

Do Norte ao Sul: Análise de um programa finlandês de desenvolvimento de professores online implementado no Brasil

Mark Curcher

Diretor do Programa Educadores do Século XXI
Universidade de Ciências Aplicadas de Tampere, Finlândia
mark.curcher@tamk.fi

Esther Carvalho

Diretora
Colégio Rio Branco - Fundação de Rotarianos de São Paulo
esther.carvalho@crb.g12.br

Resumo: Na última década, o sistema educacional da Finlândia vem chamando atenção devido aos seus resultados em testes e avaliações internacionais. Uma área de interesse específica é a formação de professores finlandeses, e muitos formadores de professores têm concebido cursos para desenvolver educadores internacionais. Este trabalho analisa a implementação online de um programa de formação de professores finlandês no Brasil, com um pequeno mas diverso grupo de professores brasileiros. Esta é a primeira vez que um programa finlandês totalmente online, oferecido em inglês, é disponibilizado no Brasil. Este trabalho analisará a concepção do programa e investigará as experiências dos participantes durante seu primeiro módulo. Considerará os desafios enfrentados tanto pelos participantes quanto pelo facilitador ao implementarem o programa. Também considerará como o programa se desenvolverá conforme os participantes avançarem para seus módulos futuros.

Introdução

Em fevereiro de 2013, o primeiro grupo de professores do Colégio Rio Branco de São Paulo, Brasil, iniciou um programa finlandês de desenvolvimento de professores online. O programa, desenvolvido pela Universidade de Ciências Aplicadas de Tampere (TAMK), é o primeiro programa finlandês de desenvolvimento de professores online a ser oferecido em inglês no Brasil. Conhecido como *21st Century Educators* (ou “Educadores do Século XXI”), o programa está funcionando desde 2011. Todos os grupos anteriores foram reunidos nos Emirados Árabes Unidos, embora os participantes representassem uma diversa gama de nacionalidades, experiências e áreas de conteúdo.

Este projeto de pesquisa de ação participativa em pequena escala analisa a experiência dos doze participantes do Colégio Rio Branco. O autor principal também é o facilitador online do programa. Quando este trabalho foi redigido, o novo grupo de brasileiros havia concluído o primeiro módulo e estava cursando o segundo de três módulos. O feedback e as experiências descritos adiante neste trabalho refletem uma pesquisa feita com os participantes após a conclusão do primeiro módulo. Avaliações posteriores determinarão o sucesso e ajudarão a moldar o futuro desenvolvimento do programa.

Contexto e Histórico

O sistema finlandês

O sucesso do sistema educacional finlandês, principalmente no K12, tem sido bem documentado tanto na mídia quanto na literatura (Sahlberg, 2011. Hargreaves, 2012. Ripley, 2013). As pontuações consistentemente elevadas nos exames do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês) da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (OCDE, 2010) levaram muitos países a visitar a Finlândia e tentar imitar seu sistema de formação de professores. A iniciativa que muitos dirigentes públicos estão entusiasmados para adotar é a de formação e desenvolvimento profissional de professores. Isso também tem sido

estimulado pelo governo finlandês através de uma política de “koulutusvienti”, cuja tradução direta do finlandês é “exportação de educação”. O governo estabeleceu organizações, como a Future Learning Finland (Rautakoura, 2013), para auxiliar os prestadores de ensino superior nesta missão de comoditização da educação finlandesa.

Todos os professores que atuam no setor K12 na Finlândia são obrigados a ter mestrado em pedagogia além da especialização em suas respectivas áreas. No ensino adulto e superior, os professores são obrigados a possuir qualificação pedagógica além da especialização, competência ou conhecimento em suas áreas específicas. Existe uma crença intrínseca que educadores profissionais bem qualificados, altamente treinados e confiáveis são o pilar central da educação de alta qualidade da Finlândia. É reconhecida a necessidade de treinamento em pedagogia, avaliação e uso apropriado da tecnologia educacional, pois muitos países não exigem o treinamento formal de professores nos setores de ensino adulto e superior (Teräs, Teräs e Herrington, 2012. Curcher e Teräs, 2013).

Educadores do Século XXI

Pesquisas realizadas na Universidade de Ciências Aplicadas de Tampere (TAMK) descobriram que a atividade de *e-learning* autêntica (Herrington et al 2010), em conjunto com a investigação progressiva (Hakkarainen et al. 1999), e o uso de tecnologias sociais provaram ser particularmente adequados para a formação e o desenvolvimento profissional de professores (Teräs & Myllyla 2011). Isso resultou no desenvolvimento do Programa Educadores do Século XXI da TAMK. Desde o início, decidiu-se oferecer o programa online e em inglês.

O programa oferece um Certificado de Pós-Graduação (30 ECTS) e um Diploma de Pós-Graduação (60 ECTS).

Os títulos dos módulos são os seguintes:

Certificado de Pós-Graduação

- Aprendizado Significativo no Século XXI
- Tecnologia Educacional
- Aprendizado e Avaliação de Ensino

Diploma de Pós-Graduação

- *E-Learning* Autêntico Multicultural
- Comunidades de Aprendizado Colaborativo
- Tendências Emergentes na Educação

O programa objetiva reunir quatro fatores —conhecimento do conteúdo, pedagogia, entendimento do processo de avaliação e tecnologias de aprendizado— que alicerçam um professor altamente competente, permitindo assim uma experiência de aprendizado satisfatória para os alunos (Curcher et al, 2012. Curcher e Teräs, 2013).

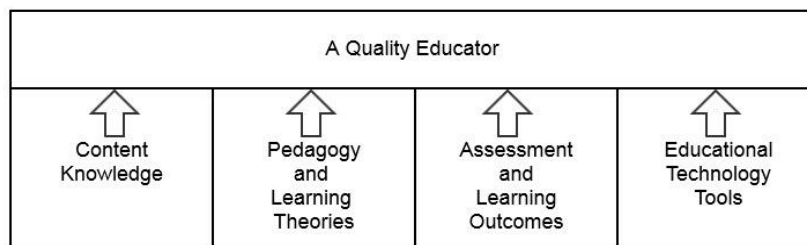


Figura 1. Características de um bom professor

(Quadro. 1ª linha: “Educador de Qualidade”. 2ª linha: “Conhecimento do Conteúdo”; “Pedagogia e Teorias de Aprendizado”; “Avaliação e Resultados de Aprendizado”; “Ferramentas de Tecnologia Educacional”.)

Brasil

Em junho de 2014, o Brasil publicou um novo Plano Nacional de Educação (PNE), que delinea cerca de 20% de seus objetivos referentes à valorização e formação de profissionais do ensino. A segunda edição da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey*, ou TALIS 2013), coordenada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), faz uma comparação

entre os dados do Brasil e a média dos países participantes da TALIS. Ela destaca importantes aspectos: como elemento de autoeficácia e satisfação pessoal, 80% dos professores brasileiros declaram que melhoraram suas aulas depois de receberem feedback sobre as práticas que adotam na sala de aula, contra 62% da média do estudo; no Brasil, 78% dos professores afirmam que a melhora aconteceu após receberem informações sobre as notas de seus alunos, contra 59% da média. Além disso, os professores brasileiros usam mais tempo de suas aulas (cerca de 20% delas) para manter a disciplina que a média dos países, que é de 13%. Esta perda de tempo de ensino, ou seja, o tempo efetivamente gasto no processo de ensino e aprendizado, também envolve procedimentos administrativos na sala de aula. O resultado é que no Brasil, o tempo de ensino representa 69% da aula, contra os 79% da média dos demais participantes. Quanto à formação, cerca de 90% dos professores do Brasil concluíram o ensino superior. Entretanto, cerca de 25% deles não frequentaram curso de treinamento de professores que envolvesse conteúdo, pedagogia e práticas referentes à matéria que ensinam.

O estudo Formação Continuada de Professores no Brasil, 2014, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna e pelo Boston Consulting Group (BCG), apresenta os principais desafios da educação continuada no Brasil. Não há incentivos formais para este fim na alocação do orçamento para educação, por exemplo. Embora o novo PNE tenha definido que os investimentos públicos na educação devem atingir 7% do PIB nos próximos cinco anos e 10% do PIB ao fim de dez anos, existem regras específicas para definir a aplicação na formação continuada dos professores. Outro aspecto é que a maioria das atividades de treinamento acaba não se revertendo em benefícios diretos na sala de aula. Muitas vezes, os programas ou iniciativas são considerados teóricos demais para os professores, o que compromete sua motivação para se aprimorarem. O estudo também revela que, em relação à aplicação dos recursos nas redes de ensino, os gestores públicos muitas vezes optam por ações de curto prazo e alta visibilidade, em detrimento de um feedback expressivo sobre o aprendizado dos alunos. No Brasil, a educação é tratada como política de governo, e não política de estado. As ações propostas entre as esferas federal, estadual e municipal não são convergentes e/ou otimizadas.

Colégio Rio Branco

O Colégio Rio Branco é uma instituição de ensino tradicional que tem duas filiais, uma em São Paulo e outra na cidade de Cotia. A instituição é mantida pela Fundação de Rotarianos de São Paulo, uma organização sem fins lucrativos. Como instituição particular, acolhe cerca de 2.800 alunos da pré-escola ao ensino médio e reúne aproximadamente 300 professores. Como faz parte de um distinto grupo de instituições, a qualidade profissional e educacional do corpo docente é diferenciada. Contudo, o colégio entende que o desenvolvimento profissional é responsabilidade conjunta da escola e de seus educadores, que têm que desenvolver um plano pessoal de formação continuada que deve necessariamente se traduzir em práticas inovadoras na sala de aula.

Seleção dos participantes brasileiros

Um fator crucial na seleção dos participantes foi a proficiência em inglês. Considerou-se a possibilidade de traduzir trabalhos para o português para que o colégio tivesse mais escolhas entre seu corpo docente. Todavia, durante a negociação da parceria, identificou-se que o procedimento não seria adequado, principalmente por causa dos créditos do Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS, na sigla em inglês).

Definida a questão de proficiência em idioma estrangeiro, foram avaliados os seguintes itens:

- Compromisso com a instituição;
- Potencial de implementação de novas práticas na sala de aula ou de desenvolvimento profissional de outros educadores;
- Compromisso com a disseminação de conhecimentos entre os pares;
- Motivação com a proposta educacional;
- Disponibilidade para dedicar muitas horas de trabalho para cumprir suas responsabilidades com o curso;
- Familiaridade com diferentes recursos tecnológicos e disposição para conhecer novas ferramentas e suas aplicações na sala de aula.

Na formação do grupo, reunimos profissionais de ambas as filiais do Colégio Rio Branco e Centro de Educação para Surdos Rio Branco, de acordo com os seguintes critérios:

Diversidade de experiências pessoais e profissionais:

- a) Trabalho em diferentes níveis de ensino, da pré-escola ao ensino médio: Coordenadores – Professores que não somente lecionam, mas também têm responsabilidades administrativas por um grupo de professores;

Coordenador Pedagógico – Ocupado da formação de professores que trabalham com crianças surdas; Orientador Pedagógico de Aprendizado, Avaliação e Resultados – Vinculado ao Diretor.

- b) Formação dos participantes: universitários, especialistas, mestres e doutores.
- c) Experiência de ensino: Profissionais iniciantes, com até 5 anos na profissão; profissionais entre 5 e 10 anos, 10 e 20 anos e mais que 20 anos de carreira.
- d) Áreas de conhecimento: Apesar do fato que a necessidade de um bom nível de inglês gerou uma proporção maior de professores da língua inglesa, tentamos incluir profissionais de outras áreas, como história, biologia e pedagogia, além de professores polivalentes.

Experiências e Desafios da Implementação

Participantes

Após a conclusão do primeiro módulo, pediu-se aos participantes que respondessem uma breve pesquisa anônima online sobre suas experiências. Doze participantes iniciaram o módulo e onze o concluíram, eis que um foi reprovado depois de ficar para trás e não conseguir dar conta do volume de trabalho. Todos os onze que concluíram o módulo também responderam a pesquisa.

1. Até que ponto o módulo atendeu às suas expectativas de aprendizado?
18% superou as expectativas. 73% cumpriu todas as expectativas. 9% cumpriu expectativas em geral.

Resumo: Dez dos onze participantes acharam que todas as suas expectativas foram totalmente cumpridas ou superadas.

Comentários: *“O módulo realmente me deu novas ideias e me fez repensar minhas práticas.”*

2. Foi pedido que os participantes avaliassem a contribuição que diferentes aspectos do curso deram ao seu aprendizado usando escala de Likert.

	Significant contribution	Contributed	Small contribution	Did not help at all
Tabula	45.45% 5	45.45% 5	9.09% 1	0.00% 0
Readings	100.00% 11	0.00% 0	0.00% 0	0.00% 0
Other materials (videos etc)	72.73% 8	27.27% 3	0.00% 0	0.00% 0
Facilitator screencasts	72.73% 8	27.27% 3	0.00% 0	0.00% 0
Discussion Forums	36.36% 4	45.45% 5	18.18% 2	0.00% 0
Blogs	54.55% 6	45.45% 5	0.00% 0	0.00% 0
Literature project	60.00% 6	40.00% 4	0.00% 0	0.00% 0
Enquiry project	80.00% 8	20.00% 2	0.00% 0	0.00% 0
Facilitator	100.00% 10	0.00% 0	0.00% 0	0.00% 0

Figura 2. Contribuição para o aprendizado

(Quadro. 1ª linha: “Contribuição significativa”; “Contribuiu”; “Pequena contribuição”; “Em nada ajudou”. 1ª coluna: “Tabula”; “Leituras”; “Outros materiais (vídeos etc.)”; “Screencasts do facilitador”; “Fóruns de discussão”; “Blogs”; “Projeto literário”; “Projeto de consulta”; “Facilitador”).

Resumo: Avaliou-se que as leituras e o facilitador ofereceram a contribuição mais significativa ao aprendizado. Mais interessante foi a insatisfação com os fóruns de discussão e com o sistema de gestão de aprendizado Tabula (Moodle). Os *screencasts* e vídeos, bem como o projeto, foram significativos para a maioria das pessoas. O uso de blogs reflexivos foi positivo, mas, em termos de contribuição, as reações foram mistas.

3. Foi pedido aos participantes que fizessem uma pergunta aberta sobre como se poderia melhorar o programa.

Resumo: As preocupações mais comuns foram o tempo e o volume de trabalho. O volume de trabalho oficial de um módulo 10 ECTS se desenvolveu em um pouco mais que 16 horas por semana, além da carga de ensino em tempo integral dos participantes. Trata-se de uma considerável carga adicional. Como o programa é concebido em torno de uma pedagogia sócio-construtivista, com trabalho colaborativo e reflexão, quando um participante ficou para trás, as implicações foram sentidas por todos os integrantes do grupo.

Isso explicou, de certa forma, a insatisfação com os fóruns de discussão, já que nem todas as respostas foram tempestivas e úteis. Ocorre o mesmo, de forma menos significativa, em relação ao uso de blogs e comentários de outros participantes.

Facilitador

Do ponto de vista do facilitador, o maior desafio foi a diversidade dos participantes em termos de entendimento e conhecimentos prévios. Foi o caso em ambas as questões pedagógicas —tanto teorias de aprendizado quanto o uso de tecnologias educacionais. Integraram o grupo ingressantes relativamente recentes à profissão de ensino, professores de ciências, professores de pré-escola e professores de doutorado com pós-graduação em pedagogia. Trabalhar para garantir que todos os participantes tivessem uma experiência de aprendizado significativa, motivadora e valiosa foi um grande desafio.

Também foi difícil tentar desenvolver e manter uma comunidade de aprendizado colaborativo. A pedagogia e filosofia fundamentais se baseiam em princípios de sócio-construtivismo, e é por isso que o programa possui uma estrutura coletiva e os alunos não podem explorar os recursos individualmente, em seu próprio ritmo. O objetivo é que os alunos explorem os materiais de forma colaborativa e construam entendimento a partir da discussão e do debate. O aspecto interdisciplinar do grupo com tal diversidade enriquece ainda mais a experiência, com participantes trazendo aos materiais suas próprias perspectivas. Nada disso é possível se os membros do grupo não interagem e não se envolvem uns com os outros, e ainda assim isso é bem difícil de conseguir. O objetivo era de desenvolver uma comunidade de prática online. Kear (2011) identificou problemas semelhantes com participantes trabalhando colaborativamente online, incluindo desengajamento, sobrecarga de informações e baixa participação. Devido à grande carga de ensino dos participantes, eles frequentemente não tiveram tempo suficiente para reflexão ou para conceber uma investigação de suas práticas, sendo esses desafios semelhantes ao encontrados e identificados com o grupo piloto nos Emirados Árabes Unidos (Curcher et al, 2012).

Desenvolvimentos Futuros

Quando os participantes passam para o módulo dois, várias novas ideias são experimentadas para determinar se podem ajudar a superar alguns desses desafios. Para agilizar o engajamento e as contribuições, foi estabelecida uma página de grupo fechado no Facebook, e a maioria dos participantes decidiu aderir, embora não fosse obrigatório. Na data em que este trabalho foi entregue, havia três semanas que a página estava no, e já havia muita atividade nela, com muito mais recursos e ideias compartilhados e respostas às perguntas formuladas dadas com muito mais rapidez que através do sistema oficial de gestão de aprendizado. A propriedade da página fica nas mãos dos participantes, embora o facilitador tenha tido que tomar a iniciativa de estabelecê-la pois parecia haver relutância a dar o primeiro passo. Entretanto, dado esse primeiro passo, parece que rapidamente passou a haver muita atividade. Dos onze participantes, nove se juntaram à página do grupo e cinco são particularmente ativos. As indicações iniciais são de que a principal razão disso é a facilidade de uso, sem a necessidade de conexão a um ‘desajeitado’ LMS.

O facilitador optou por usar menos fóruns de discussão dentro do LMS em consequência do exposto acima, dirigindo as discussões à rede social e também aos blogs e comentários, ao invés de ficar atrás do ‘moro’ do LMS universitário. Até agora, isso vem se mostrando bem-sucedido. Quando efetivamente ocorre uma discussão dentro do LMS, sugere-se que os alunos se revezem para elaborar um resumo da discussão e postá-lo, de modo a facilitar sua análise. A reação a esta sugestão, que veio de um participante, foi mista.

Foi feito um esforço para aumentar o número de sessões online simultâneas com alunos. Há dificuldades com a disponibilidade mútua, o encontro de plataformas robustas e o trabalho em diferentes fusos horários, mas essas sessões parecem mesmo valer a pena. O facilitador observou que existe uma tendência a que o foco dessas sessões passe a ser no conhecimento, ao invés de discussões. Em parte, isso é causado pela própria concepção da tecnologia, que promove um cenário semelhante a um webinar, algo que o facilitador tem que trabalhar muito para evitar.

Finalmente, considera-se seriamente a realização de pelo menos algumas oficinas presenciais, mudando assim de um programa totalmente online para uma oferta mista. Embora, devido aos custos envolvidos, seja provável que isso resulte em uma única viagem e represente uma porcentagem muito pequena do total do curso, a atividade ajudaria a reunir os participantes com o facilitador, os alunos a apresentar o trabalho que estão realizando e o facilitador a realizar oficinas e sessões de discussão presenciais.

Conclusão

São muito positivas as indicações iniciais que este grupo piloto de professores do Colégio Rio Branco está aprendendo e desenvolvendo suas práticas em consequência direta de cursar o Programa Educadores do Século XXI. Seu feedback tem sido muito positivo, e isso repercute em seus blogs reflexivos e nos projetos com alunos para integrar em suas práticas novas ideias sobre o aprendizado autêntico e as habilidades do Século XXI.

A Universidade de Ciências Aplicadas de Tampere e o corpo docente envolvido adaptaram o programa ao contexto e às necessidades locais dos participantes e têm sido flexíveis em sua abordagem, sendo o foco no processo ao invés do conteúdo.

A estrutura de *e-learning* autêntico desenvolvida por Herrington et al (2010) demonstrou ser um modelo bem-sucedido em um novo contexto e com um grupo de educadores bem diferente. O modelo de investigação progressiva também provou ser uma estrutura robusta para ajudar os professores a conectar a prática com a pesquisa e esta com a prática. Como mencionado anteriormente, isso foi identificado como problema especial para o Brasil, mas agora este grupo está fazendo conexões entre a literatura e seu próprio trabalho diário com os alunos e depois reconectando sua própria pesquisa de ação à literatura.

Ainda a muito para se investigar conforme o programa prossegue aos dois módulos restantes. Entretanto, os indícios são de que é possível oferecer um transformativo programa online de formação de professores em contextos e sistemas internacionais. Espera-se que trabalhos futuros relatem a evolução deste projeto.

Referências

Curcher, M. Teräs, H. & Hiasat, L. (2012). *Developing 21st Century Faculty: An online program to enhance classroom practice. Opening up Learning: HCT E-Learning in Action Journal*. [Online] Extraído em 28 de setembro de 2014 do <http://shct.hct.ac.ae/events/edtechpd2012/articles/>

Curcher, M. Teräs, H. (2013). *Going Global: A Fully Online Finnish Teacher Development Program Designed on Authentic E-Learning Principles*. In T. Bastiaens & G. Marks (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2013* (pp. 306-312). Chesapeake, VA: AACE.

Formação Continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores [Online] Extraído em 28 de setembro de 2014 do <http://educacaosec21.org.br/formacaocontinuada/>

Hakkarainen K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. (1999). *Tieto- ja viestintäteknikka tutkivan oppimisen välineenä*. [Information and communication technologies as media of inquiry-based learning] Helsingin kaupungin opetusvirasto. Helsinki: Multiprint.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Nova York, NY: Routledge.

Herrington, J., Reeves, T.C., & Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. Nova York e Londres: Routledge.

Kear, K. (2011). *Online and Social Networking Communities: A best practice guide for educators*. Abingdon e Nova York: Routledge.

OCDE (2010). *Finland: Slow and Steady Reform for Consistently High Results*. OECD Publishing. [Online] Extraído em 28 de setembro de 2014 do <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf>

OCDE (2014). *TALIS 2013: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. [Online] Extraído em 28 de setembro de 2014 do http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1

Rautakoura, A. (2013). *Finnish education expertise goes global. This is Finland*, 18 de abril de 2013. [Online] Extraído em 28 de setembro de 2014 do <http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=274684&nodeid=37602&culture=en-US>

Ripley, A. (2013). *The smartest kids in the world: And how they got that way*. Nova York, NY: Simon and Schuster.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What can the World Learn from Educational Change in Finland?* Nova York, NY: Teachers College Press.

Teräs, H., & Myllylä, M. (2011). *Educating teachers for the knowledge society: Social media, authentic learning and communities of practice*. In S. Barton et al. (Eds.), *Proceedings of Global Learn Asia Pacific 2011* (pp. 1012–1020). Chesapeake, VA: AACE.

Teras, H., Teras, M. & Herrington, J. (2012) *A reality check: Taking authentic e-learning from design to implementation*. In: *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA) 2012*, 25 a 29 de junho de 2012, Denver, CO pp. 2219-2228.