sua carga de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar mentoria individual e em grupo aos líderes de área e outros professores • Desenhar e entregar o currículo de formação continuada de acordo com as diferentes áreas • Visitar escolas para pesquisar quais as necessidades de aprendizagem, observar aulas e dar devolutivas • Assumir a responsabilidade por melhorar o ensino em todo o sistema em sua área específica • Visitar frequentemente escolas para desenvolver “professores chave” (que normalmente são líderes de área a nível de distrito)
	Posição do professor “Sênior”	Professor Sênior (Avançado)	Líder de Área
Experiência necessária	6-10 anos de experiência de sala de aula	Pelo menos 11 anos de experiência de sala de aula	Pelo menos 11 anos exercendo um papel de educador sênior

Professores mestre são especialistas nas suas áreas e, nelas, desenvolvem formação continuada. Eles são modelos para outros professores e ajudam os que estão passando por dificuldades, além de publicarem artigos para melhorar a prática de ensino.

Gerenciamento de desenvolvimento

Planos de carreira são mais efetivos quando apoiados por programas de gerenciamento de desempenho compreensivos. Em Singapura, a “Sistema de Gerenciamento de Melhoria em Desempenho” (SGMD) assegura que professores e líderes escolares sejam avaliados pelas pessoas supervisionadas diretamente por eles. Dessa forma, um professor é normalmente avaliado pelo chefe de departamento, o vice-diretor pelo diretor e o diretor pelo superintendente do grupo.

A formação continuada é construída dentro do sistema. Um processo de três estágios assegura autoavaliação, treinamento e colaboração nas escolas, mesmo antes de qualquer objetivo para a formação continuada ser colocado.

- 1 O plano de desempenho do começo do ano escolar exige que professores avaliem seu trabalho e coloquem objetivos para: seu ano de ensino, inovação e avanços pedagógicos e formação continuada.
- 2 O treinamento de desempenho, feito pelo supervisor durante o ano, ajuda os professores a atingirem seus objetivos. Existe uma entrevista formal no meio do ano que avalia como vai a busca por esses objetivos.
- 3 Uma avaliação de desempenho no final do ano exige que os supervisores façam uma entrevista e compare os objetivos planejados no início do ano com o que de fato aconteceu. Nessa fase são identificadas áreas que precisam de melhoria pela formação continuada.

Em Shangai, a promoção dos profissionais é baseada em uma avaliação de 360 graus que verifica a aprendizagem dos estudantes e a qualidade do ensino (através de observações de sala de aula), assim como o quão empenhado um professor é em ajudar os demais professores.

A forma como um professor se envolve com a formação continuada é importante em todos os níveis da educação

escolar. Sua participação em atividades de grupo colaborativas e a qualidade de sua mentoria são decisivamente levados em consideração na sua avaliação e promoção. Esta avaliação inclui diferentes aspectos, como:

- Dados da participação na formação continuada como, por exemplo, o número de horas dedicadas (os funcionários dos distritos checam o tempo e tipo de formação continuada realizada nas escolas).
- O desempenho na formação continuada, especialmente em grupos de aprendizagem colaborativos (isso é avaliado através de observações da formação continuada, devolutivas de colegas e revisões de 360 graus).
- Produtos da formação continuada, como artigos escritos, lições demonstrativas, prêmios, seminários e oficinas.
- O progresso no ensino, avaliado através de observações internas e externas.

Professores de nível médio são avaliados anualmente na escola com alguma supervisão do distrito. Os professores também realizam, com certa frequência, uma auto avaliação de suas práticas, perante grupos de pesquisa, em que outros membros do grupo dão uma devolutiva sobre o objeto da auto avaliação. Com o tempo, essas informações passam a ser parte das discussões para uma possível promoção.

Os professores mais experientes passam por obstáculos ainda maiores. Os “professores avançados” recebem esse título pelas escolas e depois são avaliados pelo Comitê de Titulação dos Professores Avançados. Este comitê possui 5 ou 7 especialistas que observam os professores em sala de aula.

Um candidato a professor mestre deve ter publicado muitos trabalhos e ter recebido diversos prêmios de ensino. O Comitê de Titulação dos Professores Mestre entrevista os candidatos com relação às suas práticas de ensino e observa suas aulas. O Comitê também analisa todas as suas avaliações prévias e todos os registros da formação continuada de sua trajetória.

Responsabilização da escola

Em Shangai, a prestação de contas por parte da escola acontece no distrito e é complementada por uma avaliação e inspeção da instância municipal (Comissão Municipal de Educação de Shangai).

As escolas são avaliadas uma vez a cada 3 anos por um time de inspetores formado principalmente por diretores e professores de escolas aposentados. Eles observam e avaliam a liderança das escolas, a qualidade do ensino, a participação dos estudantes e a opinião dos pais. No nível distrital esse monitoramento, avaliação e devolutiva são feitos com mais frequência.

Em Singapura, a principal forma de responsabilização das escolas é através de sua auto avaliação e requer que as escolas avaliem o que acontece dentro delas (resultados das avaliações dos estudantes) e a razão (qualidade do ensino e da formação continuada). Existe um centro de auto avaliações em Singapura, a Escola Modelo em Excelência de Singapura (EME), que orienta o plano estratégico das escolas. A EME tem um foco direcionado na formação continuada, no bem-estar e no desenvolvimento de seus funcionários.

Hong Kong complementa as auto avaliações das escolas através de relatórios externos que dão o tom da agenda para intervenções que melhoram as escolas. As auto avaliações requerem que as escolas analisem a aprendizagem dos estudantes e a qualidade do ensino; já as avaliações externas encorajam as escolas a aumentarem as práticas de formação continuada colaborativa.

Avaliação e responsabilização no sistema

Os líderes escolares são responsáveis pelo desempenho, ensino e formação continuada das suas escolas, assim como todos os funcionários do governo e distrito. Com isso as responsabilidades são compartilhadas, o que aumenta a percepção de justiça nas políticas de avaliação e responsabilização.

Em Singapura e em Shangai, os funcionários do

governo têm uma estrutura de avaliações de desempenho igual a dos professores e líderes escolares. Em Shangai, os líderes do distrito submetem-se a uma avaliação de 360 graus. Além disso, o município avalia as finanças e planos escolares dos distritos e seus programas de formação continuada; isso inclui uma análise da quantidade de formação continuada e seu impacto no ensino. Os distritos e líderes ministeriais têm autonomia para fazer julgamentos profissionais sobre a qualidade das formações continuadas, mas eles sempre são responsabilizados por suas decisões.

Baixo desempenho

As consequências de uma formação continuada de baixa qualidade são bem sérias, pois afetam negativamente o desempenho da escola. Se em Shangai as práticas da formação continuada de uma escola são consideradas insatisfatórias, duas coisas podem acontecer.

A primeira se refere a autonomia da escola já que ela será reduzida. Normalmente, cerca de 50% da formação continuada de um professor é determinada pela escola. Se as avaliações mostram que ela não está indo bem, a autonomia é reduzida a 10%. Os funcionários do distrito e outros responsáveis em ajudar as escolas assumem até que a escola melhore consideravelmente esses indicadores.

A segunda repercussão é que os professores não recebem crédito para sua formação continuada. Os professores das escolas de Shangai precisam acumular créditos de aprendizagem da formação continuada (o equivalente a mais ou menos as horas de formação continuada que têm) para serem qualificados para uma promoção. Contudo, se a formação continuada de sua escola não é considerada padrão, os créditos são retidos, o que gera uma pressão nos líderes escolares para que mantenham a qualidade dela.

Para resolver esse problema, as escolas são encorajadas a trabalhar com outras escolas e compartilhar seus recursos ou procurar mais ajuda do distrito. Neste caso, as escolas são incluídas no Programa de Gerenciamento de Empoderamento de Shangai, que coloca escolas com alto desempenho para formar pares com escolas de baixo desempenho **(Boxe ao lado)**.

3 ⁰² COLETAR DADOS

Qualquer reforma em avaliação e responsabilização exige uma mudança nos dados que são coletados e isso não é trivial. A seleção de dados que serão coletados informa o que é importante e é outra forma de salientar a importância da avaliação e responsabilização na formação continuada de qualidade. O que coletar e como coletar são essenciais nesse processo.

Dados avaliativos coletados pelo Programa de Gerenciamento Empoderado de Shangai

O Programa de Gerenciamento Empoderado é um programa de título escolar fundamental em Shangai. Ele ilustra dados coletados para avaliar e responsabilizar todos os envolvidos na melhoria das escolas, particularmente na formação continuada.

O programa contrata escolas de alto desempenho para dar uma reviravolta em escolas de baixo desempenho, normalmente em dois anos. A responsabilização baseia-se em uma avaliação no meio e no final do contrato. A avaliação enfatiza o uso de diversos tipos de dados, com ênfase na formação continuada de professores. Colocar qualquer tipo de programa de responsabilização em prática mostra a importância fundamental de decisões sobre que tipo de dados coletar. Para esse programa, coletam-se dados sobre o desempenho dos alunos em avaliações padrão da escola, mas a maioria

dos dados coletados são através dos avaliadores. Para isso, avaliadores, normalmente com oficiais do distrito, passam um tempo nas escolas analisando documentos (ex. planos escolares, estratégia de formação continuada), observando instruções e fazendo pesquisas, entrevistas e grupos focais com líderes escolares, professores, familiares e alunos. Os dados das pesquisas realizadas são usados para construir indicadores da satisfação dos professores, alunos e familiares.

O programa estabelece alguns passos para que se consiga dar uma reviravolta em escolas de baixo desempenho: liderança escolar e plano estratégico, cultura escolar e organização, ensino eficaz, aprendizagem do aluno, e relação com a comunidade. A constância nos quatro primeiros elementos é a avaliação da eficácia dos programas de formação continuada colaborativa na escola.

A avaliação da formação continuada na escola analisa como o plano estratégico de melhora de ensino e aprendizagem está sendo implementado. Os planos de desenvolvimento da equipe são avaliados, times de formação continuada são observados e muitas entrevistas contribuem para a avaliação da eficácia de grupos colaborativos de formação continuada. As entrevistas com professores focam em suas instruções, formação continuada e pesquisa.

A avaliação de instruções inclui uma verificação de seus planos de ensino, cronograma curricular, livros didáticos e outros materiais usados. As observações de sala de aula são críticas e são complementadas por pesquisas e entrevistas de professores e alunos para melhor avaliar a comunicação entre os mesmos.

A avaliação da aprendizagem dos alunos engloba o desempenho deles em avaliações padrão da escola e diversos prêmios recebidos pela escola. Ela também foca na natureza da aprendizagem dos alunos: hábitos de aprendizagem e comportamentos são avaliados em entrevistas e observações de sala de aula. O Programa de Gerenciamento Empoderado também ilustra a força com que a responsabilização é distribuída por todo sistema escolar. Por exemplo, os funcionários do distrito devem identificar quais as escolas de baixo e alto desempenho para que participem do programa, além de serem responsáveis por organizar quem trabalha com quem. Os líderes do distrito devem saber e entender as forças e fragilidades de suas escolas, não basta saber as notas dos alunos, é preciso saber o que acontece no dia a dia em cada escola do distrito. Esses líderes são avaliados e responsabilizados por suas decisões e, em troca, recompensados por práticas bem-sucedidas que melhorem o desempenho de suas escolas.

Nestes sistemas, os dados para avaliação e responsabilização são coletados da seguinte forma:

- Desempenho do estudante em avaliações padrão da escola.
- Entrevistas, grupos focais e pesquisas com líderes escolares, professores, estudantes, pais e outras partes interessadas.
- Dados de observações de sala de aula e inspeção.
- Análise de documentos da escola.
- Dados do gerenciamento de desempenho (por exemplo, estrutura de avaliação dos professores).
- Julgamentos profissionais informais.

Cada sistema coleta os dados de formas diferentes, mas cada um dos níveis hierárquicos deve ter um conhecimento minucioso sobre a escola pela qual é responsável.

Em Shangai, os funcionários do distrito coletam e analisam dados além dos que são coletados por programas de responsabilização específicos das escolas. O que exatamente é coletado depende do distrito. O Programa de Gerenciamento de Empoderamento de Shangai é um ótimo exemplo de como os dados são coletados e usados no sistema escolar.

Em Hong Kong, os processos de planejamento escolar são feitos com base em indicadores de desempenho estabelecidos pelo Gabinete de Educação. Esses indicadores incluem metas de desempenho da escola (resultados do estudante), qualidade do ensino (processos de ensino e aprendizagem) e liderança no desenvolvimento da equipe **(Boxe ao lado)**.

Formas chave de mensurar desempenho em Hong Kong

Gerenciamento e Organização	Ensino e aprendizagem	Apoio aos alunos e princípios dos alunos	Desempenho do aluno
<ul style="list-style-type: none"> 1 Percepção do gerenciamento da escola pelas partes interessadas 2 Percepção da liderança profissional pelas partes interessadas 3 Percepção do desenvolvimento profissional dos professores pelas partes interessadas 	<ul style="list-style-type: none"> 4 Número de dias ativos na escola 5 Porcentagem de tempo de aula por áreas de aprendizagem chave 6 Percepção do currículo e da avaliação pelas partes interessadas 7 Percepção do ensino pelas partes interessadas 8 Percepção da aprendizagem dos alunos pelas partes interessadas 	<ul style="list-style-type: none"> 9 Percepção do apoio ao desenvolvimento dos alunos pelas partes interessadas 10 Percepção do clima da escola pelas partes interessadas 11 Destino dos que se graduam 12 Percepção da cooperação que os alunos recebem em casa pelas partes interessadas 	<ul style="list-style-type: none"> 13 Atitudes do aluno para com a escola 14 Avaliação de realização do Pré-Secundário 1 de Hong Kong 15 Avaliação sistêmica de todo território 16 Resultado do exame público 17 Valores acrescentados por desempenho acadêmico 18 Porcentagem de alunos participando em competições entre escolas por todo território 19 Porcentagem de alunos participando em grupos e serviços comunitários 20 Taxa de presença dos alunos 21 Porcentagem de alunos aceitável dentro da média

Fonte: Education Bureau, 2011 b.p.3

Ao desenvolver esses indicadores, os professores podem, através de pesquisas, dar a sua opinião sobre a formação continuada oferecida na escola e seu grau de satisfação com as lideranças da escola.

Um time “Externo de Análise da Escola” avalia os planos de desenvolvimento, os planos anuais e os relatórios da escola, além de fazer encontros com estudantes, equipe, o diretor e os pais. Esse time também faz observações de cerca de 70% dos funcionários da escola em sala de aula.

3 **AValiação e Responsabilização de Cursos e Oficinas Externas para Formação Continuada**

Todos os sistemas sofrem um pouco para controlar qualidade, em parte porque ela é de fato difícil de medir e parte porque o mercado de formação continuada é difícil de regular. Normalmente são as escolas que decidem quais os melhores conhecimentos, oficinas e cursos para seus professores, porém elas não têm muita informação quanto a qualidade deles.

Um ciclo de devolutivas em Singapura e Hong Kong ajuda no fluxo de informações entre professores, governo e fornecedores o que, com o tempo, serve de apoio para garantir a qualidade. O Ministério de Educação de Singapura publica um edital para os provedores de formação continuada com uma lista de atributos de uma formação continuada eficaz para ajudar a garantir que o desenvolvimento profissional seja bem planejado. Depois, coletam devolutivas em cima desses atributos.

Os professores avaliam a qualidade da formação continuada em três estágios:

- Pré curso: O que você objetiva aprender e quais seus objetivos para depois do curso?
- Pós curso (logo depois): Você atingiu todos os seus objetivos? Como essa aprendizagem pode ser aplicada ao seu trabalho?
- Pós curso (posterior): Como sua aprendizagem está sendo aplicada para melhorar a sua prática de ensino? Se não, por quê?

Em todos os estágios o supervisor do professor também emite sua opinião sobre as mudanças no conhecimento, nas habilidades e atitudes do professor. Ainda sobre Singapura, os professores mestre e diretores assistentes da Academia de Professores daquele país realizam auditoria e observações de cursos em nome do Ministério da Educação.

A informação com relação à qualidade vai para os fornecedores que devem revisar e melhorar o conteúdo, fornecimento e formas de ensino de seus cursos.

Essa devolutiva é monitorada para que seus responsáveis façam as mudanças necessárias em seus programas de treinamento. Caso não as façam, algumas atitudes são tomadas para que o prestador de serviços não seja mais contratado.

Em Hong Kong, a equipe do Gabinete de Educação revisa anualmente a qualidade dos cursos externos com pesquisas, entrevistas e análise do conteúdo dos cursos para que, ao receber a devolutiva, os contratantes possam melhorá-los.

4 **criar tempo para a formação continuada**

Um dos maiores obstáculos para a formação continuada é a falta de tempo. Os professores de sistemas de alto desempenho não necessariamente têm mais tempo para se dedicar especificamente à formação continuada, porém eles têm menos horas de ensino por semana do que professores de outros sistemas e, portanto, mais tempo para melhorar as suas práticas. A exceção aqui, como veremos, é British Columbia.

Essa questão influencia completamente o debate sobre mudanças no tempo dos professores e na formação continuada. No passado, algumas tentativas de aumentar o tempo remunerado de formação continuada não necessariamente melhorou os resultados dos estudantes.

Parte disso se deve ao fato da formação continuada só ser eficaz quando é parte da rotina diária de trabalho da escola, quer dizer, separá-la da rotina do professor é contraproducente e limita seus benefícios para professores e estudantes.

Dessa forma, o que é de fato necessário é mais tempo para práticas eficazes de formação continuada dentro da vida diária da escola. Singapura tem investido nas escolas para criar mais tempo para os professores, mas não em uma atividade específica separada do ensino e aprendizagem.

A tabela 4 compara o número de horas que professores de sistemas de alto desempenho gastam ensinando durante uma semana em comparação a outros países ou regiões. “Horas de ensino” se refere ao tempo que os professores passam ensinando em sala de aula, não incluindo tempo de preparação de aula.

No topo na tabela, os professores dos Estados Unidos são os que permanecem por mais tempo, 27 horas, por semana, em sala de aula. Os professores de Shanghai têm o menor tempo de sala de aula, dedicando entre 10 e 12 horas por semana.

Horas de ensino por semana	
País	Horas de ensino por semana
EUA	27 horas
British Columbia (Canadá)	22-23 horas*
Finlândia	21 horas
R.U. - Inglaterra	20 horas
Austrália	19 horas
Média TALIS	19 horas
Polônia	19 horas
Coréia do Sul	19 horas
Singapura	17 horas
Hong Kong (China)	17 horas **
Shangai (China)	10-12 horas***

Fonte: Education Bureau, 2011 b p.3 Fonte:

OECD, 2014, início do secundário

* B.C. requisito legal

** Hong Kong Education Bureau (secundário)

***Entrevista com SMEC 2011

Podemos perceber dois aspectos com essa tabela. Primeiramente, com exceção de British Columbia, os sistemas de alto desempenho aqui explorados ficam todos na base, onde professores passam de 10 a 17 horas por semana em sala de aula. Se compararmos com os outros países, esses professores têm mais liberdade para buscar oportunidades de formação continuada na sua semana de trabalho e não nas horas extras.

Interessante também é perceber British Columbia em uma das posições mais elevadas na tabela, onde professores passam cerca de 23 horas por semana, até 10 horas a mais do que os outros sistemas de alto desempenho, em sala de aula. Mesmo assim British Columbia está entre os sistemas mais efetivos. Independentemente de estar acima da média da OCDE (18 horas), British Columbia conseguiu melhorar significativamente a formação continuada dentro das escolas.

Em muitas escolas de British Columbia, apenas um ou dois períodos por semana são destinados para a formação continuada formal e, mesmo assim, com pouco tempo extra, ela é conduzida como parte da semana escolar dos professores. Existem duas razões para isso: o tempo para formação continuada está inserida na rotina de trabalho diária e os professores têm tempo durante a semana escolar para melhorar suas práticas.

Ter metas de tempo para a formação continuada é importante?

Os sistemas de alto desempenho conseguiram, inicialmente, ótimos resultados ao destinar um tempo específico para a formação continuada, mas, ao ser inserida a formação de qualidade e integrada na cultura do sistema, as metas para o tempo perderam sua relevância.

A mudança de cultura em Singapura envolveu encorajar os professores a reconhecerem a formação continuada como um privilégio a ser buscado e não uma exigência a ser aturada. Esse nível de respeito só é conseguido se a qualidade da formação continuada for reconhecida. Como disse um professor do nível fundamental em Singapura:

“A formação continuada percorreu um caminho bem longo. No começo havia um consenso de que seria demais um total de 100, a quantidade de horas ao ano, destinada à formação. Com o tempo isso mudou. Nós planejamos, no começo do ano, como vamos nos desenvolver e usar esse tempo. Consideramos que é um privilégio ter isso.”

O Comitê de Consulta sobre Educação e Qualificação do Professor de Hong Kong também enfatiza que as 150 horas estipuladas seriam metas mais “abertas”;

o que importa é a qualidade, não a quantidade. Como foi colocado oficialmente em 2006:

“Uma meta indicativa assim nunca tem a intenção de ser um requisito rígido. É importante que professores e administradores das escolas entendam que o profissionalismo dos professores poderá ser melhorado somente com a qualidade da formação continuada, e não apenas pela quantidade de horas dedicada à formação.”

Ser “fechado” com o número de horas não é a única e nem a melhor estratégia para garantir que a formação continuada seja totalmente bem aproveitada. O que vai fazer a diferença nos resultados dos estudantes é a qualidade da formação continuada e o alinhamento das escolas e das estruturas que fazem parte dela, garantindo que os professores terão tempo para aproveitá-la da melhor forma.

TERCEIRA PARTE PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM

Na segunda parte desse capítulo, vimos como as políticas e estratégias de desempenho são empregadas no sistema como um todo. Além disso, observamos que a formação continuada faz parte do dia-a-dia dos educadores. Nessa seção, daremos continuidade

ao nosso diálogo e explorar o papel das comunidades de aprendizagem na formação continuada, o papel do questionamento, devolutivas, mentoria entre outros. Esperamos que você esteja mais e mais interessado sobre esse assunto tão importante, e que esses sistemas de alto desempenho estejam contribuindo para as suas reflexões a respeito de alternativas para garantir a qualidade da educação em nosso país.

5 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Nos sistemas de alto desempenho, as comunidades de aprendizagem aparecem como um programa fundamental para a formação continuada.

Vale salientar que essas comunidades não são simples plataformas de troca e coordenação de planos e materiais para o ensino.

Quando bem organizadas, as comunidades de aprendizagem ajudam a começar uma mudança cultural, a qual cria a esperança de melhora na escola e nos professores. Parte dessa mudança envolve o conceito do que é ser um professor (para incluir um desenvolvimento profissional contínuo e verdadeiro) e a melhoria das práticas de ensino através do contato com colegas e mentores.

Contudo, não existe um modelo universal para comunidades de aprendizagem.

Na tabela 5 podemos observar que British Columbia, Shangai e Singapura organizam suas comunidades de aprendizagem de acordo com seus próprios contextos.

Comunidades de aprendizagem pelo sistema			
	Comunidades de aprendizagem de British Columbia	Grupos de pesquisa preparação de aula de Shangai	Grupos de formação continuada de Singapura
<p>1º ESTÁGIO Análise</p>	<ul style="list-style-type: none"> Rastreamento (evidências da aprendizagem dos alunos) Estabelecer uma pergunta para pesquisa com base na aprendizagem dos alunos Coletar e analisar dados 	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer uma pergunta para pesquisa com base na aprendizagem dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Coletar e analisar dados Discutir o foco para melhorar o ciclo
<p>2º ESTÁGIO Desenvolvimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver uma hipótese Nova formação continuada 	<ul style="list-style-type: none"> Revisar as evidências da pesquisa Priorizar as estratégias de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> Propor novas abordagens
<p>3º ESTÁGIO Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> Agir Checar (Impacto da avaliação) 	<ul style="list-style-type: none"> Testar estratégias em sala, observar e discutir as lições dos colegas e as suas Analisar evidências, identificar melhoras e publicar os resultados 	<ul style="list-style-type: none"> Implementar novas abordagens e medidas de impacto Revisar, refletir e apresentar o que funcionou

Por mais que haja divergências em seus modelos (comunidades de aprendizagem em British Columbia, grupos de pesquisa e aula em Shangai ou tempo de formação continuada em Singapura), cada sistema transita pelos estágios mais importantes do ciclo de melhoria para garantir que essa comunidade de aprendizagem atenda às necessidades dos professores e dos estudantes.

Do estágio de coleta de dados e evidências para avaliação dos estudantes, passando pelo desenvolvimento de novas práticas para melhorar seus resultados, até a parte de avaliar o impacto dessas novas práticas (através de observações de aula, por exemplo), esse ciclo é o elemento comum entre todos esses sistemas.

O ritmo com que essas comunidades de aprendizagem são inseridas variam de acordo com os sistemas. Por exemplo, hoje todas as escolas de Singapura usam esse modelo como plataforma primária para desenvolvimento de professores.

Tudo começou em 2009, partindo de uma decisão do Ministério da Educação em implementar as comunidades de aprendizagem como forma de garantir que os professores se sentissem donos de seu próprio desenvolvimento. A velocidade com que as comunidades de aprendizagem foram adotadas pelas escolas variou dentro do sistema, mas depois de poucos anos, praticamente todas as escolas já baseavam sua formação continuada nelas.

As mudanças na regulamentação da estrutura da formação continuada não mostraram resultados imediatos em nenhum dos sistemas apresentados aqui. Alguns anos foram necessários para que elas fossem adotadas de forma significativa e, mesmo assim, a adoção delas não foi uniforme, principalmente porque as escolas controlam boa parte do processo.

Algo, porém, tem se mostrado muito útil: a responsabilização sobre o tipo e qualidade da formação continuada. Em British Columbia, por exemplo, a utilização

das comunidades de aprendizagem foi bem mais rápida e estável em alguns distritos graças a ênfase dada a elas nas práticas de responsabilização.

5 **COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM EM SINGAPURA: UM ESTUDO DE CASO**

Em Singapura, as comunidades de aprendizagem unem toda a comunidade de professores dentro de uma escola, incluindo times de formação continuada que são específicos por disciplina, nível ou por interesse.

Na escola, esses times de formação continuada escolhem um problema principal na aprendizagem do estudante que, para ser analisado, precisa responder a quatro perguntas:

- O que esperamos que os estudantes aprendam?
- Como vamos saber quando eles aprenderam?
- Como vamos responder quando eles não aprenderem?
- Como vamos responder quando eles já souberem?

Depois disso os times passam a colher evidências para análise as quais servirão como uma base de dados. Essa base irá propor novas abordagens que serão experimentadas e avaliadas quanto ao impacto. O próximo passo nesse processo envolve os professores. Os professores devem apresentar o que descobriram para a comunidade pensando em como escalar as práticas que tiverem sucesso.

Os professores passam bastante tempo (geralmente um ano) explorando um tópico específico. Na figura 8 podemos visualizar a linha de tempo do trabalho de um time numa escola primária de Singapura, desde a formação dos times em Janeiro (à esquerda), até a apresentação para a comunidade em Novembro.

Abordagem de Comunidade de Formação Continuada nas Escolas Primárias de Singapura

Comunidades de Formação Continuada: Grupo aprendendo e desenvolvendo grupos com interesses similares nas escolas primárias de Singapura



3 GRANDES IDEIAS:

- Garantir que os alunos aprendam
- Construir uma cultura de colaboração
- Focar nos resultados dos alunos

JAN	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun e Jul	Ago	Set	Out	Nov
	Refletir		Planejar		Ação	Observar	Reflexão		
Formar times	Dialogar	Confirmar o foco	Coleta de dados e análise	Revisar literatura e proposta	Implementar	Durante o processo: • O que funciona? • O que não funciona? -Os alunos respondem?	Reflexão em grupo	Revisão do projeto	Apresentação

O QUE QUEREMOS QUE NOSSOS ALUNOS APRENDAM E SEJAM CAPAZES DE FAZER?

ESTRATÉGIA 1: Dar aos alunos resultados e objetivos claros
ESTRATÉGIA 2: Dar exemplos de trabalhos fortes e fracos

COMO VAMOS SABER QUE NOSSOS ALUNOS APRENDERAM E ENTENDERAM?

ESTRATÉGIA 3: Ensinar os alunos a estabelecer objetivos e avaliar sua própria aprendizagem (ex. usar um guia de valores)
ESTRATÉGIA 4: Dar devolutivas para melhoria

COMO RESPONDEMOS A SUA APRENDIZAGEM?

ESTRATÉGIA 5: Desenhar lições para ajudar os alunos a aprender através de discussões de sala de aula, através de questionamentos e ensinando
ESTRATÉGIA 6: Ensinar habilidades para que os alunos possam se auto avaliar e avaliar seus colegas para checar entendimento e aprendizagem
ESTRATÉGIA 7: Motivar os alunos a refletirem sobre o progresso de sua aprendizagem

COMO RESPONDEREMOS SE ELES NÃO TIVEREM APRENDIDO/ JA SABEM?

ESTRATÉGIA 8: Trabalhar com os alunos para que corram atrás do que precisam/ melhorem o que já possuem

Comunidades de aprendizagem pelo sistema

	Comunidades de aprendizagem de British Columbia	Grupos de pesquisa preparação de aula de Shangai	Grupos de formação continuada de Singapura
ESTÁGIO 1 Análise	<ul style="list-style-type: none"> • Rastreamento (evidências da aprendizagem dos alunos) • Estabelecer uma pergunta para pesquisa com base na aprendizagem dos alunos • Coletar e analisar dados 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer uma pergunta para pesquisa com base na aprendizagem dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar e analisar dados • Discutir o foco para melhorar o ciclo
ESTÁGIO 2 Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma hipótese • Nova formação continuada 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar as evidências da pesquisa • Priorizar as estratégias de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Propor novas abordagens
ESTÁGIO 3 Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Agir • Checar (Impacto da avaliação) 	<ul style="list-style-type: none"> • Testar estratégias em sala, observar e discutir as lições dos colegas e as suas • Analisar evidências, identificar melhoras e publicar os resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar novas abordagens e medidas de impacto • Revisar, refletir e apresentar o que funcionou

O vice-diretor dessa escola descreveu o processo da seguinte forma:

“Cada professor fez mudanças em sua própria aula e coletou evidências das discussões em sala e nos trabalhos dos estudantes sobre o que tinham entendido e feito. Os professores observavam as aulas e discutiam o que tinha funcionado e quais eram as áreas que precisavam ser revisadas.”

Normalmente existem entre quatro a oito professores em um time de formação continuada. Eles podem ter o foco na disciplina, nível ou interesse e são orientados por professores superiores, chefes de departamento e líderes escolares.

Esses times costumam se encontrar toda semana, já que o Ministério determina que as escolas separem uma hora ou mais para o trabalho em times na formação continuada.

A escola também tem outras redes que se organizam em torno das disciplinas, papéis e interesses **(Figura 9, página ao lado)**.

Uma rede baseada nas disciplinas é uma plataforma de aprendizagem essencial para que professores

experientes de uma mesma disciplina possam desenvolver e melhorar seu conhecimento em sua área, pedagogia e avaliação.

Essas redes são lideradas pelo professor mestre, funcionários da Academia de Professores de Singapura, professores superiores e líderes das escolas, funcionários do governo responsáveis pelo currículo e treinamento e acadêmicos. Todos trabalham juntos para desenvolver formações continuadas específicas por disciplina, além de garantir que estejam alinhadas com os objetivos e reformas do governo.

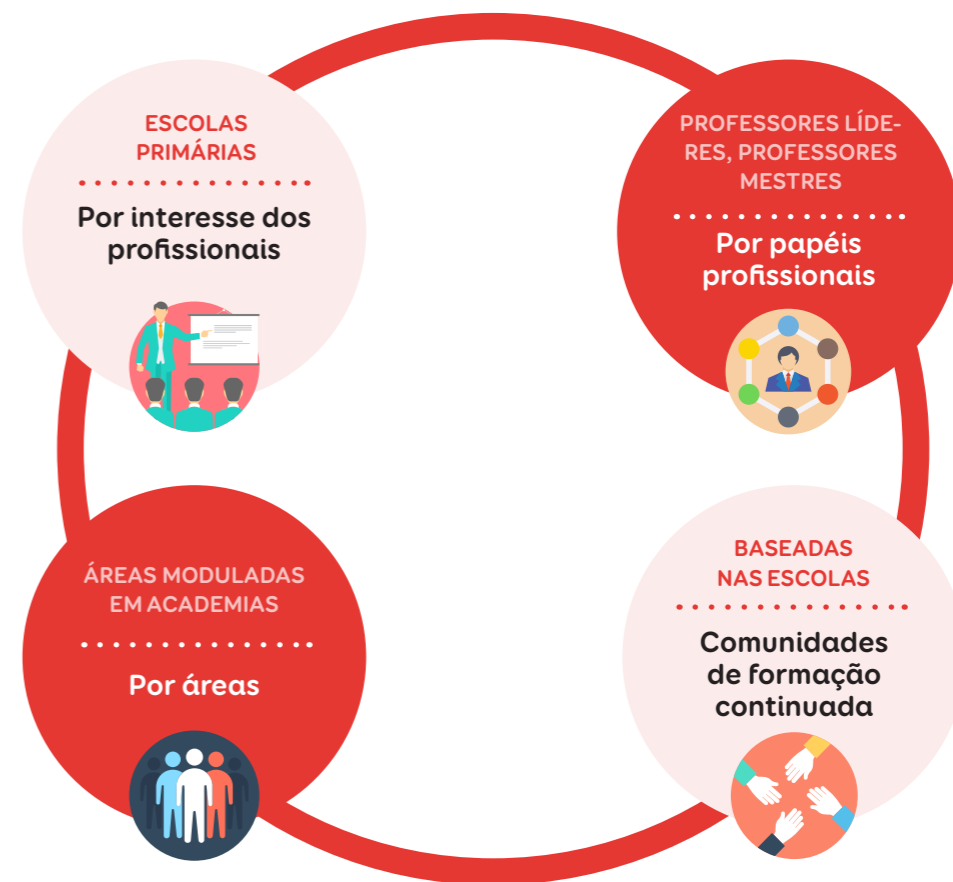
Nas comunidades de aprendizagem, as redes baseadas em papéis abrem um espaço para que os professores com atribuições semelhantes possam compartilhar suas melhores práticas (por exemplo, professores líderes e professores mestre).

Outras redes também são criadas para colaborar com diferentes interesses dos professores.

A ajuda para que as escolas de Singapura desenvolvessem suas comunidades de aprendizagem e redes.

A Academia de Professores de Singapura foi criada em 2009 para facilitar o desenvolvimento das comunidades de aprendizagem.

Diversas redes encorajam a colaboração entre as escolas em Singapura



Essa academia oferece diversos tipos de apoio para que as escolas possam desenvolver suas comunidades de aprendizagem. Isso inclui oficinas de introdução para funcionários específicos e consultorias. Os líderes da formação continuada são treinados para liderar e aprender tudo sobre comunidades de aprendizagem.

As escolas recebem um conjunto de materiais que detalha diversas funções para os líderes escolares, tais como: desenvolver e comunicar uma visão compartilhada da aprendizagem colaborativa, lidar com a resistência, balancear criatividade com autonomia dentro de determinados parâmetros, mostrar como deve ser o comprometimento dos envolvidos, fazer treinamentos, trazer fontes, ferramentas e modelos e fazer mentoria.

A Academia de Professores de Singapura também mantém uma rede interna de comunicações na comunidade de aprendizagem, onde promove materiais e vídeos de treinamento que atende às habilidades essenciais para se liderar uma formação continuada de sucesso.

5 **ESTABELECEM AS AULAS COLABORATIVAS EM HONG KONG**

Muitos sistemas educacionais exigem uma mudança cultural importante para os professores em que o trabalho colaborativo passa a fazer parte da avaliação da aprendizagem dos estudantes e do seu próprio desenvolvimento.

Por mais que seja uma mudança muito grande, ela pode ser feita através de uma reforma específica e menor.

Hong Kong, por exemplo, foi aos poucos introduzindo o planejamento colaborativo das aulas como parte de uma reforma maior no currículo. O Gabinete de Educação oferecia especialistas para as escolas que ajudavam a usar o planejamento colaborativo de aulas como parte do desenvolvimento escolar do currículo.

O processo foi gradual e nele os especialistas começaram trabalhando junto com os professores em reuniões de planejamento de aula. Só depois de conseguirem a confiança dos professores é que eles traziam a ideia de observação de aula.

5 **BRITISH COLUMBIA: ESPIRAL DE QUESTIONAMENTO**

O crescimento das comunidades de aprendizagem em British Columbia aconteceu de forma lenta, mas bem estável desde 2000. As comunidades se consolidaram como o principal local de formação continuada em muitos distritos.

Os professores trabalham durante o ano todo em times que se baseiam em questionamentos, geralmente com três ou até sete professores de uma mesma disciplina ou de um mesmo nível escolar. Os grupos se orientam

através de um modelo de “espiral de questionamento” para colher evidências da aprendizagem dos estudantes, apontar áreas específicas que precisam ser melhoradas e pesquisar e implementar novas práticas de ensino.

Durante esse processo os professores estão sempre coletando dados sobre a aprendizagem dos estudantes diagnosticando que mudanças no ensino estão surtindo efeito ou não. Os professores dão devolutivas entre si através de observações de sala de aula, ou aulas dadas em conjunto, nas quais são implementadas as novas práticas.

A maioria dos projetos de questionamentos avaliam apenas uma área durante a maior parte do ano escolar, o que dá a eles um tempo considerável para que a aprendizagem seja internalizada, afetando as práticas de ensino de forma muito mais sustentável.

Aqui temos um exemplo de “pergunta questionadora” feita em uma escola elementar em British Columbia para melhorar o desempenho em matemática de seus estudantes:

“Até que ponto o uso de um programa sistemático de intervenção no ensino primário de matemática e a incorporação de novas práticas melhoram os resultados de estudantes com dificuldade na matéria? ”

Os tópicos para questionamento são formalizados no programa escolar anual os quais direcionam os grupos colaborativos de questionamento. Depois de finalizado, os professores devem compartilhar os resultados encontrados com toda a escola e o distrito.

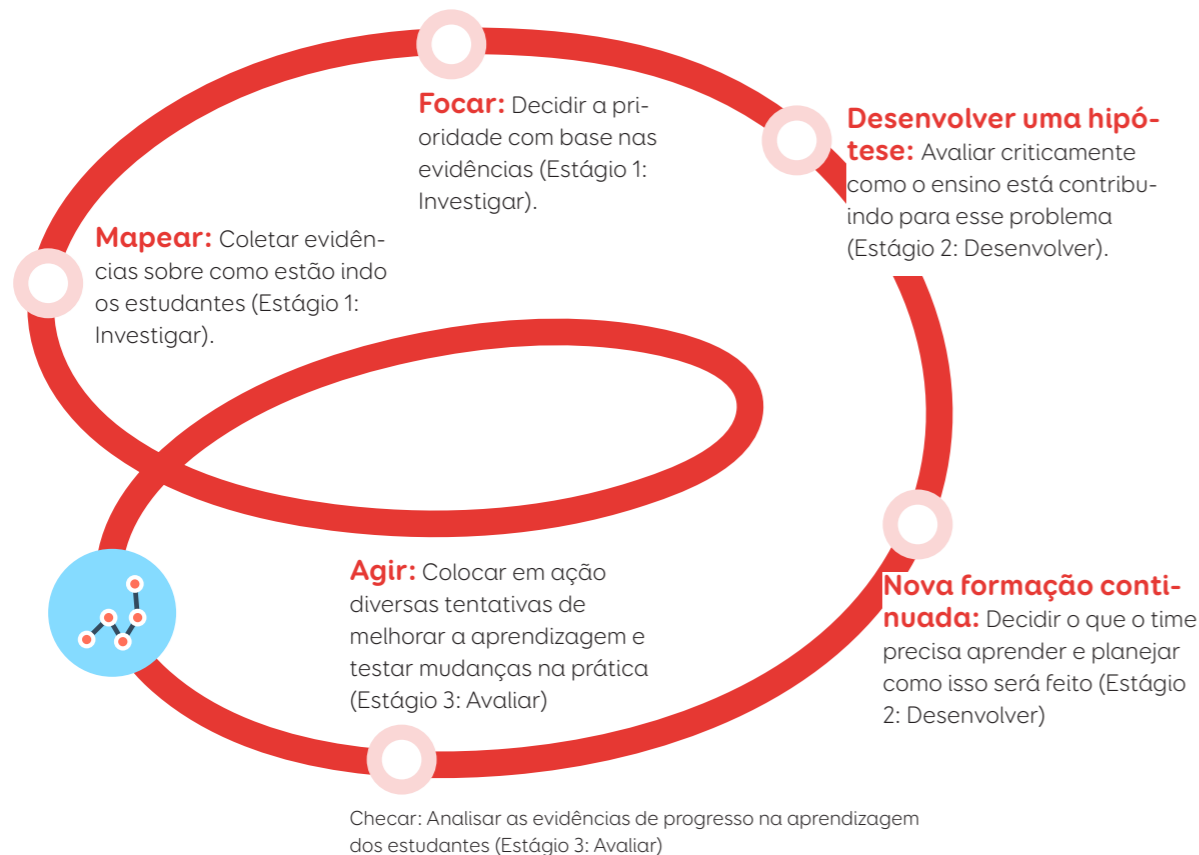
Como funciona o processo de questionamento

O processo “espiral de questionamento” é formado por perguntas que mostram, nos educadores, uma busca por evidências. Essas perguntas incluem: O que está acontecendo com nossos estudantes? Como nós sabemos? Por que isso é importante?

As duas perguntas iniciais garantem que as atividades do grupo estarão conectadas com a avaliação da aprendizagem do estudante, enquanto a última nos remete ao objetivo original do questionamento. Ao final do processo a pergunta feita é: E agora?

Algo que fica muito evidente é o foco em avaliar o estudante através de dados da sala de aula. Diretores e professores líderes dão aulas introdutórias na formação continuada sobre avaliação formativa para os grupos de questionamento. Os líderes escolares são responsáveis por transferir conhecimento nas escolas.

A “Espiral de Questionamentos” envolve seis estágios de ação:



A abordagem do questionamento colaborativo em British Columbia começou com um investimento pequeno do Ministério da Educação em duas educadoras, Linda Kaser e Judy Halbert, para começar uma rede voluntária de questionamentos entre distritos. Escolas de nove distritos compareceram à primeira reunião em 2000. Já em 2014, de 60 distritos, 44 eram membros ativos da rede. Alguns subsídios são dados para os líderes escolares e professores para que incentivem a participação na rede.

pelos distritos através do financiamento, que serve para contratação de consultores e treinamentos para que professores superiores catalisem a evolução dos grupos de questionamento.

O tipo de entendimento e aprendizagem que os distritos esperam que os professores tenham nas comunidades de aprendizagem leva tempo e eles estão cientes desse fato. Devido a isso, a maioria dos grupos foca em apenas um tópico por ano. Os professores não têm muito tempo para as reuniões dos grupos (só 45 minutos em algumas semanas), mas as escolas têm liberdade para reorganizar seus horários. Nesse caso, é possível juntar algumas aulas para dar mais tempo para os professores.

Essa abordagem dá certo por causa da estrutura do método de “Espiral de Questionamento”. As fundadoras dizem o seguinte:

“Nós percebemos que por mais que o tempo seja oferecido, se não houver uma estrutura (por exemplo, o Espiral de Questionamento) para colaboração, o tempo não serve de muita coisa.”

Esses tipos de mudança não conseguem acontecer em locais onde não exista muita colaboração (nos Estados Unidos, por mais que 70% dos professores digam que despendem tempo com trabalho colaborativo, apenas 17% diz que este trabalho traz um clima de colaboração entre os colegas).

Os times das escolas que participam das redes entre distritos levam o Espiral para dentro das suas comunidades de aprendizagem. Muitos distritos também oferecem bonificações para os times de dentro das escolas que desenvolvem as comunidades de aprendizagem, reproduzindo o modelo da rede entre distritos.

Os líderes escolares precisam conduzir suas comunidades de aprendizagem para encorajar os participantes a se dedicarem ativamente. Em British Columbia, por exemplo, as comunidades de aprendizagem com base em questionamentos começaram a ser imple-

As comunidades de aprendizagem são apoiadas

mentadas pelas escolas com tópicos que eram mais fáceis para os professores, como responsabilidade social. Para alguns líderes foi difícil sair de tópicos acadêmicos tradicionais, mas depois que os professores se sentiram à vontade com o processo, as escolas passaram a focar em outras áreas da aprendizagem.

Guia para o que é questionamento (e o que não é)

As educadoras Halbert e Kaser elaboraram um manual explicando detalhadamente os passos do “espiral de questionamento”, pois perceberam que alguns grupos de professores precisavam de mais orientação, e destacamos algumas partes dele aqui.

Desenvolver uma hipótese: o que está nos levando para essa situação e como vamos contribuir com essa questão?

O momento da hipótese é onde os times podem compartilhar o que acreditam ser a causa para os problemas de aprendizagem dos estudantes, lembrando que é importante que eles se limitem ao que podem modificar (sem atribuir culpa a agentes externos, como os pais). Neste estágio a confiança entre os professores é

fundamental, pois eles estarão analisando criticamente suas práticas e compartilhando suas observações.

Agir: O que vamos fazer diferente?

Neste estágio, os professores trabalham juntos para aplicar o que aprenderam. Partir para a ação significa tentar muitas vezes, por isso é muito importante contar com o apoio de todos dentro de um time através de observações, devolutivas, aulas compartilhadas, discussões e outras estruturas de trabalho colaborativo.

Recomenda-se que os times mantenham uma dinâmica ágil, não demorando mais do que 2 ou 4 semanas para agir, voltar para o time e praticar novamente. Os professores precisam testar novas técnicas mais de uma vez até conseguirem um bom resultado, ou seja, o time precisa também dar apoio e energia para que eles persistam.

6 MENTORIA E INICIATIVAS PARA PROFESSORES INICIANTES

Um processo de mentoria é bem mais do que dar apoio emocional e administrativo. Veremos nessa seção que

os sistemas de alta performance usam a mentoria na formação continuada para melhorar a atuação do professor como profissional e para melhorar o desempenho dos estudantes.

Nesses sistemas, os mentores estimulam os professores a mensurar o impacto de suas práticas através dos resultados dos estudantes. Os mentores também trazem para os professores um grande leque de fontes de conhecimento pedagógico e de conteúdo cultivando, dessa forma, um ambiente seguro para o desenvolvimento e avaliação de novas práticas de ensino.

Fora da sala de aula, a mentoria funciona também como uma forma de colaboração entre as escolas e os distritos, inclusive sistemas, e entre todos os professores, mais experientes ou ingressantes.

As escolas e sistemas aqui apresentados trazem a mentoria para dentro de sua organização, fazendo com que ela seja um mecanismo de reconhecimento e encorajamento de boas práticas. Além disso, a mentoria garante que a busca por práticas cada vez mais efetivas seja parte fundamental do próprio conceito de ser um professor.

Em Shangai e Singapura, por exemplo, desenvolver as práticas de ensino e a de seus colegas já é parte da profissão, assim como a mentoria é parte de sua identidade profissional, tanto para professores que estão começando quanto para os mais experientes. Como dito por um professor de Shangai em 2011: “ (A mentoria) requer que todos os professores mantenham a aprendizagem e o estudo como parte do seu ensino, além da pesquisa como uma contínua busca por métodos inovadores para tal. ”

A mentoria é um condutor muito significativo da formação continuada em Singapura e em Shangai. Os professores mais experientes sabem que terão de ser mentores para outros. Quanto mais experientes os professores se tornam, mais responsabilidade eles recebem pela mentoria de professores ingressantes.

Em Shangai cada professor tem um mentor e professores ingressantes tem, normalmente, dois mentores. Todos os professores sabem que devem estar sempre em desenvolvimento e em progresso durante toda sua carreira, não somente os professores ingressantes.

Mentoria em Singapura e Shangai

Shangai

- Os professores têm responsabilidades de mentoria hierarquizadas com base em suas experiências
- A mentoria inclui diagnosticar as necessidades de desenvolvimento e semanalmente fazer observações de aula com críticas
- Mentores bem-sucedidos trabalham em todo distrito e não apenas dentro das escolas

Singapura

- A mentoria está na descrição de cargo do professor, com treinamento e pouca carga de trabalho
- A mentoria inclui a observação e desenvolvimento de habilidades de pesquisa colaborativa
- Desenvolver outros é um critério chave na avaliação de desempenho anual

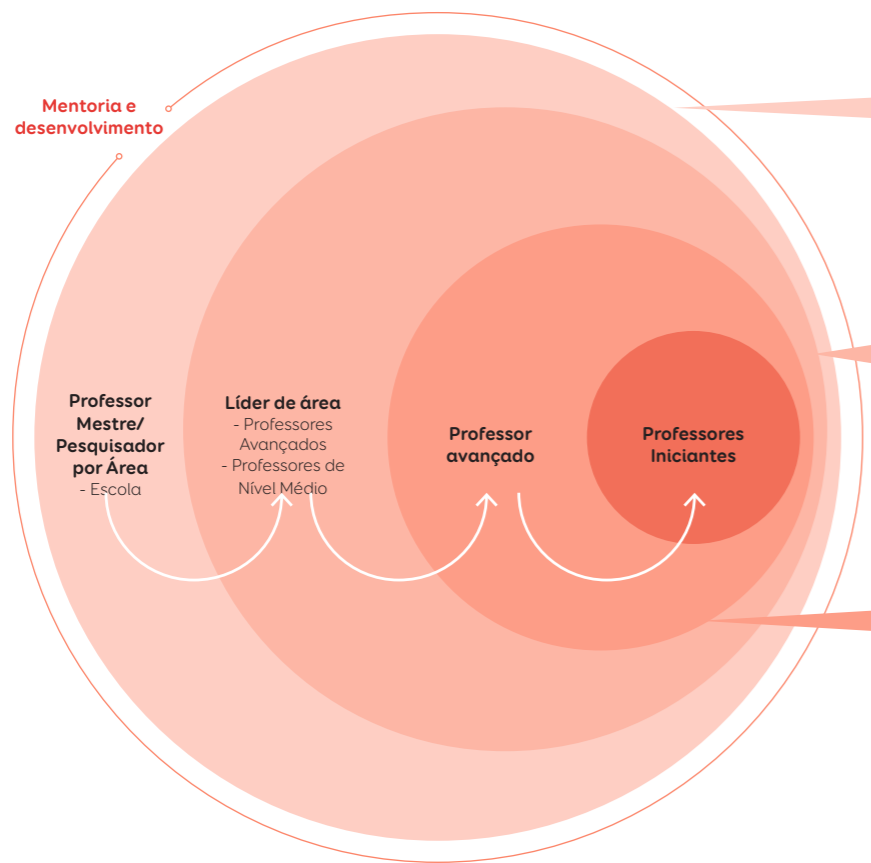
A tabela 6 mostra como esses dois sistemas usam a mentoria e como ela funciona dentro e entre as escolas. Tanto Shangai quanto Singapura usam um modelo de cascata para a mentoria. Um grupo de professores experientes (“professores mestres”) trabalham em todo sistema desenvolvendo a capacidade de professores em suas áreas específicas. Os professores mestres dão mentoria para o nível seguinte de professores superiores que, em seguida, dão mentoria e capacitam outros professores. As competências dos professores vão crescendo em todas as escolas pois todos eles, independente do grau de experiência, estão constantemente aprendendo com professores mais experientes que eles.

Menos de 1% dos professores de Shangai são promovidos ao nível de Professor Mestre. Eles dão mentoria a um grupo de “líderes por disciplina” que trabalham em diversas escolas construindo o potencial dos professores, principalmente no que diz respeito a pesquisa prática. Estes líderes, por sua vez, também dão mentoria a professores avançados e mais experientes para desenvolver a habilidade deles em dar mentoria a outros professores dentro de suas escolas.

A figura 12 ilustra como o sistema de mentoria em Shangai é desencadeado: dos professores ingressantes e em nível médio para professores mestres dos distritos e pesquisadores de áreas.

Fonte: Entrevista com Professor Wang, Institute Academy of Education Sciences, Junho de 2014, Salleh e Tan, 2013, Entrevista com o Ministro da Educação, National Institute of Education and Academy of Singapore Teachers, Agosto de 2014

A mentoria no sistema de Shangai



1

1 Professor Mestre/Pesquisador por Área

- Dá mentoria individual e por grupo para líderes de área e outros professores nas escolas
- Desenha o currículo da formação continuada
- Visita escolas para pesquisar as necessidades de aprendizagem, observar aulas e dar devolutivas

2

2 Líder de área

- Lidera e guia os grupos de pesquisa dos professores
- Dá mentoria para outros professores dentro dos grupos de pesquisa
- Desenvolve a habilidade de pesquisa de outros professores, também através de seminários e oficinas
- Traz conhecimento sobre a área para a escola e dar apoio a outras escolas

3

3 Professor avançado

- Serve como mentor para novos professores
- Observa e avalia professores iniciantes

Da mesma forma, em Singapura, a Academia de Professores desse país utiliza um grupo seletivo de professores mestres. Estes são responsáveis por desenvolver a formação continuada em suas áreas específicas e reunir professores superiores e líderes para, com eles, construir suas capacidades de conduzir a formação continuada dentro de suas escolas.

Em Singapura, os mentores recebem menos tempo de ensino de sala de aula para ter mais tempo para realizar a mentoria. Eles também têm oportunidades de formação continuada para melhorar suas habilidades e conhecimentos como mentores. A contribuição desses profissionais como mentores é também levada em consideração durante a avaliação anual de desempenho.

6 SHANGAI: MENTORIA DENTRO DAS ESCOLAS

Em Shangai a relação de mentoria começa com uma conversa sobre as necessidades de desenvolvimento do professor. O mentor realiza, então, observações de sala de aula para avaliar as forças e fragilidades do professor e esse diagnóstico se torna a base para seu plano de desenvolvimento de três anos.

Os professores que têm mentoria aprendem e desenvolvem-se através de constantes observações e devolutivas de suas práticas. Eles também assistem às

aulas de seus mentores que (pelo menos num modelo ideal) utilizam práticas mais efetivas.

Mentores e professores trabalham lado a lado para desenvolver técnicas para melhorar o planejamento de aulas, gerenciar a sala de aula e pesquisar práticas para melhorar os resultados dos estudantes.

Os mentores também dão orientação para grupos de trabalho colaborativos e para a preparação de aulas demonstrativas, que todos os professores devem planejar e ensinar, além de escrever sobre suas reflexões, apropriando-se do progresso de sua aprendizagem.

Os professores sob mentoria fazem uma avaliação de 360 graus dos seus mentores que, em Shangai, só são promovidos caso tenham sido bem avaliados.

6 .02 PROFESSORES INGRESSANTES

Professores ingressantes precisam de muito apoio na transição para seu local de trabalho. Eles precisam observar boas práticas, ter mentoria e outras formas de

treinamento o tempo todo para aprender como ser um ótimo professor.

Em Singapura, a mentoria para o professor ingressante é vista como crucial. Ela faz parte da aprendizagem e crescimento contínuos, que começa com sua entrada e segue por toda a sua carreira. Já em Shangai, no início da formação do professor, o foco é no conhecimento de conteúdo, então os primeiros anos envolvem um treinamento pedagógico intensivo.

Professores ingressantes em Shangai

Para se tornarem certificados, os professores ingressantes de Shangai passam por um programa de treinamento intensivo durante seu primeiro ano de carreira. Eles têm dois mentores, um para o gerenciamento de sala de aula e outro para orientação específica para sua disciplina. Os mentores podem ser professores experientes de dentro da escola, ou professores mestre que trabalham no distrito todo.

Na figura 15 podemos ver como o treinamento do professor ingressante acontece em Shangai.

Modelos de especialistas externos

	Atividades	Frequência
Treinamento escolar com base na "escola residência"	Treinamento e apoio dentro da própria escola Mentoria • Elaborar um plano de treinamento • Revisar e modificar planos de aula • Observar as aulas dos outros	Uma por ano 4-8 por semestre Uma a cada 2 semanas
	Observação de aula • Observar os outros e escrever relatórios • Observar e comentar as aulas dos colegas • Ser observado em "treinamentos de ensino" oficiais, por mentores de dentro e de fora de sua escola base	10 por ano 3 por ano 3 por ano
	Grupos de preparação de aula • Desenhar e moderar uma atividade • Entregar aulas demonstrativas (com orientação do mentor)	Um por ano 2-4 por ano
	Reflexão pessoal sobre a experiência profissional como professor em estágio probatório	10 reflexões por ano
	Planejamento de aulas - currículo e avaliação • Analisar uma unidade de materiais de ensino e a preparação da aula • Desenhar o dever de casa de uma unidade e explicar • Desenhar e qualificar avaliações de uma unidade • Conduzir uma análise qualitativa de provas do meio do ano e finais	3 por ano 3 por ano 1 por ano 2 por ano
Treinamento em uma "escola residência" de alto desempenho	Novo componente do treinamento desde 2012 • Professores iniciantes frequentam uma escola de alto desempenho • Recebem um mentor • As atividades incluem seguir um mentor, participar de grupos de pesquisa e observar aulas	Até 3 (meio turno) por semana
Programa de treinamento padronizado pelo distrito	Detalhes do programa de treinamento • Oficinas e seminários que incluem preparação de aula, desenho de dever de casa, como conduzir uma observação de aula e desenho de currículo • Estudo	Um por mês
Avaliação	Detalhes da avaliação • A avaliação é feita por mentores da "escola residência" e da escola base • Prova escrita nacional • Entrevista	Avaliação de fim de ano

Os professores ingressantes participam de um treinamento escolar intensivo não apenas nas escolas em que trabalham, mas também em escolas de alto desempenho de seus distritos (funcionando no programa desde 2012).

Nas escolas em que trabalham, eles observam as aulas de seus mentores a cada duas semanas, pelo menos. Esses professores trabalham com os mentores no desenvolvimento dos planos de ensino e na criação de avaliações. Os professores mentores observam e avaliam as aulas dos professores ingressantes pelo menos três vezes ao ano. Boa parte do trabalho inicial dos professores ingressantes acontece dentro dos grupos colaborativos de suas escolas. Eles devem ser participantes ativos dos grupos e nesses grupos liderar discussões uma ou duas vezes por semestre, contando com a devolutiva dos mentores e de outros professores. Os grupos ajudam a aprimorar as habilidades de pesquisa que os professores precisarão ter para o ciclo de melhoria.

Os professores ingressantes também visitam uma

escola de alto desempenho em seu distrito até três vezes por semana, onde têm a mentoria de um professor experiente. Os professores observam aulas regulares, assim como aulas colaborativas e grupos de avaliação. A escola oferece treinamento sobre como fazer uma pesquisa e como escrever artigos.

Além de tudo isso, o treinamento dos distritos inclui seminários e oficinas presenciais que acontecem nos fins de semana de todo mês, e redes de ensino que os professores conduzem entre si. Esse treinamento desenvolve habilidades de ensino fundamentais e a conscientização sobre como usar a pesquisa e observação de sala de aula para o ciclo de melhoria.

Ao final do programa de um ano, os professores ingressantes devem passar por uma avaliação para serem certificados. As avaliações se constituem em uma prova escrita nacional (que inclui a legislação dos professores, pedagogia e psicologia), uma entrevista e um exemplo de aula.

7 ESPECIALISTAS EXTERNOS

A participação de consultores e especialistas externos está presente em todos os sistemas. Especialistas externos abrangem diversos tipos de instituições e serviços, mas alguns sistemas conseguem se utilizar desses recursos de forma eficiente e produtiva, enquanto outros não. Este capítulo trata de mostrar como os sistemas de alto desempenho fazem isso com resultados positivos para seus programas de formação continuada.

A atuação de organizações específicas pode variar de acordo com o contexto. Universidades e instituições de pesquisa, departamentos governamentais e órgãos regulamentadores, comunidades de aprendizagem dos professores e organizações (dos distritos ou sistemas) de professores mestre são exemplos de lugares em potencial que podem providenciar uma ajuda externa para escolas e distritos para melhorar os resultados da formação continuada.

Assim como as fontes de apoio são diversificadas, os serviços que elas podem oferecer para melhorar o

ensino e aprendizagem da escola, distrito ou sistema, também o são.

Na sala de aula, por exemplo, especialistas de comunidades de aprendizagem e organizações de profissionais da educação, podem ajudar os professores de todos os níveis a desenvolver seu conhecimento em pedagogia ou conteúdo, assim como podem realizar observações de sala de aula, fazer demonstrações e dar mentoria.

As universidades e instituições de pesquisa podem, por exemplo, ajudar a introduzir práticas que se baseiam em evidências e a desenhar programas inovadores a serem prototipados.

A figura 16 mostra os diferentes modelos de integração entre os especialistas externos e os especialistas de seus sistemas educacionais, utilizados em British Columbia, Hong Kong, Shangai e Singapura.

Modelos de especialistas externos

British Columbia	Hong Kong	Shangai	Singapura
<ul style="list-style-type: none"> • Consultores do distrito trabalham com as escolas. Normalmente eles possuem uma área específica. • Os consultores focam em necessidades específicas do ensino (ex. pedagogia ou conteúdo) assim como constroem capacidades na formação continuada (ex. como fazer um questionário ou uma avaliação formativa). • Por exemplo, o distrito de Burnaby tem “consultores de programas”, Surrey tem “Professores ajudantes” e Campbell River tem “Professores de apoio instrucional”. • Universidades e institutos dão às escolas o apoio de que necessitam. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pacote de serviços de apoio para as escolas do Education Bureau fornece consultores para apoio dentro das escolas. • Um sistema de apoio de universidades parceiras financiam especialistas para que trabalhem nas escolas para aconselhar e desenvolver uma pedagogia baseada em pesquisa. • Um fundo pela qualidade da educação financia a contratação, pelas escolas, de uma assistência especializada para a formação continuada e para prototipar práticas inovadoras. • Intercâmbio de professores de Hong Kong - Os diretores da China continental e professores mestre trabalham com os professores de Hong Kong. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores mestre e líderes de área trabalham por todo distrito com professores mentores, incluindo: <ul style="list-style-type: none"> - Observação frequente do ensino - Respondem a necessidades específicas de ensino (ex. pedagogia) assim como constroem capacidades na formação continuada (ex. como pesquisar) e; - Dão aulas demonstrativas • Universidades e Institutos dão apoio a professores e escolas em diferentes tipos de demandas de desenvolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores mestre dão suporte pedagógico especializado e treinamento. • A Academia de Professores de Singapura, entre outros órgãos, dá apoio à formação continuada para escolas e professores: <ul style="list-style-type: none"> - Ajudando escolas diretamente - Dando consultorias e apoio e; - Treinando professores em habilidades de questionamento críticas • O Instituto Nacional de Educação dá cursos de formação continuada e programas de extensão. • O programa “Educador Destaque em Residência” envolve convidar professores excepcionais de fora para dar aulas master em Singapura.

British Columbia se sobressai em três fatores: quando falamos de introduzir especialistas por área dentro das escolas, usar suas experiências para impulsionar o conhecimento de conteúdo e pedagógico dos professores e dar apoio instrucional para a equipe de ensino.

Já o sistema de Hong Kong é conhecido pela força de quatro órgãos envolvidos na qualidade dos serviços educacionais: o Serviço de Apoio às Escolas do Gabinete de Educação (SAEGE), o plano de Apoio de Parceiros à Universidade, o Fundo pela Qualidade da Educação e o Intercâmbio de Professores de Hong Kong. Esses órgãos dão apoio técnico, educacional e/ou financeiro para escolas e professores poderem utilizar ao máximo sua formação continuada. Um bom fundo é investido para que acadêmicos possam trabalhar com professores e escolas, desenvolvendo pedagogias com base em pesquisas e programas de prototipagem de inovações.

Líderes por disciplina de Shangai são especialistas externos que trabalham em diversas escolas para ajudar a desenvolver as habilidades de pesquisa dos professores. Essa categoria profissional foi criada em 2004 no sistema, para melhorar a qualidade da pesquisa realizada nas escolas, além de introduzir uma ajuda externa dentro delas, afim de

construir as habilidades dos professores em disciplinas específicas. Os líderes por disciplina trabalham com grupos de professores, orientando-os em projetos de pesquisa e construindo suas habilidades em desenhar, executar e revisar pesquisas práticas.

Shangai e Singapura formalizaram um grupo experiente de professores mestre principais e pesquisadores por disciplinas, para melhorar os padrões do sistema educacional. Esses professores dão apoio às escolas e demais professores com relação a determinadas pedagogias, em observações que geram devolutivas, além do reforço nas habilidades de pesquisa dos professores.

Cursos e oficinas

Existe mais uma dimensão na ajuda externa à formação continuada que não foi debatida aqui: treinamento de professores realizado fora da escola, providenciado por programas e instituições administrados externamente.

A distinção entre formação continuada de dentro da escola para a externa é bem simples. A grande diferença está em professores terem formação continuada e certificações fora do contexto escolar, em locais providenciados por governos, universidades ou instituições de pesquisa.

Na hora de buscar as opções de formação continuada, os sistemas de alto desempenho encorajam seus professores a utilizarem programas dentro das escolas e cursos, oficinas e outras certificações fora delas, para que este professor seja exposto a maior variedade de práticas efetivas e inovadoras possíveis.

Como vimos anteriormente nas estruturas de especialistas externos utilizados na formação continuada, os tipos de cursos, oficinas e certificações oferecidos dependem totalmente do contexto do sistema que os utilizarão.

A Universidade da Ilha de Vancouver, em British Columbia, por exemplo, oferece um Certificado para Liderança Educacional Inovadora (CLEI), um programa licenciado de um ano que foi estruturado com base no modelo de “espiral de questionamento”, de Kaser e Halbert. Desde que foi inaugurado em 2011, ele teve a participação de educadores em início, meio e fim de carreira.

Professores participam de oficinas e cursos de desenvolvimento profissional relacionados ao espiral e à

avaliação formativa por toda British Columbia. Essas oficinas normalmente são organizadas pelo diretor de uma escola, pelo distrito, ou por outro professor. A província também oferece programas de graduação que focam no questionamento que os professores podem fazer em meio período enquanto trabalham.

O diretor de uma escola secundária do distrito escolar de Burnaby, British Columbia, por exemplo, administra um programa de mestrado para professores do distrito. Este é um programa de dois a três anos que habilita professores a analisar, detalhadamente, uma ou duas áreas de sua prática profissional.

Em Singapura, o Instituto Nacional de Educação, a Academia de Professores de Singapura e o Ministério da Educação são locais chave para formação continuada em curso, pois trabalham em conjunto e com comunidades de aprendizagem para oferecer oportunidades de treinamento integradas para os professores.

Por exemplo, o Ministério de Educação lançou um

programa para assegurar que pelo menos um professor, em todas as escolas, tivesse experiência em pesquisa e avaliação de impacto do ensino nos estudantes. O programa exige que os professores trabalhem no Ministério dois dias por semana por um determinado período. Depois, o Instituto Nacional de Educação dá um treinamento de oito semanas (três horas por semana) combinado com pesquisa de ação nas escolas. Após o curso, os professores vão liderar pesquisas em suas escolas, desenvolvendo as habilidades de seus colegas nas comunidades de aprendizagem.

Para aumentar a relevância da formação continuada, a Academia de Professores de Singapura criou e oferece cursos ministrados pelos professores. Além disso, professores mestre são cada vez mais envolvidos nesse processo de criar e oferecer cursos formais. Os encontros são interativos e usam o formato de oficinas, o que acaba ajudando os professores na hora de compartilhar suas aprendizagens com outros professores. O diretor de uma escola primária de Singapura falou sobre sua mudança para um ambiente mais colaborativo:

“Eu lembro que os treinamentos em Singapura (10-15 anos atrás) eram muito formais, do tipo em que o palestrante chegava e você só escutava. Hoje o treinamento envolve mão na massa; é mais participativo. Saiu do formato centrado no palestrante para o centrado no participante. Como é mais colaborativo eu me envolvo mais, pois eu sei que tenho que dar meu melhor ou o treinamento não tem resultado.”

Todos os sistemas de alto desempenho ainda lutam para definir como garantir que a qualidade e importância desses cursos e oficinas sejam sempre altas. Uma coisa é certa, não existe uma poção mágica para resolver esse problema. A maior parte do trabalho feito é para que a formação continuada dentro das escolas sempre comece e termine com a aprendizagem dos estudantes. Todos esses sistemas acreditam que essa preocupação aumenta a importância da formação continuada, mas existem algumas reformas que sempre garantem a qualidade dos cursos e oficinas para professores. Contudo, alguns mecanismos de controle foram implementados nos últimos anos.

QUARTA PARTE**CASOS BRASILEIROS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE VERDE E AMARELO**

Até agora, vimos como esses três sistemas internacionais criaram uma cultura onde os professores e gestores educacionais participam da formação continuada. Sem dúvida, essa abordagem traz muitos benefícios para o sistema e para o aprendizado do aluno. Refletir, colaborar e inovar devem fazer parte do vocabulário dos professores, incluindo os docentes do Brasil!

Embora tenhamos abordado no primeiro capítulo muitos dos desafios sistêmicos, é possível olhar para o Brasil e também ver que sistemas locais e centros acadêmicos estão empregando um olhar especial à formação continuada dos professores. Essa parte do capítulo explora alguns desses casos através de informações coletadas em pesquisas conduzidas por estudiosos no campo.

Como já notado, os países com sistemas bem desenvolvidos trabalham a formação continuada como um ponto de partida para a melhoria do sistema e para

o aprendizado do aluno. Embora não tenhamos ainda essa sistematização de cultura pelo país, percebemos que existem casos de projetos pilotos que desafiam o status quo, o estado de inércia das coisas. Acreditamos que o olhar desafiador para o novo é crucial na transição de um sistema onde níveis mais satisfatórios da qualidade de ensino e aprendizagem são alcançados.

Através de uma pesquisa de dois estudos de casos no Brasil, apresentamos uma amostra com alguns projetos devido a dois motivos: Primeiro, queremos passar a mensagem que é possível, mesmo em face à inércia e as dificuldades, trazer um sistema para patamares mais elevados. Segundo, gostaríamos de incentivar todos os brasileiros a pensarem sobre essas transições de sistemas através de intervenções inteligentes e sustentáveis ligadas a formação dos professores.

A seguir, apresentaremos a você alguns desses casos. Primeiramente, citamos o caso do Projeto de Residência Docente no Centro Pedagógico da UFMG, o qual trabalha a formação continuada dos professores de escolas públicas do município de Contagem em Mi-

nas Gerais. O segundo caso aborda a experiência do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II. Esperamos que a seção deste capítulo possa sedimentar alguns dos conceitos abordados nesta publicação, tanto como inspirar um movimento para o suporte contínuo aos nossos professores brasileiros.

PROJETO RESIDÊNCIA DOCENTE NO CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG

Este projeto teve como referência o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro. Trata-se de um Projeto Piloto, para a implementação de uma política de formação que alia as reflexões acadêmicas e os desafios cotidianos de uma escola de Ensino Fundamental de forma ampliada para a rede pública de Educação mineira e tem a finalidade de consolidar, junto a outros projetos, o papel do Centro Pedagógico/UFMG como lugar de formação docente.

Os residentes docentes são professores da rede pública municipal de Contagem-MG, com diploma de

Licenciatura Plena ou de formação específica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

São quatorze escolas, localizadas na região “Vargem das Flores”, participantes do projeto CP/CAPES/Contagem em 2014. Essas escolas foram definidas pela equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação como foco de desenvolvimento do projeto, em consequência do baixo índice de aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, em relação à competência em leitura e interpretação de textos ou na resolução de problemas.

Dados da Prova Brasil de 2011 e do INEP, citados no estudo, na área de matemática, com exceção de uma escola, apenas 10% dos alunos demonstraram competências na resolução de problemas ao concluir o ensino fundamental. E que, mesmo a escola que apresentou os índices mais altos teve apenas 25% dos alunos do 9º ano com aprendizado adequado em matemática.

Os fatores considerados para a escolha da rede mu-

nicipal de Contagem-MG para a participação no Residência Docente foram:

- A proximidade geográfica, que permite ao residente a presença no Centro Pedagógico/UFMG concomitante ao exercício da docência;
- Os índices sobre a competência de leitura e interpretação de textos ou para a resolução de problemas de alunos de 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental;
- e, de forma determinante a possibilidade de ultrapassar uma situação de aprendizagem individual e atuar com um coletivo docente de uma escola.

Algumas das premissas pedagógicas e políticas que serviram de embasamento por desenvolver o projeto Residência Docente, no ano de 2014, junto à rede municipal de Contagem:

- Passar de uma formação desenvolvida fora da escola para formas múltiplas de desenvolvimento profissional realizadas na escola;
- De um desenvolvimento profissional fragmentado e desconexo para um coerente e orientado por metas claras;
- De uma orientação baseada na transmissão aos docentes de conhecimentos e das competências feita por especialistas ao estudo dos processos de ensino e de aprendizagem pelos professores;

- De um desenvolvimento profissional dirigido aos professores, como principais destinatários, a um outro dirigido a todas as pessoas partes do processo de aprendizagem dos alunos.

A seguir, comentamos sobre as instâncias e momentos que também são considerados parte da formação do docente:

- Reuniões da equipe docente ou entre supervisores e residentes, nos encontros de formação geral ou via ambiente virtual;
- As reuniões da equipe docente; seja para delinear a acolhida aos residentes antes da "aula inaugural"; definir os procedimentos comuns; planejar as atividades coletivas ou compartilhar os encaminhamentos específicos de cada área;
- As observações de aulas realizadas pelos supervisores no acompanhamento aos residentes, o exercício docente na escola de origem e as atividades no Centro Pedagógico.

Dentre as estratégias dessa proposta de formação docente, a teoria e a prática são discutidas de modo a refletir sobre o trabalho desenvolvido nas escolas, para que sejam pensadas formas de intervenção.

As reuniões de orientação/supervisão ocorrem indi-

vidualmente ou em duplas, semanalmente com todos os participantes.

Os residentes participam de ações como: eventos culturais, palestras, seminários, colóquio internacional, Defesa de Tese e Grupos de Pesquisas, todos vinculados à Faculdade de Educação da UFMG.

Concomitante com a docência na rede de ensino, os residentes desenvolvem as seguintes atividades no Centro Pedagógico da UFMG: observação em sala de aula; participação em reuniões de instâncias gestoras, de supervisão e de orientação; exercício da docência como ministrante da disciplina GTD – Grupo de Trabalho Diferenciado. O GTD é um projeto coletivo dos três ciclos da escola e tem como objetivo respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando! É possível constatar traços característicos das iniciativas internacionais que enfatizam o espaço e o tempo como fatores necessários para a promoção da formação docente.

As estratégias de divulgação e apresentação do projeto aos professores foram realizadas pelos diretores das escolas participantes.

Durante o primeiro semestre foram desenvolvidas estratégias de integração dos residentes com a rotina do Centro Pedagógico e sua estrutura de funciona-

mento. Paralelo a ambientação foram atribuídas tarefas para embasamento teórico com leituras, fichamentos e discussão sobre o que foi lido. Acompanhamento das aulas para o entrosamento natural entre os professores a turma e os residentes.

Na proposta de trabalho a prioridade foi desenvolver temas referentes à Matemática e Língua Portuguesa. As atividades desenvolvidas nas escolas sobre a escrita dos alunos são um dos recursos utilizados nas discussões.

De acordo com diagnóstico feito pelos professores, os alunos são agrupados segundo demandas detectadas independente do ano escolar, mas no próprio ciclo.

Iniciativas e intervenções dos residentes são apresentadas e discutidas com o grupo e os supervisores que os orientam. Vários exemplos são citados no estudo, como projetos de intervenção criados pelos residentes: Maleta Literária, Clube de Ciências, Ambientes digitais para todos, e outros.

Os momentos de formação visam suscitar oportunidades de reflexões de cunho individual e compartilhadas, e busca construir espaços e momentos coletivos na organização dos tempos e espaços escolares. A intenção é instaurar rotinas de debates e de formação

entre pares, bem como novas temáticas que possam gerar pesquisas e investigações no campo da Educação Básica, do ensino e da aprendizagem.

No ambiente virtual de aprendizagem, a Plataforma Moodle é utilizada como meio de interação entre os participantes da equipe docente e os residentes, para diálogos sobre os conteúdos curriculares e esclarecimentos de dúvidas.

São dois ambientes distintos: um exclusivo para a equipe docente e outro dessa equipe com todos os residentes. A sala virtual dos residentes é composta de uma parte geral e uma específica de sua área de formação.

O exercício da autoria, memória individual que deve refletir a prática docente é realizado por meio de Instrumentos que foram criados, para "Impressões"; "Relatório Reflexivo Semestral"; "Proposta de Grupo de Trabalho Diferenciado - GTD" "Avaliação de GTD" e Caderno de Campo.

Também foram criados Instrumentos de registro para a equipe docente: quadro de horários para o acompanhamento da presença e a avaliação dos residentes, como o desenvolvimento da pesquisa Residência Docente: formação da experiência profissional.

Um questionário para delinear o perfil dos residen-

tes e levantar dados para avaliar e aprimorar o projeto, foi disponibilizado no ambiente virtual.

Segundo relata a autora deste estudo, embora alguns residentes façam comparações entre as condições do CP/UFMG e as condições limitadoras das escolas, outros residentes estão proporcionando mudanças positivas ao implementar projetos similares aos desenvolvidos no Centro Pedagógico da UFMG e cita como exemplo "Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião - NEPSO" e "O Clube de Ciências".

A experiência tem provocado mudanças institucionais: um Projeto de Lei da SEDUC Contagem, que cria o cargo de 40 horas para os professores que atuam na região da maioria das escolas dos residentes, para melhorar as condições de permanência desses profissionais.

Há também a expectativa de uma "segunda edição do Residência Docente" envolvendo mais professores da região de Nova Contagem, ampliando o número de vagas para residentes no Colégio Técnico existente no município.

A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II

Criado em 2011, iniciou suas atividades a partir de 2012.

Destina-se aos professores recém-formados, e tem como finalidade complementar a formação dos novos profissionais, quanto ao ensino e aprendizagem na área/disciplina e nos aspectos do cotidiano escolar.

O Público a que se destina o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II são os professores da rede pública estadual e municipal, com diploma de Licenciatura Plena ou de formação específica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atuem em quaisquer das áreas/disciplinas da Educação Básica, preferencialmente, os professores das escolas com baixo IDEB.

Sob a orientação dos Professores Supervisores e Coordenadores de Área, o Programa pretende possibilitar o desenvolvimento de novas metodologias e estratégias pedagógicas na instituição de atuação dos Professores Residentes, com o intuito de impactar os resultados de aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

Os objetivos elencados pelo Programa são:

- O aprimoramento do desempenho de docentes recém-formados no ambiente da escola pública e o aperfeiçoamento da competência profissional adquirida na graduação;
- Capacitar os participantes para atuar como multiplicadores em seus ambientes educacionais;

- Desenvolver estratégias pedagógicas apropriadas para a realidade educacional do estado/município; e
- Criar produtos acadêmicos relacionados à prática docente, aplicáveis à realidade da escola pública.

Diferenciando-se dos anos anteriores, a carga horária do Programa de Residência Docente para o ano de 2016 terá duração de 360 horas, abrangendo o ano letivo com atividades presenciais e à distância e, também, na escola em que o residente atua.

As normas de distribuição de carga horária para ser cumprida pelos Residentes Docentes são estabelecidas por área de atividade. 120 horas são destinadas às atividades didáticas no Colégio Pedro II e 40 horas na unidade escolar dos residentes; 20 horas de laboratório, biblioteca, secretaria etc.; e 180 horas para oficinas, atividades escolares, congressos, etc.

Além das diferentes atividades nas diversas áreas em que os Residentes Docentes devem se desempenhar para cumprir com os requisitos do Programa, são a eles atribuídas entre outras, as seguintes responsabilidades:

- Preencher formulários de acompanhamento das ações realizadas dentro do Programa de Residência Docente e entrega-los periodicamente

ao Professor Supervisor;

- Elaborar e apresentar relatórios periódicos das experiências aplicadas na sua unidade de origem;
- Elaborar e apresentar relatório das atividades desenvolvidas ao final do primeiro semestre letivo;
- Apresentar Memorial Circunstanciado das atividades realizadas durante o período de sua Residência Docente, com postura avaliativa de seu desenvolvimento profissional e do Programa;
- Multiplicar conhecimentos e experiências na rede pública de ensino em que trabalha.

Ao Residente cabe ainda a elaboração e apresentação de um produto acadêmico pedagógico, relacionado com a prática docente, sob a orientação do Professor Supervisor a ser avaliado por uma comissão – Produto Final, cujo conceito é atribuído pela banca.

Os residentes são classificados pelo seu desempenho com os conceitos: (A) Excelente; (B) Bom; e (C) Insatisfatório. O Colégio Pedro II atribui certificação de Especialistas em Educação Básica, aos Residentes Docentes que atenderem a todos os requisitos estabelecidos pelo Programa e obtiverem no mínimo o conceito “B”.

FINALIZANDO: APRENDENDO E COMPARTILHANDO

Este capítulo relatou a importância de quatro fato-

res para a formação continuada: o ciclo de melhoria, prestação de contas e avaliação, liderança e tempo. Abordamos no início do capítulo os casos de sistemas de alto desempenho em nível internacional. Também listamos dois casos de estudo brasileiros onde instituições abordaram, de forma inovadora, aspectos para a formação continuada dos docentes.

Sabemos que podem existir no Brasil outras intervenções cujo foco esteja relacionado a dos fatores citados acima, os quais foram explorados nos sistemas de Hong Kong, Singapura e British Columbia. Embora não possamos listar todos os casos, consagramos essas intervenções e convidamos você para compartilhar sua experiência e nos falar sobre alguma intervenção na sua secretaria ou na sua escola que esteja alinhada com esses fatores. Esperamos ampliar nosso conhecimento sobre formação continuada no Brasil com todos! Se você estiver interessado nessa iniciativa, visite o fórum em nossa fanpage (<https://www.facebook.com/labieducacional/>) e escreva a hashtag #FormaçãoContinuada_LABi com o seu comentário.

No próximo capítulo, iremos compartilhar a nossa experiência no município de Jacareí no Estado de São Paulo. Esta vai ser a última parte do nosso diálogo sobre formação continuada nesta publicação, mas sabemos que essa será apenas uma das muitas interações que iremos ter com você!

BOX INTERATIVO 4



Nesses dois casos, quais dos fatores abaixo você percebe que esses programas abordaram em suas intervenções?

Fatores/Casos	O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II enfatizou algum dos fatores abaixo?		O Projeto Residência Docente no Centro Pedagógico da UFMG enfatizou algum dos fatores abaixo?	
	Sim	Não	Sim	Não
Ciclo de melhoria				
Criação de lideranças				
Criação de mecanismos para avaliação e prestação de contas				
Criação de tempo				



07 | **CAPÍTULO** 03

FIP: Um Projeto de Formação Continuada de Alma Brasileira

FIP: UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALMA BRASILEIRA

Agora, que já vimos como Hong Kong, Shangai e British Columbia, fazem da formação continuada e da qualidade de oferta de ensino, uma prioridade para o desenvolvimento das competências dos alunos e do aprendizado na rede, nos engajaremos em um diálogo sobre o programa realizado pelo LABi, cujo nome é FIP (Formação Inicial de Professores).

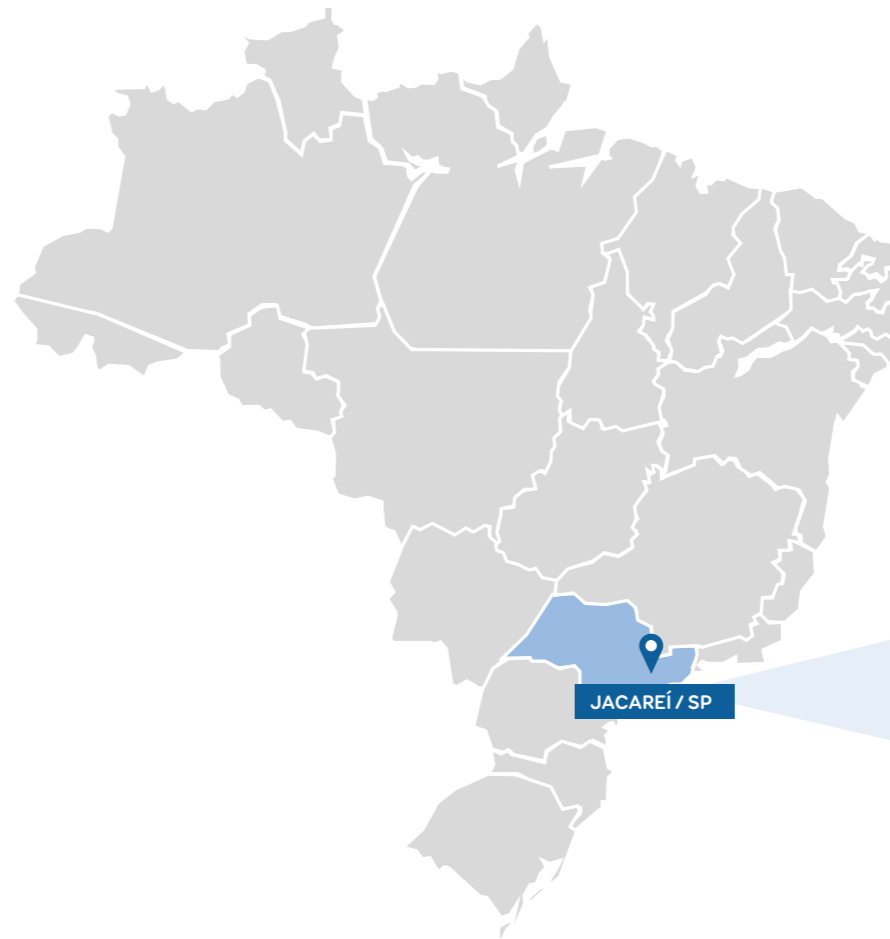
Visto que as evidências desses sistemas nos mostram que a formação continuada e a qualidade dos professores são fatores de extrema importância para o ensino de qualidade nas escolas, o LABi decidiu colocar a bola em campo e utilizar um framework de ação, para guiar os nossos passos na implementação de uma política para preparar, de forma continuada, os professores ingressantes à rede de ensino. Como já explorado, é impossível haver um sistema de prestação de contas sem antes falarmos sobre um sistema de apoio.

O nosso Projeto de Formação Inicial de Professores

tem como meta a criação, validação e divulgação de um modelo de referência do estágio probatório, em que o professor ingressante seja acompanhado e auxiliado a desenvolver e aprimorar as competências necessárias para garantir a aprendizagem dos alunos na sala de aula.

O novo modelo está sendo implementado na rede municipal de Jacareí/SP, entre os anos de 2016 e 2018. Essa cidade foi escolhida para receber o programa piloto devido ao interesse demonstrado pelo então Secretário de Educação daquele município, o Senhor João Roberto Costa de Souza, que apoia a teoria de que a formação dos professores está relacionada à qualidade do ensino.

Como projeto piloto, esperamos que as aprendizagens nesse contexto sejam utilizadas para aperfeiçoar os nossos conhecimentos e práticas. Futuramente, esperamos que esse framework, o conjunto de ferramentas e orientações que serão divulgados em futuras avaliações do programa, se tornem referência para outras secretarias de educação no Brasil.



NÚMERO DE ESCOLAS:

- Creche **9 unidades**
- EMEI **25 unidades**
- EMEF **24 unidades**
- EMEIF **7 unidades**

NÚMERO DE PROFESSORES:

- Ensino Fundamental **439 professores**
- Educação Infantil **247 professores**
- Arte **43 professores**
- Educação Física **53 professores**

Para garantir a qualidade do desenho, planejamento e acompanhamento do nosso modelo e do piloto, um conselho foi estabelecido e encarregado pela direção do projeto. O Conselho conta com a participação de especialistas reconhecidos no Brasil na área da educação e, em particular, na formação de educadores: profissionais da Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Singularidades, Fundação SM e Gera Venture.

Além do conselho, existe um grupo de referência composto pelos principais líderes pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Jacaré, encarregado da validação local do projeto antes de sua aplicação na rede de ensino. Toda essa equipe é composta para que a formação continuada dos professores possa, assim como em sistemas de alto-desempenho, promover os melhores resultados e fazer com que as experiências dos alunos sejam maximizadas. Afinal, como nós já descrevemos no capítulo um, a escola desempenha o papel similar de uma casa, onde os pais estão preocupados em maximizar o bem-estar dos filhos, mas nesse caso, referindo-se à aprendizagem. Neste sentido, o FIP

foi proposto para promover o bem-estar dos alunos, através da qualificação e apoio oferecido aos professores que ingressam na rede de ensino.

Agora que já comentamos brevemente sobre a formação do FIP, abordaremos outros temas mais específicos do nosso framework de ação como, por exemplo, o objetivo do FIP para os próximos anos, as dimensões utilizadas para análise e avaliação do professor durante o estágio probatório, o papel do Coordenador Pedagógico, entre outros.

Supomos que você deve estar curioso sobre todos esses aspectos e se fazendo vários questionamentos: “Existem fatores dessa intervenção semelhantes aos programas em Hong Kong, Shangai e British Columbia?”, “Como vocês avaliam essa intervenção?”, etc. Neste capítulo, estaremos possivelmente respondendo seus questionamentos, mas, se ainda assim restar dúvidas, nos deixamos à disposição para responder eventuais dúvidas através do nosso canal no Facebook (<https://www.facebook.com/labieducacional/>) e através da hashtag #FormaçãoContinuada_LABi.

Mesmo que você não encontre as respostas para suas perguntas sobre a nossa intervenção nesta publicação, ficaremos felizes em poder continuar com este diálogo nas mídias sociais. Somos todos a favor de uma educação de qualidade com equidade para os brasileiros!

O OBJETIVO DO FIP

No Box Informativo VII, descrevemos os objetivos gerais e específicos do FIP, desde a análise de casos com a nossa pesquisa até os próximos passos referentes a consolidação do FIP e suas consequentes devolutivas.

BOX INFORMATIVO

7



O NOSSO OBJETIVO GERAL:

- Tornar o estágio probatório uma etapa transformadora na carreira docente no Brasil, em que o professor desenvolve e aprimora as competências necessárias para garantir a aprendizagem na sala de aula.

Os nossos objetivos específicos:

- Em 2015, pesquisar e desenhar um novo modelo baseado nas melhores práticas para o estágio probatório.
- Entre 2016 e 2018, implementar o piloto do novo modelo na rede municipal de Jacaré/SP,
 - sistematizar resultados e aprendizagens a fim de aperfeiçoar o modelo;
 - auxiliar a formação de aproximadamente 150 novos professores que entraram nessa rede de ensino em 2016.
- Entre 2016 e 2018, criar uma metodologia flexível e semiestruturada que poderá ser adaptada e utilizada em outras redes de ensino e divulgar registros, ferramentas e orientações para uso de secretarias de educação brasileiras.

O MENTOR EM JACAREÍ

O nosso framework de ação está sendo utilizado em ciclos anuais, onde, o professor e o mentor observam e avaliam as competências e habilidades desenvolvidas ao longo do estágio probatório. Como em muitos casos internacionais, a parceria para a avaliação ocorre entre um mentor, um profissional que é capacitado e que possui vasta experiência no ramo, e o professor que está iniciando a carreira.

No caso do município de Jacareí, o coordenador pedagógico de cada escola desenvolve este papel. Para melhor contextualizarmos o motivo dessa escolha, descrevemos, através de uma perspectiva histórica, alguns fatos interessantes sobre como o cargo de Coordenador Pedagógico foi estabelecido nas escolas públicas do país, no Box Informativo VIII. Em seguida, exploramos alguns pontos importantes, sobre como esses profissionais são escolhidos, para desenvolverem esse papel de liderança no contexto de Jacareí. Incluímos nessa discussão, outros detalhes, relativos às suposições que fizemos, referentes aos Coordenadores

Pedagógicos, com informações sobre as estratégias utilizadas para desenvolver o potencial de liderança desses profissionais na rede de ensino.

No Brasil, existem diferentes formas de atribuições ao cargo de coordenador pedagógico nas redes de ensino. Por exemplo, nas redes municipais de educação de três municípios distintos do Estado de São Paulo, São Bernardo do Campo, Santo André e Jacareí, verificamos que os parâmetros de atribuição dos cargos/funções diferem — apesar da existência da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a qual estabelece os requisitos para esses profissionais. O quadro abaixo, elaborado pelo Coordenador de Projeto do LABi, evidencia a forma de atribuição do cargo nessas diferentes localidades.

BOX INFORMATIVO

8



ENTENDENDO O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A origem da criação da função de coordenador pedagógico (supervisores de ensino e orientadores pedagógicos) surgiu da necessidade de criação de cargos de especialistas em educação.

É importante destacar, que a função desses profissionais estava relacionada à concepção de uma forma de acompanhamento do trabalho do professor na escola, prestando assessoria, devolutiva, bem como monitorando o “cumprimento” dos planos de aulas dos professores (de alguma forma é interessante estabelecer relação entre o contexto político do Brasil e a função de supervisão/orientação/coordenação que a função impunha a esses profissionais).

Na história recente, pós constituição de 1988 e do processo de democratização do país, a primeira secretaria de educação que assegurou essa denominação (ou criação desses cargos) foi a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

No bojo dessa transformação, surge no Rio de Janeiro, com o advento dos CIEPs, a primeira caracterização da função desses profissionais que passariam, até os tempos atuais, a circunscreverem suas práticas à viabilização/qualificação da prática dos professores nas salas de aula de uma rede de ensino, sendo permanentemente capacitados para tal fim* (agregando assim, uma função de formação ao cargo).

* A lei Municipal n.º 2619 foi formulada nesse contexto. Para complementar verificar a portaria 37/98 da mesma instituição. Elas poderão delimitar um pouco mais a definição da concepção imbricada a esses profissionais na atualidade (atentar para as atribuições desses profissionais estabelecidas por essa legislação).

Créditos: Fernandes Mendes, Coordenador de Projeto do LABi.

BOX INFORMATIVO 9



Comunidades de aprendizagem pelo sistema

Município	Forma de atribuição do cargo	Detalhamento
São Bernardo do Campo/SP	Concurso público*	Os interessados em tornar-se coordenadores pedagógicos deverão realizar concurso público de provas e/ou provas e títulos e tempo de exercício de docência em sala de aula de no mínimo 2 anos.
Jacareí/SP	Seleção Interna/ascensão da carreira de professor de educação básica	Os interessados em tornar-se professores orientadores (nomenclatura dada aos responsáveis pela função de coordenadores pedagógicos) deverão realizar curso de 80h e apresentar documentos que comprovem tempo de exercício de docência em sala de aula. A definição dos professores orientadores é estabelecida por ato do chefe da pasta da educação. OBS: Não há nenhuma indicação de que, caso o profissional não atenda às expectativas correspondentes ao cargo, seja "retornado" à sua função original.
Santo André/SP	Função gratificada	Há cargos disponíveis na Secretaria de Educação, para a atribuição de funções gratificadas aos profissionais que atuarão como coordenadores pedagógicos. O requisito é que esses profissionais já sejam docentes na rede de ensino e que já tenham cumprido o período do estágio probatório. Importante: a ascensão é transitória, ou seja, porquanto durar o interesse da administração na manutenção desses quadros/profissionais.

Como mencionado acima, para o desenvolvimento das atividades do FIP, em Jacareí, contamos com profissionais de ensino que foram selecionados para exercer a função de coordenadores pedagógicos. Esses profissionais são acompanhados, sistematicamente, pela equipe gestora da Secretaria de Educação. Assumimos que, por desenvolverem essa função, os Coordenadores Pedagógicos estão preparados para desempenhar o papel de mentor.

Para termos uma maior confiança de que este profissional está realmente preparado para atingir as expectativas e habilidades de um mentor, o projeto assegurou um programa de formação, para esses profissionais, entre os meses de abril a junho. Para essa formação, o conteúdo foi organizado em uma aula magna e dois módulos presenciais, que totalizaram 60 horas. As outras 20 horas de formação foram cursadas a distância, na plataforma do Instituto Singularidades, a organização responsável por essa qualificação. Essas últimas 20 horas de treinamento foram destinadas ao desenvolvimento do Plano de Trabalho do Professor Orientador. Convidamos você a observar o "Box Informativo X" para conhecer mais sobre os módulos e os conhecimentos adquiridos pelos mentores dos professores da rede.

* Realizada nesse formato até meados de 2012. Após, com a promulgação do novo estatuto do magistério essa metodologia foi alterada.

BOX INFORMATIVO 10

Módulos Singularidades: Desenvolvendo a Liderança



CONTINUA
NA PÁGINA
SEGUINTE

Módulo 1

<p>Apresentação</p>	<p>Este módulo tem como objetivo principal desenvolver e aprimorar competências do professor orientador para acompanhar o desenvolvimento profissional do professor ingressante. Para tanto, abrangerá a dimensão profissional do professor e a atuação do professor orientador como mentor neste processo, a necessidade de seu autoconhecimento e do percurso para o acompanhamento do professor ingressante para a sua profissionalidade.</p> <p>O conteúdo terá como foco a formação do professor orientador, definição de conteúdos e metas de aprendizagem pessoais e profissionais, a utilização de uma metodologia de tutoria e problematização da ação docente, de modo a prepará-los para tornarem-se também formadores de outros profissionais.</p>		
<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Entender a reflexão (a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação) como passo fundamental para o avanço da prática pedagógica do professor. * Compreender o papel da mentoria para uma atuação qualificada na formação do professor ingressante. * Entender que o desenvolvimento do professor ingressante é parte de um processo de formação que deve ser coletivo, contextualizado no local de trabalho do docente, a escola. * Estabelecer protocolo de observação das práticas do professor ingressante e que remetam à sua profissionalidade. * Estabelecer estratégias para a devolutiva de observações (individual/grupal, oral/escrito, presencial/online) e sua eficácia. <ul style="list-style-type: none"> * Exercitar a autoavaliação na perspectiva de mentor, levando em consideração o perfil necessário para intervenções produtivas para essa ação: autoconhecimento, liderança, escuta e intervenção. * Entender procedimentos de personalização da aprendizagem que o ajudem a identificar, elaborar e usar ferramentas que possam auxiliar o professor ingressante na sua ação pedagógica. * Desenvolver e aprimorar instrumentos metodológicos que possam auxiliar o diálogo com seus pares de trabalho, incluindo o professor ingressante. * Desenvolver e aprimorar um plano de trabalho como instrumento para acompanhamento e avaliação do trabalho docente. 		
<p>Contúdo</p>	<p>EIXO 1 11 horas</p>	<p>EIXO 2 8 horas</p>	<p>EIXO 3 11 horas</p>
<p>Descrição do Conteúdo por Eixo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lugar atual do professor orientador/ formador; 2. Grupos de trabalho na escola e a função de liderança. 3. Procedimentos e instrumentos para acompanhamento, avaliação e devolutiva para o desenvolvimento profissional de professor ingressante. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escola como um espaço/lugar de aprendizagem. 2. Escola e a constituição de uma "comunidade de aprendizagem", extrapolando o limite da escola e envolvendo todos os atores responsáveis pelo projeto educativo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceito de mentoria. Construção do lugar de observador: o que olhar, como olhar, por que olhar. 2. Estabelecimento do vínculo de confiança. Importância do autoconhecimento do professor orientador na definição de suas trilhas de aprendizagem contínua e na reflexão sobre a prática; conceito de diagnóstico.

BOX INFORMATIVO 10



Módulos Singularidades: Desenvolvendo a Liderança

Módulo 2

<p>Apresentação</p>	<p>Este módulo abordará as premissas do trabalho do professor orientador tendo como princípio que a globalidade de sua ação, cujas dimensões são: formar professores; articular pessoas e saberes envolvidos na ação educativa; transformar a realidade interna e externa de forma a atingir sucesso nas suas intervenções, visando sempre a excelência da aprendizagem dos estudantes. Considera-se que o ato de planejar é parte integrante do trabalho do professor orientador, já que é preciso ter intencionalidade nas atividades desenvolvidas. Deste modo, foco e flexibilidade, transformação e mudança estarão presentes quando se planeja, pois é possível sair de um estado atual, de uma organização conhecida, para um estado desejado, um novo arranjo de ações, do tempo e do espaço, levando em consideração os dados da realidade. O professor orientador deverá ter clareza da realidade da escola, do lugar em que atua, para onde se quer ir, quais mudanças são necessárias provocar, com quais recursos e tempo necessário, assim como os desafios que serão encontrados e quem são os parceiros com quem atuar.</p>			
<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Compreender as dimensões e funções do professor orientador, na condição de formador, articulador e transformador. * Conhecer e compreender o papel do líder em uma equipe e a relevância de sua atuação para o projeto educativo. * Compreender as dimensões do planejamento participativo e os procedimentos para um trabalho colaborativo. * Criar instrumentos metodológicos para a ação cotidiana do professor orientador. 			
<p>Contúdo</p>	<p>EIXO 1 8 horas</p>	<p>EIXO 2 8 horas</p>	<p>EIXO 3 8 horas</p>	<p>EIXO 4 3 horas</p>
<p>Descrição do Conteúdo por Eixo</p>	<p>1. Formador de professores: acompanhamento do trabalho docente visando a excelência da aprendizagem do estudante. 2. Articulador de saberes: conceitos, procedimentos e valores;</p>	<p>1. Articulador de pessoas: família, aluno, professor, gestor, funcionário; Papel da escola e da família na educação cotidiana.</p>	<p>1. Transformador da realidade interna e externa: multiculturalidade e sua relação com as diversidades e heterogeneidades; ampliação do olhar e as possibilidades de vivências sobre os espaços e práticas culturais; dimensões ética e estética na formação do professor.</p>	<p>1. Planejamento Participativo, liderança e trabalho colaborativo; Rotina do professor orientador e plano de trabalho</p>

Desenvolvemos a liderança do Coordenador Pedagógico, para que este profissional possa, assim, prestar suporte aos professores que ingressaram no sistema de ensino, além de criar tempo para que ele, o Coordenador, se dedique a essa tarefa.

No final dessa formação, acreditamos que o Coordenador esteja apto a desenvolver, de forma mais eficaz, seu papel de liderança nas escolas apoiando e avaliando.

AS DIMENSÕES AVALIADAS PELO FIP

O FIP considera 12 subdimensões que permeiam as três grandes dimensões (conhecimento, prática e engajamento) construídas pela equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação e pelo conselho do projeto FIP. O modelo é utilizado para acompanhar, apoiar e avaliar o nível atual da prática de ensino do professor ingressante. Essas três dimensões estão focadas no desenvolvimento de um(a) profissional ingressante que terá os três anos do estágio probatório, para se desenvolver em prática e em conhecimento, o que resultará em melhorias significativas nas práticas pedagógicas e, principalmente, na qualidade de ensino para os alunos.

Essas subdimensões e dimensões são os parâmetros que utilizamos, para definir um profissional de quali-

dade. Você se lembra que, no início do capítulo um, nós nos referimos a uma lista que poderia caracterizar um professor de qualidade? Para o LABi, essas dimensões devem fazer parte integrante da lista. Apesar de sabermos que poderíamos acrescentar outros aspectos, essas são, na nossa perspectiva, a atual prioridade para o desenvolvimento das habilidades dos professores e do sistema de ensino.

No nosso framework, cada ano possui ciclos específicos. No primeiro ano, de três ciclos, temos uma entrevista diagnóstica inicial a partir de um roteiro e trajetória profissional, além de dois ciclos onde o professor se auto avalia e recebe feedback do mentor. O segundo e terceiro ano, de quatro ciclos cada, também são utilizados para dar continuidade ao processo de apoio aos professores, onde avaliamos as três dimensões do FIP. O acompanhamento durante esses ciclos é realizado a partir das evidências coletadas através da observação do professor tutor e tem como objetivo, qualificar a prática desses profissionais ingressantes.

Os últimos ciclos de cada um desses anos serão avaliações somativas e formais do período probatório. Em todas as ocasiões, tanto o professor ingressante quanto o tutor, devem fazer uso do instrumento avaliativo que analisa as dimensões citadas acima. Eles preenchem o instrumento, individualmente, discutindo

seus resultados em reuniões de devolutiva. Uma terceira via do documento é preenchida ao final da conversa, após os ajustes necessários. As subdimensões são estabelecidas entre “Prática em Desenvolvimento/Inicial”, “Prática Emergente”, e “Prática Refinada.”

Antes de descrevermos essas dimensões, vale ressaltar, ainda, dois pontos. Primeiro, além das dimensões descritas nesse instrumento, o professor terá que cumprir uma avaliação objetiva nesse período, conforme decreto Municipal n.º 849/2004, que regula o estágio probatório, para os profissionais que atuam na administração municipal. Segundo, além de prever uma nova forma de realizar o acompanhamento do servidor público, através de mecanismos e instrumentos específicos durante o estágio probatório — que complementam o previsto pela legislação municipal correspondente —, as estratégias previstas pelo FIP pretendem assegurar condições para:

- 1 estabelecimento de uma lista de requisitos para o professor ingressante (lista de competências).
- 2 criação de processos e mecanismos de acompanhamento pontual da prática dos professores ingressantes pelo coordenador pedagógico (mentor).
- 3 Efetivação da prática de assessoria pedagógi-

ca a partir do diagnóstico e da observação realizada pelo coordenador pedagógico.

- 4 Validação de modelos alternativos e customizados, para a realização de formação continuada de professores em âmbito escolar, contrapondo a lógica de massificação das formações, corriqueiramente realizadas pelas secretarias de educação e pelas escolas.

Nas próximas páginas, iremos abordar cada uma das dimensões para nos situar nesse processo, o qual gera benefícios para os professores, alunos e para o sistema em si.

CONHECIMENTO

No FIP, a dimensão “conhecimento” possui três subdimensões e são trabalhadas no segundo e no terceiro ano do programa:

- 1 Conhecer os conceitos, teorias, diretrizes curriculares e metodologias mais adequadas das diversas áreas que serão trabalhadas no processo ensino-aprendizagem.
- 2 Conhecer o aluno, saber formar laços afetivos com ele e comunicar altas expectativas para todos.

- 3 Saber utilizar recursos de tecnologia digital e da informação para ampliar possibilidades de aprendizagem.

A coleta de evidência, para essa dimensão, ocorre através de observações de sala de aula, planejamento de aula e reuniões devolutivas.

PRÁTICA

A dimensão “prática” possui seis subdimensões e são trabalhados no primeiro, segundo e terceiro ano do programa.

- 1 Planejar aulas: identificar objetivos de aprendizagem, selecionar e utilizar recursos, materiais didáticos e atividades relevantes, lúdicas, variadas e apropriadas para as faixas etária e de escolaridade.
- 2 Adaptar currículos e métodos para atender às características, necessidades e especificidades dos alunos, a fim de que todos possam aprender.
- 3 Demonstrar clareza, precisão e coerência em explicações e instruções para os alunos.
- 4 Promover e vivenciar situações com os alunos em que possam ser desenvolvidas autorreflexão,

conhecimento das emoções, abertura a novas experiências e resiliência.

- 5 Intervir com respeito e eficácia em situações que envolvam comportamentos desafiadores, para garantir disciplina e foco na aprendizagem.
- 6 Avaliar durante todo o processo educativo e utilizar os resultados para direcionar a aprendizagem

A coleta de evidência, para essa dimensão, ocorre através de observações de sala de aula, auto avaliação, registros de acompanhamento dos alunos, planejamento de aula e reuniões de devolutivas.

ENGAJAMENTO

No projeto FIP, a dimensão “engajamento” possui três subdimensões e são trabalhados no segundo e terceiro ano do programa.

- 1 Adotar perfil de professor-pesquisador.
- 2 Promover a diversidade e respeitar a diferença.
- 3 Implementar estratégias para envolver as família e a comunidade na educação dos alunos.

A coleta de evidência, para essa dimensão, ocorre através de observações de sala de aula, participação em eventos da escola, promovidos para o envolvimento da comunidade, e reuniões de devolutivas.

Durante este ciclo de aprendizagem, essas dimensões fazem parte do cotidiano do professor. Criamos, portanto, um mecanismo de avaliação e responsabilização através das devolutivas, desenvolvimento de liderança e criação de tempo, para que professores se dediquem a essas atividades, fatores muito importantes em sistemas de alto desempenho. Através de um ambiente seguro, onde o professor e o mentor se tornam aliados para a melhoria das práticas pedagógicas, de forma colaborativa como em muitos outros países, disponibilizamos um meio, para que o ensino e aprendizagem sejam maximizados na escola. Considerando que esses sejam os aspectos mais relevantes do framework de ação que apresentamos a você, acreditamos ter contribuído para as suas reflexões sobre o tema da formação continuada. Em caso de mais dúvidas, não hesite em nos contatar e utilizar a hashtag #FormaçãoContinuada_LABi.

AVALIAÇÃO GERAL

No capítulo um, afirmamos que a qualidade dos professores é o insumo mais importante para o aprendizado dos alunos. Você deve estar se perguntando, como o LABi avalia o impacto do FIP na aprendizagem do aluno. Levando-se em conta que este é um projeto piloto, decidimos utilizar as notas do IDEB, das escolas, antes da intervenção, e compará-las com as médias que essas instituições obtiveram após o FIP. Assim, além de avaliar se, com os instrumentos que criamos, o professor conseguiu assimilar e desenvolver as competências esperadas, poderemos inferir se essa intervenção está relacionada a possíveis melhorias em níveis de aprendizagem. Embora possam haver outros fatores que contribuam para essa eventual melhoria, temos a confiança de que — assim como em sistemas de alto impacto no mundo — a formação continuada seja uma das alavancas para a transformação da qualidade da educação que tanto esperamos no Brasil.

08 CONCLUSÃO



A nossa história foi contada através desses três capítulos deste livro. Primeiramente, abordamos os problemas sistêmicos do ensino no Brasil referentes ao ensino e o professor. Listamos alguns exemplos de políticas para professores e explicamos o motivo pelo qual o LABi tem adotado esse modelo para promover a formação continuada dos professores brasileiros através do programa piloto FIP.

Também nos engajamos para aprender sobre sistema de alto desempenho em Honk Kong, British Columbia e Shanghai. Destacamos os fatores que são utilizados, de acordo com a perspectiva de professores e gestores, para este desempenho: a análise do ciclo de melhoria, criação de lideranças, avaliação e prestação de contas e criação de tempo. Exploramos quais tipos de políticas que esses sistemas usam e citamos dois casos brasileiros, os quais também possuem um olhar especial para a formação continuada.

No último capítulo, retomamos o diálogo sobre o FIP, mas desta vez, explorando o framework de ação, descrevendo fatos importantes sobre essa iniciativa como, por exemplo, o papel do mentor e as competências avaliadas pelo LABi e parceiros da educação,

para o desenvolvimento do professor em estágio probatório. Acreditamos que a formação continuada, o apoio aos professores e ao seu desenvolvimento, é o fator mais importante para a transição de um sistema, por entendermos que a qualidade dos professores está associada ao aprendizado do aluno.

Como já discutido, os problemas no Brasil são muitos e sabemos que, às vezes, eles podem gerar exaustão, tanto nos professores quanto nos alunos, para os pais e, também, para sociedade! Nesse contexto, O LABi apoia inovações para mudar essa realidade e, assim, transformar e inspirar mudanças. O programa FIP, aparece nesse cenário, como uma alternativa para suprir a falta de referências em formação continuada para as secretarias de educação do país. Entendemos que este projeto é um passo para o sonho que todos nós almejamos alcançar um dia: o de promover uma educação de qualidade com equidade, para todos os brasileiros independente de sua origem.

Com o FIP, esse primeiro passo foi dado. De fato, estamos em um momento muito peculiar no Brasil e convidamos você, para refletir sobre todas as mu-

danças positivas que estão ocorrendo em nosso país. Por exemplo, estamos a construir, nesse momento, a Base Nacional Comum que irá garantir que professores utilizem parâmetros, para que todos os meninos e todas as meninas, de Norte a Sul do país, tenham o direito de receber uma educação de qualidade com equidade. Apesar das dificuldades, sabemos que o FIP é uma importante intervenção piloto e que existem outras iniciativas no setor que estão endereçando esses problemas sistêmicos.

Para os professores, a mensagem é clara: Vocês não estão sozinhos nessa jornada! Continuaremos a pensar estratégias para apoiar seu trabalho e empoderá-los, no sentido de se tornarem profissionais altamente qualificados, para os nossos brasileiros em sala de aula. Existe muita esperança e existe muita garra e esforço de nossa parte e por parte dos nossos parceiros da educação. Sabemos que também existe e existirá muita determinação por parte dos professores, alunos, gestores, pais e sociedade, para superar os desafios! Seguimos juntos e confiantes nesse trajeto! Há esperança, há futuro, e haverá muita educação com qualidade e equidade para o Brasil!



BIBLIO- GRAFIA

British Columbia Teachers' Federation. 2012 BC Education Facts. Rep. British Columbia: BCTF Research, 2012. PDF File.

Disponível em (inglês): <http://www.bctf.ca/uploaded-files/public/publications/2012edfacts.pdf>

Bruns, Barbara, and Javier Luque. Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean. e World Bank, 2015. documents.worldbank.org. Web. 3 Feb. 2016.

Disponível em (inglês): http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/LAC/Great_Teachers-How_to_Raise_Student_Learning-Barbara-Bruns-Advance%20Edition.pdf

INEP. "Resultados - Inep". INEP Pesquisa TALIS Resultado Nacional. N.p., [s.d.]. Web. 2 nov. 2016.

Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf

Instituto Singularidades. "Curso para Habilitação de Professores Orientadores - Município de Jacareí." 2015. PDF File.

Jensen, Ben, Julie Sonnemann, Katie Roberts-Hull and Amélie Hunter. "Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems." Washington, DC: National Center on Education and the Economy. 2016. PDF File.

Education Bureau, The Government of the Hong Kong Special Administrative Region. Hong Kong: The Facts - Education. Rep. 2015. PDF File.

Disponível em (inglês): http://www.edb.gov.hk/attachment/en/about-edb/publications-stat/hk_thefacts_education/The%20Facts_Education_Mar_2016_EN.pdf

Ministry of Education Singapore. "Education Statistics". Government Affairs. Education. N.p., [s.d.]. Web. 3 nov. 2016.

Disponível em (inglês): <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/publications/education-statistics-digest/esd-2016.pdf>

Prefeitura Municipal de Jacareí. "Acompanhamento de (auto)-Avaliação da Prática do(a) Professor(a)-Ingressante no Período do estágio Probatório". 2015. PDF File.

Programa de Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. CAPES/CP/UFMG. Professora Doutora Cláudia Sapag Ricci, Professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais - Centro Pedagógico. Doutorado em Ciência da Educação - História e Ciências Sociais (CIED/UMinho - Braga Portugal). Vol.1, n.10 (2015).

<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v1n10p31-52>

Colégio Pedro Segundo. "Sobre os Residentes Docentes »". Educação.

Sobre os Residentes Docentes. N.p., [s.d.]. Web. 3 nov. 2016.

Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/atividades-desenvolvidas>

179857

ISBN 978-85-93283-00-0



9 788593 283000