

VOLUME 45 SET. 2015

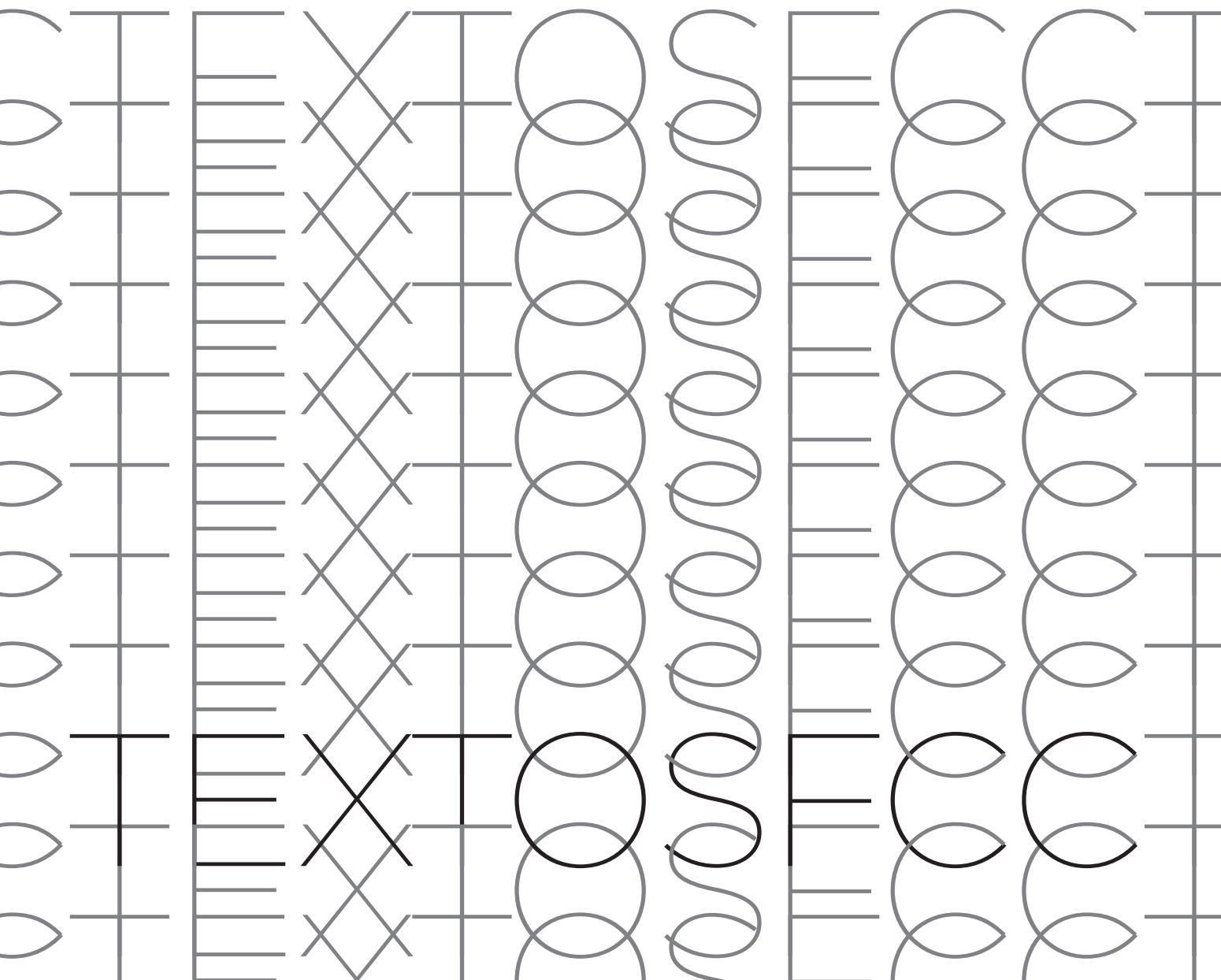
ISSN 1984-6002 e-ISSN 1984-6010

COMPORTAMENTO DOS ALUNOS E USO DO TEMPO EM SALA DE AULA:

evidências da Talis 2013 e de experiências internacionais

GABRIELA MIRANDA MORICONI • JULIE BÉLANGER

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



Copyright @ by Fundação Carlos Chagas

M849c MORICONI, Gabriela Miranda; BÉLANGER, Julie

Comportamento dos alunos e uso do tempo em sala de aula: evidências da Talis 2013 e de experiências internacionais. / Gabriela Miranda Moriconi; Julie Bélanger. – São Paulo: FCC/SEP, 2015.

95 p. (Textos FCC, 45)

ISSN: 1984-6002

e-ISSN: 1984-6010

1. Comportamento. 2. Sala de Aula. 4. Teaching and Learning International Survey – TALIS . 5. Disciplina.

I. Título II. Série.

CDU: 371.51

Ficha catalográfica elaborada

por Maria José Oliveira de Souza – CRB 8/5641

Todos os direitos desta edição são reservados à Fundação Carlos Chagas

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Presidente de Honra

Rubens Murillo Marques

A Fundação Carlos Chagas é uma instituição sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação. Fundada em 1964, expandiu rapidamente suas atividades, realizando, em todo o Brasil, exames vestibulares e concursos de seleção de profissionais para entidades privadas e públicas. A partir de 1971, com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), passou a desenvolver amplo espectro de investigações interdisciplinares voltadas para a relação da educação com os problemas e as perspectivas sociais do país. Em 2009, o DPE foi integrado à recém-instituída Superintendência de Educação e Pesquisa (SEP).

DIRETORIA

Glória Maria Santos Pereira Lima

Diretora Presidente

Bernardete Angelina Gatti

Diretora Vice-Presidente

Maria Helena Bottura (interina)

Diretora Administrativa

Ricardo Iglesias

Diretor de Operações Externas

Departamento de Pesquisas Educacionais

Sandra G. Unbehau

TEXTOS FCC

Textos FCC é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito da Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (SEP/FCC) e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

EDITORAS RESPONSÁVEIS

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTE EDITORIAL

Camila Maria Camargo de Oliveira

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Tecnologia – Claudio Brites

REVISÃO

Fernanda A. do Nascimento Alves

APRESENTAÇÃO

A ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE) é um organismo internacional que tem como missão promover políticas para a melhoria do bem-estar econômico e social dos indivíduos ao redor do mundo. A organização se propõe a ser um fórum no qual os governos podem trabalhar conjuntamente para compartilhar experiências e buscar soluções para problemas comuns. Suas formas de atuação envolvem o levantamento de dados, o cálculo de índices, a realização de análises, a definição de padrões e previsões e a proposição de políticas públicas nas mais diversas áreas. Participam dos trabalhos da OCDE 34 países membros e mais de 40 países parceiros, dentre eles o Brasil.

Para alcançar sua missão, a OCDE está organizada em áreas que trabalham com temas específicos, como a educação. A Diretoria de Educação da OCDE possui o propósito de ajudar os países a responderem questões enfrentadas por formuladores de políticas e educadores, como as seguintes: como identificar e desenvolver os conhecimentos e as habilidades adequados e transformá-los em melhores empregos e melhor qualidade de vida; como alocar os recursos da melhor forma para apoiar o desenvolvimento

econômico e social; e como oferecer a todos a oportunidade de aproveitar ao máximo sua capacidade em cada estágio de suas vidas. A atuação da Diretoria de Educação envolve desde ações mais conhecidas no Brasil – como o Programa Internacional para Avaliação de Alunos (Pisa, em inglês, *Programme for International Student Assessment*), que avalia os conhecimentos e as habilidades essenciais à participação na sociedade de alunos de 15 anos, e o *Education at a Glance*, que publica anualmente dados e indicadores educacionais de diversos países – até iniciativas menos divulgadas no país, como o *Education Policy Outlook*, que fornece análises comparativas de políticas e reformas educacionais implementadas por diferentes sistemas educacionais.

Como parte de suas iniciativas, no final do ano de 2012 a Diretoria de Educação da OCDE lançou o *Thomas J. Alexander Fellowship Programme*. O programa tem como objetivo promover e apoiar a melhoria na qualidade e na equidade da educação, particularmente em economias emergentes, por meio do apoio à pesquisa quantitativa que forneça análises baseadas em evidências relativas a políticas e práticas educacionais, do fortalecimento do uso desse tipo de análise na formulação de políticas públicas e do apoio aos líderes educacionais para que modifiquem suas práticas buscando melhorar a aprendizagem dos alunos.

O programa fornece bolsas para a realização de pesquisas que tenham foco na promoção da qualidade e da equidade nos sistemas educacionais e que envolvam o uso das bases de dados produzidas pela OCDE. Os participantes do programa geralmente são pesquisadores de institutos de pesquisa, universidades ou órgãos governamentais, com experiência em métodos quantitativos e no uso de pesquisas de larga escala. As pesquisas têm duração de um ano e parte desse período deve ocorrer no escritório da OCDE, em Paris.¹

O presente relatório é o resultado da pesquisa realizada pela pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC), Gabriela Miranda Moriconi, durante sua participação no *Thomas J. Alexander Fellowship Programme*, no qual recebeu a mentoria de Julie Bélanger, à época analista da Diretoria de Educação da OCDE. A participação da pesquisadora no programa ocorreu no período de agosto de 2013 a julho de 2014. As atividades dos primeiros sete meses foram realizadas no escritório da OCDE, em Paris, e as atividades dos cinco meses restantes foram realizadas no escritório da FCC, em São Paulo.

A pesquisa realizada como parte do *Thomas J. Alexander Fellowship Programme* teve como objetivo levantar subsídios para o desenvolvimento de políticas que apoiem o trabalho de professores e escolas em relação ao comportamento dos alunos em sala de aula e à melhoria do clima escolar. A ideia originou-se da divulgação dos resultados da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (Talis, em inglês, *Teaching and Learning International Survey*), conduzida pela OCDE em 2008, que indicava que, dentre os 24 participantes, o Brasil era o país no qual os professores relatavam gastar mais tempo da aula tentando manter a ordem. A preocupação com o tema reforçou-se com as evidências obtidas por Tartuce, Nunes e Almeida (2010) de que, além de reduzir o tempo para o ensino em sala de aula, o comportamento dos alunos também foi citado como uma das razões para a não escolha do magistério como profissão no Brasil.

Para alcançar seus objetivos, a pesquisa foi realizada em duas etapas, a primeira com uma abordagem quantitativa e a segunda com uma abordagem qualitativa. A primeira etapa buscou investigar os fatores associados ao tempo que os professores relatam usar para manter a ordem na sala de aula e os fatores associados aos relatos desses professores sobre os problemas de comportamento dos alunos em suas salas. Baseou-se em análises dos dados da Talis 2013 dos três países latino-americanos

¹ Para mais informações, acessar <www.oecd.org/edu/thomasjalexanderfellowship.htm>.

participantes da pesquisa: Brasil, Chile e México. Algumas das principais constatações revelaram que aspectos da formação inicial do professor, de seu desenvolvimento profissional e da colaboração profissional entre professores estão associados negativamente ao tempo despendido para manter a ordem em classe, ao passo que a participação da comunidade escolar está negativamente associada aos problemas de comportamento dos alunos em sala de aula.

Na segunda etapa da pesquisa, foram realizados estudos de caso nos sistemas educacionais da Inglaterra e da província canadense de Ontário. O propósito desses estudos de caso foi investigar como políticas no nível dos sistemas educacionais nas áreas evidenciadas pelos resultados da primeira etapa da pesquisa (formação inicial do professor, desenvolvimento profissional, colaboração profissional e participação da comunidade escolar) e outros tipos de iniciativas no nível do sistema (como políticas com foco no comportamento dos alunos) foram implementadas de maneira a melhorar o clima escolar e ajudar os professores a lidar com problemas de comportamento dos alunos. Também visaram a identificar as condições nas quais as práticas de ensino ocorrem, de forma a entender o contexto do comportamento dos alunos e do clima escolar nesses sistemas educacionais.

Os dois estudos que compõem a pesquisa foram originalmente publicados em inglês como *Working Papers* no site da OCDE² e são apresentados de forma conjunta neste relatório. Com esta publicação, espera-se contribuir para o debate sobre as políticas e as iniciativas no contexto brasileiro para auxiliar professores e escolas a lidarem com um assunto ao mesmo tempo tão delicado e urgente: o comportamento dos alunos na sala de aula e nos demais ambientes escolares.

GABRIELA MIRANDA MORICONI

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas

gmoriconi@fcc.org.br

JULIE BÉLANGER

Líder de Pesquisas da Rand Corporation Europe

belanger@rand.org

TRADUÇÃO

Leda Beck

2 Para obter a versão em inglês dos estudos, acessar <www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-education-working-papers_19939019>.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. REVISÃO DE LITERATURA	15
1.1 O uso do tempo para o ensino e a aprendizagem nas escolas	16
1.2 O uso do tempo para o ensino e a aprendizagem em escolas latino-americanas	17
1.3 Promovendo o engajamento dos alunos na sala de aula	18
1.4 Desenvolvimento profissional docente para melhorar o uso do tempo de aula	21
2. ETAPA 1: ANÁLISE DE DADOS DA TALIS 2013	25
2.1 Dados	25
2.2 Métodos	28
2.3 Resultados	31
2.4 Discussão dos resultados	39
3. ETAPA 2: ESTUDOS DE CASO NOS SISTEMAS DE ENSINO DE ONTÁRIO (CANADÁ) E INGLATERRA	43
3.1 Metodologia	44
3.2 Contexto educacional de Ontário e da Inglaterra	46
3.2.1 Contexto educacional de Ontário	46
3.2.1.1 A educação em Ontário	46
3.2.1.2 A docência em Ontário	47
3.2.2 Contexto educacional da Inglaterra	49
3.2.2.1 Sistema Educacional no Reino Unido	49
3.2.2.2 A docência na Inglaterra	50
3.3 Metas, orientações e macropolíticas dos sistemas educacionais	52
3.3.1 Ontário	53
3.3.2 Inglaterra	55
3.4 Políticas e iniciativas relacionadas com o comportamento dos alunos nos sistemas educacionais	57
3.4.1 Ontário: promovendo um comportamento positivo dos alunos	57
3.4.1.1 Clima escolar positivo	58
3.4.1.2 Engajamento dos alunos	59
3.4.1.3 Disciplina progressiva	61
3.4.2 Inglaterra: comportamento para a aprendizagem	65
3.4.2.1 Cuidado pastoral	67
3.4.2.2 Políticas de comportamento das escolas	69
3.5 Algumas evidências da eficácia das políticas em Ontário e na Inglaterra	73
4. LIÇÕES PARA OS PAÍSES LATINO-AMERICANOS	79
5. REFERÊNCIAS	83
ANEXO	91

INTRODUÇÃO

ALÉM DE RECEBER MUITAS ATENÇÕES DA LITERATURA E DA MÍDIA, A GESTÃO DE SALA de aula e o comportamento dos alunos estão entre as preocupações mais citadas pelos professores (MCCORMACK, 1997; HUSU, 2003). Estão também entre as áreas para as quais os professores de muitos países apontam os maiores níveis de necessidade de desenvolvimento profissional (OECD, 2009, 2014a; JENSEN et al., 2012).

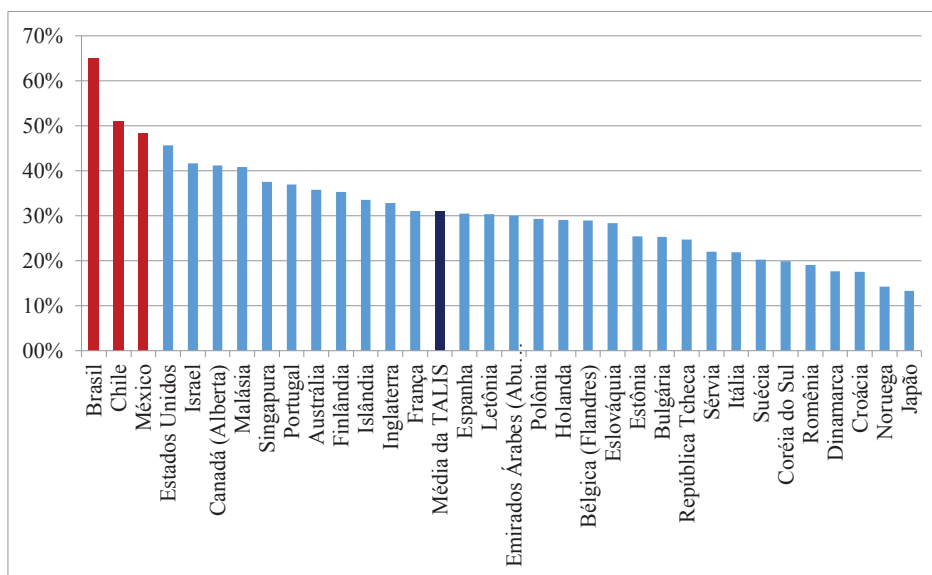
Parece óbvio que classes com graves problemas disciplinares sejam menos propensas à aprendizagem, já que os professores gastam mais tempo para criar um ambiente propício para que o ensino e a aprendizagem ocorram. A necessidade de manter a ordem nas salas de aula pode mesmo consumir uma grande proporção do tempo de aula, reduzindo, assim, as oportunidades dos alunos de aprender (COTTON, 1989).

Além disso, problemas de comportamento dos alunos também contribuem para a insatisfação e o estresse dos professores, afetando a atratividade e a retenção de profissionais no magistério em diversos países (OECD, 2005). Junto com os baixos salários e o baixo prestígio social, o comportamento discente é uma das razões mais citadas

por alunos do ensino médio para decidir não ingressar na carreira docente no Brasil (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

De acordo com os dados da Talis (OECD, 2009, 2014a),¹ a percepção dos professores acerca do nível dos problemas comportamentais dos alunos e do ambiente disciplinar varia muito entre os países do mundo. Como se vê no Gráfico 1, ao passo que mais de 60% dos professores brasileiros dos anos finais do ensino fundamental informam ter mais de 10% dos alunos com problemas de comportamento, apenas 13% dos professores japoneses reportam o mesmo fenômeno (OECD, 2014a).² No Chile e no México, os outros dois países latino-americanos que participaram da Talis 2013, os professores também reportaram altos níveis de problemas de comportamento dos alunos em suas salas de aula.

GRÁFICO 1. PORCENTAGEM DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE REPORTAM TER MAIS DE 10% DE SEUS ALUNOS COM PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO³



Fonte: Base de dados da Talis 2013 da OCDE.

Como ilustra o Gráfico 2, alunos brasileiros e chilenos parecem concordar com seus professores. O Brasil e o Chile estão entre os 10 países do Pisa⁴ da OCDE em 2012 com os piores níveis reportados de clima disciplinar,⁵ segundo os próprios alunos, junto com a Argentina. Por outro lado, os alunos mexicanos não reportam um clima disciplinar tão ruim em sala de aula. Segundo os alunos, o nível mexicano de clima disciplinar é melhor do que a média dos países no Pisa.

1 Ver Quadro 1 para uma breve descrição da Talis.

2 Esses dados baseiam-se nas respostas dos professores à seguinte pergunta: "Por favor, estime uma porcentagem aproximada de alunos que têm as seguintes características - Alunos com problemas de comportamento".

3 A pergunta é respondida em relação a uma "turma-alvo". A "turma-alvo" é aquela que recebeu a primeira aula que os professores deram na escola em questão depois das 11 horas na terça-feira da semana anterior à pesquisa. Essa é a estratégia de aleatorização usada pela Talis para obter dados de uma aula média em cada país.

4 Ver Quadro 1 para uma breve descrição do Pisa.

5 O índice de clima disciplinar foi criado com base nas respostas dos alunos sobre a frequência de interrupções nas aulas de matemática em virtude dos seguintes acontecimentos: os alunos não ouvem o que o professor diz; há barulho e desordem; o professor tem que esperar muito tempo para que os alunos façam silêncio; os alunos não conseguem fazer as tarefas direito; os alunos demoram muito tempo para começar as tarefas depois que a aula começa.

QUADRO 1. O QUE É A TALIS E O QUE É O PISA?

PESQUISA INTERNACIONAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM (TALIS, NA SIGLA EM INGLÊS)

A pesquisa Talis coleta internacionalmente dados sobre o ambiente de ensino e as condições de trabalho de professores em todo o mundo, com o objetivo de oferecer informação válida, oportuna e comparável, da perspectiva daqueles que trabalham nas escolas para ajudar os países a reverem e definirem políticas para melhorar a profissão docente. A Talis investiga as maneiras pelas quais o trabalho dos professores é reconhecido, apreciado e recompensado e avalia o grau em que os professores sentem que suas necessidades de desenvolvimento profissional estão sendo atendidas. O estudo oferece uma visão das crenças e das atitudes dos professores sobre o ensino e as práticas pedagógicas que adotam. Por reconhecer o importante papel da liderança escolar, a Talis examina também os papéis dos líderes escolares e o apoio que eles dão aos professores. Finalmente, a Talis investiga até que ponto certos fatores estão relacionados ao que os professores informam sobre sua satisfação e sua autoeficácia no trabalho.

A população internacional investigada pela Talis é composta por professores dos anos finais do ensino fundamental e seus gestores nas escolas públicas e privadas. Para reunir os dados, são usados questionários separados (em papel e *on-line*) para professores e gestores escolares, que dispõem de 45 a 60 minutos para completá-los.

Mais informações sobre a Talis podem ser acessadas em <www.oecd.org/talis>.

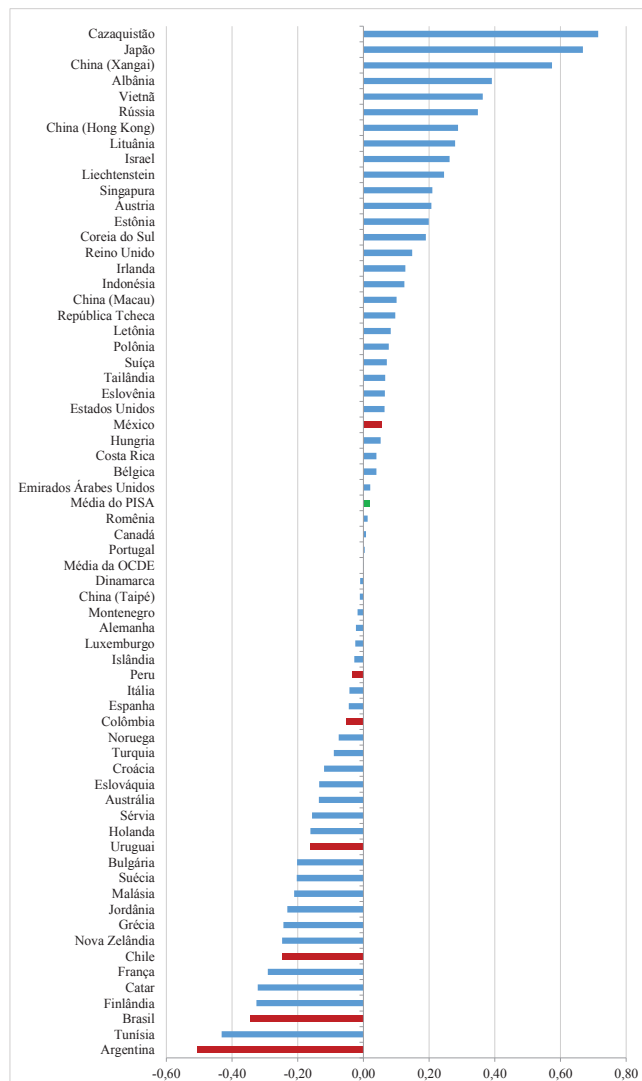
PROGRAMA INTERNACIONAL PARA AVALIAÇÃO DE ALUNOS (PISA, NA SIGLA EM INGLÊS)

O Pisa é um programa trienal que avalia em que medida os alunos de 15 anos, que se aproximam do final da educação obrigatória em muitos países, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para uma participação integral em sociedades modernas. O Pisa oferece subsídios para a formulação da prática e da política educacional e ajuda a monitorar tendências na aquisição de conhecimentos e habilidades de alunos em diversos países e em subgrupos diferentes dentro de cada país. Os resultados permitem que formuladores de políticas públicas em todo o mundo possam comparar os níveis de conhecimento e as habilidades dos alunos de seus próprios países com os de outros países, estabelecer objetivos para as políticas públicas tendo como parâmetro as metas mensuráveis atingidas por outros sistemas educacionais e aprender com as práticas e as políticas aplicadas em outros contextos.

São utilizados testes em papel em avaliações que duram um total de duas horas para cada aluno. Os alunos dispõem de 30 minutos para responder a um questionário, no qual informam sobre si mesmos e suas experiências em casa, na escola e com a aprendizagem. Os diretores das escolas também recebem um questionário, que podem responder em 30 minutos, acerca do sistema escolar e do ambiente de aprendizagem.

Mais informações sobre o Pisa podem ser acessadas em <www.oecd.org/pisa>.

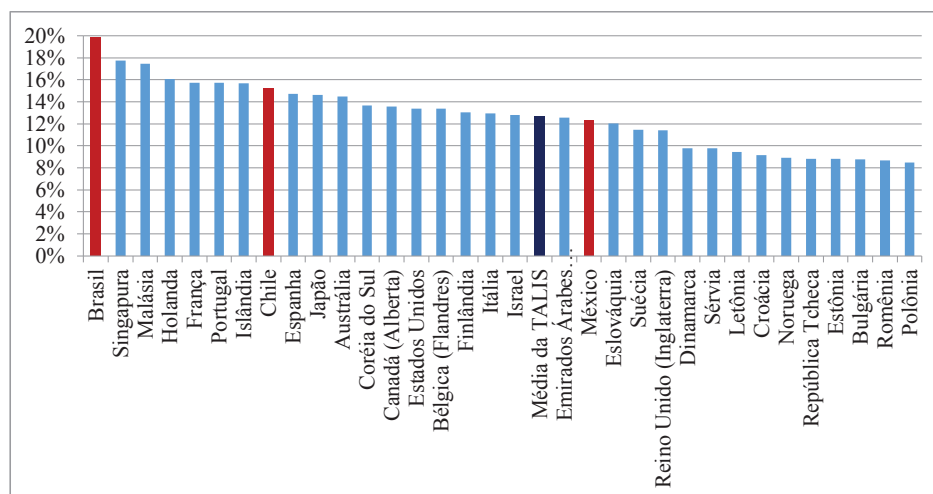
GRÁFICO 2. ÍNDICE DE CLIMA DISCIPLINAR DE ACORDO COM OS ALUNOS – PISA 2012



Fonte: Base de dados do Pisa 2012 da OCDE, Tabela IV.5.6.
 Obs.: Valores mais altos indicam um clima disciplinar melhor.

Problemas de comportamento em sala de aula parecem estar associados negativamente às oportunidades de aprendizagem dos alunos – especialmente no Brasil. Entre os países que participaram da Talis, tanto em 2008 como em 2013, os professores brasileiros são os que relatam usar a maior proporção do tempo de aula para manter a ordem na sala (18% em 2008 e 20% em 2013, em comparação com a média internacional de 13% nos dois anos). Os professores chilenos também têm médias altas da proporção do tempo de aula gasto com disciplina, ao passo que os do México aparecem ligeiramente abaixo da média Talis, como demonstra o Gráfico 3.

GRÁFICO 3. PORCENTAGEM DO TEMPO DE AULA QUE OS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL USAM PARA MANTER A ORDEM EM SALA DE AULA – TALIS 2013



Fonte: Base de dados da Talis 2013 da OCDE.

Embora se possa esperar que problemas de comportamento dos alunos levem os professores a gastar mais tempo para manter a disciplina em sala de aula, sabe-se que esse não é o único fator que influencia o uso do tempo de aula pelos docentes. O primeiro objetivo desta pesquisa é, portanto, investigar quais outros fatores estão associados com o tempo despendido pelos professores para manter a ordem na sala de aula, com interesse específico na formação do professor e na colaboração profissional. Ao mesmo tempo, sabe-se que reduzir os problemas disciplinares e melhorar o ambiente escolar são questões tão importantes quanto melhorar a capacidade dos professores para lidar com o comportamento dos alunos. Assim, um segundo objetivo desta pesquisa é identificar fatores que possam estar associados à proporção de alunos com problemas de comportamento segundo as informações fornecidas pelos professores. Para alcançar esses dois primeiros objetivos, foi realizado um estudo com base na análise dos dados da Talis 2013 para os três países latino-americanos que participaram da pesquisa: Brasil, Chile e México. Como já se mencionou, os professores dos três países relatam ter altas porcentagens de alunos com problemas comportamentais em suas salas de aula. Potencialmente, além dos efeitos negativos no tempo usado para o ensino e a aprendizagem, o mau comportamento dos alunos também pode influenciar a atratividade e a retenção de professores na carreira e, por isso mesmo, deve ser de grande relevância para a formulação de políticas públicas.

Na sequência da análise dos dados da Talis 2013, foram realizados dois estudos de caso nos sistemas educacionais da Inglaterra e da província de Ontário, no Canadá. Os estudos de caso buscaram alcançar o terceiro objetivo desta pesquisa: investigar

políticas e iniciativas que vêm sendo implementadas para auxiliar professores e escolas a lidarem com o comportamento dos alunos e a melhorarem o clima escolar.

Vale ressaltar que definir mau comportamento, comportamento inadequado ou problemas de comportamento dos alunos está longe de ser uma tarefa fácil de se realizar, dadas as distintas percepções e os graus de tolerância que os diferentes indivíduos têm em relação ao tema. Isso poderá ser percebido também ao longo deste relatório.

Na discussão sobre a análise dos dados da Talis a respeito de problemas de comportamento dos alunos, não há uma definição prévia do que seriam tais problemas: cada professor participante da pesquisa responde ao item “Por favor, estime uma porcentagem aproximada de alunos que têm as seguintes características – Alunos com problemas de comportamento” de acordo com sua própria percepção.

As pesquisadoras responsáveis por este trabalho, por sua vez, quando tratam o tema, consideram comportamentos inadequados ou com problemas aqueles comportamentos dos alunos que interferem na aprendizagem de outros ao interromperem as atividades do grupo de alunos ou prejudicarem de alguma forma outros indivíduos (PORTER, 2006). Como explica Porter (2006), esse tipo de comportamento é considerado inaceitável pois viola os direitos dos demais e os próprios direitos dos alunos que se comportam mal, dado que suas ações interferem em sua própria aprendizagem.

Nos dois sistemas educacionais estudados, ao passo que os comportamentos que claramente violam os direitos de outros alunos (como violência física ou *bullying*) são mais consensuais, os educadores dos dois sistemas têm visões bem distintas sobre o que consideram perturbações de baixa seriedade (em inglês, *low-level disruption*). Em Ontário, os alunos possuem considerável liberdade para ocupar e interagir enquanto realizam suas tarefas nas salas de aula e em outros ambientes da escola. Somente são vistos como comportamentos inadequados aqueles nos quais há desrespeito a algum colega ou ao professor. Já na Inglaterra, a ordem em todos os ambientes escolares é valorizada e quaisquer tipos de interrupção na aula ou falta de organização dos alunos (como não usar o uniforme) são entendidos como problemas de comportamento, ainda que de baixa seriedade.

Por outro lado, o clima escolar é um conceito muito menos controverso, o qual geralmente refere-se ao ambiente de aprendizagem, às atitudes, às crenças, aos valores e às normas de uma escola (MCEVOY; WELKER, 2000), e que é considerado a união da gestão escolar, dos relacionamentos entre a equipe escolar e entre a equipe e os alunos (ESPOSITO, 1999).

O relatório está dividido em quatro seções. A primeira seção apresenta uma breve revisão da literatura acerca do uso do tempo nas escolas e da promoção do engajamento dos alunos nas aulas. A segunda consiste na primeira parte da pesquisa, com as análises dos dados da Talis 2013. Na terceira encontram-se os estudos de caso dos sistemas educacionais de Ontário (Canadá) e da Inglaterra, os quais compõem a segunda parte da pesquisa. Por fim, a quarta seção discute algumas lições que podem ser oferecidas, especialmente ao Brasil e a outros países da América Latina, com base nos resultados obtidos tanto na análise de dados como nos estudos de caso.

1

REVISÃO DE LITERATURA

O USO DO TEMPO NAS ESCOLAS E, ESPECIALMENTE NAS SALAS DE AULA, É UM TEMA que tem recebido considerável atenção da literatura educacional nas últimas décadas. John Carroll foi um dos primeiros pesquisadores a propor um modelo relacionando a aprendizagem e o tempo para o ensino. O modelo de aprendizagem escolar de Carroll (1963) enfatiza o tempo como uma variável importante na aprendizagem, expressando o grau de aprendizagem como uma função da razão entre o tempo de fato gasto nesse processo e o tempo que seria necessário para aprender.

Esta seção apresenta uma breve revisão de literatura sobre o uso do tempo em sala de aula. Embora diversos fatores que afetam o uso do tempo sejam citados, especial atenção será dada a fatores que estão diretamente relacionados às práticas de professores na busca do engajamento dos alunos na aprendizagem e das escolas e dos sistemas educacionais no apoio a esse trabalho.

1.1 O USO DO TEMPO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS

O tempo para o ensino (em inglês, *instructional time*) é um construto relevante na literatura empírica voltada para o uso do tempo em salas de aula e escolas. É definido como a parcela do tempo de aula que é realmente usada para ensinar aos alunos conhecimentos, habilidades e outros conceitos (KARWEIT; SLAVIN, 1981; COTTON, 1989). Embora a maioria dos autores concorde que todo o tempo em que os alunos estão na escola deva ser pensado de forma a estimular a aprendizagem dos alunos, as pesquisas sobre uso do tempo e aprendizagem geralmente focam no tempo de aula. A Talis mede a percepção dos professores sobre o tempo utilizado para o ensino ao pedir-lhes que reportem o percentual de tempo da aula tipicamente usado de fato em atividades de ensino e aprendizagem.

Há muitos fatores que podem reduzir a quantidade de tempo de aula no qual de fato o ensino ocorre. Esses fatores podem ser divididos em dois grupos: os que ocorrem antes das aulas ou entre as aulas e os que ocorrem durante as aulas.

As oportunidades dos alunos de ter aulas podem ser reduzidas por muitos fatores, inclusive festas, reuniões, avaliações externas, fechamento da escola em virtude de questões devidas ao mau tempo e a greves de professores (SMITH, 1998; KARWEIT, 1984). Em países em desenvolvimento, condições físicas das escolas e infraestrutura precária (por exemplo, falta de telhado ou de paredes, altos níveis de ruído, falta de ventilação ou de aquecimento, falta d'água), calamidades naturais e conflitos políticos e sociais também podem representar um problema relevante (EARC, 2003; BENAOT; GAD, 2004; ABADZI, 2007). Esses tipos de problemas ainda afetam parte das escolas latino-americanas, especialmente aquelas que se situam em áreas mais pobres de grandes centros urbanos ou em zonas rurais.

Em virtude de salários relativamente baixos, más condições de trabalho e/ou contextos difíceis, muitos sistemas educacionais também têm problemas para contratar e reter professores, o que ocorre de forma mais frequente em escolas de áreas pobres de grandes centros urbanos ou em zonas rurais (EARC, 2003). Como às vezes não há professor fixo ou mesmo temporário para substituir aquele que saiu, os alunos podem passar dias ou mesmo meses sem aulas numa certa disciplina. Pelos mesmos motivos, o absenteísmo docente também pode ser um fator que reduz o tempo para o ensino (ABADZI, 2007). De acordo com a Talis 2013, entre 18% e 21% dos professores dos anos finais do ensino fundamental no Brasil, no Chile e no México trabalham em escolas onde o diretor relata haver absenteísmo docente pelo menos uma vez por semana (OECD, 2014a).

A carência de professores e a incapacidade dos sistemas educacionais de construir escolas suficientes ou em áreas de alta demanda também resultam em classes superlotadas, com potencial impacto negativo no uso do tempo de aula. No Brasil, no Chile e no México, embora as classes tenham em média em torno de 30 alunos nos anos finais do ensino fundamental, em algumas escolas esse número atinge 50 alunos no Brasil e no México e 60 alunos no Chile – de acordo com os dados da Talis 2013. Isso significa que um grupo expressivo de professores nesses países precisa trabalhar para atender mais de 50 alunos dos anos finais do ensino fundamental em suas aulas e manter um bom clima disciplinar – o que pode ser considerado um grande desafio.

Além de interrupções dos alunos (por exemplo, perturbar os demais, entrar em conflito com os colegas) e dos professores (por exemplo, chamar a atenção dos alunos, reclamar à diretoria), há outras fontes de perda do tempo de ensino, como tarefas administrativas (por exemplo, fazer a chamada, repassar informações da diretoria

da escola) (KARWEIT, 1984; SMITH, 1998); transições; atrasos e dispensas precoces (HOLLOWOOD et al., 1995). Smith (1998) observou, em seu estudo, que a taxa média de tempo de aula não utilizado para o ensino nas escolas públicas de Chicago atingia 23% do total. Na Talis 2013, a taxa média de tempo da aula não usado para o ensino reportada por professores variou de 13% na Bulgária a 33% no Brasil – com média de 21% entre os países participantes. A taxa média de tempo de aula não usado para o ensino foi de 26% no Chile e de 24% no México.

Embora existam outros fatores que afetam o tempo em sala de aula, os problemas de comportamento foram identificados como grandes causas de perda do tempo de aula que seria utilizado para o ensino (COTTON, 1989; RATCLIFF et al., 2010). Os resultados da Talis 2013 confirmam essa ideia. Nessa edição da pesquisa, os professores informaram gastar, em média, mais tempo tentando manter a disciplina (13% do tempo da aula) do que em tarefas administrativas (8%).

1.2 O USO DO TEMPO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM ESCOLAS LATINO-AMERICANAS

Ainda que haja um interesse crescente no uso do tempo dentro da sala de aula em escolas latino-americanas, existem apenas algumas poucas pesquisas dedicadas a essa temática na região. Dos três países de interesse para este estudo, só serão apresentadas evidências sobre o Chile e o Brasil, já que esta breve revisão não encontrou análises desse tipo para o México.

Carnoy, Gove e Marshall (2009) compararam o que ocorre nas classes no Brasil, no Chile e em Cuba com base em observações de aulas de matemática para o 3º ano do ensino fundamental. Na comparação, as salas cubanas foram consideradas mais eficientes do que as chilenas e especialmente mais eficientes do que as brasileiras, já que, em Cuba, perde-se menos tempo com transições e interrupções. Os autores afirmam que a amostra brasileira revelou-se consistentemente menos engajada: os alunos brasileiros estavam, às vezes, visivelmente entediados nas aulas ou completamente alheios à tarefa. Em contraste, os alunos cubanos estavam firmemente engajados nas aulas e raramente apresentavam linguagem de corpo que revelasse falta de interesse. Entre esses dois casos extremos, estavam os alunos chilenos: em escolas privadas, o engajamento dos alunos era similar ao das escolas cubanas, mas, nas escolas públicas, a média era similar à das escolas brasileiras. Os autores apontam as mesmas diferenças em termos de clima disciplinar: nas escolas cubanas e nas escolas privadas chilenas, as aulas tinham um clima mais ordenado do que em escolas públicas brasileiras e chilenas.

Uma das possíveis razões para esses resultados é a falta de planejamento das aulas, a qual pode ser causada por falta de tempo dos professores (em decorrência das longas jornadas dentro de sala de aula) ou por falta de preparo para tal tarefa (como consequência de formação inicial de baixa qualidade e de ausência de formação continuada com esse foco) – ou ambas. Carnoy, Gove e Marshall (2009) descobriram que os alunos brasileiros passavam muito mais tempo copiando instruções da lousa do que alunos chilenos ou cubanos. Em apenas algumas poucas escolas brasileiras, os professores usaram atividades que tinham sido preparadas previamente – o que era comumente observado em Cuba e no Chile. Os autores enfatizam que ter de copiar problemas de matemática da lousa, antes de começar a resolvê-los ocupa um tempo precioso no qual os alunos poderiam estar envolvidos em atividades de aprendizagem.

Outra possível razão está relacionada ao estilo de ensino e às oportunidades de engajamento dos alunos na aprendizagem durante as aulas. Evidências de escolas municipais

chilenas mostram que o estilo de ensino predominante é caracterizado por uma pedagogia diretiva (MARTINIC; VERGARA, 2007; MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013), na qual a maior parte do tempo de aula é usada pelo professor para falar com a classe inteira. Nessas aulas, a maior parte do discurso é focada na exposição de conteúdos e na explicação de procedimentos e se dirige a um “aluno médio”, do que se pode deduzir que tanto o uso da diferenciação pedagógica quanto de abordagens de aprendizagem mais ativas não é uma prática comum nesse contexto (MARTINIC; VERGARA, 2007; MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013). Uma menor porção do tempo é investida em perguntas dirigidas aos alunos. As questões são focadas no controle do fluxo da aula e na verificação de informação e foram consideradas de baixa complexidade cognitiva (GONZÁLEZ; PREISS; SAN MARTÍN, 2008; PREISS, 2009). Além disso, são notadas algumas evidências de desigualdades no uso do tempo de aula de acordo com o nível socioeconômico de alunos no Chile e no Brasil. Carnoy, Gove e Marshall (2009) notaram grandes diferenças em relação ao grau de dificuldade do conteúdo e à intensidade das tarefas de acordo com a origem dos alunos nos dois países. Esse tipo de diferença também foi identificado por outros estudos na América Latina. De La Cruz et al. (2001) observaram que alunos de setores pobres da Argentina eram mais expostos a questões de baixa complexidade cognitiva do que alunos de setores mais ricos. Professores de escolas que atendiam alunos de famílias carentes geralmente enfatizavam mais os aspectos disciplinares que os aspectos cognitivos (DE LA CRUZ et al., 2001; MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013).

Por um lado, isso pode decorrer do fato de que alunos de famílias de nível socioeconômico mais baixo chegam à escola em condições físicas e emocionais em média mais precárias, ao mesmo tempo que encontram piores condições da escola para apoiar sua aprendizagem (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2009). Por outro lado, com base em sua observação em escolas argentinas, De La Cruz et al. (2001) afirmam que os professores tendem a conformar seu ensino à representação que fazem dos alunos de diferentes origens. Em setores mais marginalizados, os professores tendem a minimizar e a não aprofundar muito o conteúdo, já que acreditam que esses alunos não conseguiriam se interessar pelo que eles ensinam a alunos de setores mais prósperos. Qualquer que seja o nível socioeconômico dos alunos, é certo que os formuladores de políticas e os educadores não podem considerar o engajamento dos alunos na vida escolar e na aprendizagem como algo que dependa somente deles e de suas famílias. É papel desses atores identificar os motivos que impedem os alunos de participar ativamente de sua própria educação e intervir para que eles invistam todo seu potencial em seu desenvolvimento acadêmico, social e pessoal.

1.3 PROMOVENDO O ENGAJAMENTO DOS ALUNOS NA SALA DE AULA

O engajamento dos alunos, em um sentido mais amplo, é normalmente compreendido como:

[...] a medida pela qual os alunos se identificam com os potenciais resultados de sua formação e os valorizam, se sentem parte da escola, participam das atividades acadêmicas e não acadêmicas, esforçam-se para cumprir as exigências formais da escolarização e fazem um investimento pessoal sério em sua aprendizagem.⁶ (WILLMS; FRIESEN; MILTON, 2009, p. 7, tradução nossa)

⁶ No original: “[...] the extent to which students identify with and value schooling outcomes, have a sense of belonging at school, participate in academic and non-academic activities, strive to meet the formal requirements of schooling, and make a serious personal investment in learning”.

Ao promover o engajamento dos alunos em sala de aula, deve-se considerar o que os motiva a investir esforços em certas tarefas, como as atividades relativas à aprendizagem, e não em outras. Esta seção examina várias estratégias identificadas pela literatura empírica como estando relacionadas a um crescente engajamento dos alunos na aprendizagem.

Em primeiro lugar, há evidências de que as tarefas devem ser relevantes e significativas para o aluno – em outras palavras, elas precisam ser merecedoras de seu tempo e de sua atenção (CSIKSZENTMIHALYI, 1997; WILLMS; FRIESEN; MILTON, 2009). Os alunos ficam mais motivados a aprender – e, do mesmo modo, menos motivados a apresentar comportamentos que atrapalhem os demais – quando valorizam o que lhes foi pedido; isto é, quando se trata de algo relevante para suas vidas (PORTER, 2006).

Além disso, deve haver um equilíbrio entre o grau de desafio apresentado pelas tarefas solicitadas e os conhecimentos e as habilidades necessários para sua realização (CSIKSZENTMIHALYI, 1997). As expectativas dos alunos de que podem ter sucesso na realização das tarefas dependem da apresentação de um grau ótimo de desafio (nem muito alto nem muito baixo), de modo que os alunos se sintam confiantes de que são capazes de atender ao que foi solicitado (DICINTIO; GEE, 1999). Quando são apresentados aos alunos informações e materiais incompatíveis com seu nível atual de conhecimentos e habilidades, a tendência é que fiquem frustrados e possam desenvolver comportamentos para evitar a participação na aula (WEHBY et al., 1998).

Embora os professores não possam – e não devam – negar a realidade em relação aos níveis de conhecimentos e habilidades de seus alunos, outro fator importante é que eles devem manter altas expectativas em relação a todos os alunos. Isso significa que os professores precisam encorajar todos os alunos a assumir riscos ao estabelecer metas para si mesmos em relação a seus conhecimentos e habilidades, ao mesmo tempo que oferecem um *feedback* autêntico para que todos esses alunos possam progredir (PORTER, 2006). Kaplan, Gheen e Midgley (2002) observaram que, quando os professores enfatizam a demonstração de altas habilidades e de conformidade com suas próprias metas (e não as metas estabelecidas pelos alunos), o nível de comportamento inadequado é maior do que quando os professores enfatizam o valor da aprendizagem, da compreensão e da melhoria dos alunos em relação a seus próprios desempenhos anteriores.

Ademais, especialistas indicam que oferecer aos alunos um *feedback* informativo promove um comportamento respeitoso, melhora a motivação intrínseca e dá um tom positivo para a sala de aula (PORTER, 2006). Para ter um fim educativo, o *feedback* precisa oferecer informações especificamente relacionadas à tarefa ou ao processo de aprendizagem, de maneira que venha a preencher uma lacuna entre o patamar de compreensão em que o aluno se encontra no momento e o patamar que pretende alcançar (SADLER, 1989). Existem evidências de que o *feedback* em nível pessoal (por exemplo, sobre a inteligência de um aluno) é raramente eficaz (HATTIE, 2009) e pode levar o aluno a evitar os riscos envolvidos em enfrentar uma tarefa desafiadora (BLACK; WILLIAM, 1998).

Em se tratando do engajamento dos alunos na escola e em sala de aula, os relacionamentos também são importantes. As relações sociais dos jovens na escola influenciam tanto seu progresso acadêmico quanto seu bem-estar psicológico, estando associadas ao aumento da motivação para ter um bom desempenho, ao aumento da participação nas atividades de aprendizagem, ao aumento do comportamento pró-social e à redução do comportamento antissocial (FINN; PANNOZZO; ACHILLES, 2003; RUTTER; MAUGHAN, 2002). Portanto, a equipe escolar deve desenvolver maneiras

de criar e manter relacionamentos saudáveis com os alunos e entre os alunos. Em um ambiente onde há apoio, os alunos se sentem seguros para participar e assumir riscos intelectuais, já que recebem ajuda quando precisam e não são desvalorizados quando erram (GOODENOW, 1993; OSTERMAN, 2000). Por outro lado, quando os grupos não dão o apoio necessário, os indivíduos se tornam estressados, o que, por sua vez, resulta em uma diminuição de seus esforços e resultados (PORTER, 2006). Em decorrência disso, muito do tempo do professor é despendido suprimindo tensões dentro do grupo, reduzindo, assim, o tempo e a energia disponíveis para o ensino e a aprendizagem (SCHMUCK; SCHMUCK, 2001).

Na literatura sobre o tema, são recorrentes também as recomendações para que as aulas e a sala de aula em si sejam estruturadas de modo que os alunos possam dedicar o máximo do tempo à aprendizagem e mostrar um comportamento positivo (PORTER, 2006). A disposição física da sala de aula ajuda o professor a colocar em prática seu plano de aula sem percalços – minimizando distrações para os alunos que têm maiores dificuldades de concentração e permitindo que os professores monitorem os alunos – e assim deem respostas aos que precisam de apoio (OLIVER; RESCHLY, 2007). A organização das aulas também evita problemas de comportamento que podem surgir de atrasos desnecessários e da confusão dos alunos sobre o que deveriam estar fazendo (PORTER, 2006). Essa organização das aulas pode incluir várias estratégias diferentes, como o desenvolvimento de um sistema para a distribuição de tarefas e de outros materiais (CANGELOSI, 2004), o estabelecimento do número e da duração dos intervalos para ajudar os alunos a permanecerem engajados em atividades de aprendizagem durante aulas mais longas e o fornecimento de atividades suficientes para que os alunos que finalizam as tarefas individuais possam continuar participando produtivamente (PORTER, 2006).

Além disso, deve-se destacar que a aprendizagem não será prioridade para os alunos cujas necessidades de segurança física e emocional não são atendidas, seja dentro ou fora da escola (PORTER, 2006). O fato de serem vítimas de abuso ou de negligência pode afetar o bem-estar emocional, o engajamento e o comportamento dos alunos na escola (HAYNES-SEMAN; BAUMGARTEN, 1998). Do mesmo modo, quando há tensão na escola, os alunos se tornam inquietos, cautelosos e medrosos (PHELAN; DAVIDSON; CAO, 1992), estados emocionais que não conduzem ao engajamento na aprendizagem e também podem levar a comportamentos problemáticos (PORTER, 2006).

Por fim, dar aos alunos a oportunidade de escolher suas atividades durante a aula aumenta seu engajamento e o volume de aprendizagem, reduzindo também o comportamento problemático (CORDOVA; LEPPER, 1996; DUNLAP et al., 1994). Em sua pesquisa, DiCintio e Gee (1999) observaram que os alunos relataram um maior envolvimento quando sentiram que tinham maior controle sobre as decisões e as escolhas e também relataram ficar menos aborrecidos e menos interessados em fazer outras coisas.

Dentre as muitas condições necessárias nas escolas para engajar os alunos na aprendizagem e evitar perder tempo com comportamentos indesejados, nenhuma pode substituir professores capazes de promover um ensino e uma gestão da sala de aula de qualidade (HAWLEY et al., 1984; SMITH, 1998; GETTINGER; SEIBERT, 2002; OLIVER; WEHBY; RESCHLY, 2011). Professores que adotam práticas consideradas eficazes obtêm melhores taxas de tempo utilizado para o ensino (SMITH, 1998) e de tempo em que os alunos estão engajados em aprender (ESPIN; YELL, 2001). A seguir, são discutidos os conhecimentos e as habilidades envolvidos em um bom ensino e as características do desenvolvimento profissional docente capaz de apoiar os professores

na melhoria de suas práticas de ensino e no estímulo ao engajamento e à aprendizagem dos alunos.

1.4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PARA MELHORAR O USO DO TEMPO DE AULA

Uma das principais contribuições para a discussão sobre o conhecimento requerido para um ensino que de fato promova a aprendizagem dos alunos foi dada por Shulman (1987). A base de conhecimento para o ensino que um professor precisa possuir formulada pelo autor inclui: (1) conhecimento do conteúdo; (2) conhecimento pedagógico geral; (3) conhecimento do currículo; (4) conhecimento pedagógico do conteúdo; (5) conhecimento dos alunos; (6) conhecimento dos contextos educacionais; (7) conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais. Shulman (1987, p. 8, tradução nossa) enfatiza particularmente o conhecimento pedagógico do conteúdo, que “representa a fusão de conteúdo e pedagogia no entendimento de como certos tópicos, problemas e questões são organizados, representados e adaptados a diferentes interesses e habilidades dos alunos e apresentados no ensino”.⁷

Darling-Hammond, Wise e Klein (1999) contribuem para essa discussão indicando que os educadores devem desenvolver determinadas habilidades para transformar o conhecimento em ações necessárias para alcançar um bom ensino, tais como:

[...] habilidades para avaliar o pensamento e o desempenho do aluno de maneira a planejar adequadamente as oportunidades de ensino; habilidades para criticar, modificar, combinar e usar materiais pedagógicos para atingir as metas do ensino e da aprendizagem; habilidades para entender e usar múltiplas estratégias de ensino e aprendizagem; habilidades para explicar conceitos clara e adequadamente, consideradas as necessidades de desenvolvimento e as experiências sociais dos alunos; habilidades para oferecer comentários aos alunos, de maneira construtiva e útil para a instrução.⁸ (DARLING-HAMMOND; WISE; KLEIN, 1999, p. 39, tradução nossa)

A base de conhecimento para o ensino formulada por Shulman (1987) influenciou a formação inicial docente em muitos países (DARLING-HAMMOND; LIEBERMAN, 2012). Inspirou, por exemplo, a reforma da profissão docente e o desenho dos programas de formação inicial em Singapura (GOODWIN, 2012) e pode ser reconhecida nas ideias de educadores de professores na Finlândia (SAHLBERG, 2012) – dois líderes relevantes no campo da educação. Todos eles acreditam que os professores com essa base de conhecimento estarão preparados para oferecer um ensino que promova a aprendizagem dos alunos.

No entanto, a formação inicial não é a única forma de os professores se prepararem para ensinar. Muitos estudos mostram que as competências relativas às estratégias de ensino e à gestão de sala de aula podem ser aperfeiçoadas por meio de atividades especificamente elaboradas para seu desenvolvimento profissional (SUPOVITZ; TURNER, 2000; GARET et al., 2001; DESIMONE et al., 2002; DARLING-HAMMOND et al., 2009). Algumas características do desenvolvimento profissional para as quais foram encontradas evidências empíricas de eficácia na melhoria das práticas de ensino (GARET et al., 1999, 2001; DESIMONE, 2009; DARLING-HAMMOND et al., 2009) são: (1) foco no conteúdo; (2) aprendizagem ativa; (3) coerência; (4) frequência e duração; (5) participação coletiva e colaboração.

⁷ No original: “[...] represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction”.

⁸ No original: “Teaching skills include the abilities to transform knowledge into actions needed for effective teaching - for example, abilities to evaluate student thinking and performance in order to plan appropriate learning opportunities; abilities to critique, modify, combine, and use instructional materials to accomplish teaching and learning goals; abilities to understand and use multiple learning and teaching strategies; abilities to explain concepts clearly and appropriately, given the developmental needs and social experiences of students; abilities to provide useful feedback to students in constructive and instructionally helpful ways.”

Em primeiro lugar, o desenvolvimento profissional deve tratar de desafios concretos, cotidianos, que surgem quando se ensina e se aprende uma matéria acadêmica específica, em vez de focar em princípios educacionais abstratos ou métodos de ensino fora de seu contexto (DARLING-HAMMOND et al., 2009). Aprimorar o conhecimento das disciplinas e de aspectos pedagógicos relativos a elas é especialmente necessário para professores que recebem fraca formação inicial (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011), mas também em virtude de mudanças no entendimento dos conteúdos que compõem as diversas áreas (HAWLEY; VALLI, 1999).

No mesmo sentido, o desenvolvimento profissional do professor não pode ser limitado a palestras sobre abstrações e generalidades: deve envolver os professores em tarefas concretas, como planejamento de aulas e avaliação do trabalho dos alunos (DARLING-HAMMOND; MCLAUGHLIN, 1995; GARET et al., 2001). Lieberman (1995, p. 189, tradução nossa) pondera que, para que mudem sua forma de ensinar, os professores precisam ter a oportunidade de “falar, pensar, tentar e aprimorar novas práticas, o que significa que devem envolver-se em aprender, desenvolver e utilizar novas ideias com seus alunos”.⁹

Adicionalmente, há uma necessidade de coerência entre o desenvolvimento profissional e a orientação que os professores recebem de múltiplas fontes – como diretrizes curriculares, publicações didáticas, avaliações, formação inicial e outros (GARET et al., 1999; SUPOVITZ; MAYER; KAHLE, 2000). Se os professores percebem discrepâncias entre o que lhes pedem para fazer durante o desenvolvimento profissional e o que lhes é requerido por outras fontes, terão mais dificuldade para implementar as estratégias que aprenderam (DARLING-HAMMOND et al., 2009).

Do mesmo modo, especialistas apontam que o desenvolvimento profissional do professor deve ser um processo sustentável ao longo do tempo (HAWLEY; VALLI, 1999; GARET et al., 1999; SUPOVITZ; TURNER, 2000). Existem evidências de que o desenvolvimento profissional que ocorre de maneira contínua e em intervalos regulares (em vez de eventos únicos que ocorrem esporadicamente) é mais eficaz para promover mudanças nas práticas de ensino (LIEBERMAN, 1995; GARET et al., 2001). Atividades mais intensas têm maior probabilidade de oferecer oportunidades para debate em profundidade, ao passo que atividades que se estendem ao longo do tempo têm mais probabilidade de permitir que os professores experimentem novas práticas em sala de aula e recebam comentários sobre seu ensino (GARET et al., 1999).

Por fim, o desenvolvimento profissional tem sido repetidamente concebido como um processo de colaboração profissional (DARLING-HAMMOND; MCLAUGHLIN, 1995; HAWLEY; VALLI, 1999). Garet *et al.* (1999) indicam que a participação coletiva em atividades de desenvolvimento profissional pode contribuir para uma cultura profissional compartilhada, na qual os professores de uma mesma escola ou que ensinam na mesma série ou a mesma disciplina podem desenvolver um entendimento comum de objetivos de ensino, métodos, problemas e soluções. Hawley e Valli (1999) afirmam que a aprendizagem organizada em torno da solução colaborativa de problemas dá aos professores a oportunidade de trabalhar juntos para lidar com questões comuns a todos, o que possibilita não apenas que o professor mude, mas que a escola como um todo mude.

A colaboração entre os professores e outros membros da comunidade escolar também é importante para enfrentar os desafios da escola, como um clima escolar negativo. Isso tem uma relevância especial para este estudo, já que é difícil manter um clima positivo em sala de aula quando há um clima negativo na escola. Porter (2006), por exemplo, recomenda consultar a comunidade escolar quando se desenvolve a política

⁹ No original: “[...] talk, think, try out, and hone new practices, which means they must be involved in learning about, developing and using new ideas with their students”.

da escola referente ao comportamento dos alunos, a qual deve conter estratégias para prevenir problemas e intervir quando eles ocorrem. Uma ampla consulta aos funcionários, alunos e pais de alunos durante todo o processo melhora a eficácia da política, além de ser uma obrigação moral (PORTER, 2006).

Dado que todos esses aspectos da formação inicial docente, do desenvolvimento profissional e da colaboração profissional são considerados importantes para desenvolver as habilidades de ensino dos professores e que essas habilidades ajudam os professores a engajarem os alunos na aprendizagem, a principal hipótese da análise dos dados da Talis 2013 é que os professores brasileiros, chilenos e mexicanos que participam desses tipos de iniciativa desenvolvem habilidades que lhes permitem promover o engajamento dos alunos na aprendizagem e usar menos tempo para manter a ordem em sala de aula. Essas iniciativas também serão alvo dos estudos de caso da segunda etapa da pesquisa, nos quais se observará se estão presentes e como contribuem para auxiliar professores a lidar com questões relativas ao comportamento dos alunos em sala de aula.

2

ETAPA 1: ANÁLISE DE DADOS DA TALIS 2013

A PRIMEIRA ETAPA DESTA PESQUISA VISA A INVESTIGAR OS FATORES ASSOCIADOS ao comportamento dos alunos e ao uso do tempo para manter a disciplina em sala de aula. A metodologia, os dados e os resultados das análises realizadas para este fim, com base nos dados da Talis 2013, são descritos a seguir.

2.1 DADOS

Esta análise baseia-se nos dados da Talis 2013.¹⁰ Como já informado no Quadro 1, a Talis é uma pesquisa internacional em larga escala, que se concentra nas condições de trabalho dos professores e no ambiente de aprendizagem nas escolas. O primeiro ciclo da Talis foi conduzido em 2008 e foram entrevistados professores e gestores escolares da etapa equivalente aos anos finais do ensino fundamental em 24 países. No segundo ciclo, a Talis 2013 acrescentou mais países, com um total de 34 participantes (OCDE, 2014a, 2014b). Embora tenha mantido o foco na etapa equivalente aos anos finais do ensino fundamental, a Talis 2013 também deu aos países a opção de entrevistar

¹⁰ A base de dados completa da Talis 2013 está disponível em: <http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis_2013%20>. Acesso em: 1 out. 2013.

professores e diretores da etapa equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental e do ensino médio. Alguns países escolheram obter mais informações ao estender a pesquisa a escolas que participaram do Pisa 2012, por meio de uma opção conhecida como conexão Talis-Pisa. Como o Brasil e o Chile optaram por participar somente da amostra principal – a dos anos finais do ensino fundamental –, este estudo concentra-se nos professores que trabalham nesse nível.

A amostra-alvo é formada por 200 escolas por país, 20 escolas e 1 gestor escolar por escola nos anos finais do ensino fundamental. O Brasil selecionou sua amostra de forma a representar as redes de ensino dos estados e do conjunto de municípios em cada um dos 26 estados da federação, mais o sistema educacional do Distrito Federal. O resultado foi um número muito maior de escolas e professores participantes no Brasil do que nos outros países, como demonstra a Tabela 1.

TABELA 1. PARTICIPAÇÃO NA TALIS E TAMANHO ESTIMADO DA POPULAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL, NO CHILE E NO MÉXICO

	BRASIL	CHILE	MÉXICO
Número de escolas participantes	1.070	178	187
Professores entrevistados nas escolas participantes	14.291	1.676	3.138
Percentual de participação das escolas antes da substituição ¹¹	97%	88%	95%
Percentual de participação das escolas depois da substituição	97%	91%	96%
Percentual de participação dos professores nas escolas participantes	94%	93%	91%
Percentual de participação geral	91%	85%	87%
Estimativa ponderada do tamanho da população de professores ¹²	594.874	51.632	250.831

Fonte: OCDE (2014a) - Tabela A.2.

De todos os professores participantes da Talis 2013, só permaneceram na base de dados deste estudo aqueles que ofereceram uma resposta válida às perguntas “Qual porcentagem do tempo de aula é tipicamente usada em cada uma das seguintes atividades?” e “Por favor, estime uma porcentagem de alunos (na turma-alvo) que têm as seguintes características – Alunos com problemas de comportamento”.¹² A Tabela 2 mostra o número e a proporção de escolas e professores incluídos na análise.

11 Além da amostra original de escolas, foram selecionadas escolas para substituição, as quais foram contatadas nos casos em que as escolas originais não aceitaram participar da pesquisa.

12 Os questionários completos da Talis 2013 estão disponíveis em OCDE (2014b) e em <www.oecd.org/talis>. Acesso em: 1 out. 2013.

TABELA 2. PROFESSORES ENTREVISTADOS PELA TALIS 2013 QUE FORAM EXCLUÍDOS OU INCLUÍDOS NA ANÁLISE

	BRASIL		CHILE		MÉXICO	
	NÚMERO	%	NÚMERO	%	NÚMERO	%
Informou que a turma-alvo era total ou parcialmente composta por alunos com necessidades especiais	1.036	7%	320	19%	219	7%
Não chegou à pergunta sobre o tempo de aula	939	7%	95	6%	23	1%
Omitiu ou deu uma resposta inválida à pergunta sobre o tempo de aula	1.922	13%	167	10%	214	7%
Omitiu ou deu uma resposta inválida à pergunta sobre os problemas comportamentais dos alunos	129	1%	17	1%	14	0%
Professores mantidos na amostra analisada	10.265	72%	1.077	64%	2.668	85%
Estimativa ponderada do tamanho da população de professores analisada	432.905		32.322		213.461	
Número de escolas na análise	1.056	99%	172	97%	187	100%

Fonte: Base de dados da Talis 2013 da OCDE.

A análise contém 72%, 64% e 85% dos professores entrevistados no Brasil, no Chile e no México, respectivamente. Metade das exclusões no Brasil e no México e mais da metade no Chile não estavam relacionadas ao tempo de aula e às perguntas sobre o comportamento dos alunos: ou o professor informou ter lecionado para uma turma total ou parcialmente composta por alunos com necessidades especiais¹³ ou não chegou à questão sobre o tempo de aula quando respondeu o questionário. Além disso, todas as escolas originais permaneceram na base de dados mexicana e quase todas elas permaneceram nas bases de dados brasileira e chilena. Portanto, os professores e as escolas que permaneceram nas bases de dados não parecem compor uma amostra viesada nesses países.

As características de professores, classes e escolas analisados estão descritas na Tabela 3.

13 Neste relatório, a expressão "alunos com necessidades especiais" será utilizada como tradução de "*special needs students*" por ser mais abrangente que "alunos com deficiência". Essa escolha se justifica pelo fato de que, em diversos sistemas educacionais (inclusive na Inglaterra e no Canadá, como será observado mais adiante), fazem parte dessa classificação não somente alunos com deficiência, mas também aqueles com problemas de comportamento considerados severos, por exemplo.

TABELA 3. CARACTERÍSTICAS DE PROFESSORES, TURMAS E ESCOLAS ANALISADOS

CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR/TURMAS	BRASIL	CHILE	MÉXICO
Proporção do tempo de aula usado para manter a ordem na sala	20%	15%	12%
Proporção dos professores com mais de 10% de alunos com problemas de comportamento na turma-alvo	64%	48%	47%
Proporção de professores com mais de 10% de alunos de baixo nível socioeconômico na turma-alvo	63%	57%	63%
Anos de experiência como professor	13,37	15,30	15,39
Sexo (feminino)	71%	61%	54%
Tamanho da classe (número de alunos)	30,92	31,78	32,96
O conteúdo da disciplina ensinada na aula foi incluído na formação inicial	90%	91%	92%
Aspectos pedagógicos de algumas ou de todas as disciplinas ensinadas foram incluídos na educação formal	81%	91%	90%
A prática de algumas ou de todas as disciplinas ensinadas foi incluída na educação formal	90%	84%	82%
Participou de desenvolvimento profissional sobre o conteúdo da disciplina, com percepção de grande impacto em seu trabalho	30%	21%	31%
Participou de desenvolvimento profissional sobre aspectos pedagógicos da disciplina, com percepção de grande impacto em seu trabalho	26%	18%	28%
Participou de desenvolvimento profissional sobre comportamento dos alunos e gestão da sala de aula, com percepção de grande impacto em seu trabalho	11%	12%	20%
Características da escola			
Escolas com mais da metade dos professores com mais de 10% de alunos com problemas de comportamento	77%	44%	47%
Escolas com mais da metade dos professores com mais de 10% dos alunos de baixo nível econômico	70%	59%	77%
Escola administrada pelo setor público	81%	36%	81%
Tamanho da escola (número de matrículas)	761,50	673,63	584,04
Escola localizada numa cidade ou numa grande cidade (mais de 100 mil habitantes)	38%	50%	57%

Fonte: Base de dados da Talis 2013 da OCDE.

Como revela a Tabela 3, há algumas semelhanças entre as características de professores e turmas nos três países. Em média, há cerca de 32 alunos por classe; a maioria dos professores informa que o conteúdo, a pedagogia e a prática das disciplinas que ensinam foram incluídos em sua educação formal (mais de 80%); e uma pequena proporção dos professores que participaram de desenvolvimento profissional percebeu um grande impacto dessa atividade em seu trabalho (menos de 31%). No entanto, há diferenças gritantes entre eles também. Como já mencionado, os professores brasileiros informam ter maiores proporções de alunos com problemas de comportamento e usam mais tempo para manter a classe em ordem do que seus pares chilenos e mexicanos. Além disso, enquanto a maioria das escolas no México e no Brasil é administrada pelo setor público, no Chile ocorre o oposto – embora uma grande parte das escolas chilenas administradas pelo setor privado recebam recursos públicos.

2.2 MÉTODOS

Esta análise tem dois objetivos principais. O primeiro é identificar os fatores associados à porção de tempo que os professores usam para manter a ordem em sala de aula. A análise considera a natureza hierárquica dos dados da Talis, nos quais os professores (e suas turmas) estão agregados em escolas e as escolas estão agre-

gadas nos países. Professores numa escola compartilham a mesma população escolar, o mesmo ambiente e os mesmos procedimentos internos. Por causa disso, espera-se que dois professores escolhidos aleatoriamente dentro da mesma escola tendam a usar porções de tempo mais semelhantes para manter a ordem em sala de aula do que dois professores aleatoriamente escolhidos em escolas diferentes. Modelos hierárquicos lineares (HLM, da expressão em inglês *Hierarchical Linear Models*) são bastante usados no campo da educação, em virtude de sua capacidade de lidar com a natureza hierárquica dos dados educacionais (RAUDENBUSH; BRYK, 2002; SNIJDERS; BOSKER, 1999).

Neste modelo, a variável dependente é a porcentagem do tempo de aula que o professor informa usar para manter a ordem na sala, o que, teoricamente, pode variar de 0 a 100%. As variáveis explanatórias foram criadas com base nas perguntas do questionário da Talis que representam as questões apresentadas na revisão da literatura, mas também em alguns outros fatores que podem ser associados com o tempo usado para manter a ordem em sala de aula.

As variáveis relacionadas a aspectos da formação docente inicial e do desenvolvimento profissional constituem um particular interesse para esta pesquisa porque representam fatores que podem ser aperfeiçoados por políticas educacionais, de forma a melhorar a capacidade dos professores em relação ao ensino e à gestão de sala de aula. Em termos de formação docente, variáveis foram incluídas para indicar se essa formação incluiu ou não o conteúdo e os aspectos pedagógicos da disciplina ensinada – representando o conhecimento de conteúdo pedagógico de Shulman (1987) –, assim como práticas de sala de aula. No que tange ao desenvolvimento profissional, variáveis foram incluídas para indicar a participação dos professores em atividades voltadas para o conhecimento de conteúdo e o conhecimento de aspectos pedagógicos, assim como o comportamento dos alunos e a gestão de sala de aula. As variáveis relacionadas com a preparação do professor também incluíram dois índices de participação em desenvolvimento profissional eficaz e em atividades de colaboração profissional. Esses índices contêm as características discutidas na revisão da literatura e estão descritos na Tabela 4, a qual apresenta todas as variáveis que compõem este modelo. A hipótese desta análise é que os professores que usufruíram de formação inicial, desenvolvimento profissional e atividades colaborativas com as características citadas tiveram mais chances de desenvolver seu potencial para ensinar e gerir a sala de aula e, portanto, são capazes de usar menos tempo para colocar a sala de aula em ordem – todas as variáveis de controle mantidas constantes. Entre as variáveis de controle, há variáveis de contexto, como o comportamento dos alunos e seu nível socioeconômico. Todas estão na Tabela 4.

TABELA 4. VARIÁVEIS INCLUÍDAS NO MODELO PARA A ANÁLISE DO TEMPO DESPENDIDO PARA MANTER A ORDEM

VARIÁVEL DEPENDENTE	
Tempo de aula para manter a ordem	Porcentagem do tempo de aula usado para manter a ordem em sala de aula com a turma-alvo (de 0 a 100%)
VARIÁVEIS INDEPENDENTES	
VARIÁVEIS DO NÍVEL PROFESSOR/TURMA	
Comportamento dos alunos	Porcentagem dos alunos com problemas de comportamento na turma-alvo (10% ou menos = 0; mais de 10% = 1)
Nível socioeconômico dos alunos	Porcentagem de alunos de famílias de baixo nível socioeconômico na turma-alvo (10% ou menos = 0; mais de 10% = 1)
Experiência do professor	Experiência no ensino (número de anos)
Sexo do professor	Feminino = 1; masculino = 0
Tamanho da classe	Número de alunos na turma-alvo
Educação formal do professor	<ul style="list-style-type: none"> Se a disciplina da turma-alvo foi incluída na educação formal do professor (sim, em ISCED nível 4 ou acima ou numa especialização sobre a disciplina, como parte da formação do professor = 1; outros casos = 0) Se os aspectos pedagógicos das disciplinas ensinadas foram incluídos na educação formal do professor (sim, para todas ou algumas das disciplinas ensinadas = 1; não = 0) Se a prática de sala de aula (estágio ou aulas como professor-estudante) das disciplinas ensinadas foi incluída na educação formal do professor (sim, para todas ou algumas das disciplinas ensinadas = 1; não = 0)
Desenvolvimento profissional (DP) do professor	<ul style="list-style-type: none"> Índice de participação do professor em atividades eficazes de desenvolvimento profissional (DP) (de 5,57 a 14,31). Os professores informaram se seu DP foi caracterizado pelos seguintes elementos: <ul style="list-style-type: none"> Um grupo de colegas da mesma escola ou do grupo da disciplina Oportunidades para aprender métodos ativamente (não apenas ouvir o palestrante) Atividades de aprendizagem colaborativa ou de pesquisa com outros professores Duração extensa (muitas ocasiões distribuídas em muitas semanas ou meses) Participação em atividades de DP sobre o conteúdo da disciplina, com percepção de grande impacto em seu trabalho (sim = 1; não = 0) Participação em atividades de DP sobre aspectos pedagógicos da disciplina, com percepção de grande impacto em seu trabalho (sim = 1; não = 0) Participação em atividades de DP sobre questões de comportamento do aluno e de gestão de sala de aula, com percepção de grande impacto em seu trabalho (sim = 1; não = 0)
VARIÁVEIS DO NÍVEL DA ESCOLA	
Comportamento dos alunos	Porcentagem de professores da escola que informam ter mais de 10% de alunos com problemas de comportamento em suas turmas-alvo (de 0 a 100%)
Nível socioeconômico dos alunos	Porcentagem dos professores da escola que informam ter mais de 10% dos alunos de famílias de baixo nível socioeconômico em suas turmas-alvo (de 0 a 100%)
Gestão escolar	Gestão escolar (escola gerida pelo setor público = 1; escola gerida pelo setor privado = 0) ¹⁴
Engajamento dos professores em colaboração profissional	Média do índice de colaboração profissional dos professores da escola (de 3,93 a 14,49). É composto pelas respostas dos professores sobre sua participação nas seguintes atividades: <ul style="list-style-type: none"> Ensinam juntos, como uma equipe, na mesma sala de aula Observam as aulas de outros professores e dão <i>feedback</i> a eles Engajam-se em atividades conjuntas professores de classes e faixas etárias diferentes (por exemplo, em projetos) Participam de aprendizagem profissional colaborativa

Fonte: Base de dados da Talis 2013 da OCDE.

O segundo propósito desta análise é identificar os fatores associados à proporção de alunos com problemas de comportamento nas classes. Em outras palavras, visa a identificar os perfis de professores – e de suas escolas – que informam ter as maiores proporções de alunos com problemas de comportamento.

Como a proporção de alunos com problemas de comportamento em sala de aula é capturada por uma variável categorizada ordenada, para atingir este objetivo da pesquisa foram utilizadas regressões logísticas ordenadas.

A variável dependente representa o percentual de alunos com problemas de comportamento na turma-alvo (em que 0% = 1; 1% a 10% = 2; 11% a 30% = 3; 31% a 60% = 4;

¹⁴ Escolas geridas pelo setor privado podem ou não receber recursos públicos.

mais de 60% = 5). Neste caso, houve interesse específico em investigar não apenas os fatores contextuais, mas também se a maior participação em decisões da escola pela comunidade escolar estava associada com o baixo nível de problemas de comportamento entre os alunos. Portanto, as variáveis explanatórias incluem o índice de participação da comunidade escolar. Todas as variáveis que constituem o modelo estão descritas na Tabela 5.

TABELA 5. VARIÁVEIS INCLUÍDAS NO MODELO PARA A ANÁLISE DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO

VARIÁVEL DEPENDENTE	
Problemas de comportamento	Porcentagem dos alunos com problemas de comportamento na turma-alvo (em que 0% = 1; 1% até 10% = 2; 11% a 30% = 3; 31% a 60% = 4; mais de 60% = 5)
VARIÁVEIS INDEPENDENTES	
VARIÁVEIS DO NÍVEL PROFESSOR/TURMA	
Nível socioeconômico dos alunos	Porcentagem de alunos de baixo nível socioeconômico na turma-alvo (10% ou menos = 0; mais de 10% = 1)
Experiência do professor	Experiência do professor (número de anos)
Tamanho da classe	Número de alunos na turma-alvo
VARIÁVEIS DO NÍVEL DA ESCOLA	
Nível socioeconômico dos alunos	Porcentagem dos professores da escola que informam ter mais de 10% de alunos de baixo nível socioeconômico em suas turmas-alvos (de 0 a 100%)
Tamanho da escola	Número de alunos
Localização da escola	Localização da escola de acordo com a população (em cidades ou grandes cidades com mais de 100.000 habitantes = 1; outros casos = 0)
Participação da comunidade escolar	Média do índice de participação da comunidade escolar (de 4,53 a 15,43). É composto pelas respostas dos professores com respeito ao ambiente escolar sobre estes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Esta escola dá oportunidades aos funcionários para participar ativamente das decisões escolares • Esta escola dá oportunidades a pais e responsáveis para participar ativamente das decisões escolares • Esta escola dá oportunidades aos alunos para participar ativamente das decisões escolares • Esta escola tem uma cultura de responsabilidade compartilhada pelas questões escolares • Há uma cultura escolar colaborativa, que é caracterizada pelo apoio mútuo

Fonte: Base de dados da Talis 2013 da OCDE.

Todos os índices apresentados nesta análise foram desenvolvidos como parte da Talis 2013 e estão incluídos em sua base de dados. Esses índices foram definidos operacionalmente por itens observáveis e construídos por meio de procedimentos complexos, que envolveram o escalonamento de itens. As escalas complexas foram, primeiramente, avaliadas com análise de fator exploratório. Para construir as escalas, usou-se a análise fatorial confirmatória (CFA, na sigla do termo em inglês *Confirmatory Factor Analysis*); para validar as escalas construídas, usou-se a CFA com múltiplos grupos de comparação. Todos os detalhes estão descritos no documento OECD (2014b). Em todas as análises, as regressões foram estimadas para cada país separadamente.

2.3 RESULTADOS

A análise multinível da porcentagem de tempo de aula que os professores informam usar para manter a sala de aula em ordem começa por estimar um modelo vazio – um modelo que não tem variáveis independentes. Isso permite calcular o coeficiente de correlação intraclasse (CCI), que expressa o grau de semelhança entre professores e turmas pertencentes à mesma escola. O CCI recebe esse nome porque é igual à correlação entre valores de dois professores aleatoriamente escolhidos na mesma escola, igualmente escolhida de forma aleatória (SNIJDERS; BOSKER, 1999). O CCI

também pode ser interpretado como a proporção da variância total da variável dependente que pode ser atribuída a características no nível do grupo. Os resultados da estimativa do modelo vazio são apresentados na Tabela 6.

TABELA 6. ANÁLISE DO TEMPO PARA MANTER A ORDEM EM SALA DE AULA - MODELO VAZIO

EFEITO FIXO	BRASIL		CHILE		MÉXICO	
	COEFICIENTE	DP	COEFICIENTE	DP	COEFICIENTE	DP
Intercepto	19,90	0,33	15,61	0,56	12,31	0,32
PARTE ALEATÓRIA	COMPONENTE DA VARIÂNCIA	DP	COMPONENTE DA VARIÂNCIA	DP	COMPONENTE DA VARIÂNCIA	DP
Variância de nível dois (escola)	24,35	2,95	26,47	6,21	6,94	1,99
Variância de nível um (professor)	189,19	8,41	114,87	10,39	91,12	6,85
CCI	0,11		0,19		0,07	

Fonte: Base de dados da Talis 2013 da OCDE.

Obs.: DP significa desvio-padrão.

Como já foi constatado em relação aos dados da Talis 2008, a maior parte da variação no uso do tempo de aula reportado pelos professores está entre os professores (OECD, 2009). O CCI é de 7% no México, 11% no Brasil e 19% no Chile. Isso significa que, no México, só 7% da variação na proporção de tempo que os professores informam usar para manter a sala de aula em ordem é devida a fatores no nível da escola, em comparação com 11% no Brasil e 19% no Chile. O restante da variação, nos três casos, deve-se a fatores nos níveis do professor e da turma.

Embora a variância entre escolas possa ser considerada pequena nos três países, no Chile ela é um tanto maior do que no Brasil e no México. A alta segregação¹⁵ por nível socioeconômico (NSE) da população escolar no Chile, que tem recebido crescente atenção da literatura, é uma explicação plausível para essa diferença (ELACQUA, 2012; VALENZUELA; BELLEI; RÍOS, 2013). Isso não significa que tal segregação não exista no Brasil e no México. Mas, segundo as respostas dos alunos ao questionário do Pisa 2009, o Chile é um dos países nos quais as menores proporções de alunos frequentam escolas cujo corpo discente é composto por uma mistura de diferentes condições socioeconômicas – ou seja, a maioria dos alunos chilenos frequenta escolas de nível socioeconômico alto ou baixo (OECD, 2010). Enquanto cerca de 40% dos alunos brasileiros e mexicanos estão matriculados em escolas com nível socioeconômico médio ou com uma mistura de níveis, somente cerca de 20% dos alunos chilenos estão matriculados nesse tipo de escola.

O próximo passo na análise é acrescentar variáveis explanatórias à equação, de forma a testar a associação entre essas duas variáveis e o tempo que os professores afirmam usar para manter a ordem na sala de aula. Em geral, espera-se que essas variáveis estejam de fato relacionadas ao tempo despendido para manter a ordem. Não obstante, quando outros fatores são considerados no modelo, sua associação pode não ser estatisticamente significativa. Isso implica que essa relação direta pode não existir – ela pode derivar de diferenças em outros fatores que podem estar mais concentrados em professores ou em escolas com as características anteriormente testadas.

Em cada tabela, os coeficientes representam os pontos percentuais acrescentados ou subtraídos em termos da proporção de tempo de aula usado para manter a ordem por

¹⁵ A distribuição desigual entre escolas de crianças com diferentes características socioeconômicas.

uma unidade de mudança nas variáveis analisadas, mantidas as demais variáveis do modelo constantes. Na Tabela 7, por exemplo, os coeficientes de regressão da primeira linha representam os pontos percentuais adicionais (em termos de proporção de tempo usado para manter a ordem em sala de aula) para professores com mais de 10% de alunos com problemas de comportamento em suas salas. Os coeficientes de regressão da segunda linha representam os pontos percentuais adicionais (novamente em termos de proporção de tempo usado para manter a ordem em sala de aula) para professores em escolas onde todos os professores têm mais de 10% de alunos com problemas de comportamento em suas salas.

TABELA 7. ANÁLISE DO TEMPO PARA MANTER A ORDEM EM SALA DE AULA – ESTIMATIVAS COM VARIÁVEIS DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO

EFEITO FIXO	BRASIL		CHILE		MÉXICO	
	COEFICIENTE	DP	COEFICIENTE	DP	COEFICIENTE	DP
Mais problemas de comportamento na classe	7,84***	0,56	8,00***	0,90	4,02***	0,49
Mais problemas de comportamento na escola	6,11***	1,33	7,85***	1,95	2,93*	1,50
Intercepto	11,07***	0,74	7,63***	0,89	9,10***	0,74
PARTE ALEATÓRIA	COMPONENTE DA VARIÂNCIA	DP	COMPONENTE DA VARIÂNCIA	DP	COMPONENTE DA VARIÂNCIA	DP
Variância de nível dois (escola)	16,07	2,48	9,35	3,97	5,14	1,78
Variância de nível um (professor)	176,78	7,71	102,66	8,62	87,56	6,52
CCI	0,08		0,08		0,06	

Fonte: Base de dados da Talis 2013 da OCDE.

Obs.: *** denota 1% de nível de significância; ** denota 5% de nível de significância; * denota 10% de nível de significância.

Como mostra a Tabela 7, os professores que reportam ter mais de 10% de alunos com problemas de comportamento e aqueles que estão em escolas onde todos os professores informam o mesmo, afirmam usar muito mais tempo de aula para manter a ordem no Brasil e no Chile do que os demais. No México, embora haja diferenças de acordo com o percentual de problemas comportamentais reportados, essas diferenças são menores do que no Brasil e no Chile.

Os resultados apresentados na Tabela 8 mostram que a associação entre o NSE (reportado pelos professores) e o tempo que os professores dizem usar para manter a ordem em sala de aula é mais fraca do que a associação com problemas de comportamento dos alunos (também reportado pelos docentes). No Brasil, os professores que afirmam ter maiores proporções de alunos de baixo NSE em suas classes reportam usar mais tempo para manter ordem na classe do que seus colegas; no Chile, os professores em escolas com maiores proporções de alunos de baixo NSE reportam o mesmo.

TABELA 8. ANÁLISE DO TEMPO PARA MANTER A ORDEM EM SALA DE AULA - ESTIMATIVAS COM VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS

EFEITO FIXO	BRASIL		CHILE		MÉXICO	
	COEFICIENTE	DP	COEFICIENTE	DP	COEFICIENTE	DP
Baixo NSE na classe	4,02***	0,70	1,66	1,23	0,13	0,67
Baixo NSE na escola	1,21	1,29	4,94**	1,96	-0,93	1,25
Intercepto	16,71***	0,72	11,35***	0,99	12,81***	0,74
PARTE ALEATÓRIA	COMPONENTE DA VARIÂNCIA	DP	COMPONENTE DA VARIÂNCIA	DP	COMPONENTE DA VARIÂNCIA	DP
Variância de nível dois (escola)	21,63	2,79	21,85	5,38	6,91	1,98
Variância de nível um (professor)	186,79	8,25	114,94	10,33	91,26	6,87
CCI	0,10		0,16		0,07	

Fonte: Base de dados da Talis 2013 da OCDE.

Obs.: *** denota 1% de nível de significância; ** denota 5% de nível de significância; * denota 10% de nível de significância.

Há uma expectativa de que os professores de escolas públicas usem mais tempo para manter a ordem do que seus pares em escolas privadas, já que as escolas públicas geralmente concentram alunos de famílias de níveis socioeconômicos mais baixos e que a regressão anterior mostrou alguma evidência nessa direção. Mas somente no Brasil essa diferença foi observada – e foi uma pequena diferença de três pontos percentuais, como mostra a Tabela 9. No Chile, não houve diferença no tempo para manter a ordem entre professores de escolas geridas pelo setor público ou pelo setor privado, o que parece contraditório com os dados mencionados acima sobre a segregação particularmente alta por NSE da população que frequenta a escola nesse país. Pode ser que isso aconteça porque, no Chile, a categoria “escolas geridas pelo setor privado” inclui um grupo muito diverso de instituições: de escolas que são 100% privadas àquelas que recebem a maior parte de seus recursos do governo. É provável, pois, que essa variável não tenha conseguido capturar a complexidade da gestão escolar no Chile.

TABELA 9. ANÁLISE DO TEMPO PARA MANTER A ORDEM EM SALA DE AULA - ESTIMATIVAS COM A VARIÁVEL DO TIPO DE GESTÃO ESCOLAR (PÚBLICA OU PRIVADA)

EFEITO FIXO	BRASIL		CHILE		MÉXICO	
	COEFICIENTE	DP	COEFICIENTE	DP	COEFICIENTE	DP
Escola gerida pelo setor público	3,15***	0,77	0,84	1,31	-0,66	0,75
Intercepto	17,43***	0,68	15,12***	0,71	12,82***	0,66
PARTE ALEATÓRIA	COMPONENTE DA VARIÂNCIA	DP	COMPONENTE DA VARIÂNCIA	DP	COMPONENTE DA VARIÂNCIA	DP
Variância de nível dois (escola)	21,67	2,84	30,41	7,23	6,91	2,02
Variância de nível um (professor)	189,26	8,47	112,43	10,35	91,50	6,88
CCI	0,10		0,21		0,07	

Fonte: Base de dados da Talis 2013 da OCDE.

Obs.: *** denota 1% de nível de significância; ** denota 5% de nível de significância; * denota 10% de nível de significância.

Não obstante, há algumas mudanças relevantes nos resultados quando as variáveis explanatórias são incluídas no modelo. Esses resultados são apresentados na Tabela 10.

TABELA 10. ANÁLISE DO TEMPO PARA MANTER A ORDEM NA SALA DE AULA - MODELO COMPLETO

EFEITO FIXO	BRASIL		CHILE		MÉXICO	
	COEFICIENTE	DP	COEFICIENTE	DP	COEFICIENTE	DP
Mais problemas de comportamento na classe	7,33***	0,68	7,73***	1,04	3,66***	0,48
Mais problemas de comportamento na escola	5,61***	2,07	5,74**	2,42	3,67	2,34
Baixo NSE na classe	1,41	0,93	0,61	1,65	-1,13	0,73
Baixo NSE na escola	-1,23	2,12	0,57	2,48	-2,07	2,55
Escola gerida pelo setor público	1,69	1,21	-1,01	1,42	-0,09	1,82
Anos de experiência de ensino do professor	-0,10**	0,04	-0,10**	0,04	-0,06**	0,03
Sexo do professor (feminino)	1,27**	0,60	-0,28	1,01	1,49***	0,46
Tamanho da classe	-0,02	0,03	-0,03	0,05	0,09	0,04
O conteúdo da disciplina foi incluído na formação inicial	-0,16	0,89	-5,87***	1,97	-1,41	0,98
Aspectos pedagógicos das disciplinas ensinadas foram incluídos na educação formal	-1,69*	0,94	-1,39	2,14	-2,15*	1,24
A prática das disciplinas ensinadas foi incluída na educação formal	0,56	1,10	0,19	1,51	-0,02	0,81
Teve DP sobre o conhecimento da disciplina, com percepção de grande impacto	0,30	0,66	1,55	1,50	-0,10	0,65
Teve DP sobre o comportamento dos alunos e a gestão de sala de aula, com percepção de grande impacto	-1,11	0,86	-0,31	1,42	-0,59	0,63
Teve DP sobre competências pedagógicas, com percepção de grande impacto	-1,19	0,73	-1,81	1,46	-1,90***	0,71
Índice de colaboração profissional da escola	-0,82**	0,32	-1,29***	0,42	0,00	0,36
Índice de participação em DP eficaz	-0,41***	0,15	0,14	0,24	-0,08	0,13
Intercepto	22,32***	3,70	27,67***	4,39	12,61***	4,81
PARTE ALEATÓRIA	COMPONENTE DA VARIÂNCIA	DP	COMPONENTE DA VARIÂNCIA	DP	COMPONENTE DA VARIÂNCIA	DP
Variância de nível dois (escola)	13,93	2,77	13,90	14,82	8,10	4,06
Variância de nível um (professor)	165,39	9,80	87,16	10,67	72,47	5,81
CCI	0,08		0,14		0,10	

Fonte: Base de dados da Talis 2013 da OCDE.

Obs.: *** denota 1% de nível de significância; ** denota 5% de nível de significância; * denota 10% de nível de significância.

Como mostra a Tabela 10, os problemas de comportamento continuam altamente associados com o tempo que os professores usam para manter a ordem mesmo depois de incluídas todas as demais variáveis no modelo. Isso é particularmente verdade no Brasil e no Chile, onde os professores que informam ter mais de 10% dos alunos com

problemas de comportamento também informam usar cerca de 7 pontos percentuais a mais de tempo para manter a ordem do que seus colegas. O mesmo é verdadeiro para professores em escolas com porcentagens mais altas de alunos com problemas de comportamento, os quais reportam usar cerca de 6 pontos percentuais a mais do que seus colegas. Considerando que a proporção média de tempo gasto para manter a ordem por professores brasileiros e chilenos é, respectivamente, 20% e 15% do tempo de aula, pode-se afirmar que estas são diferenças relevantes.

Ao mesmo tempo, no modelo completo, o nível socioeconômico e o fato de a escola ser gerida pelo setor público não se mostraram associados com o tempo reportado para manter a ordem em nenhum desses países. Ao contrário, parece que as diferenças entre os professores das escolas privadas e públicas ou aquelas relacionadas ao NSE apresentadas nas Tabelas 8 e 9 decorrem de diferenças em outros fatores que podem estar mais concentrados em um desses tipos de escolas – e não pelo tipo de gestão escolar ou do NSE propriamente ditos.

A experiência do professor revela uma das associações mais consistentes com o tempo informado para manter a ordem em sala de aula, embora de pequena magnitude. Nos três países, quanto mais experiente é o professor, menos tempo ele informa usar para manter a ordem. No Brasil e no Chile, para cada ano adicional de experiência, o tempo médio usado para manter a ordem reduz-se em 0,1 ponto percentual. No México, reduz-se em 0,06 ponto percentual. Isso significa que, por exemplo, no Brasil e no Chile, um professor com 30 anos de experiência gasta 3 pontos percentuais a menos de tempo para manter a ordem do que um novo professor, ao passo que no México essa diferença é de 1,8 ponto percentual.

Professoras levam mais tempo para manter a ordem em sala de aula do que professores no Brasil e no México. Há uma diferença de 1,27 ponto percentual no Brasil e de 1,49 ponto percentual no México.

Curiosamente, não há associação significativa entre o tamanho da classe e o tempo usado para manter a ordem na sala de aula, o que significa que não foi encontrada evidência de uma relação direta entre esses dois fatores nesta pesquisa.

Também foram encontrados alguns resultados interessantes que relacionam a formação do professor com o tempo usado para manter a ordem em sala de aula. No Chile, professores que tiveram o conteúdo da disciplina da aula incluído em sua formação inicial reportam usar menos tempo para manter a ordem. E a diferença é relativamente grande: 5,87 pontos percentuais, similar àquela relacionada aos problemas de comportamento na escola. No Brasil e no México, professores que tiveram em sua educação formal os aspectos pedagógicos das disciplinas que ensinam usam menos tempo para manter a ordem em sala de aula – 1,69 ponto percentual e 2,15 pontos percentuais menos, respectivamente.

Também há evidências associando o DP do professor e o tempo usado para manter a ordem em sala de aula. No México, os professores que participaram de DP com foco nos aspectos pedagógicos da disciplina que ensinam e sentiram um grande impacto em seu ensino reportam gastar 1,9 ponto percentual a menos do tempo de aula para manter a ordem. No Brasil, quanto mais alta a pontuação do professor no índice de DP eficaz, menor é o tempo que ele reporta para manter a ordem em sala de aula. Para cada mudança de unidade no índice, os professores informam usar 0,41 ponto percentual a menos de tempo para manter a ordem. Como as pontuações variam de 5,57 a 14,31 (cerca de 9 unidades), a diferença entre os professores com os valores mais baixo e mais alto no índice de participação em DP eficaz pode atingir 3,69 pontos percentuais do tempo de aula.

Professores que informam os mais altos níveis de colaboração profissional em suas escolas reportam menos tempo para manter a ordem em sala de aula no Brasil e no Chile. Para cada unidade de mudança no índice, os professores brasileiros afirmam usar 0,82 ponto percentual a menos e os chilenos, 1,29 ponto percentual a menos para manter a ordem. Como as pontuações variam de 3,93 a 14,49 (cerca de 10 unidades), a diferença entre os professores com os valores mais baixo e mais alto no índice de colaboração profissional pode atingir 8 pontos percentuais no Brasil e quase 13 no Chile. Essas diferenças são grandes – semelhantes àquelas relacionadas aos problemas de comportamento na escola no Brasil e quase o dobro disso no Chile.

Como foi encontrada uma associação tão forte entre os níveis de problemas de comportamento e o tempo que os professores usam para manter a ordem em sala de aula, esta pesquisa também investigou quais fatores associados com a proporção de alunos com problemas de comportamento em sala de aula foram reportados. Como já citado, regressões logísticas ordenadas foram feitas para alcançar este objetivo da pesquisa, já que a variável dependente é categórica: o percentual de alunos com problemas de comportamento na turma-alvo (em que 0% = 1; 1% a 10% = 2; 11% a 30% = 3; 31% a 60% = 4; mais de 60% = 5).

Os resultados das regressões seguintes são apresentados em termos de razão de probabilidade (no inglês, *odds ratio*) para tornar os dados mais interpretáveis em termos das chances de o evento ocorrer. A razão de probabilidade deve ser interpretada de forma que, para uma mudança de unidade numa variável preditiva (por exemplo, trabalhar numa escola publicamente gerida), se espere que a razão de probabilidade da variável de resultado (por exemplo, categoria 2 = entre 1% e 10% de alunos com problemas de comportamento) relativa à categoria anterior (por exemplo, categoria 1 = 0% de alunos com problemas de comportamento) mude por um fator da respectiva estimativa de parâmetro, dado que as demais variáveis no modelo permanecem constantes.

TABELA 11. ANÁLISE DOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO

	BRASIL		CHILE		MÉXICO	
	RAZÃO DE PROBABILIDADE	DP	RAZÃO DE PROBABILIDADE	DP	RAZÃO DE PROBABILIDADE	DP
Escola gerida pelo setor público	0,91	0,14	1,25	0,29	0,64	0,21
Baixo NSE na classe	4,88***	0,40	2,54***	0,49	3,53***	0,38
Baixo NSE na escola	0,97	0,23	1,65	0,55	1,07	0,41
Anos de experiência do professor	0,98***	0,00	0,96***	0,01	0,98***	0,00
Tamanho da classe	1,01***	0,00	1,00	0,01	1,00	0,00
Tamanho da escola	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00
Escola localizada numa cidade ou grande cidade	1,32***	0,13	1,48*	0,34	1,23	0,15
Índice de participação da comunidade escolar	0,93*	0,04	0,81***	0,05	0,88***	0,03

Fonte: Base de dados da Talis 2013 da OCDE.

Obs.: *** denota 1% de nível de significância; ** denota 5% de nível de significância; * denota 10% de nível de significância.

Como mostra a Tabela 11, professores que reportam ter mais de 10% de alunos oriundos de famílias em desvantagem socioeconômica têm 1,5 vez mais chance de reportar uma categoria superior em termos de proporções de alunos com problemas de

comportamento em sala de aula no Chile, 2,5 vezes no México e quase 4 vezes mais no Brasil. Como há 5 categorias de variáveis dependentes, isso significa que, em média, um professor que afirma ter mais de 10% de alunos de baixo NSE na classe tem 6 vezes mais chance de ter mais de 60% de alunos com problemas de comportamento do que de ter nenhum aluno com problema de comportamento no Chile, 10 vezes no México e 16 vezes no Brasil. No entanto, essa relação não foi encontrada no nível da escola. Esses resultados podem indicar que essa relação está presente somente no nível da sala de aula, ou seja, que o que afeta o nível de problemas de comportamento em sala de aula é a condição socioeconômica dos alunos da própria classe, mas não a condição dos demais alunos da escola. Por outro lado, os resultados também podem indicar que a percepção individual dos professores sobre o comportamento dos alunos é distorcida por sua percepção do nível socioeconômico dos alunos – ou vice-versa.

Como observado na análise do tempo usado para manter a ordem em sala de aula, não parece haver, em nenhum dos países examinados, uma associação entre o setor responsável pela gestão da escola e a proporção de alunos com problemas de comportamento em sala de aula. Professores de escolas geridas pelo setor público, portanto, não têm maiores chances de reportar mais problemas de comportamento – todas as demais variáveis mantidas constantes.

Nos três países, quanto mais experiente é um professor, menos provável é que ele esteja numa categoria mais alta em termos de proporções de alunos com problemas de comportamento em sala de aula. No Brasil e no México, para cada ano adicional de experiência, é 2% menos provável que um professor esteja numa categoria mais alta em termos de proporções de alunos com problemas de comportamento em sala de aula. No Chile, o decréscimo é de 4% para cada ano de experiência. Isso significa que, por exemplo, no Chile, em comparação com um professor que acaba de ser contratado, um professor com 20 anos de experiência tem 3,2% menos probabilidade de reportar ter mais de 60% de alunos com problemas de comportamento do que de reportar não ter nenhum aluno nessa situação.

No Brasil, quanto maior o tamanho da classe, maior a probabilidade de que o professor reporte ter altos percentuais de alunos com problemas de comportamento em sala de aula: 1% a mais para cada aluno adicional na classe. Isso significa que, por exemplo, um professor com 40 alunos em sala, quando comparado a um com apenas 20 alunos, tem 80% mais probabilidade de reportar ter mais de 60% de alunos com problemas de comportamento do que de reportar não ter nenhum aluno nessa situação. Essa associação não foi encontrada no Chile e no México.

No Brasil e no Chile, os professores de escolas localizadas em cidades ou grandes cidades (com mais de 100 mil habitantes) têm 32% e 48%, respectivamente, mais chance de estar numa categoria mais alta em termos de proporções de alunos com problemas de comportamento em sala de aula. Isso significa que, em média, um professor de uma escola localizada em uma cidade com mais de 100 mil habitantes, em comparação com um professor de uma escola localizada em uma cidade com população menor, tem 1,3 vez mais probabilidade de ter 60% de alunos com problemas comportamentais do que de não ter nenhum aluno com problemas de comportamento; no Chile, quase 2 vezes.

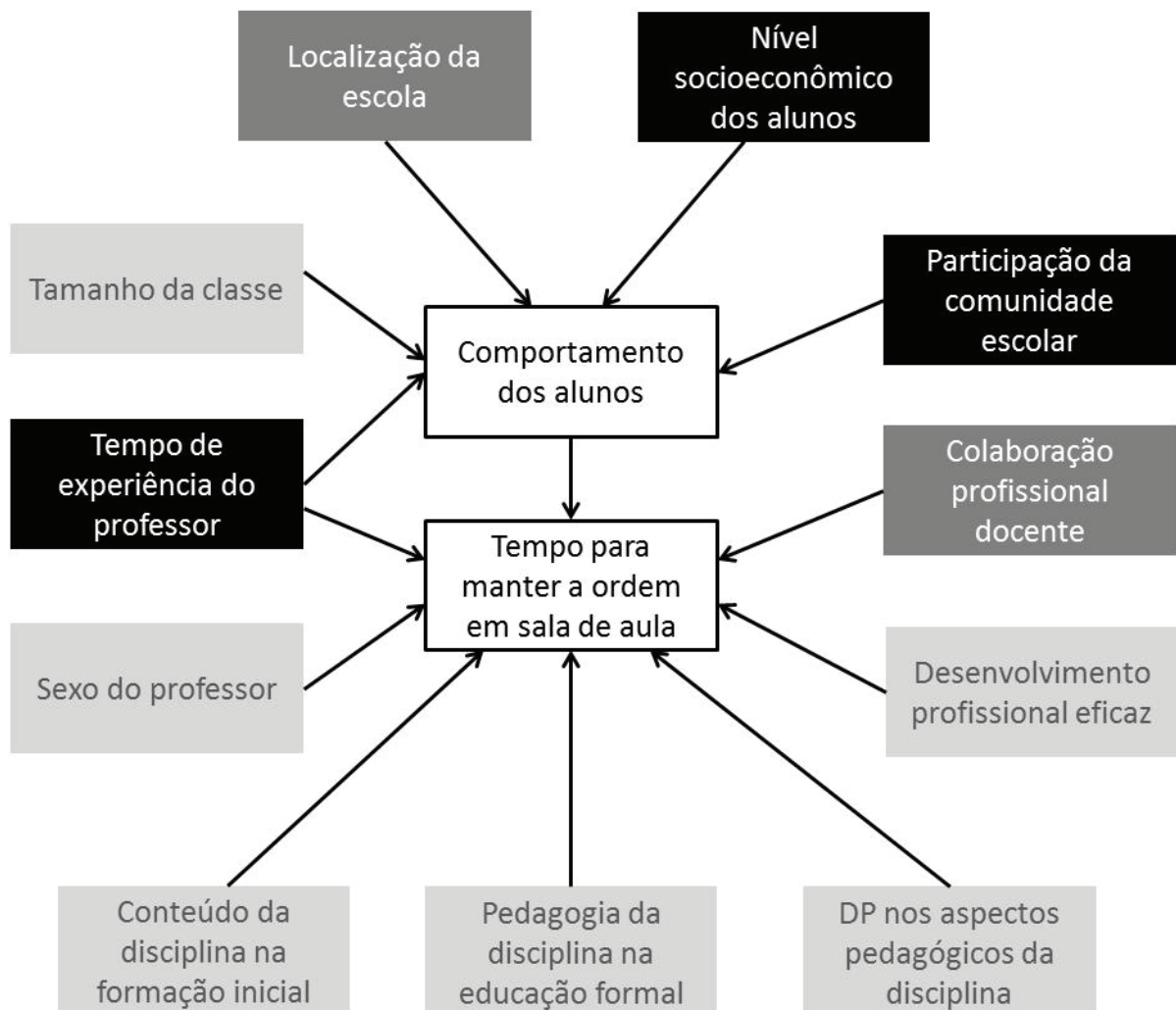
É importante notar que, nos três países, os professores que reportam maiores níveis de participação da comunidade escolar nas decisões da escola têm menos probabilidade de estar numa categoria mais alta em termos de proporções de alunos com problemas de comportamento em sala de aula. Para cada mudança de unidade na pontuação, os professores brasileiros têm 7% menos probabilidade de estar numa categoria mais

alta em termos de proporções de alunos com problemas de comportamento em sala de aula, ao passo que os professores mexicanos têm 12% menos e os chilenos, 19% menos probabilidade de reportar o mesmo. Como as pontuações variam de 4,53 a 15,43 (cerca de 11 unidades), isso significa que um professor que informa a pontuação mais baixa no índice de participação da comunidade escolar tem 2,8 vezes mais probabilidade de ter mais de 60% dos alunos com problemas comportamentais do que de não ter nenhum aluno com problemas de comportamento do que o professor que reporta a pontuação mais alta no índice de participação no Brasil, 5,2 vezes no México e 8,3 vezes no Chile.

2.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Figura 1 apresenta um esquema que combina as evidências obtidas nos dois conjuntos de análises realizadas. As caixas em preto indicam os fatores que se mostraram associados com as variáveis de interesse nos três países. As caixas em cinza escuro indicam os fatores associados com as variáveis de interesse em dois países. E as caixas em cinza claro indicam os fatores associados com as variáveis de interesse em um país.

FIGURA 1. DIAGRAMA DOS RESULTADOS



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como observado anteriormente, a percepção dos professores sobre o tempo que despendem para manter a ordem em sala de aula está altamente associada com sua percepção relativa aos problemas de comportamento dos alunos em suas salas. E esse é o caso não apenas no nível individual, mas também quando a percepção do grupo de professores da mesma escola é levada em conta – exceto para o México. Portanto, para melhorar o uso do tempo de aula, é importante entender o que está associado tanto com o comportamento dos alunos quanto com o tempo usado pelos professores para manter a ordem em sala de aula.

Os professores que trabalham em escolas com níveis reportados mais altos de participação da comunidade escolar têm menos probabilidade de informar altas proporções de alunos com problemas de comportamento em suas classes nos três países analisados. Esses resultados mostram que a participação nas decisões escolares, combinada com uma cultura de responsabilidade compartilhada e de apoio mútuo – as quais fazem parte do índice utilizado na análise –, pode ser associada a uma menor incidência de mau comportamento dos alunos. Portanto, um bom ponto de partida para melhorar o ambiente escolar pode ser criar ou melhorar os mecanismos de participação de alunos, pais e funcionários nas decisões escolares com responsabilidade compartilhada, inclusive decisões sobre as políticas que dizem respeito ao comportamento dos alunos na escola (PORTER, 2006).

Os professores de escolas localizadas em grandes cidades reportam ter mais alunos com problemas de comportamento em suas salas de aula – exceto no México. Grandes cidades podem apresentar mais desafios em termos de desigualdade, violência e outros problemas sociais que afetam o ambiente escolar. Essa evidência sugere que escolas de grandes cidades devem receber atenção diferenciada em relação às políticas educacionais desenvolvidas para apoiar a melhoria do ambiente escolar.

O tamanho da classe está associado a problemas de comportamento dos alunos apenas no Brasil. Nos três países estudados, o tamanho médio da classe é de aproximadamente 30 alunos, o que pode ser considerado alto quando comparado à média de 24 alunos na Talis 2013. No entanto, a maior preocupação não deve ser a média e sim a dispersão, com algumas classes muito maiores nos três países, com cerca de 50 alunos. Pelo menos no Brasil, as iniciativas para reduzir o tamanho dessas classes particularmente grandes deveria ser uma prioridade. Isso pode melhorar as condições para que os professores sejam capazes de promover o engajamento dos alunos na aprendizagem.

Os anos de experiência dos professores têm um papel importante nos três países. Professores mais experientes têm menor probabilidade de reportar ter mais alunos com problemas de comportamento e de usar mais tempo para manter a ordem em sala de aula. Existem diversas possíveis explicações para esses resultados, as quais incluem: (1) ao longo de suas carreiras, os professores aprimoram sua capacidade de ensinar e de gerir a sala de aula; (2) professores mais experientes têm prioridade na escolha de escolas e classes e tendem a escolher aquelas com alunos com bom comportamento; (3) alguma combinação dessas hipóteses. De qualquer forma, alocar professores mais experientes para classes com ambientes disciplinares mais desafiadores e para serem mentores dos professores menos experientes são medidas que poderiam contribuir nesse sentido, ajudando a reduzir o tempo usado para manter a ordem em sala de aula.

No Brasil e no México, as professoras usam mais tempo para manter a ordem em sala de aula que os professores. Essa evidência levanta questões a serem investigadas sobre as diferenças relativas ao sexo e ao gênero no ensino, nos estilos de gestão de sala de aula e também na relação professor-aluno.

A inclusão do conhecimento do conteúdo da disciplina (no Chile) e da pedagogia das disciplinas (no Brasil e no México) na educação formal dos professores está negativamente associada com o tempo reportado para manter a ordem em sala de aula. Nos dois casos, a hipótese é que os professores que têm conhecimento do conteúdo e do conteúdo pedagógico das disciplinas estão mais preparados para ensinar de maneira a engajar os alunos na aprendizagem, reduzindo a necessidade de manter a ordem em sala de aula.

Na América Latina, em razão da falta de atratividade do ensino como carreira, ainda é comum encontrar professores que não completaram um programa de formação inicial docente ou que não foram preparados para atuar nas disciplinas que lecionam. Esse problema complexo requer soluções que envolvem não apenas a formação inicial, mas também a carreira e as condições de trabalho docente, de forma a atrair e manter profissionais qualificados.

Há evidências, também, associando o desenvolvimento profissional do professor e o tempo usado para manter a ordem em sala de aula. Os professores que participaram em DP focado em aspectos pedagógicos das disciplinas ensinadas no México, aqueles com níveis mais altos de participação em formas eficazes de DP no Brasil e aqueles com níveis mais altos de colaboração profissional no Brasil e no Chile também reportam usar menos tempo para manter a ordem em sala de aula. Todas essas iniciativas, focadas em auxiliar o professor a aprimorar sua capacidade para ensinar e envolver os alunos na aprendizagem, podem ajudar a melhorar o ambiente em sala de aula.

Deve-se também destacar que o comportamento dos alunos e o tempo usado para manter a ordem em sala de aula não foram associados com o setor da gestão escolar. Ou seja, não foi constatado um nível maior de problemas de comportamento em escolas públicas, depois de controladas todas as demais variáveis do modelo. Isso indica que provavelmente o que leva a uma maior incidência desses fatores em escolas públicas é uma menor concentração das características desejadas (por exemplo, participação em DP eficaz) nas escolas desse setor. Em todo caso, vale ressaltar que os resultados oferecidos por este estudo poderão subsidiar iniciativas que melhorem o engajamento dos alunos e o ambiente em sala de aula tanto nas escolas privadas como públicas, dadas as evidências de que ambos os setores enfrentam dificuldades relativas ao comportamento dos alunos.

Em seguida a essas análises de dados, foram conduzidos dois estudos de caso (em Ontário, no Canadá, e na Inglaterra) para entender melhor os tipos de políticas que podem ser implementadas para auxiliar professores e escolas a lidarem com o comportamento dos alunos e promoverem um bom clima escolar. O principal objetivo dos estudos de caso é, junto com a análise de dados da Talis 2013, oferecer recomendações de políticas a sistemas educacionais em que o ambiente disciplinar é uma grande preocupação, como os do Brasil, Chile e México, assim como de diversos outros países.

3

ETAPA 2: ESTUDOS DE CASO NOS SISTEMAS DE ENSINO DE ONTÁRIO (CANADÁ) E INGLATERRA

A ETAPA 2 DA PRESENTE PESQUISA É COMPOSTA POR ESTUDOS DE CASO REALIZADOS nos sistemas educacionais da Inglaterra e da província de Ontário, no Canadá. O propósito desses estudos é investigar como as políticas em quatro grandes áreas que se destacaram na Etapa 1 da pesquisa (formação inicial docente, desenvolvimento profissional, colaboração profissional e participação da comunidade escolar), bem como outras políticas dos sistemas de ensino (como as voltadas especificamente para o comportamento dos alunos) foram implementadas e em que medida contribuem para melhorar o clima escolar e para auxiliar os professores a lidarem com o comportamento dos alunos. Também visa a identificar as condições nas quais as práticas docentes ocorrem, de modo a compreender o contexto no qual o comportamento dos alunos e o clima escolar estão inseridos nesses sistemas de ensino.

3.1 METODOLOGIA

Os estudos de caso foram guiados por estas quatro questões gerais para cada um dos sistemas educacionais estudados:

- Como se caracterizam as condições de ensino e de aprendizagem neste sistema educacional?
- No nível do sistema, quais são as políticas relacionadas ao comportamento dos alunos e ao ambiente escolar? Como elas auxiliam os professores e as escolas a lidarem com o comportamento dos alunos e a promoverem um bom clima escolar?
- No nível do sistema, como as políticas nas quatro áreas-chave identificadas na primeira fase do estudo (formação inicial do professor, desenvolvimento profissional, colaboração profissional e participação da comunidade escolar) auxiliam os professores e as escolas a lidarem com o comportamento dos alunos e a promoverem um bom clima escolar?
- No nível das escolas, quais são os exemplos de iniciativas implementadas para melhorar o clima escolar e ajudar os professores a lidarem com o comportamento dos alunos?

O processo de seleção dos casos começou pela elaboração de uma lista dos países que participaram do Pisa 2012 e da Talis 2013 para examinar as informações fornecidas por alunos e professores sobre o ambiente disciplinar. Uma vez que o objetivo dos estudos de caso é conhecer as políticas de apoio aos professores e às escolas na melhoria do clima em sala de aula e no espaço escolar, um critério para a seleção dos sistemas educacionais foi a identificação, por parte dos alunos e professores, de pelo menos algum nível de problema de comportamento dos alunos e do ambiente disciplinar nessas bases de dados. Especificamente, os seguintes critérios foram utilizados para reduzir a seleção dos sistemas educacionais:

- Sistemas com uma porcentagem maior do que a média de professores que relataram ter 10% ou mais de alunos com problemas de comportamento em suas classes (com base nos dados da Talis 2013).
- Sistemas com uma proporção maior do que a média de alunos que responderam “em toda aula” ou “na maioria das aulas” para a pergunta “Há barulho e desordem?” (com base nos dados do Pisa 2012).

Como os professores do Brasil, do Chile e do México relataram ter um número maior de alunos com problemas de comportamento em suas classes, esta pesquisa busca principalmente fornecer subsídios para esses países. Ainda assim, uma atenção especial é dada ao Brasil, cujos professores, entre todos os participantes da Talis em 2008 e 2013, afirmaram gastar a maior porcentagem de tempo para manter a ordem em sala de aula.

Isso posto, outro critério para a seleção dos sistemas educacionais para os estudos de caso foi o de que esses sistemas deveriam compartilhar ao menos algumas características-chave com o Brasil e outros países da América Latina, de modo a fornecer uma base relevante para comparações significativas e oportunidades para aprender a partir das boas práticas nesses sistemas. Estas características-chave incluíram:

- A presença de um nível considerável de pobreza (pelo menos em algumas áreas ou entre algumas subpopulações específicas).
- A presença de um nível considerável de diversidade (não uma população homogênea em termos econômicos e culturais).

O critério final de seleção foi escolher sistemas educacionais com bons resultados, considerando-se os sistemas que conseguiram promover a aprendizagem da maior proporção de alunos sob sua responsabilidade. Nesse caso, considerou-se como critério o fato de, apesar de existir algum nível de problemas disciplinares e de pobreza e diversidade na população estudantil, serem sistemas onde há poucos alunos com baixo desempenho acadêmico. A porcentagem de alunos com proficiência inferior ao nível 2 em Matemática no Pisa 2012 – nível considerado básico – foi utilizada como referência para esta análise.

O Canadá é o país que melhor se ajusta a todos os critérios apresentados acima para o estudo de caso. Lá, os alunos e os professores identificaram problemas disciplinares e de comportamento maiores que a média, há níveis altos de diversidade na população estudantil em termos culturais e de idiomas e há subpopulações com níveis socioeconômicos relativamente baixos. Por fim, dentre todos os participantes do Pisa 2012, o Canadá apresentou a menor porcentagem de alunos com pontuação inferior ao nível 2, o que significa que a ampla maioria dos estudantes canadenses aprenderam pelo menos o básico em Matemática até os 15 anos de idade. Portanto, o Canadá apresentou-se como um muito bom candidato para o estudo de caso. Considerando que no Canadá as províncias são responsáveis por seus sistemas de ensino, sem envolvimento do governo central, a província de Ontário foi escolhida para o estudo de caso. Ontário foi identificada como líder mundial em sua estratégia sustentada de reforma do sistema educacional – uma reforma que adotou uma abordagem de construção de capacidades (em inglês, *capacity building*), com estratégias diretamente focadas na melhoria do ato de ensinar (OECD, 2011). Além disso, Ontário tem, em seu Ministério da Educação, uma diretoria especificamente voltada para a segurança escolar e para o bem-estar dos alunos, a qual desenvolveu várias estratégias para promover um ambiente escolar positivo, uma iniciativa interessante a ser explorada.

O segundo estudo de caso também foi escolhido com base nos critérios acima descritos. Na Inglaterra, os alunos e os professores identificaram problemas disciplinares e de comportamento maiores que a média e também existem altos níveis de diversidade cultural e linguística na população estudantil e subpopulações com nível socioeconômico relativamente baixo. Em termos de desempenho acadêmico, entre os países da lista selecionada, a Inglaterra tem a quarta menor porcentagem de alunos com proficiência inferior ao nível 2 em Matemática no Pisa 2012 – logo após Canadá, Holanda e Austrália. Além disso, o comportamento inadequado dos alunos é indicado como uma das principais razões pelas quais os professores secundários deixam de ensinar na Inglaterra, além da carga pesada de trabalho, do estresse e das iniciativas do governo (OECD, 2005). Como isso foi especificamente identificado como um grande desafio para o sistema educacional, há mérito em examinar quais tipos de soluções foram concebidas e implementadas para promover um bom clima na sala de aula e na escola na Inglaterra. Outra razão para sua escolha está relacionada com a abordagem da reforma educacional inglesa. Ao passo que Ontário adotou uma abordagem de construção de capacidades voltada para a melhoria do sistema como um todo, a Inglaterra trabalhou com um enfoque baseado em mecanismos de mercado, no qual se pressupõe que as escolas melhoram se estiverem sob uma forte combinação de autonomia e responsabilidade local. A expectativa era que o estudo de dois casos com diferentes abordagens de reforma enriqueceria os resultados da pesquisa e ofereceria maior variedade de estratégias a serem consideradas pelo Brasil e por outros países da América Latina.

As fontes de informação para estes estudos de caso incluíram os *sites* dos sistemas educacionais na internet e a documentação sobre seu histórico, além de várias entrevistas

para reunir informações de órgãos ligados ao sistema educacional, conselhos locais, escolas e órgãos externos, como sindicatos, universidades e organizações sem fins lucrativos.

No Anexo desta pesquisa é apresentada uma lista completa de todas as visitas e reuniões realizadas em Toronto, capital da província de Ontário, e em Londres, capital da Inglaterra, para compreender os detalhes das políticas e dos programas e levantar a percepção das pessoas responsáveis sobre as iniciativas direta ou indiretamente relacionadas com o comportamento dos alunos e o clima escolar.

3.2 CONTEXTO EDUCACIONAL DE ONTÁRIO E DA INGLATERRA

Para compreender as políticas e as iniciativas relacionadas ao comportamento dos alunos e ao clima escolar, devemos considerar o contexto em que essas políticas foram implementadas. Esta seção apresenta uma breve descrição do contexto educacional em Ontário e na Inglaterra.

3.2.1 CONTEXTO EDUCACIONAL DE ONTÁRIO

Ontário é a maior província do Canadá, com uma área de 1.075.000 km² e uma população de mais de 13,5 milhões de habitantes, ou aproximadamente 25% de todos os canadenses. Trata-se de uma província altamente urbanizada, com mais de 85% da população vivendo em centros urbanos.¹⁶ Em termos de diversidade, 27% dos alunos de Ontário nasceram fora do Canadá e 20% são minorias visíveis. Toronto, a principal cidade de Ontário, é uma das cidades com a maior diversidade em todo o mundo (OECD, 2011).

3.2.1.1 A EDUCAÇÃO EM ONTÁRIO¹⁷

O sistema educacional canadense é caracterizado pela descentralização. Trata-se do único país no mundo desenvolvido que não tem departamento ou ministério de educação no nível central. Cada uma das 10 províncias e 3 territórios tem sua própria estrutura e políticas de educação. Deve-se notar, entretanto, que há 40 anos os ministros e departamentos de educação canadenses criaram o Conselho de Ministros da Educação, por meio do qual as províncias e os territórios trabalham colaborativamente em projetos e iniciativas de interesse mútuo através de um processo de construção de consenso.

A supervisão da educação na província de Ontário é realizada em conjunto pelo Ministério da Educação, cobrindo a educação nas escolas, e o Ministério da Formação, Faculdades e Universidades, cobrindo a educação vocacional e superior. O Ministério da Educação é responsável pela definição do currículo, pelo financiamento e pela formulação de muitas das principais políticas educacionais.

Os conselhos distritais escolares (em inglês, *district school boards*) têm uma atuação semelhante à das secretarias de educação no Brasil. São eles que empregam os funcionários das escolas e nomeiam os diretores e os gestores seniores. Eles também definem os orçamentos anuais e tomam decisões sobre alguns programas. Não há nível intermediário de administração entre as províncias e os distritos no Canadá – o Ministério e os conselhos distritais trabalham diretamente uns com os outros em iniciativas formuladas pelo Ministério.

O sistema canadense é também diferenciado internacionalmente em virtude de seus esforços para equilibrar o respeito à diversidade de idiomas e à afiliação religiosa em

¹⁶ Esta informação foi extraída do site oficial de Ontário (disponível em www.ontario.ca). Acesso em: 28 abr. 2014).

¹⁷ Esta subseção baseia-se principalmente nos artigos "Ontario, Canada: reform to support high achievement in a diverse context" (OCDE, 2011) e "PISA-15, YITS, PISA-24, and the Canadian context" (OECD, 2012).

todas as províncias. Por consequência, em Ontário há quatro sistemas diferentes de escolas públicas. Isso significa que qualquer área de Ontário é atendida por quatro conselhos, introduzindo algum grau de escolha no sistema. A província de Ontário dispõe de:

- 31 conselhos de escolas públicas em inglês atendendo aproximadamente 1,4 milhões de alunos.
- 29 conselhos de escolas católicas em inglês atendendo aproximadamente 590.000 alunos.
- 8 conselhos de escolas católicas em francês com 70.000 alunos.
- 4 conselhos de escolas públicas em francês com 23.000 alunos.

Embora os conselhos de escolas católicas não contenham o termo “públicas” no nome, essas escolas também são públicas, financiadas pelo Ministério da Educação, e seguem as mesmas políticas educacionais das demais instituições. A educação pública é gratuita para todos os canadenses nos níveis fundamental e médio, desde que cumpram várias exigências relacionadas à idade e à residência.

No Canadá existem escolas particulares, mas são raras. Cerca de 93% dos alunos canadenses frequentam instituições financiadas pelo governo em níveis fundamental e médio. De acordo com a Federação de Escolas Independentes de Ontário, há 110.000 alunos matriculados em escolas particulares (administradas por empresas ou organizações sem fins lucrativos).

Em geral, as escolas do ensino fundamental (em inglês, *elementary schools*) em Ontário oferecem programas para crianças da pré-escola até o 8º ano (de 4 a 13 anos de idade) e as escolas de ensino médio (em inglês, *secondary schools*) atendem os alunos matriculados do 9º ao 12º ano (dos 14 aos 17 anos de idade). As escolas do ensino fundamental e do ensino médio funcionam de acordo com quatro divisões: primária (pré-escola ao 3º ano), júnior (4º ao 6º ano), intermediária (7º ao 10º ano) e sênior (11º e 12º anos).

3.2.1.2 A DOCÊNCIA EM ONTÁRIO¹⁸

A docência é uma profissão autorregulada em Ontário. A Associação dos Professores de Ontário (em inglês, *Ontario College of Teachers*) foi criada em 1997 com o dever de atender seus membros em três áreas principais: certificação profissional, credenciamento de programas de formação inicial e conduta profissional de membros. A associação também determina os Padrões para a prática da profissão docente e os Padrões éticos para a profissão docente (em inglês, *Standards of practice for the teaching profession and the Ethical standards for the teaching profession*), que orientam suas atribuições.

Para lecionar nas escolas públicas da província de Ontário, um professor precisa ser certificado pela Associação dos Professores. Para ensinar disciplinas “tradicionais”,¹⁹ um candidato deve ter diploma de um curso superior e de um programa de formação docente de no mínimo um ano de duração. Diplomas universitários de quatro anos que combinam a formação docente com outros cursos também são aceitos.

A partir de setembro de 2015, os programas de formação inicial de docentes deverão ter dois anos e capacitar os alunos a adquirirem conhecimentos e habilidades em várias áreas relacionadas às prioridades e às estratégias educacionais de Ontário, como o uso da diferenciação pedagógica e a preparação dos alunos para as transições entre as etapas do sistema educacional. A gestão de sala de aula também faz parte de uma lista de elementos que terão que ser observados pelos programas de formação

¹⁸ Esta subseção baseia-se na informação obtida em documentos históricos de Ontário, sites e entrevistas.

¹⁹ Ou seja, aquelas que não são parte dos estudos tecnológicos, que incluem áreas mais relacionadas ao mundo do trabalho, como manufatura, construção civil e serviços hospitalares.

inicial de docentes de acordo com o Regulamento n. 283/13 (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2014).

Para ensinar no intermediário (7º ao 10º ano), os candidatos devem concluir um programa de formação inicial que os prepare para ensinar nas divisões júnior/intermediária (4º ao 10º ano) ou nas divisões intermediária/sênior (7º ao 12º ano). Nos programas de formação inicial docente, eles são qualificados para ensinar pelo menos uma disciplina para a faixa etária em questão.

Um professor que já é certificado pode também frequentar cursos de qualificação adicional para passar a ensinar em outras divisões ou disciplinas. Esses cursos são de curta duração – de no mínimo 125 horas –, mas exigem a conclusão prévia de um mínimo de duas matérias de nível universitário integrais ou o equivalente na disciplina a ser ensinada.

Os professores e os demais funcionários da escola são empregados dos conselhos distritais de Ontário. As condições de emprego e trabalho são negociadas e decididas em mesas de discussão no nível da província, seguidas por mesas de discussão nos conselhos distritais. Acordos coletivos em nível local devem possuir, no mínimo, todos os elementos acordados no nível da província.

Além de defender os interesses de seus membros, os sindicatos de professores de Ontário também oferecem atividades de desenvolvimento profissional, como cursos de gestão de sala de aula, e desenvolvem recursos, materiais e ferramentas para orientar os professores em diversas questões como a prevenção de *bullying* e a promoção da igualdade e da educação inclusiva.

Os diretores de escola são responsáveis por designar ou nomear um professor para lecionar em cada disciplina e divisão ou ter um cargo na gestão da escola. Embora as designações devam ser feitas de acordo com as qualificações dos professores, os diretores podem, às vezes, precisar designar um professor que não possui as qualificações necessárias, mas que seja, todavia, considerado competente para lecionar uma disciplina ou em uma divisão em particular. Isso pode ser feito desde que haja um acordo mútuo entre o diretor e o professor.

Todos os professores certificados pela Associação de Professores de Ontário que são contratados para começar a lecionar pela primeira vez em cargos permanentes em Ontário participam de um Programa de Iniciação para Novos Professores (em inglês, *New Teacher Induction Program*), que oferece um ano de apoio profissional por meio dos seguintes elementos de iniciação:

- Orientação do conselho distrital para todos os novos professores.
- Professores experientes como tutores de novos professores.
- Desenvolvimento profissional em várias áreas, inclusive em gestão de sala de aula.

Tanto os professores novos como os mais experientes são avaliados periodicamente em Ontário: duas vezes nos primeiros 12 meses de ensino e uma vez a cada 5 anos após esse período. A Avaliação de Desempenho dos Professores (em inglês, *Teacher Performance Appraisal*) de Ontário é baseada na ideia de que as escolas são comunidades de aprendizagem onde os professores participam de investigações colaborativas que promovem o desenvolvimento contínuo. Além disso, professores experientes desenvolvem um Plano Anual de Aprendizagem (em inglês, *Annual Learning Plan*), que, mediante consulta aos diretores, identifica estratégias de desenvolvimento para o ano de avaliação e para os anos entre as avaliações de desempenho.

Os professores do ensino fundamental devem dar cinco horas de aula por dia, além de

realizar uma média de 16 minutos por dia de supervisão dos alunos nos ambientes da escola (em saguões, corredores, refeitórios, pátios), e têm uma média de 48 minutos de tempo de preparação de aulas por dia. Em termos semanais, isso significa que os professores devem ensinar 25 horas e realizar 1 hora e 20 minutos de supervisão, podendo usar 4 horas para preparar as aulas.

Essas cinco horas representam o tempo mínimo obrigatório de ensino diário nas escolas de ensino fundamental e excluem os recessos, os intervalos programados entre as aulas e as atividades pós-aula. As escolas de Ontário funcionam em um só período, com um dia letivo que pode ter duração variada entre escolas, mas deve estar sempre compreendido entre as 8 e as 17 horas, exceto se houver a aprovação do ministro para horários alternativos.

O Ministério da Educação definiu diretrizes para o tamanho da classe em Ontário. Em 2004, o governo introduziu o número máximo fixo a ser alcançado de 20 alunos por classe para os primeiros anos (pré-escola até 3º ano). Em 2013/14, todas as classes do primário tinham 23 alunos ou menos e 90% tinham 20 alunos ou menos. Para todos os outros anos do ensino fundamental, as diretrizes para o tamanho médio da classe dependem do conselho distrital, variando de 18,5 a 26,1 alunos.

3.2.2 CONTEXTO EDUCACIONAL DA INGLATERRA

Com mais de 53 milhões de habitantes, a Inglaterra é de longe o país mais populoso do Reino Unido, representando 84% do total de habitantes. É o segundo país mais populoso da União Europeia, com uma densidade populacional de 407 habitantes por quilômetro quadrado. Em termos de diversidade, quase um quarto dos alunos ingleses pertence a uma minoria étnica. Londres, a capital da Inglaterra e do Reino Unido, é considerada uma cidade global, em virtude de sua relevância mundial em aspectos socioeconômicos.²⁰

3.2.2.1 SISTEMA EDUCACIONAL NO REINO UNIDO²¹

A estrutura do sistema educacional é descentralizada para cada um dos países do Reino Unido, com sistemas separados regidos por governos diferentes. Há diferenças em termos de currículo, exames e qualificações finais. Os sistemas na Inglaterra, em Gales e na Irlanda do Norte são similares e têm mais em comum uns com os outros do que o sistema escocês, que difere significativamente dos demais.

A educação na Inglaterra é supervisionada pelo Departamento de Educação e pelo Departamento de Negócios, Inovações e Habilidades. O Departamento de Educação é responsável pela educação e por serviços às crianças e é apoiado por nove agências e órgãos públicos. Um deles é o Escritório de Padrões em Educação, Serviços às Crianças e Habilidades (Ofsted, na sigla em inglês de *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*), que está diretamente subordinado ao Parlamento. O Ofsted fiscaliza e regula os serviços voltados para crianças e jovens, além daqueles que oferecem educação para os estudantes de todas as idades.

A maior parte dos gastos do governo do Reino Unido com o ensino nas escolas ocorre por meio das autoridades locais (em inglês, *local authorities*),²² que repassam os recursos para as escolas e outras instituições de ensino.

Na Inglaterra e em Gales, escolas financiadas pelo governo são chamadas de escolas estatais (em inglês, *state schools*). As quatro principais categorias de escola estatal – comunitária, fundação, com ajuda de voluntários e controlada por voluntários – são

²⁰ Este parágrafo baseia-se principalmente em informações dos sites da Agência de Estatísticas Nacionais (disponível em <www.statistics.gov.uk>, acesso em: 25 mar. 2014) e do Departamento de Educação do Reino Unido (disponível em <www.dfe.gov.uk>, acesso em: 25 mar. 2014).

²¹ Esta subseção baseia-se no Capítulo da Educação no Reino Unido (Inglaterra, Escócia, Gales e Irlanda do Norte) da edição de 2014 do *Whitaker's Almanack*.

²² Na Irlanda do Norte, são chamadas de Conselhos de Educação e Biblioteca.

mantidas pelas autoridades locais, que têm o dever de garantir que haja um local adequado para cada criança em idade escolar residente em sua área. Cada escola possui um órgão gestor, formado por voluntários eleitos ou nomeados por pais, funcionários, comunidade e autoridade local, que é responsável pela gestão estratégica, pela responsabilização (em inglês, *accountability*), pelo monitoramento do desempenho escolar, pela definição dos orçamentos e pela nomeação do diretor da escola e dos gestores seniores. O diretor é responsável por todas as operações relativas à gestão da escola, incluindo a gestão financeira e dos recursos humanos.

A Inglaterra tem agora um número crescente de escolas que são financiadas pelo governo e não cobram mensalidades, mas não são mantidas pela autoridade local. A maioria delas são academias (em inglês, *academies*), escolas que devem atender a alunos de todos os níveis de desempenho acadêmico, sem discriminação. Aquelas criadas antes da promulgação da Lei das Academias de 2010 (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2010b) eram patrocinadas por empresas, igrejas ou voluntários que contribuía para financiar a compra do terreno e as construções, enquanto o governo cobria os custos de operação em um nível comparável com outras escolas locais. A Lei das Academias de 2010 simplificou o processo de transformação de uma escola em uma academia, habilitou escolas com alto desempenho a se converterem em academias sem um patrocinador e permitiu que escolas primárias e especiais se tornassem academias. Todas as academias agora recebem recursos do governo central no mesmo nível que receberiam se ainda fossem mantidas pela autoridade local, com recursos extras apenas para cobrir os serviços que a autoridade local não mais oferece. As academias têm mais liberdade para decidir como usar seus orçamentos, definir os salários e as condições de trabalho de seus funcionários e decidir como implementar o currículo, se comparadas às demais escolas que permanecem subordinadas às autoridades locais. Metade das escolas secundárias estatais na Inglaterra são agora academias.

A maioria das escolas secundárias financiadas pelo governo na Inglaterra, em Gales e na Escócia admitem alunos de todos os níveis de desempenho acadêmico. Na Inglaterra, ainda existem algumas escolas seletivas (as chamadas *grammar schools*), para alunos de 11 a 18 anos, que selecionam os estudantes com altas habilidades acadêmicas. Mais de 90% dos alunos no Reino Unido frequentam escolas financiadas pelo governo e recebem educação gratuita. Os demais frequentam escolas “independentes” com financiamento privado, que cobram mensalidades, ou são educados em casa.

Na Inglaterra, a educação primária consiste principalmente em escolas infantis para crianças entre 5 e 7 anos, escolas juniores para aquelas entre 7 e 11 anos e escolas que combinam a educação infantil e a júnior para ambas as faixas etárias. As escolas secundárias oferecem programas para crianças e adolescentes entre 11 e 16 anos e podem contar com um programa chamado *sixth form*, que corresponde a estudos avançados para alunos com 17 e 18 anos que decidirem permanecer na escola. A partir dos 16 anos de idade, os alunos podem, no entanto, realizar esses estudos avançados em faculdades ou partir para a educação profissional.

3.2.2.2 A DOCÊNCIA NA INGLATERRA²³

Na Inglaterra, a profissão de professor é regulamentada pelo Instituto Nacional de Ensino e Liderança (em inglês, *National College for Teaching and Leadership*), um órgão executivo do Departamento de Educação responsável pela gestão da alocação de vagas para a formação inicial, pela certificação de professores, pela regulamentação

23 Esta subseção baseia-se em informação de documentos históricos da Inglaterra, sites e entrevistas.

da conduta profissional e pelo apoio ao desenvolvimento profissional e à liderança. Todas essas atribuições são guiadas pelos Padrões docentes (em inglês, *Teachers' standards*).

Os principais caminhos para se tornar professor na Inglaterra são os cursos universitários em período integral com um módulo voltado para a docência ou seguidos por um certificado de pós-graduação em ensino (PGCE, do inglês *Postgraduate Certificate in Education*) ou um dos muitos programas de formação das próprias escolas. O programa de formação inicial de docentes dura cerca de um ano. Nos programas das escolas, os participantes são selecionados pela escola e trabalham como parte da equipe de professores desde o primeiro dia da formação. A ideia é que aprendam com colegas experientes e coloquem em prática imediatamente o que aprendem, de maneira similar aos estudantes de Medicina nos hospitais.

Para atuar no nível secundário, os professores devem possuir uma formação relevante para a matéria que vão lecionar. Se a área de formação original não se relaciona diretamente com a disciplina a ser ensinada, a instituição provedora da formação inicial docente pode recomendar que o candidato faça um Curso de Aperfeiçoamento do Conhecimento na Disciplina (em inglês, *Subject Knowledge Enhancement Course*) antes de começar seu curso de formação inicial docente. Esses programas estão disponíveis apenas para aqueles que desejam lecionar Matemática, Física, Química, Línguas estrangeiras modernas, Informática ou Projeto e Tecnologia para o nível secundário. Os cursos podem variar de 8 a 36 semanas, dependendo das necessidades individuais do participante. De acordo com o Departamento de Educação, os cursos de aperfeiçoamento na disciplina são realizados especificamente para ajudar a aumentar o conjunto de indivíduos habilitados a participar da formação inicial docente nessas disciplinas prioritárias.

Para lecionar no Reino Unido, os candidatos precisam obter o *status* de professor qualificado (em inglês, *Qualified Teacher Status*). Uma vez que os candidatos tenham concluído o programa de formação inicial docente, supondo-se que tenham demonstrado atender aos Padrões Docentes, recebem o *status* de professores qualificados e se tornam professores recém-qualificados (em inglês, *Newly Qualified Teachers*), prontos para passarem pelo ano de iniciação. A iniciação é um programa de um ano oferecido pelas escolas para os professores recém-qualificados, que inclui dois elementos principais: um programa personalizado de desenvolvimento profissional e apoio e uma avaliação em relação aos Padrões Docentes.

Todos os professores nas escolas financiadas pelo governo são também avaliados regularmente em relação aos Padrões Docentes. A observação da prática em sala de aula e outras responsabilidades dos professores são avaliadas de acordo com os objetivos definidos para cada professor antes do início do período de avaliação. A avaliação deve ser concebida para garantir que todos os professores possam desempenhar seu papel eficazmente e para identificar os pontos fortes e as áreas para desenvolvimento. Além de serem utilizados para avaliar todos os participantes da formação inicial e os professores, os Padrões Docentes também orientam as observações feitas pelos inspetores nas inspeções realizadas pelo Ofsted na formação inicial dos professores e na qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas financiadas pelo governo. Entre outros aspectos, os Padrões Docentes incluem questões relacionadas ao uso do tempo em sala de aula e ao conhecimento sobre como diferenciar o ensino em resposta aos pontos fortes e às dificuldades dos alunos. Os Padrões também incluem um item inteiramente dedicado à gestão do comportamento.

São as autoridades locais e os órgãos de gestão escolar que contratam os professores

das escolas públicas na Inglaterra, mas sua remuneração e as condições de trabalho são definidas nacionalmente. Apenas as academias são livres para definir seus próprios salários.

Além do papel nas negociações da remuneração e das condições de trabalho, os sindicatos na Inglaterra também produzem pesquisas, consultas, orientações e ações de formação continuada para seus membros. O comportamento dos alunos é uma das questões que recebe particular atenção dos sindicatos, sendo foco de declarações políticas e de cursos de orientação e desenvolvimento profissional promovidos por eles.

Na Inglaterra, um professor contratado em tempo integral deve estar 1.265 horas à disposição do diretor da escola, o qual definirá os momentos, os locais e as atividades que serão desenvolvidas pelo professor. Essas horas devem ser razoavelmente alocadas ao longo dos 190 dias letivos do ano. Os professores também devem estar disponíveis por até 5 dias para formação em serviço. No total, isso equivale a uma média de 6,7 horas de trabalho por dia letivo ou aproximadamente 33 horas por semana.

Como parte das 1.265 horas, um professor em tempo integral deve dedicar pelo menos 10% do tempo de ensino – o tempo durante o qual dá aulas – para planejamento, preparação e avaliação (em inglês, *Planning, Preparation and Assessment*). Não há limites na quantidade do tempo de ensino durante essas 1.265 horas, mas o tempo médio líquido de ensino na Inglaterra é de 695 horas nas séries equivalentes aos anos finais do ensino fundamental (OECD, 2013). Isso significa que um professor leciona aproximadamente 18 horas, em média, por semana.

Além dessas horas, um professor precisa trabalhar um número razoável de horas adicionais, necessárias para permitir o cumprimento efetivo de seus deveres profissionais, em particular o planejamento e a preparação de cursos e aulas, e a avaliação, o monitoramento, o registro e o relatório das necessidades de aprendizagem, do progresso e do desempenho de seus alunos. O empregador não deve determinar quando ou quantas horas adicionais devem ser cumpridas. Não há limites de horas adicionais para professores em sala de aula acima das 1.265 horas anuais – elas devem ser apenas razoáveis, de acordo com o regulamento.

As escolas funcionam um único período na Inglaterra, mas não há exigências legais específicas sobre a duração do dia letivo. Todas as escolas são livres para decidir quando seu dia de aula começa e termina. Na Inglaterra, os alunos das séries equivalentes aos anos finais do ensino fundamental tiveram, em média, 912 horas de ensino em 2011 (OECD, 2013). Isso significa que eles tiveram menos de 5 horas de ensino por dia, em média. As classes das séries equivalentes aos anos finais do ensino fundamental tinham, em média, 23,9 alunos em 2013 (OECD, 2014a).

3.3 METAS, ORIENTAÇÕES E MACROPOLÍTICAS DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

Para compreender as políticas e as iniciativas relacionadas ao comportamento dos alunos e ao ambiente escolar, deve-se considerar as macropolíticas educacionais implementadas pelos governos. Esta seção apresenta uma breve descrição das atuais políticas educacionais, das orientações e das metas dos sistemas educacionais de Ontário e da Inglaterra. Por meio dela, não se pretende avaliar ou julgar a eficácia dessas políticas: a ideia é basicamente apresentar as principais orientações políticas que embasam as demais estratégias adotadas, como o desenvolvimento de iniciativas com relação ao comportamento dos alunos e ao clima escolar.

3.3.1 ONTÁRIO

Em 2003-2004, quando o primeiro-ministro de Ontário, Dalton McGuinty, assumiu o cargo, não havia um bom clima no sistema educacional da província. De acordo com Glaze, Mattingley e Andrews (2013), disputas trabalhistas e uma relação tensa entre o governo e os educadores levaram à redução da confiança no sistema público e a um desânimo entre os professores. Houve várias greves de professores e 55.000 alunos deixaram o sistema público no período (OECD, 2011).

Para ter uma chance de implantar sua agenda de reforma de maneira bem-sucedida, a nova administração acreditava que precisava restabelecer a confiança entre o governo e o setor educacional e entre os conselhos distritais e os professores.

Nesse sentido, um aspecto da estratégia adotada por Ontário que foi considerado crítico pela maioria dos analistas é sua abordagem de construção de capacidade (em inglês, *building capacity*) (OECD, 2011; GLAZE; MATTINGLEY; ANDREWS, 2013). Como enfatizado em OECD (2011), a ideia dessa abordagem é trabalhar com as pessoas disponíveis no sistema de ensino e aprimorar seus conhecimentos e habilidades, em vez de tentar “conseguir pessoas melhores” para substituir as atuais. Isso significa que os esforços de mudança devem respeitar a capacidade profissional dos educadores e trabalhar a partir dela (GLAZE; MATTINGLEY; ANDREWS, 2013).

Além disso, o novo governo identificou alguns desafios importantes em termos do desempenho dos alunos. Até então, apenas 55% das crianças no 3º e 6º anos atingiam os padrões de letramento e numeramento estabelecidos pela província. Além disso, há uma década, 68% dos alunos estavam concluindo o ensino médio. Havia também preocupações com relação às diferenças de desempenho entre os alunos nativos e aqueles que participavam dos programas de Inglês como segundo idioma, entre meninos e meninas e entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2014).

Em resposta a isso, a reforma educacional de Ontário focou em três metas estratégicas principais: aumento dos níveis de desempenho e de conclusão do ensino médio, redução das diferenças de desempenho entre os alunos e aumento da confiança do público nas escolas públicas. Eles também definiram metas quantitativas ambiciosas e de longo prazo: melhorar a taxa provincial de aprovação em Linguagem e Matemática de 55% para 75% e aumentar a taxa de conclusão do ensino médio de 68% para 85%.

Há duas estratégias principais para atingir as metas estabelecidas: a Estratégia para Letramento e Numeramento (em inglês, *Literacy and Numeracy Strategy*), focada em alunos até o 6º ano, e a Estratégia para o Sucesso/Aprendizagem do Aluno até os 18 (SS/L18, na sigla do inglês *Student Success/Learning to 18 Strategy*) ou simplesmente Estratégia de Sucesso do Aluno, que é focada em alunos do 7º ao 12º ano.

O principal objetivo da Estratégia para Letramento e Numeramento é dar aos alunos uma sólida formação nessas duas áreas para que tenham a maior variedade de escolhas na escola e além dela. A estratégia é baseada na evidência de que, quando desenvolvem fortes habilidades em Leitura, Escrita e Matemática no início da vida, mais tarde os alunos terão menos chances de se sentirem desencorajados e não concluírem os estudos.

A segunda estratégia, a SS/L18, é concebida para garantir que cada aluno tenha condições de concluir com sucesso o ensino médio e alcançar seus objetivos após essa etapa, seja no ensino profissionalizante, na faculdade, na universidade ou diretamente no mercado de trabalho. A estratégia foi criada quando as autoridades educacionais reconheceram que tinham um grande desafio pela frente: em 2003-2004, quase um terço dos alunos de Ontário não atendia aos requisitos necessários para se formar no ensino médio.

Como parte da Estratégia SS/L18, o Ministério da Educação de Ontário implementou um sistema de apoio (na forma de financiamento, mudanças nas políticas e na legislação, formação continuada e consultas) para encorajar o desenvolvimento de oportunidades educacionais inovadoras e flexíveis, visando a refletir as diferenças regionais, sociais e culturais que afetavam as experiências e os resultados educacionais dos alunos e a promover uma participação positiva dos alunos na educação, de maneira a respeitar suas necessidades e circunstâncias individuais.

Estes são os objetivos da Estratégia SS/L18:

- Garantir a presença e a aprendizagem de todos os alunos do ensino médio em escolas públicas de Ontário até a conclusão dessa etapa ou até alcançar a idade de 18 anos.
- Criar e aprimorar os vínculos entre as trajetórias do ensino fundamental e do ensino médio, e entre as do ensino médio e do pós-médio, sejam elas ter uma vida independente, ingressar diretamente no mercado de trabalho, realizar um curso profissionalizante, cursar uma faculdade ou universidade.
- Apoiar todos os alunos em sua formação, mas especialmente aqueles em risco de não se formar.
- Alcançar a meta da província de formar 85% de todos os alunos no ensino médio, considerando parte da meta a conclusão em 5 anos contados a partir do ingresso no 9º ano.

De acordo com informações do Ministério da Educação de Ontário, os elementos principais da Estratégia SS/L18 são os seguintes:

- Uma estrutura de liderança para implementar a estratégia dentro das escolas e dos conselhos distritais.
- Envolver os alunos em um programa de ensino relevante, que atenda uma ampla variedade de necessidades educacionais e os prepare para a trajetória pós-médio de sua escolha.
- Iniciativas eficazes de ensino para aumentar o desempenho dos alunos.
- Intervenções focadas em apoiar as escolas no trabalho junto a alunos que possam estar em risco de não se formar.
- Desenvolvimento de legislação e políticas em apoio ao sucesso dos alunos.
- Pesquisa, monitoramento e avaliação como parte da investigação para subsidiar o processo de tomada de decisão baseada em evidências.

A maioria desses elementos será discutida com mais detalhe nas políticas para melhorar o engajamento dos alunos e o clima escolar. Mas a estrutura de liderança será descrita aqui, já que é a base para todas as outras iniciativas.

Para abordar o desafio de realizar uma grande mudança sistêmica para a faixa do 7º ao 12º ano, o Ministério da Educação de Ontário estabeleceu uma rede de liderança em toda a província. Nessa rede, a liderança no nível da província é exercida pelos coordenadores externos para o sucesso dos alunos na educação (em inglês, *External Student Success Education Officers*), que trabalham regionalmente com outros funcionários de campo. A liderança no nível distrital é exercida por um líder para o sucesso dos alunos (em inglês, *Student Success Leader*) por conselho distrital escolar. O líder para o sucesso dos alunos é um gestor sênior, cuja responsabilidade é supervisionar a

alocação de recursos associados à estratégia e liderar a implementação de iniciativas específicas da estratégia. A liderança na escola é exercida por uma equipe de gestores, orientadores, educadores especiais e professores para o sucesso dos alunos (em inglês, *Student Success Teachers*). O professor para o sucesso dos alunos é um cargo criado na estratégia, concebido para:

[...] conhecer e rastrear o progresso dos alunos em risco de não se formar; apoiar esforços de toda a escola para melhorar os resultados dos alunos que têm dificuldades com o currículo do ensino médio; trazer de volta para a escola alunos desistentes; dar apoio e orientação a esses alunos para melhorar seu desempenho, retenção e transições; e trabalhar com os pais e a comunidade para apoiar o sucesso dos alunos.²⁴ (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2005, tradução nossa)

O foco é ter lideranças comprometidas nos níveis da província, do distrito e da escola, criando uma rede para a formação e o apoio e propiciando a motivação necessária para implementação da estratégia e das mudanças requeridas.

3.3.2 INGLATERRA

Quando o primeiro-ministro David Cameron assumiu o cargo em 2010, os resultados mais recentes disponíveis do Pisa mostravam que, em Ciências, a Inglaterra caíra da 4ª posição no mundo em 2000 para a 14ª posição em 2006; em Leitura, caíra da 7ª para a 17ª e, em Matemática, da 8ª para a 24ª. A grande discrepância entre as oportunidades educacionais disponíveis para ricos e pobres na Inglaterra também era alarmante. O sistema escolar inglês não apenas não reduzia as diferenças como as ampliava. Evidência disso é que estava em queda a já pequena proporção de crianças de baixo nível socioeconômico que conseguiam chegar às melhores universidades.

Estes foram os principais indicadores dos problemas enfrentados pelo sistema educacional inglês mencionados no Relatório das Escolas 2010, “A importância do ensino” (em inglês, *The importance of teaching*), publicado pelo Departamento de Educação. Nesse documento, o então recém-nomeado primeiro-ministro David Cameron e o secretário de Estado para a educação, Michael Gove, apresentaram o plano de reforma que seria implementado nos anos seguintes.

O novo governo relatou que os professores consistentemente diziam que sua autoridade para lidar com o mau comportamento estava sendo enfraquecida. O currículo existente também era visto como um problema. Embora os jovens estivessem obtendo as qualificações que eram altamente valorizadas pelas escolas, muitas delas não eram reconhecidas como as melhores por empregadores e universidades (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2010a).

Na visão do novo governo, outro fator possivelmente relacionado aos fracos resultados educacionais era que a capacidade das escolas de fazer o que achavam correto para seus alunos estava sendo restringida pelas políticas determinadas pelo governo. Acreditava-se que a burocracia estava consumindo muito dinheiro e muitos esforços, tanto local quanto nacionalmente (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2010a).

Ao mesmo tempo, entendia-se que a maneira mais adequada de melhorar o desempenho educacional na Inglaterra, para alcançar os primeiros lugares do Pisa, era aprender com os países que tiveram sucesso em reduzir a diferença de desempenho entre os alunos e aumentar o sucesso de todos. Na perspectiva da nova administração,

²⁴ No original: “[...] know and track the progress of students at risk of not graduating; support school-wide efforts to improve outcomes for students struggling with the secondary curriculum; re-engage early school leavers; provide direct support/instruction to these students in order to improve student achievement, retention, and transitions; and work with parents and the community to support student success”.

os países mais bem-sucedidos teriam combinado uma profissão docente com alto *status*, altos níveis de autonomia para as escolas, currículos modernos, um sistema de responsabilização abrangente e eficaz e altas expectativas para todas as crianças, qualquer que fosse seu histórico. Portanto, reformas dessa magnitude foram consideradas essenciais para que as crianças inglesas recebessem a educação que mereciam (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2010a).

A maioria desses elementos da reforma será discutida com mais detalhe nas políticas para melhorar o comportamento dos alunos e o clima escolar. Entretanto, as iniciativas relacionadas com a autonomia das escolas e o sistema de responsabilização serão descritas aqui, já que afetam o modo como as outras iniciativas são concebidas e implementadas.

A reforma inglesa baseou-se na ideia de que a capacidade das escolas de fazer boas escolhas para seus alunos foi limitada pela interferência do governo e pela burocracia. A ambição da reforma, portanto, era ajudar as escolas a usufruírem de uma maior liberdade e autonomia, por meio da obtenção do *status* de academia ou tornando-se mais autônomas, colaborando umas com as outras nos termos definidos pelos educadores, não pelos burocratas (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2010a).

As principais iniciativas desenvolvidas para aumentar a autonomia das escolas na Inglaterra incluíram:

- Estender o programa das academias, abrindo-o para todas as escolas.
- Restaurar a liberdade que originalmente todas as academias tinham.
- Garantir que as escolas com resultados fracos fossem consideradas para conversão em academias para que pudessem promover sua própria transformação.
- Garantir apoio para que as escolas colaborassem cada vez mais através das cadeias de academias e de fundos e federações multiescolares.
- Apoiar os professores e pais na criação de novas escolas livres para atender a demanda dos pais, especialmente em áreas de pobreza.

No contexto da reforma, as autoridades locais permaneceram responsáveis pela oferta de vagas nas escolas, coordenando as admissões e desenvolvendo estratégias de melhoria para apoiar as escolas. No entanto, uma vez que uma escola se torna uma academia, ela não precisa se submeter a nenhum tipo de supervisão pelas autoridades locais. Por exemplo, enquanto os serviços de recursos humanos (por exemplo, pagamento do pessoal) de uma escola mantida pelo governo devem ser prestados pelas autoridades locais, uma academia pode escolher qualquer prestador – privado ou público – para esse serviço. E, do mesmo modo como as escolas, as autoridades locais também teriam mais liberdade para definir seu papel no apoio à melhoria das escolas locais.

Embora reconheça que as escolas devam ser responsáveis perante os pais, os alunos e as comunidades por seu desempenho, o novo governo acredita que elas se tornaram responsáveis em relação a metas do governo impostas centralizadamente e estavam sofrendo com um regime de submissão. Em sua tentativa de criar um sistema escolar mais autônomo, o Departamento de Educação propôs tornar a responsabilização direta mais significativa, disponibilizando mais informações sobre as escolas em formatos padronizados, para permitir que os pais e outros interessados avaliem e comparem seu desempenho. Segundo o Departamento, isso aumentaria a capacidade dos pais de escolher para qual escola enviar seus filhos (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2010a).

Como já mencionado, o Ofsted tem um importante papel na fiscalização da qualida-

de das escolas na Inglaterra. Uma das iniciativas da reforma inglesa foi dirigir o foco da fiscalização feita pelo Ofsted ao que é primordial no trabalho das escolas e liberar da fiscalização de rotina todas as escolas que tenham sido avaliadas como excelentes (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2011). A nova estrutura de fiscalização que entrou em vigor em 2011 – sua última versão foi publicada em julho de 2014 – foca quatro áreas: desempenho dos alunos; qualidade do ensino; liderança e gestão; comportamento e segurança dos alunos (OFSTED, 2014).

3.4 POLÍTICAS E INICIATIVAS RELACIONADAS COM O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

3.4.1 ONTÁRIO: PROMOVEDO UM COMPORTAMENTO POSITIVO DOS ALUNOS

Em Ontário, as questões relacionadas ao comportamento dos alunos no nível da província estão entre as responsabilidades da Diretoria para Escolas Seguras e Bem-Estar dos Alunos (em inglês, *Safe Schools and Student Well-Being Branch*) do Ministério da Educação. O bem-estar dos alunos é um assunto com importância contínua nas políticas educacionais em Ontário. Isso pode ser visto no documento *Alcançando a excelência: uma visão renovada para a educação em Ontário* (em inglês, *Achieving excellence: a renewed vision for Ontario Education*), lançado pelo Ministério da Educação em abril de 2014, 10 anos após o início das reformas educacionais na província.

A promoção do bem-estar dos alunos está explicitamente incluída nas metas renovadas para a educação em Ontário, que declaram que “todas as crianças e alunos desenvolverão sua saúde mental e física, um senso positivo de si e de pertencimento e a capacidade para fazer escolhas positivas” (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2014, p. 5, tradução nossa).

De acordo com a Diretoria para Escolas Seguras e Bem-Estar dos Alunos, as principais mensagens de seu trabalho são as seguintes:

- Um ambiente de aprendizagem seguro, respeitoso, afetuoso, inclusivo e de aceitação é essencial para o desempenho e o bem-estar dos alunos.
- Os alunos precisam se sentir seguros e ter sua necessidade de pertencimento atendida para que possam alcançar seu potencial.
- A educação equitativa e inclusiva é central para criar uma sociedade coesa e uma economia forte que garantirá a prosperidade futura.
- Qualquer forma de *bullying*, discriminação ou abuso nas escolas é inaceitável.
- Um arcabouço legislativo e político forte, vinculado a uma abordagem integral da escola, são passos importantes para implementar a mudança sistêmica necessária.
- Toda a comunidade escolar deve ser ativamente engajada. Todos – líderes do sistema/escola, professores/funcionários, alunos e pais – têm um papel a desempenhar no desenvolvimento de escolas seguras, inclusivas e onde haja aceitação.
- Evidências mostram que as soluções com um enfoque integral da criança (cognitiva, social, emocional, física) estão baseadas na prevenção e na intervenção precoces e devem estar vinculadas ao ensino e à interação na sala de aula.

A promoção de iniciativas para envolver os alunos e manter um clima escolar positivo, além da revisão ou implementação de políticas de disciplina progressiva nas escolas, são partes essenciais da abordagem de Ontário em relação ao comportamento dos alunos.

3.4.1.1 CLIMA ESCOLAR POSITIVO

O clima escolar e o comportamento dos alunos estão intimamente relacionados às políticas de Ontário. De acordo com o Ministério de Educação de Ontário, “há um clima escolar positivo quando todos os membros da comunidade escolar se sentem seguros, incluídos e aceitos e promovem ativamente comportamentos e interações positivas”²⁵ (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2012a, p. 2, tradução nossa). Ao mesmo tempo, o Ministério indica que os alunos que vivenciam um clima escolar positivo tendem a desenvolver um forte senso de pertencimento à escola e são menos propensos a cometer infrações. Portanto, “um clima escolar positivo é um componente crucial da prevenção do comportamento inapropriado”²⁶ (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2012a, tradução nossa).

A estratégia de Ontário para promover um clima escolar positivo começa com a coleta de dados para dar suporte à abordagem integral da escola, baseada em evidências. Os conselhos distritais devem realizar pesquisas sobre o clima escolar entre seus alunos, pais e funcionários pelo menos uma vez a cada dois anos (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2012a). Os conselhos distritais podem desenvolver seus próprios questionários para coletar os dados ou utilizar modelos fornecidos pelo Ministério da Educação.

Como parte dessa estratégia, cada escola em Ontário deve ter uma Equipe de Escola Segura e Acolhedora (em inglês, *Safe and Accepting Schools Team*). A Equipe deve ter pelo menos um aluno, um pai, um professor, um funcionário, um parceiro da comunidade e o diretor. Essa Equipe deve analisar os resultados da pesquisa aplicada à comunidade escolar e aconselhar o diretor sobre o clima e a segurança na escola.

Uma das principais iniciativas para promover um clima escolar positivo em Ontário é a implementação de programas de educação em valores²⁷: “Há atributos universais que as escolas e as comunidades valorizam. A educação em valores é o esforço deliberado para promover estes atributos e utilizá-los como um padrão a ser seguido”²⁸ (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2008a, p. 3, tradução nossa).

Os conselhos distritais e as escolas devem trabalhar em colaboração com os interessados que representam a diversidade da comunidade para identificar os atributos que refletem os valores compartilhados pela comunidade (por exemplo, respeito, inclusão, perseverança, responsabilidade). Em seguida, a equipe da escola pode implementar ações de educação em valores ao atuar como exemplos e ao ensinar diretamente os atributos em atividades por toda a escola, nas salas de aula e em atividades extracurriculares e também por meio da incorporação desses atributos em suas expectativas em relação ao comportamento dos alunos. Como em muitas outras áreas, o Ministério da Educação de Ontário publicou um documento para compartilhar exemplos de iniciativas com esse propósito implementadas nas escolas (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2008a).

Para promover um ambiente seguro, inclusivo e acolhedor, os conselhos distritais também devem estabelecer um plano de prevenção e intervenção em caso de *bullying*. As políticas de prevenção devem incluir estratégias de ensino com foco no desenvolvimento de habilidades para relacionamentos saudáveis, destacando princípios

25 No original: “[...] a positive school climate exists when all members of the school community feel safe, included, and accepted, and actively promote positive behaviours and interactions”.

26 No original: “[...] a positive school climate is a crucial component of the prevention of inappropriate behavior”.

27 Em Ontário, a expressão utilizada é “*character development*”, que seria traduzida literalmente como “desenvolvimento de caráter”. No entanto, no Brasil, costuma-se utilizar a expressão “educação em valores” para denominar experiências semelhantes a essa de Ontário e, por essa razão, essa expressão é usada neste relatório.

28 No original: “There are universal attributes that schools and communities value. Character development is the deliberate effort to nurture these attributes and use them as a standard against which we hold ourselves accountable.”

de educação imparcial e inclusiva em todo o currículo em orientações diárias dadas na sala de aula e nas atividades escolares. As políticas de intervenção devem oferecer programas e outros apoios para os alunos que sofreram *bullying*, alunos que testemunharam incidentes de *bullying* e alunos envolvidos na realização de *bullying*. Ao criar seu plano, os conselhos devem pedir as opiniões dos alunos, professores, diretores e outros funcionários do conselho, voluntários, pais, conselheiros da escola e comunidade local (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2012b).

Em particular, em termos da gestão de sala de aula, as recomendações publicadas pelo Ministério da Educação aos professores com relação a um clima positivo incluem (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2013a):

- Criar um clima de ensino positivo compartilhado por meio do desenvolvimento de rotinas e de expectativas para a sala de aula em colaboração com os alunos no início do ano letivo. Reavaliar essas rotinas e expectativas com os alunos ao longo do ano e ajustá-las conforme necessário.
- Criar rotinas para a sala de aula, como uma rotina para dar início às aulas, para beneficiar os alunos que precisam de maior apoio.
- Ensinar habilidades sociais positivas através de modelos e dramatizações. Praticar comportamento positivo e reconhecer positivamente quando o aluno se comporta bem.
- Fazer uso de momentos propícios para imediatamente abordar questões que possam surgir nas interações entre os alunos ou nos relacionamentos dos alunos.

Como parte da implementação dessas iniciativas, os conselhos distritais devem estabelecer e fornecer programas anuais de desenvolvimento profissional para preparar os professores e funcionários da escola a prevenirem o *bullying* e outros comportamentos inapropriados, além de estratégias para promover um clima escolar positivo (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2008a, 2012a). A formação deve incluir oportunidades para os professores explorarem conexões do currículo com essas estratégias preventivas, com habilidades sociais e emocionais (por exemplo, habilidades interpessoais, habilidades de gestão pessoal) e com habilidades de pensamento crítico e criativo para ajudar os alunos a desenvolverem relações saudáveis.

Essas e outras iniciativas para promover e manter um clima escolar positivo estão incluídas no documento “Promovendo um clima escolar positivo: um recurso para as escolas” (em inglês, *Promoting a positive school climate: a resource for schools*) (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2013a). O Ministério da Educação de Ontário desenvolveu esse recurso para ajudar as escolas e suas Equipes de Escolas Seguras e Acolhedoras, com o objetivo de apoiar e complementar seu trabalho na promoção de um ambiente de aprendizagem seguro, inclusivo e com aceitação.

3.4.1.2 ENGAJAMENTO DOS ALUNOS

O engajamento dos alunos na escola é considerado essencial para o sucesso acadêmico individual. Além disso, ele também afeta o clima escolar. Como destacado pelo Ministério da Educação de Ontário, um baixo engajamento dos alunos na escola parece estar relacionado a uma maior incidência de transtornos emocionais e comportamentais (CANADIAN PUBLIC HEALTH ASSOCIATION, 2003). Há muitas iniciativas em Ontário para promover o engajamento dos alunos de modo a ajudá-los a permanecer na escola e concluir os estudos. Algumas outras iniciativas parecem

focar a participação dos alunos para que estes se sintam incluídos e aceitos, o que também deve refletir em um clima escolar positivo.

Uma dessas iniciativas é a Criando Caminhos para o Sucesso (em inglês, *Creating Pathways to Success*), um programa de planejamento de vida e de carreira, baseado na ideia de que, “quando os alunos têm o poder de conceber e planejar suas próprias vidas, eles se envolvem, se realizam e se descobrem aplicando seu aprendizado em suas vidas cotidianas”²⁹ (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2013b, tradução nossa).

No programa Criando Caminhos para o Sucesso, os alunos do jardim da infância até o 6º ano são estimulados a “documentar” o que estão descobrindo sobre si próprios e suas oportunidades em uma pasta. À medida que avançam ao longo dos anos, a ênfase de seu planejamento muda mais formalmente para tomar decisões e definir metas, além do planejamento para alcançar as metas e fazer as transições. Do 7º ao 12º ano, os alunos dão continuidade à aprendizagem refletida em suas pastas quando desenvolvem seu Plano de Trajetória Individual (IPP, na sigla do inglês *Individual Pathways Plan*) (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2013b).

Especificamente no 7º e 8º anos, o IPP enfatiza o planejamento para a transição da escola de ensino fundamental para a de ensino médio. Nesse processo de transição, os professores para o sucesso dos alunos das escolas de ensino médio se reúnem com o pessoal das escolas de ensino fundamental para discutir os perfis dos alunos e identificar aqueles que podem se beneficiar de um conjunto de intervenções específicas, como uma grade curricular baseada em seus pontos fortes ou em seus interesses,³⁰ um plano específico de sucesso e uma designação explícita de um adulto que acompanhe e apoie o aluno³¹ para garantir que a transição para a escola secundária seja a mais tranquila possível. Esses adultos monitoram o progresso do aluno e mantêm-se atentos a quaisquer situações que possam ter um impacto negativo sobre ele, para então participar da facilitação dos apoios e das intervenções apropriados para aquele aluno. Como parte dos esforços para engajar os alunos do ensino médio nas escolas, existem programas desenhados para oferecer experiências que vão dar subsídios diretos à tomada de decisão dos alunos em relação a sua vida e a sua carreira, tais como a educação cooperativa, os créditos duplos, a Especialização em Altas Habilidades (em inglês, *Specialist High Skills Major*), o Programa de Aprendizizes para Jovens de Ontário (em inglês, *Ontario Youth Apprentice Program*) e os programas de transição entre a escola e o mercado de trabalho. Por exemplo, programas de créditos duplos permitem que alunos matriculados em escolas secundárias curse disciplinas no ensino superior ou no ensino profissionalizante que contem créditos tanto para a obtenção de seu diploma no ensino médio como no pós-médio. Em outra alternativa, o Programa de Especialização em Altas Habilidades, os alunos podem adquirir conhecimento técnico e habilidades relativas a um setor econômico específico (como artes e cultura, negócios, transporte, agricultura) ao mesmo tempo que atende os requisitos para obter um diploma de ensino médio. Esses e outros programas são oferecidos para os alunos com o propósito de “fazer com que a experiência escolar seja mais relevante para os alunos, aumentar seu engajamento na escola e, a partir daí, promover altos níveis de desempenho e preparar os alunos para o sucesso em seus caminhos posteriores ao ensino médio”³² (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2013b, p. 9, tradução nossa).

Em termos da participação dos alunos, outro marco da estratégia de Ontário é ouvir a voz dos próprios alunos. A iniciativa Manifeste-se (em inglês, *Speak Up*) aborda várias maneiras pelas quais as vozes dos alunos podem ser ouvidas e como eles podem oferecer contribuições significativas para as decisões sobre a escola e o ensino. Ela

29 No original: “[...] when students are empowered to design and plan their own lives, they are engaged, they achieve, and they find themselves applying their learning in their daily lives”.

30 Em Ontário, o currículo do ensino médio inclui disciplinas obrigatórias e optativas. Além disso, o aluno tem certa flexibilidade para decidir em que momento do ensino médio realizará essas disciplinas.

31 Em inglês, há uma expressão utilizada para denotar esse adulto que se preocupa com o aluno: “caring adult”.

32 No original: “[...] make their school experience more relevant for students, increase their engagement with school, and so promote higher levels of achievement and prepare students for success in their initial post-secondary destinations”.

consiste em três elementos: o Conselho Consultivo de Alunos para o Ministro (em inglês, *Minister's Student Advisory Council*), os Fóruns de Alunos (em inglês, *Student Forums*) e os Projetos Manifeste-se.

O Conselho Consultivo de Alunos para o Ministro é um grupo de 60 alunos do 7º ao 12º ano que discute questões educacionais relevantes para a província e que se reúne duas vezes por ano para reportar as discussões diretamente ao Ministro da Educação. Os Fóruns de Alunos são sessões regionais com uma amostra maior de alunos que discutem e realizam sugestões sobre questões de interesse para eles. Nos projetos Manifeste-se, os alunos apresentam ideias para tornar suas escolas melhores locais para aprender. Se a proposta é aprovada, eles recebem financiamento e lideram o projeto com o apoio de uma equipe e de um adulto facilitador.

Por fim, o Ministério da Educação de Ontário enfatiza o engajamento de cada aluno na sala de aula. Em Ontário, uma escola inclusiva e receptiva é aquela que oferece aos alunos uma ampla variedade de oportunidades e modos para aprender e praticar e demonstrar sua aprendizagem. Isso significa que o ambiente de aprendizagem, os materiais didáticos e as estratégias de ensino e de avaliação devem refletir a diversidade de todos os alunos. Nesse contexto, o Ministério da Educação recomenda o uso de estratégias educacionais como a aprendizagem cooperativa, a abordagem em camadas, a concepção universal para a aprendizagem e, particularmente, a diferenciação pedagógica (em inglês, *differentiated instruction*) (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2010).

A diferenciação pedagógica é um método de ensino baseado na ideia de que, uma vez que os alunos diferem significativamente em seus interesses, estilos de aprendizagem e prontidão para aprender, é necessário adaptar o ensino para se adequar a estas diferentes características em um ambiente que seja planejado e organizado para atender as necessidades de todos os alunos.³³ (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2009, tradução nossa)

Quando os professores utilizam esse tipo de estratégia, espera-se que atendam às expectativas curriculares ao mesmo tempo que diferenciam um ou mais dos seguintes elementos em qualquer situação de ensino: (1) conteúdo; (2) processo; (3) produtos; (4) ambiente (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2009).

Para conscientizar e preparar os professores para atender as necessidades de todos os alunos por meio da diferenciação pedagógica, o Ministério da Educação implementou a Estratégia de Desenvolvimento Profissional em Diferenciação Pedagógica (em inglês, *Differentiated Instruction Professional Learning Strategy*). Essa estratégia baseou-se na colaboração em três níveis (isto é, província, distrito e escola) e contou com facilitadores experientes para trabalhar com as equipes de educadores mediante oportunidades de formação em serviço (WHITLEY et al., 2012).

3.4.1.3 DISCIPLINA PROGRESSIVA

Ao mesmo tempo que promovem um ambiente escolar positivo e um comportamento positivo dos alunos, espera-se que as escolas de Ontário tenham estratégias para responder adequadamente quando os alunos apresentam mau comportamento.

Em Ontário, as normas de comportamento para os alunos e todos os outros indivíduos envolvidos no sistema público são definidas em um Código de Conduta da província. Os conselhos distritais também definem seus códigos de conduta e podem

33 No original: "Differentiated instruction is a method of teaching based on the idea that because students differ significantly in their interests, learning styles, and readiness to learn, it is necessary to adapt instruction to suit these differing characteristics in an environment that is planned and organized to meet the needs of all students".

exigir que os diretores elaborem códigos específicos para suas escolas. Em ambos os casos, a elaboração dessas normas deve incluir consultas a uma variedade de interessados, como os funcionários da escola, os alunos e os pais. Esses códigos de conduta devem definir claramente o que é um comportamento aceitável e o que é um comportamento inaceitável para todos os membros da comunidade escolar, sendo também compatível com o código de conduta do conselho distrital. Os diretores devem desenvolver um plano de comunicação que descreva como essas normas serão claramente informadas a todos, incluindo os pais cuja língua materna não seja o inglês ou o francês (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2012c).

Os conselhos distritais de Ontário devem estabelecer políticas e diretrizes sobre disciplina progressiva. As políticas dos conselhos para a disciplina progressiva devem garantir que as respostas aos comportamentos contrários ao código de conduta do conselho sejam apropriadas do ponto de vista do desenvolvimento (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2012A).

A disciplina progressiva é uma abordagem integral da escola que utiliza um contínuo de programas de prevenção, intervenções, apoios e consequências para abordar o comportamento inapropriado dos alunos e que se baseia em estratégias que promovem e incentivam os comportamentos positivos.³⁴ (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2012a, p. 3, tradução nossa)

Embora a disciplina progressiva inclua a adoção de sanções para lidar com o comportamento inapropriado dos alunos, o Ministério da Educação de Ontário declara que:

[...] medidas disciplinares devem ser aplicadas dentro de um contexto que mude o foco de medidas puramente punitivas para medidas corretivas e de apoio. As escolas devem utilizar uma variedade de intervenções, apoios e consequências que sejam apropriadas dos pontos de vista do desenvolvimento e de aspectos socioemocionais, além de incluir oportunidades de aprendizagem para reforçar o comportamento positivo, ajudando os alunos a fazer melhores escolhas.³⁵ (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2012a, p. 3, tradução nossa)

Isso significa que a resposta dos líderes das escolas ao comportamento inapropriado dos alunos deve levar em consideração não apenas a natureza e a gravidade da conduta, mas também o aluno em particular e suas circunstâncias (por exemplo, a capacidade do aluno de controlar seu próprio comportamento) e o impacto no ambiente escolar (por exemplo, se a permanência do aluno na escola não cria um risco inaceitável para a segurança de qualquer pessoa) (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2010, 2012a).

Uma das estratégias recomendadas pelo Ministério da Educação para abordar o comportamento inapropriado são as práticas restauradoras, cujo foco são os efeitos prejudiciais da ofensa e cujo objetivo é restaurar relacionamentos. Os transgressores devem encontrar suas vítimas, assumir a responsabilidade por suas ações e pedir desculpas, mas eles participam do processo de tomada de decisões, ao invés de ter uma decisão imposta a eles (DREWERY, 2004). As conferências restauradoras ou círculos restauradores pretendem dar a todas as partes a total oportunidade de descrever o que aconteceu, como se sentem sobre isso, como isso os afetou e o que eles veem como solução (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2010).

34 No original: "Progressive discipline is a whole-school approach that utilizes a continuum of prevention programmes, interventions, supports, and consequences to address inappropriate student behaviour and to build upon strategies that promote and foster positive behaviours."

35 No original: "Disciplinary measures should be applied within a framework that shifts the focus from one that is solely punitive to one that is both corrective and supportive. Schools should utilize a range of interventions, supports, and consequences that are developmentally and socio-emotionally appropriate and include learning opportunities for reinforcing positive behaviour while helping students to make better choices."

Na abordagem da disciplina progressiva, as estratégias de intervenção precoce são enfatizadas para ajudar a evitar os comportamentos inseguros ou inapropriados na escola. Alguns exemplos de tais estratégias incluem comunicação constante com os pais, lembretes verbais, revisão das expectativas e trabalhos escritos com um componente pedagógico que requer reflexão. Não obstante, intervenções contínuas podem ser necessárias para abordar as causas subjacentes do comportamento inapropriado. Nesse caso, alguns exemplos são o encontro com os pais, a exigência de o aluno realizar trabalho voluntário na comunidade escolar, a mediação de conflitos, o uso de pares como tutores e/ou o encaminhamento a aconselhamento (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2012a).

A suspensão de longo prazo e a expulsão são consequências adicionais, juntamente com a continuidade da disciplina progressiva, segundo o Ministério da Educação de Ontário. Portanto, elas podem ser a resposta exigida no caso de um incidente grave com um aluno (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2012a). Entretanto, sair da escola não significa que os alunos não estarão estudando. Os conselhos distritais devem providenciar ao menos um programa para os alunos suspensos e um programa para os alunos expulsos. Por exemplo, as escolas devem desenvolver um Plano de Ação para o Aluno (em inglês, *Student Action Plan*) para cada aluno suspenso por longo prazo (mais do que 5 dias letivos) (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2012c).

O Ministério da Educação de Ontário também recomenda o uso de ferramentas de avaliação e planejamento para abordar as necessidades individuais comportamentais – e também educacionais, como a abordagem em camadas. A abordagem em camadas “é baseada no monitoramento frequente do progresso do aluno e no uso de dados de avaliação, com foco na taxa e no nível da aprendizagem, para identificar alunos que estão tendo dificuldade e planejar intervenções pedagógicas específicas de intensidade crescente para abordar suas necessidades de modo eficaz”³⁶ (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2010, p. 40, tradução nossa). Essas intervenções específicas podem incluir ensino e apoio adicionais para pequenos grupos de alunos que têm dificuldade para gerir seu comportamento em aula ou programas intensivos para alunos com necessidades comportamentais crônicas e agudas.

36 No original: “[...] is based on frequent monitoring of student progress and the use of assessment data, focusing on learning rate and level, to identify students who are having difficulty and to plan specific instructional interventions of increasing intensity to address their needs effectively”.

EVIDÊNCIAS DAS ESCOLAS VISITADAS EM ONTÁRIO

Embora as escolas visitadas em Toronto tenham perfis diversos (uma escola pública de ensino médio, uma escola católica de ensino médio e uma escola católica de ensino fundamental), todas elas tomaram iniciativas para promover o comportamento positivo dos alunos de acordo com as políticas e as diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação.

ARTICULANDO OBJETIVOS E EXPECTATIVAS CLARAS E COMPARTILHADAS

Em todas as escolas visitadas, o sucesso dos alunos foi indicado como seu maior objetivo. Na escola de ensino fundamental, para promover o engajamento dos alunos e que estes compartilhem a responsabilidade por sua própria aprendizagem, os professores os ajudam a estabelecer objetivos específicos e a acompanhar o próprio sucesso, recebendo comentários e verificando o que poderiam fazer diferente para melhorar. Essa abordagem em relação aos objetivos de aprendizagem tem sido aplicada não apenas no caso de letramento e numeramento, mas também às habilidades e aos valores sociais, como respeitar os colegas. Segundo a diretora, além de ter alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, isso também ajuda com o fluxo da aula, reduzindo interrupções desnecessárias:

Os alunos olham para as expectativas de aprendizagem e pensam: “Como posso me tornar esse aluno nível 4 (o mais alto) nessa área específica? O que preciso para ser bem-sucedido ao começar uma aula? Vou me preparar para a aula, farei minha lição de casa”. Isso elimina um monte de perguntas do tipo “o que eu faço agora?” ou “do que eu preciso?”.

Esclarecer aos alunos quais são as expectativas relativas ao comportamento na escola e na sala de aula foi considerada uma ação importante em ambas as escolas secundárias visitadas. Essas expectativas incluem os alunos agirem de acordo com os valores comuns estabelecidos no conselho distrital, mas também se aplicam a frequência e pontualidade, expectativas de desempenho por série e assuntos relativos à honestidade acadêmica. Em uma das escolas, as expectativas são comunicadas aos alunos diversas vezes no início do ano letivo: elas estão escritas em uma agenda para que os alunos e pais assinem, são explicadas por professores em suas classes e a liderança da escola se reúne com os alunos para reforçá-las. Também nos primeiros dias de aula, os professores definem as expectativas para o comportamento dos alunos em suas classes. De acordo com um vice-diretor, a maioria dos professores adota estratégias para envolver os alunos na definição de parte dessas expectativas.

ENGAJANDO OS ALUNOS POR DIVERSOS CAMINHOS

Nas escolas de ensino médio visitadas, o sucesso do aluno significa engajá-lo na aprendizagem e prepará-lo para a vida depois da escola, com grande ênfase em suas necessidades, seus interesses e talentos. As duas escolas têm departamentos de orientação para apoiar os alunos em suas trajetórias, na decisão sobre quais disciplinas escolher, de quais programas participar e como organizar suas agendas. Além de programas de aprendizagem baseados em experiências de trabalho, as escolas também oferecem programas de recuperação de créditos e um programa após o horário de aulas financiado pelo Ministério para prover ajuda extra em letramento ou numeramento. Nas palavras de uma diretora:

Quando se fala em comportamento dos alunos em classe, a coisa mais importante, independentemente das questões acadêmicas, sociais e emocionais, é que estamos querendo que os alunos sejam bem-sucedidos na vida, para além do sucesso na educação.

NUTRINDO RELAÇÕES POSITIVAS NAS ESCOLAS

Todos os entrevistados compartilham a opinião de que, para exibir um comportamento positivo, os alunos devem se sentir bem-vindos e aceitos na escola e ter boas relações com seus colegas e com os funcionários. Uma estratégia importante indicada para apoiar os alunos é que eles tenham um adulto de referência (em inglês, *caring adult*) para conversar, que pode ser um professor, o diretor ou qualquer outra pessoa da equipe da escola. Quando os professores ajudam em clubes,³⁷ por exemplo, sua relação com os alunos melhora não apenas nos clubes, mas também nas salas de aula, de acordo com um diretor:

Isso os ajuda a se conectar com os alunos. Eles veem um lado diferente dos professores. Embora estes estejam em seu papel profissional, a atividade é voluntária dos dois lados (professores e alunos), então é uma relação diferente. Também ajuda com questões de gestão de sala de aula.

Uma estratégia importante para promover o comportamento positivo do aluno é ensiná-lo a lidar com suas emoções desde pequeno, por meio de programas como este, descrito pela diretora da escola de ensino fundamental, que ocorrem dentro do período regular de aulas:

Neles [os programas] os professores ensinam sobre as emoções, como responder a conflitos, reconhecer os passos a serem dados, reconhecer sua própria pessoa e o outro. Há muita dramatização situacional. Muito diálogo, envolvimento, reflexão, qual é o jeito certo de fazer.

Outra maneira de aprender como se relacionar com os outros é por meio da educação em valores. Todas as escolas visitadas tinham estratégias para trabalhar com valores que são comuns a todas as escolas no conselho distrital. Essas estratégias podem incluir palestras em reuniões, dramatizações, professores selecionando alunos que demonstram o valor a ser celebrado e ganham prêmios. Na opinião de uma diretora, celebrar valores dos alunos

[...] é uma maneira proativa de lidar com o comportamento do aluno.

PROMOVENDO A LIDERANÇA DOS ALUNOS E FACILITANDO AS TRANSIÇÕES

De acordo com os entrevistados nas escolas de ensino médio, outra maneira proativa de promover o comportamento positivo dos alunos é engajá-los socialmente, não apenas pela participação em clubes, times e conselhos, mas também assumindo papéis de liderança na comunidade escolar. Por exemplo, há alunos mais velhos atuando como tutores de novos alunos para ajudá-los na transição do ensino fundamental para o médio.

No caso da transição, uma das escolas descreveu que o contato tem início ainda nos últimos anos do ensino fundamental, com conexões com professores que identificam os alunos que precisarão de um apoio especial e convidam aos alunos para visitarem sua futura escola. De acordo com a diretora:

Eles (os alunos novos) começam a construir relações e confiança com a equipe antes mesmo de virem para a escola. Começam as conexões, falam sobre expectativas para o ensino médio e veem alunos (veteranos) modelando expectativas.

PROMOVENDO A LIDERANÇA DOS ALUNOS E FACILITANDO AS TRANSIÇÕES

Para ajudar os professores a lidarem com todas essas questões relacionadas ao engajamento e ao comportamento dos alunos, as três escolas visitadas afirmaram ter muitas oportunidades para formação profissional em serviço, de forma que os professores possam ampliar sua capacidade. Isso inclui formação em questões específicas, como diversidade, mas também abrange conversas sobre suas práticas em sala de aula.

Uma das escolas de ensino médio também dispõe de um professor de contato e um professor assistente de comportamento, ambos em tempo integral. Eles trabalham numa sala para ajudar os alunos que apresentam problemas de comportamento. Quando esses alunos têm um dia difícil, podem ir até a sala, mesmo durante a aula. Lá, eles são orientados e motivados social e emocionalmente. As escolas também contam com outros profissionais para apoio mais especializado, como psicólogos e enfermeiros com formação em doenças mentais, que são compartilhados com outras escolas do conselho distrital.

3.4.2 INGLATERRA: COMPORTAMENTO PARA A APRENDIZAGEM

O mau comportamento de alunos contribui para a insatisfação e o estresse dos professores, afetando a atratividade e a retenção de professores em muitos sistemas educacionais em todo o mundo (OECD, 2005). Isso é especialmente verdade na Inglaterra, onde:

- O medo de não estar seguro na escola é a razão mais comum para a busca de outra profissão pelos estudantes universitários que estão considerando se tornar professores.

37 Clubes são grupos organizados por alunos, contando com a anuência da escola e o acompanhamento de professores, em torno de assuntos ou atividades de interesse dos estudantes. Existem, por exemplo, clubes de debates, de coral, de arrecadação de recursos para alguma causa, entre vários outros.

- Dois terços dos professores dizem que o mau comportamento de alunos está levando as pessoas a deixarem a profissão.
- O fator mais frequentemente mencionado como causa do estresse em sala de aula é a falta de respeito dos alunos pelos professores. (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2010)

O Departamento de Educação também aborda a importância do bom comportamento dos alunos como um direito e como uma condição para a aprendizagem: “Para os pais e para a maioria dos alunos que se comportam bem, o bom comportamento na escola é importante para seu futuro sucesso. Os alunos têm o direito de ir à escola e se concentrar em seus estudos, sem distúrbios e sem medo de intimidações”³⁸ (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2010, p. 32, tradução nossa).

Pelas duas razões – melhorar a atratividade e a retenção de professores e garantir um ambiente sem distúrbios para a aprendizagem –, o comportamento dos alunos é um dos principais temas da reforma educacional inglesa. Como tal, o comportamento é um dos elementos centrais do documento oficial, com *status* igual ao dos seguintes tópicos: ensino e liderança; currículo, avaliação e qualificações; sistema de novas escolas; responsabilização; melhoria da escola e financiamento da escola. Do mesmo modo, a melhoria do comportamento e da frequência nas escolas é o foco de uma das 21 políticas nas quais o Departamento de Educação está diretamente envolvido. Além disso, na nova e simplificada estrutura da fiscalização do Ofsted, o comportamento e a segurança dos alunos constituem uma das quatro áreas nas quais as escolas são inspecionadas, junto com o desempenho dos alunos, a qualidade do ensino e a liderança e a gestão.

Em termos do comportamento dos alunos, o principal objetivo das reformas na Inglaterra é garantir que os professores e os diretores tenham os poderes necessários para manter a disciplina discente. A meta é, portanto, “restaurar a autoridade dos professores e diretores, de modo que eles possam estabelecer uma cultura de respeito e segurança, com tolerância zero com *bullying*, limites claros, bom cuidado pastoral e intervenção precoce para lidar com os problemas”³⁹ (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2010, p. 32, tradução nossa).

Para garantir que professores, funcionários e diretores tenham os poderes necessários para manter a disciplina, o Departamento de Educação criou iniciativas para:

- Promover alterações nas leis existentes com o objetivo de aumentar e esclarecer a autoridade dos funcionários da escola.
- Publicar documentos dirigidos aos funcionários da escola e aos órgãos de direção, com orientações simplificadas para esclarecer o que já foi publicado e o que mudou nas leis em termos de autoridade do pessoal da escola em questões como busca, triagem e confisco de objetos; uso razoável da força; detenções; exclusões.
- Publicar documentos dirigidos aos funcionários das escolas com aconselhamento simplificado sobre *bullying* e disciplina nas escolas, inclusive com recomendações sobre a gestão do comportamento dos alunos em sala de aula.
- Focar as inspeções do Ofsted mais fortemente em comportamento e segurança, incluindo *bullying*, como uma das quatro principais áreas de inspeção.

Seguindo a orientação filosófica da reforma educacional geral do sistema, o Departamento de Educação afirma que medidas eficazes para promover um bom comportamento são bem conhecidas pelos professores e escolas. Eles também

38 No original: “For parents and the majority of well-behaved pupils, good behaviour in school is important to their future success. Pupils have the right to come to school and focus on their studies, free from disruption and the fear of bullying.”

39 No original: “[...] to restore the authority of teachers and headteachers, so that they can establish a culture of respect and safety, with zero tolerance of bullying, clear boundaries, good pastoral care and early intervention to address problems.”

[...] reconhecem que as escolas sempre tiveram bons sistemas pastorais e compreendem bem a ligação entre a saúde física e mental dos alunos, sua segurança e suas realizações educacionais, e que estão bem posicionados para garantir que apoio adicional seja oferecido para aqueles que o necessitem.⁴⁰ (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2010, p. 9, tradução nossa)

Portanto, os diretores devem ter liberdade para responder às necessidades particulares de suas escolas nessas áreas, apenas com orientações simplificadas – e não com prescrições – do governo central.

3.4.2.1 CUIDADO PASTORAL

Cuidado pastoral (em inglês, *pastoral care*) é uma expressão geralmente utilizada para a prática de cuidar do bem-estar pessoal e social dos alunos. Essa expressão é mais comumente utilizada em países do Reino Unido e do Commonwealth, como a Austrália e a Nova Zelândia. Uma definição bem abrangente do cuidado pastoral é a oferecida pelo Departamento de Educação em 1989, a qual declara que o cuidado pastoral diz respeito à:

[...] promoção do desenvolvimento pessoal e social e das atitudes positivas dos alunos: através da qualidade do ensino e da aprendizagem; através da natureza dos relacionamentos entre os alunos, professores e outros adultos; através de esquemas para monitorar o progresso acadêmico, pessoal e social dos alunos; através de sistemas pastorais e de apoio específicos; e através de atividades extracurriculares e do *ethos* da escola. O cuidado pastoral, desta feita, deve ajudar a escola a articular seus valores, envolver todos os professores e ajudar os alunos a alcançar o sucesso. Nesse contexto, ele oferece apoio para um comportamento para a aprendizagem e o bem-estar de todos os alunos, abordando as dificuldades particulares que alguns alunos individuais podem estar enfrentando. Ele busca ajudar a garantir que todos os alunos, particularmente as meninas e os membros de minorias étnicas, sejam capacitados a se beneficiar de todo o espectro de oportunidades educacionais que as escolas oferecem.⁴¹ (ENGLISH DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE, 1989, p. 3, tradução nossa)

40 No original: “[...] recognise that schools have always had good pastoral systems and understand well the connections between pupils’ physical and mental health, their safety, and their educational achievement and that they are well placed to make sure additional support is offered to those who need it.”

41 No original: “[...] promoting pupils’ personal and social development and fostering positive attitudes: through the quality of teaching and learning; through the nature of relationships amongst pupils, teachers and adults other than teachers; through arrangements for monitoring pupils’ overall progress, academic, personal and social; through specific pastoral and support systems; and through extracurricular activities and the school ethos. Pastoral care, accordingly, should help a school to articulate its values, involve all teachers and help pupils to achieve success. In such a context it offers support for the learning behaviour and welfare of all pupils, and addresses the particular difficulties some individual pupils may be experiencing. It seeks to help ensure that all pupils, and particularly girls and members of ethnic minorities, are enabled to benefit from the full range of educational opportunities that schools offer.”

De maneira muito simplista, o termo “pastoral” é normalmente aplicado a aspectos não acadêmicos da vida escolar. Mesmo quando há a busca pela integração entre acadêmico e pastoral, a diferenciação entre as funções desses dois conceitos permanece (BEST, 2002). Um resumo de cinco tarefas pastorais é apresentado por Best (1999):

- Trabalho pastoral reativo realizado individualmente em resposta às necessidades das crianças com problemas de natureza social, emocional, física, comportamental, moral ou espiritual.
- Cuidado pastoral preventivo proativo, frequentemente na forma de apresentações e atividades realizadas em períodos de monitoria ou formação e assembleias, que antecipam “incidentes críticos” nas vidas das crianças (HAMBLIN, 1978) e têm o objetivo de prever a necessidade de trabalho reativo.
- Currículos pastorais para o desenvolvimento, com o objetivo de

promover o desenvolvimento pessoal, social, moral, espiritual e cultural e o bem-estar das crianças por meio de programas distintos de educação pessoal e social, trabalho de monitoria e atividades curriculares transversais.

- A promoção e a manutenção de um ambiente ordenado e que provê apoio através da construção de uma comunidade na escola, através de atividades extracurriculares, o “currículo oculto” dos sistemas de apoio e relações positivas entre todos os membros, e a promoção de um *ethos* universal de cuidado e preocupação mútuos.
- A gestão e a administração do cuidado pastoral na forma de planejamento, motivação, fornecimento de recursos, monitoramento, apoio, avaliação, encorajamento e facilitação de tudo o que foi acima mencionado.⁴² (BEST, 1999, p. 58-9, tradução nossa)

Normalmente, as escolas na Inglaterra contam com sistemas pastorais institucionalizados, os quais são estruturas de cargos e de definições de papéis para gerenciar todas essas tarefas e realizar algumas delas diretamente. A maioria das escolas tem sistemas “verticais” ou de “casas” (*houses*),⁴³ onde os alunos são agrupados em “casas” de séries mistas; ou sistemas “horizontais” ou “anuais”, onde os alunos são agrupados por série. No entanto, as escolas podem também ter uma combinação de ambos ou ainda outra forma de estrutura.

Uma característica secundária dos sistemas de casas (além do lado pastoral), nas escolas onde estão presentes, é a competição entre as casas em atividades como esportes, debates e ações de caridade. Pontos por mérito nas realizações comportamentais e acadêmicas também podem ser contabilizados na competição entre as casas.

Dois importantes papéis nos sistemas pastorais das escolas inglesas são os de gerentes e tutores pastorais. Os gerentes pastorais, que também recebem o título de Chefe da Série ou Chefe da Casa, são responsáveis pelo cuidado pastoral de um grupo de alunos de uma série ou uma casa, o que inclui áreas como frequência, pontualidade, comportamento, uniforme, contato com os pais e com órgãos externos, organização e progresso dos alunos, cidadania. Os gerentes pastorais trabalham com ou formam os tutores, que são basicamente a linha de frente do cuidado pastoral.

Os tutores são geralmente responsáveis pelo apoio emocional, social e acadêmico de um grupo menor de alunos. Eles são aqueles que se reúnem com os alunos diariamente para checar a frequência, verificar e ajudá-los a preencher as agendas com as tarefas que devem ser realizadas, verificar os uniformes, divulgar informações da escola e comunicar-se com os pais. Os tutores são aqueles que os alunos procuram sempre que têm problemas de relacionamento com colegas, problemas familiares ou qualquer questão emocional ou social que desejem compartilhar.

Em termos de pessoal, na maioria das escolas inglesas há professores auxiliares para apoiar os professores em sala de aula. Suas tarefas geralmente incluem, por exemplo, preparar o material e o equipamento para as aulas e trabalhar com um aluno ou um pequeno grupo de alunos que precisem de apoio extra em razão de dificuldades de aprendizagem ou de comportamento, o que pode acontecer dentro ou fora da aula. Suas tarefas também podem incluir o trabalho com crianças com necessidades especiais. Os professores frequentemente podem contar com mais de um professor auxiliar na sala de aula.

Além dos professores auxiliares, o ensino de alunos com necessidades especiais na Inglaterra inclui áreas específicas nas escolas com coordenadores específicos e serviços de apoio ao ensino. Os sistemas de cuidado pastoral podem também oferecer

42 No original: “[...]”

- reactive pastoral casework undertaken on a one-to-one basis in response to the needs of children with problems of a social, emotional, physical, behavioural, moral or spiritual nature
- proactive, preventive pastoral care, often in the form of presentations or activities undertaken in tutor or form periods and assemblies, which anticipate ‘critical incidents’ in children’s lives (HAMBLIN, 1978) and are aimed at pre-empting the need for reactive casework
- developmental pastoral curricula, aimed at promoting the personal, social, moral, spiritual and cultural development and well-being of children through distinctive programmes of Personal and Social Education, tutorial work and cross-curricular activities
- the promotion and maintenance of an orderly and supportive environment by building a community within the school, through extra-curricular activities, the ‘hidden curriculum’ of supportive systems and positive relations between all members, and the promotion of a pervasive ethos of mutual care and concern
- the management and administration of pastoral care in the form of planning, motivating, resourcing, monitoring, supporting, evaluating, encouraging and otherwise facilitating all of the above.”

43 Embora o termo tenha sua origem nas escolas em regime de internato, nas quais os alunos de fato moravam em casas da escola, atualmente é utilizado para denominar esses grupos de alunos na escola e não tem, necessariamente, relação com sua moradia.

muitos outros apoios aos alunos, como orientação vocacional e departamentos de inclusão.

3.4.2.2 POLÍTICAS DE COMPORTAMENTO DAS ESCOLAS

As escolas públicas devem ter suas próprias políticas de comportamento na Inglaterra. De acordo com a Lei da Educação e Inspeções de 2006 (em inglês, *Education and Inspections Act 2006*), as medidas na política de comportamento têm o objetivo de:

- Promover o bom comportamento, a autodisciplina e o respeito.
- Evitar o *bullying*.
- Garantir que os alunos concluam as tarefas requisitadas.
- Regular a conduta dos alunos.

Nas escolas públicas, o diretor tem poderes legais para decidir sobre as medidas incluídas na política de comportamento, considerando a declaração de princípios de comportamento do órgão gestor da escola. No caso das academias e das escolas independentes, o proprietário é quem tem o dever legal de garantir uma política para promover o bom comportamento entre os alunos e uma estratégia anti-*bullying* que seja eficazmente implementada. Portanto, é dever do diretor nas escolas públicas e dos proprietários nas academias e escolas independentes decidir se delegarão a tarefa ou se consultarão a comunidade escolar quando desenvolverem a política de comportamento.

A autonomia da escola se estende a como cada instituição decide definir *bullying* para fins de sua própria política de comportamento e como responder melhor às questões particulares que afetam seus alunos. De acordo com o Departamento de Educação:

As melhores escolas desenvolvem uma abordagem mais sofisticada na qual a equipe da escola reúne proativamente informações dos alunos sobre questões que podem causar conflito e desenvolvem estratégias para, em primeiro lugar, evitar a ocorrência de *bullying*. Isso pode envolver conversar com os alunos sobre suas diferenças, talvez nas aulas, em eventos ou projetos específicos ou em assembleias.⁴⁴ (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2014a, p. 7, tradução nossa)

O Departamento de Educação recomenda que, ao desenvolver a política de comportamento, o diretor reflita sobre dez aspectos-chave da prática escolar (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2014b):

1. Uma abordagem consistente da gestão do comportamento.
2. Forte liderança da escola.
3. Gestão de sala de aula.
4. Prêmios e punições.
5. Estratégias comportamentais e o ensino de bom comportamento.
6. Desenvolvimento e apoio ao pessoal da escola.
7. Sistemas de apoio aos alunos.
8. Vínculos com os pais e outros órgãos.
9. Gestão da transição dos alunos.
10. Organização e instalações.

Todos esses aspectos são amplamente discutidos no documento “Comportamento no ensino – o Relatório do Grupo de Profissionais do Comportamento e da Disciplina

⁴⁴ No original: “The best schools develop a more sophisticated approach in which school staff proactively gather intelligence about issues between pupils which might provoke conflict and develop strategies to prevent bullying occurring in the first place. This might involve talking to pupils about issues of difference, perhaps in lessons, through dedicated events or projects, or through assemblies.”

na Escola” (em inglês, “*Learning Behaviour: the Report of the Practitioners’ Group on School Behaviour and Discipline*”), publicado em 2005 pelo governo anterior.

Um dos pilares das políticas de comportamento nas escolas, na opinião do Departamento de Educação, é a clareza. Fundadas nesse pilar, as normas de comportamento a serem cumpridas por alunos em todos os momentos devem estar claras para os funcionários, os alunos e os pais. As escolas públicas devem informar a política de comportamento da escola para os funcionários, pais e alunos pelo menos uma vez por ano, e ela deve estar disponível em um *site* da internet para que eles possam consultá-la. As academias e as escolas independentes devem disponibilizar a política de comportamento da escola para os pais quando solicitadas. Embora as academias não sejam obrigadas por lei a publicar sua política de comportamento em seu *site* na internet, o Departamento de Educação afirma que esta é uma boa prática (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2014b).

A consistência é um termo fundamental com relação à disciplina escolar na Inglaterra. Charlie Taylor, o Conselheiro Especialista do governo em comportamento nas escolas, relata que os diretores das escolas que foram bem-sucedidos com alguns dos alunos mais desfavorecidos na Inglaterra concordam que a consistência foi o fator mais importante para melhorar o comportamento nas escolas (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2011). Ele enfatiza que:

Quando há inconsistência nas escolas, as crianças têm mais probabilidade de forçar os limites. Se um aluno acha que a escola poderá esquecer sobre a detenção que foi estabelecida para ele, então ele provavelmente não vai se preocupar em comparecer. Se ele se livrar dessa detenção, a ameaça de detenção não será um impeditivo no futuro.⁴⁵ (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2011, p. 2, tradução nossa)

As práticas recomendadas por Taylor aos professores com relação à gestão de sala de aula incluem (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2011):

- Ter rotinas claras para transições e para encerrar a aula.
- Ter um plano para as crianças que podem se comportar mal.
- Diferenciar.
- Exibir as regras na aula e garantir que os alunos e os funcionários saibam quais são.
- Exibir as listas de prêmios e punições que poderão ser adotados na aula e ter sistemas para concretizar todos esses prêmios e punições.
- Elogiar as crianças que estão fazendo a coisa certa, mais do que criticar aquelas que estão fazendo a coisa errada.

Como indicam essas recomendações, a utilização de sistemas de prêmios e punições para reforçar o bom comportamento e punir o mau comportamento é central nas políticas de comportamento na Inglaterra. O Departamento de Educação afirma que as escolas devem ter um leque de medidas disciplinares, como passar tarefas escritas como punição (por exemplo, linhas escritas ou um ensaio); perda de privilégios (por exemplo, não poder participar em um dia sem uniforme); detenção inclusive durante a hora do almoço, após a escola e nos finais de semana; serviço comunitário na escola (por exemplo, arrumar a sala de aula); atividade física extra (por exemplo, correr ao redor da quadra); e, em casos mais extremos, utilizar uma exclusão temporária ou permanente (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2014b).

45 No original: “Where there is inconsistency in schools, children are more likely to push the boundaries. If a pupil thinks there is a chance that the school will forget about the detention he has been given, then he is unlikely to bother to turn up. If he gets away with it, the threat of detention will be no deterrent in the future.”

Em todo caso, quando um aluno se comporta mal, a decisão do membro da equipe escolar de puni-lo deve respeitar a legislação (por exemplo, com relação a necessidades especiais de educação, raça e outras igualdades e direitos humanos) e deve ser razoável. A Lei da Educação e Inspeções de 2006 estabelece que a penalidade deve ser razoável em todas as circunstâncias e que devem ser consideradas a idade, quaisquer necessidades especiais de educação e a deficiência que o aluno possa ter, além de quaisquer obrigações religiosas que o afetem. Esta é a terceira característica-chave de uma boa política de comportamento nas escolas da Inglaterra: ela deve ser aplicada com justiça.

Especificamente no caso da exclusão do aluno, o Departamento de Educação introduziu um novo sistema de painéis de avaliação independentes que tirou a possibilidade de anulação das decisões da escola sobre exclusão permanente. Esta é uma das iniciativas para restaurar a autoridade dos diretores e melhorar o comportamento dos alunos na Inglaterra. Embora a política seja clara em indicar a exclusão dos alunos da escola como o último recurso, eles acreditam que a possível reinclusão de um aluno excluído pode enfraquecer a autoridade do diretor (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2010).

Não obstante, nos casos em que os alunos são excluídos da escola por um período fixo de tempo superior a cinco dias ou quando eles são permanentemente excluídos, devem participar de programas alternativos de ensino. Entretanto, esses programas não são exclusivos para os alunos excluídos da escola: eles também atendem alunos que sofreram *bullying* e estão com muito medo de frequentar a escola, crianças que estão doentes, mães adolescentes etc. Parte da política do Departamento de Educação da Inglaterra serve para garantir que todas as crianças que participam desses programas alternativos tenham uma educação de tempo integral, além de melhorar a qualidade do programa alternativo dando aos provedores existentes mais autonomia e encorajando o surgimento de novos provedores (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2010).

EVIDÊNCIA DAS ESCOLAS VISITADAS NA INGLATERRA

Como era de se esperar de um sistema educacional onde as escolas já têm uma autonomia considerável e onde as políticas atuais visam a dar ainda mais liberdade às escolas em relação às diretivas governamentais, as escolas visitadas em Londres mostram diferentes estratégias e abordagens em suas iniciativas para promover o comportamento positivo dos alunos e um ambiente positivo na escola. Não obstante, alguns aspectos foram recorrentemente citados como essenciais para melhorar o ambiente disciplinar na escola.

APOIANDO O BEM-ESTAR PESSOAL E SOCIAL DOS ALUNOS

Em todas as escolas visitadas, destacou-se a importância de se ter bons sistemas de cuidado pastoral para apoiar os alunos em todos os aspectos além da aprendizagem. A organização desses sistemas varia de escola para escola, mas todas têm alguns funcionários trabalhando em tempo integral e outros em meio período para cuidar do que se acredita necessário para que os alunos estejam preparados para aprender, como verificar a frequência, a pontualidade, o uso adequado dos uniformes e a posse dos materiais (livros, agendas etc.); dar apoio social e emocional aos alunos e suas famílias; monitorar e promover o comportamento adequado. Quando os alunos perturbam a aula, geralmente há alguém para conversar com o aluno fora da sala e, se necessário, para encaminhá-lo a uma classe à parte. Também há professores auxiliares em todas essas escolas trabalhando individualmente ou com grupos de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas também problemas comportamentais, que podem ter muitas causas que precisam ser tratadas. Como disse um diretor-assistente:

Sim, é uma escola e queremos que eles aprendam; a aprendizagem deve ser o foco, mas também sabemos que alguns vêm a nós e simplesmente não estão prontos para aprender por causa de coisas que estão acontecendo em suas vidas.

PROMOVENDO O ENGAJAMENTO DOS ALUNOS POR MEIO DA MELHORIA DO ENSINO

Outra questão recorrente é o foco no bom ensino para engajar os alunos na aprendizagem. Em todas as escolas visitadas, as pessoas descreveram esforços constantes para que os professores se desenvolvam e melhorem suas habilidades de ensino e de gestão do comportamento discente. Esses esforços incluem o processo de iniciação na docência, com sessões semanais de desenvolvimento profissional contínuo, criando e garantindo oportunidades para observação da sala de aula, com comentários críticos. Nas palavras de um vice-diretor:

O mais importante é a prevenção do mau comportamento pelo bom ensino. A chave é o que você faz em sala de aula. [...] Temos muita formação para tentar dar aos professores as habilidades necessárias para fazer isso.

Da mesma forma, um gestor sênior do cuidado pastoral destaca a importância do ensino para atingir cada aluno:

Se tivéssemos que mandar uma mensagem para outro país, seria para focar na aprendizagem e não no comportamento. Muito do comportamento deriva do fato de que alguns não são capazes de acessar o que outros estão acessando em sala de aula. Então a ideia é diferenciar a aprendizagem, manter o foco, assegurar-se de que não está além das condições dos alunos.

GARANTINDO UMA GESTÃO DO COMPORTAMENTO CONSISTENTE

Iniciativas relacionadas ao desenvolvimento profissional dos professores também são indicadas por algumas escolas como instrumentos para garantir a consistência entre todos os funcionários quando é preciso lidar com o comportamento dos alunos. Em termos de expectativas e respostas dos funcionários ao mau comportamento, todas as escolas apontaram a consistência como condição necessária para garantir melhorias no comportamento discente. Nas palavras do mesmo gestor sênior do cuidado pastoral:

Se você não é consistente, não manda as mensagens certas sobre como os alunos devem se comportar.

Para promover a consistência, uma das escolas até adotou um programa de gestão do ensino em sala de aula. Esse programa envolve uma série de rotinas e estratégias que devem ser aplicadas por todos os professores da escola, de maneira a desenvolver a autodisciplina dos alunos. Por exemplo, há rotinas para iniciar uma aula e estratégias relacionadas ao volume da voz dos alunos em sala de aula e ao compartilhamento de responsabilidades por algumas áreas da sala com os alunos. De acordo com o vice-diretor, mais de 90% da equipe da escola votou a favor da adoção desse sistema e eles acreditam que foi uma boa decisão:

Por que o comportamento melhorou? Tem a ver com consistência e todo mundo acreditando nela. Pois é claro que haverá professores com uma disciplina fantástica em sala de aula, que talvez não precisem usar essas estratégias, mas, ao não usá-las, eles prejudicam seus colegas que podem estar lutando com o problema do comportamento, e é por isso que precisamos da consistência. É muito importante que todo mundo siga as rotinas.

Todas as escolas visitadas exigem o uso de uniformes tradicionais (com paletós e gravatas) como parte de suas políticas e algumas delas indicaram essa prática também como parte das estratégias para melhorar o comportamento dos alunos na escola.

UTILIZANDO PRÊMIOS E PUNIÇÕES

Das quatro escolas visitadas, três superaram o problema comportamental dos alunos nos últimos anos, e todas indicaram ter estabelecido sistemas de prêmios e punições como parte de suas iniciativas para resolver o problema. Uma das escolas visitadas tinha um sistema de casas e incluía a contagem diária de pontos relativos ao comportamento dos alunos como parte da competição entre as casas.

OFERECENDO UM AMBIENTE FÍSICO PROPÍCIO À APRENDIZAGEM

Uma dessas três escolas funciona num prédio novo e as outras duas, em prédios reconstruídos como parte de um programa do governo anterior chamado Construindo Escolas para o Futuro (em inglês, *Building Schools for the Future*), substituído pelo Programa de Construção de Escolas Prioritárias (em inglês, *Priority School Building Programme*). De acordo com o assistente da direção:

Foi importante para oferecer um novo começo aos alunos. E a escola é toda branca, sem pichações. Os alunos estão respeitando o prédio como sua segunda casa.

ENGAJANDO A COMUNIDADE ESCOLAR E PROMOVEDO A LIDERANÇA DOS ALUNOS

O mesmo assistente da direção explicou que, para melhorar o comportamento dos alunos na escola, eles precisaram conquistar os alunos. Uma das estratégias para fazer isso foi empregar profissionais da comunidade local que podiam conversar com os jovens e agir como modelos a serem seguidos. Outra mudança foi a presença crescente e a interação dos membros seniores da equipe na escola, de maneira que os alunos saibam que eles estão lá e que se importam com a escola. Eles também começaram a oferecer oportunidades para que os próprios alunos assumissem algumas responsabilidades como embaixadores escolares ou fazendo discursos. De acordo com esse profissional, isso faz com que os alunos se sintam importantes e é uma forma de engajá-los na escola. Outra estratégia é consultar os alunos sobre decisões que vão afetar suas vidas, através do conselho estudantil:

Os jovens sentem-se empoderados quando suas vozes são ouvidas. Esse é um outro jeito de conquistá-los.

3.5 ALGUMAS EVIDÊNCIAS DA EFICÁCIA DAS POLÍTICAS EM ONTÁRIO E NA INGLATERRA

O sistema educacional de Ontário e, mais recentemente, o sistema educacional da Inglaterra têm experimentado reformas com diferentes abordagens, ambas incluindo iniciativas relacionadas ao comportamento dos alunos e ao ambiente disciplinar. Infelizmente, estudos que tratem especificamente dos efeitos dessas iniciativas não foram encontrados nem para o caso de Ontário, nem para o da Inglaterra. Portanto, algumas evidências sobre a eficácia das políticas adotadas nos dois sistemas educacionais serão discutidas com base em relatórios e dados disponíveis e na informação obtida nas entrevistas.

Como já descrito, a reforma educacional de Ontário concentrou-se em três objetivos estratégicos: aumentar o desempenho dos alunos e as taxas de conclusão do ensino médio, reduzir as diferenças no desempenho acadêmico e aumentar a confiança da

população nas escolas públicas. Dez anos depois do início da reforma, Ontário exhibe contínuas melhorias em direção a seus objetivos educacionais, como se verifica na Tabela 12.

TABELA 12. RESULTADOS DO SISTEMA EDUCACIONAL DE ONTÁRIO

ANO	TAXA DE ALUNOS DE 3º E 6º ANOS NO PADRÃO PROVINCIAL	TAXAS DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO
2003-2004	58%	68%
2004-2005	62%	71%
2005-2006	64%	73%
2006-2007	63%	75%
2007-2008	65%	77%
2008-2009	67%	79%
2009-2010	68%	81%
2010-2011	69%	82%
2011-2012	70%	83%
2012-2013	71%	83%

Fonte: Ontario Ministry of Education (2014b).

As diferenças de desempenho entre grupos de alunos diminuíram e, em alguns casos, até acabaram. Por exemplo, alunos do ensino fundamental que participam dos programas de inglês como segunda língua agora apresentam desempenho quase tão bom quanto os demais alunos. Enquanto isso, a diferença de desempenho entre meninos e meninas está diminuindo, assim como a diferença entre alunos com necessidades especiais e demais alunos do ensino fundamental (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2014a).

Os alunos de Ontário também têm um bom desempenho no contexto global, com apenas nove em 65 países apresentando pontuação estatisticamente superior a deles em termos da média no Pisa 2012 (BROCHU et al., 2013). Em 2012, o desempenho de Ontário em Leitura e Ciências foi semelhante ao de 2009, ao passo que seu desempenho em Matemática apresentou um declínio. A média de Matemática caiu consistentemente 16 pontos nos últimos nove anos, de 530 de média em 2003 para 514 em 2012 (BROCHU et al., 2013). Ainda assim, as médias de Matemática de Ontário – e do Canadá – continuam altas em comparação com as de outros países. Apenas 10 sistemas participantes do Pisa 2012 tiveram médias em Matemática maiores estatisticamente significativas que Ontário (BROCHU et al., 2013). Além disso, a diferença de desempenho entre os melhores e os piores alunos de Ontário é menor que a média da OCDE e semelhante à média canadense, o que pode ser interpretado como um indicador de equidade (BROCHU et al., 2013).

Em termos de comportamento dos alunos, as iniciativas implementadas pelo Ministério da Educação de Ontário buscam promover um ambiente escolar positivo, que “existe quando todos os membros da comunidade escolar sentem-se seguros, incluídos e aceitos e promovem ativamente interações e comportamentos positivos”⁴⁶ (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2012a, p. 2, tradução nossa). Como já mencionado, requer-se que os conselhos escolares apliquem pesquisas sobre o clima escolar a cada dois anos, mas os resultados dessas pesquisas devem ser discutidos localmente. Portanto, não há resultados provinciais consolidados que permitam avaliar se o clima escolar melhorou ou não nas escolas de Ontário.

⁴⁶ No original: “[...] exists when all members of the school community feel safe, included, and accepted, and actively promote positive behaviours and interactions”.

Outra meta do Ministério da Educação de Ontário é promover comportamentos positivos e ajudar os alunos a fazerem escolhas melhores por meio da abordagem de disciplina progressiva (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2012a). Ainda que “fazer escolhas melhores” possa envolver muitos tipos diferentes de decisões, alguns dados disponíveis no nível provincial podem oferecer evidências relativas ao tema. Por exemplo, as estatísticas sobre a porcentagem de alunos suspensos ou expulsos das escolas da província. De 2004-2005 a 2011-2012, a porcentagem de alunos suspensos caiu de 7,03% para 3,60%, ao passo que a porcentagem de alunos expulsos caiu de 0,09% para 0,03%.⁴⁷ O aumento nas taxas de conclusão do ensino médio, exposto na Tabela 12, também pode ser indício de que um maior número de alunos está fazendo a boa escolha de permanecer na escola e terminar sua educação básica.

Representantes do Ministério da Educação atribuem a melhora nos indicadores educacionais de Ontário a todo o conjunto de iniciativas que constitui a Estratégia de Letramento e Numeramento e a Estratégia Sucesso do Aluno/Aprendizagem até os 18 (SS/L18). Na visão deles e de outros analistas, não apenas os programas e projetos implementados foram importantes, mas também teve um papel central a abordagem de construção de capacidades para superar o desafio de atingir todas as escolas e salas de aula provinciais (OCDE, 2011; GLAZE; MATTINGLEY; ANDREWS, 2013).

Especificamente em relação ao comportamento dos alunos, alguns especialistas acreditam que o declínio das taxas de suspensão e expulsão não foi causado pela introdução da política de disciplina progressiva – pelo menos não teria sido a causa principal. Com base em análises das percepções dos professores, em textos políticos, em dados provinciais e na avaliação externa da Estratégia Sucesso do Aluno/Aprendizagem até os 18, Winton (2012) sugere que os esforços para aumentar as taxas de conclusão por meio da SS/L 18 também podem estar ajudando a reduzir suspensões e expulsões. A hipótese da autora é que os apoios acadêmicos (por exemplo, recuperação de créditos e programas de reforço escolar, programas de transição e monitoramento rigoroso dos alunos com problemas) e o desenvolvimento de culturas de cuidado (por exemplo, programas que enfatizam ambientes escolares positivos e relações afetuosas entre alunos e professores), ambos como parte do SS/L 18, podem estar melhorando o desempenho acadêmico dos alunos em risco de mau comportamento. Em consequência, essas iniciativas estariam afetando também as suspensões e expulsões – talvez ainda mais do que a abordagem da disciplina progressiva, segundo Winton (2012).

Obviamente, é preciso produzir pesquisas adicionais para apoiar ou desafiar a hipótese de que a adoção da política de disciplina progressiva teve pouco impacto nas taxas de suspensão e expulsão em Ontário. De qualquer forma, como Winton (2012) afirma, esses resultados sugerem que passar da abordagem da tolerância zero à disciplina progressiva não compromete a segurança da escola e pode ajudar a reduzir o número de evasões e aumentar o número de conclusões. Winton (2012) também enfatiza que essas mudanças na política não comprometeram o apoio dos cidadãos de Ontário às escolas. De fato, a confiança no sistema de educação pública cresceu depois da reforma e dos bons resultados, o que era um dos objetivos dos reformadores.

Na reforma educacional inglesa, também são prioridades a melhoria do desempenho dos alunos e a diminuição da diferença no desempenho entre eles. Mesmo que o documento “A importância do ensino”, de 2010, não mencione objetivos e metas, enfatiza o ideal de alcançar os melhores resultados no Pisa, aprendendo com os países que conseguiram diminuir as diferenças e aumentar o sucesso para todos os alunos (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2010).

⁴⁷ De acordo com informação disponível em <www.edu.gov.on.ca/eng/safeschools/suspensions.html> e em <www.edu.gov.on.ca/eng/safeschools/expulsions.html>. Acesso em: 4 ago. 2014.

Embora a reforma inglesa tenha começado há apenas cinco anos, há alguns dados internacionais e principalmente nacionais que oferecem um panorama de como as escolas estão desde então.

O relatório do Ofsted sobre inspeções realizadas em 2013/2014 destaca as diferenças nos resultados da inspeção entre escolas primárias e secundárias. De acordo com o relatório, as escolas primárias da Inglaterra estão melhorando, mas a melhoria nas escolas secundárias estagnou. Ao passo que 82% das escolas primárias foram consideradas boas ou excelentes – um crescimento de três pontos percentuais sobre o ano passado –, somente 71% das escolas secundárias seriam boas ou excelentes, uma cifra que não mudou desde o ano passado. Além disso, a proporção de alunos que atingiram os níveis adequados no 5º ano aumentou de 76% para 79% em um ano. Em contraste, a proporção de alunos que chegaram a cinco notas iguais ou maiores a C, no Certificado Geral de Educação Secundária (GCSE, sigla do inglês *General Certificate of Secondary Education*), inclusive em Inglês e Matemática, caiu para 55,9% depois de se manter estática em 58,8% em 2012 e em 60,6% em 2013⁴⁸ (OFSTED, 2014b).

Além disso, o Ofsted indica que houve algum progresso nas escolas primárias onde a diferença no desempenho em Matemática caiu sete pontos percentuais desde 2007 entre alunos do 5º ano de origens menos e mais privilegiadas. No entanto, a diferença no desempenho entre os alunos do ensino secundário de acordo com sua origem socioeconômica está apenas um ponto percentual mais baixa do que em 2007 (OFSTED, 2014b).

No Pisa, o desempenho da Inglaterra em Matemática, Ciências e Leitura permaneceu estável desde 2006. Em cada pesquisa (2006, 2009 e 2012), os alunos ingleses tiveram um desempenho parecido com a média da OCDE em Matemática e Leitura e expressivamente acima da média da OCDE em Ciências. No entanto, nas três disciplinas a Inglaterra tem uma diferença relativamente maior entre os melhores e os piores desempenhos; ou seja, acima da média da OCDE. De 2009 a 2012, a diferença entre os melhores e os piores desempenhos aumentou nas três disciplinas: de uma pequena mudança de 6 pontos em Ciências até um grande aumento de 31 pontos em Matemática (WHEATER et al., 2014).

No que tange ao comportamento dos alunos, como já mencionado, o principal objetivo das reformas na Inglaterra é garantir que professores e diretores tenham os poderes necessários para manter a disciplina discente, de maneira a garantir um ambiente livre de perturbações para o ensino (ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2010).

O Relatório Anual do Ofsted de 2012/2013 preocupa-se especificamente com pequenas perturbações comportamentais⁴⁹ nas escolas (OFSTED, 2013). Por isso, em janeiro de 2014, o Ofsted revisou sua orientação para inspetores, pedindo que elevem as expectativas sobre comportamento e conectem o problema mais estreitamente com a eficácia da liderança e da gestão.

Um ano depois, o Relatório Anual do Ofsted de 2013/2014 destacou que as inspeções desse ano letivo identificaram uma proporção maior de escolas onde o comportamento e a segurança não eram bons. Julgaram-se com comportamento inferior a “bom” 28% das escolas secundárias inspecionadas, em comparação com 21% em 2012/2013. Também houve crescimento na proporção de escolas primárias com comportamento inferior a “bom”, mas essa proporção ainda era menor do que nas escolas secundárias. De acordo com o relatório, o comportamento não é uma grande preocupação no nível primário, já que “a maioria das escolas primárias cria uma cultura bem definida, onde a boa frequência e as atitudes positivas com relação à aprendizagem

48 O relatório do Ofsted adverte que as mudanças nos resultados do GCSE em 2014 devem ser interpretadas com cuidado, já que, em certa medida, eles resultam de mudanças que o governo fez nas tabelas e nos exames de desempenho.

49 Em inglês, a expressão utilizada para denominar esse tipo de perturbação é “low-level disruptions”.

são a norma”⁵⁰ (OFSTED, 2014b, p. 9, tradução nossa). Por outro lado, as inspeções indicam que em algumas escolas secundárias:

Há irregularidades na maneira como se lida com o comportamento em diferentes salas de aula e nem todos os professores seguem as políticas comportamentais. Nas escolas secundárias, pequenas perturbações cresceram quando o ensino era desinteressante, particularmente onde o *ethos* da escola não era forte. Às vezes, inutilmente, os professores ultrapassam os limites entre a cordialidade e a familiaridade, com uma consequente perda de autoridade para toda a equipe da escola.⁵¹ (OFSTED, 2014b, p. 9, tradução nossa)

Embora tenha havido uma redução no número de escolas secundárias consideradas abaixo de “boas” no quesito do comportamento discente de 2012/2013 para 2013/2014, é difícil avaliar se o comportamento dos alunos piorou ou permaneceu estável nas escolas inglesas, já que as expectativas com relação ao comportamento foram elevadas na orientação aos inspetores.

De qualquer forma, é importante enfatizar como são diferentes os padrões de comportamento estudantil nos sistemas educacionais de Ontário e da Inglaterra. De um lado, as políticas sistêmicas de Ontário não enfatizam a preocupação com pequenas perturbações em sala de aula e na escola: os padrões de comportamento estudantil parecem determinar que os alunos se engajem na aprendizagem e não desrespeitem colegas e professores. De outro lado, na Inglaterra, as políticas sistêmicas apontam “pequenas perturbações e desafios persistentes à autoridade do professor” como problemas que devem ser abordados com vistas a “um ambiente estruturado de aprendizagem, onde as expectativas são altas se [os alunos] devem ser bem-sucedidos” (OFSTED, 2014b, p. 5). O relatório Ofsted “Abaixo do radar: pequenas perturbações nas escolas do país” (em inglês, “*Below the radar: low-level disruption in the country’s schools*”) oferece exemplos dessas altas expectativas (OFSTED, 2014c).

De acordo com o relatório do Ofsted, nas escolas inspecionadas desde janeiro de 2014 onde havia problemas de comportamento, “notamos que os padrões caíram de maneira menos dramática, mas com consequências negativas de longo prazo para a cultura das escolas”⁵² (OFSTED, 2014c, p. 22, tradução nossa). Isso acontece quando, por exemplo, não se exige dos alunos o uso do uniforme; o uniforme é usado de maneira desleixada; os alunos desafiam o professor e falam mais alto do que ele; os alunos demoram para chegar à sala de aula e precisam de muito estímulo da equipe para chegar às aulas na hora certa; os alunos saem de seus lugares sem permissão para conversar com outros alunos (OFSTED, 2014c). De acordo com os resultados da pesquisa apresentados nesse relatório, professores e pais têm uma visão parecida dos padrões de comportamento e da necessidade de maior consistência na aplicação da política disciplinar da escola (OFSTED, 2014c). Os principais tipos de perturbações identificadas por professores e pais foram os seguintes: falar e conversar; perturbar outras crianças; gritar; não fazer as tarefas; fazer barulho de propósito para chamar a atenção; desafiar o professor ou questionar as instruções; brincar com equipamentos. Os professores também identificaram outros tipos de distúrbios: não ter o material correto; usar dispositivos móveis; balançar nas cadeiras (OFSTED, 2014c).

50 No original: “[...] the majority of primary schools create a well-defined culture where good attendance and positive attitudes to learning are the norm”.

51 No original: “There were irregularities in the way behaviour was dealt with across different classes and not all teachers followed behaviour policies. In secondary schools, low-level disruption increased when teaching was uninteresting, particularly where the school’s ethos was not strong. Sometimes, teachers unhelpfully blurred the boundaries between friendliness and familiarity with a consequent loss of authority across the school staff.”

52 No original: “[...] standards were identified to have been allowed to slip in less dramatic ways, but with long-term detrimental consequences for the culture of the schools”.

4

LIÇÕES PARA OS PAÍSES LATINO-AMERICANOS

OS DOIS ESTUDOS DE CASO APRESENTADOS AQUI TRAZEM SOLUÇÕES DOS sistemas educacionais de Ontário (Canadá) e da Inglaterra para apoiar professores e escolas no trabalho com problemas de comportamento dos alunos e para melhorar o ambiente da sala de aula e da escola. Esta seção apresenta um sumário das iniciativas e das condições que podem inspirar formuladores de políticas públicas e líderes escolares, especialmente na América Latina, a repensarem e desenharem iniciativas para aperfeiçoar a atuação nessas áreas em seus sistemas educacionais e escolas.

Como já indicado, um bom ensino e uma boa gestão de sala de aula são essenciais para melhorar o engajamento dos alunos e, assim, reduzir problemas de comportamento (DARLING-HAMMOND; WISE; KLEIN, 1999; GETTINGER; SEIBERT, 2002; OLIVER; WEHBY; RESCHLY, 2011). Para ter um bom desempenho nessas áreas, os professores precisam receber a formação devida (para saber como realizar essas tarefas) e precisam ter as condições adequadas para colocar seu conhecimento e suas habilidades em prática.

Nos dois sistemas educacionais, as condições de ensino são mais propícias ao engajamento dos alunos do que na maioria dos países latino-americanos. As escolas funcionam em turno único e quase todos os professores das séries equivalentes aos anos finais do ensino fundamental trabalham em período integral em uma única escola. Eles dão 18 (na Inglaterra) a 25 horas (em Ontário) de aulas por semana em classes com menos de 25 alunos, em média. Essas condições resultam, por exemplo, em menos aulas para preparar, menos trabalhos de alunos para corrigir, menos alunos para avaliar, menos pais para conversar em comparação com os professores latino-americanos. Essa situação permite que os professores conheçam melhor cada aluno e se concentrem mais no engajamento e na aprendizagem de cada um. Os professores também têm tempo suficiente para se envolver em atividades de desenvolvimento profissional e de colaboração profissional na escola, bem como para assumir responsabilidades adicionais de forma a ajudar a construir um ambiente escolar positivo, se responsabilizar por uma área ou tema na escola (por exemplo, a frequência dos alunos ou seu comportamento), participar de uma iniciativa escolar (por exemplo, da organização de um grêmio estudantil), ser tutor, liderar e apoiar clubes e muitas outras possibilidades.

O conhecimento dos aspectos pedagógicos do conteúdo a ser ensinado tem sido consistentemente reconhecido como parte importante da base de conhecimentos para o ensino, pois “representa a combinação de conteúdo e pedagogia num entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos aprendizes, e como são apresentados para o ensino”⁵³ (SHULMAN, 1987, p. 8, tradução nossa). Os programas de formação inicial docente nos dois sistemas concentram-se em formar os candidatos a professor em como ensinar e como os alunos aprendem os conhecimentos relativos a uma disciplina, ao mesmo tempo – ou depois – que eles adquirem o conhecimento do conteúdo que vão lecionar também em cursos de nível superior. Para reduzir a probabilidade de ter professores sem domínio do conteúdo ou sem a formação pedagógica na disciplina, os professores podem adquirir créditos universitários adicionais e realizar cursos de longa duração de formação para ensinar uma disciplina extra. Embora os candidatos comecem a colocar em prática o que aprenderam sobre gestão de sala de aula durante o programa de formação inicial, essa área recebe mais atenção durante o período de iniciação docente – quando novos professores recebem apoio individual para aprender a trabalhar com questões comportamentais. Gestão de sala de aula e comportamento dos alunos são questões frequentemente abordadas em atividades de desenvolvimento profissional realizadas por profissionais mais experientes nas escolas, mas também oferecidas por organizações externas, como universidades e sindicatos. Esses temas também são assunto de atividades de colaboração profissional, como a mentoria.

Como já mencionado, para que os alunos se engajem na aprendizagem, devem ter suas necessidades básicas atendidas, como sua segurança física e emocional (PORTER, 2006). Nos dois sistemas educacionais, as escolas esforçam-se muito para apoiar os alunos em aspectos não acadêmicos de suas vidas. Isso envolve ter profissionais que trabalham em meio período ou em período integral para garantir o bem-estar social e emocional de cada aluno, por meio de tarefas simples, como verificar a frequência, e outras mais complexas, como o aconselhamento. Equipes de apoio ao aluno nas escolas dos dois sistemas também facilitam o trabalho dos professores em termos de envolver os alunos e intervir quando apresentam comportamento inadequado. Os professores muitas vezes podem contar com professores auxiliares e com professores especializados para ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais, individualmente ou em grupo.

53 No original: “[...] represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems or issues are organised, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction”.

Além disso, Ontário e Inglaterra também têm em comum o fato de que o comportamento dos alunos não é tratado como um problema apenas do professor ou da escola. Nos dois sistemas educacionais, este é um assunto de interesse para o ministério ou departamento de educação. Por outro lado, os padrões, a abordagem e a estratégia para trabalhar com esse assunto em cada um dos dois sistemas educacionais são bem diferentes.

Em Ontário, os padrões de comportamento, de maneira geral, parecem estabelecer que todos os alunos devem estar envolvidos em atividades de aprendizagem e não devem ser desrespeitosos com seus colegas ou com o professor. Promover um ambiente escolar positivo é a chave para estimular o comportamento positivo do aluno e prevenir o comportamento inadequado. Há ênfase no ensino de habilidades e valores positivos aos alunos, que poderão usá-los para fazer boas escolhas e refletir sobre elas. O foco das iniciativas sociais e de ensino está em alcançar e incluir cada um dos alunos. A participação do aluno – e de toda a comunidade escolar – nas decisões da escola é parte do processo de conceber e implementar políticas escolares, inclusive o desenvolvimento do código de conduta da escola e das expectativas em sala de aula. Segundo o conceito de disciplina progressiva, quando um aluno apresenta comportamento inadequado, o foco está na abordagem de apoio e correção, não apenas na punição.

Já na Inglaterra, existem expectativas de comportamento dos alunos consideradas altas, as quais incluem evitar quaisquer pequenas perturbações e respeitar a autoridade do professor. A promoção do bom comportamento dos alunos nas escolas é vista como importante tanto por seu valor intrínseco como por garantir um ambiente livre de perturbações, de maneira que os alunos possam concentrar-se nos estudos. A fim de estimular o comportamento para a aprendizagem, o bem-estar do aluno deve ser promovido por meio de um cuidado pastoral abrangente e de sistemas de apoio. Já os professores e diretores têm poderes para usar sua autoridade na manutenção da disciplina nas escolas e nas salas de aula. Uma parte elementar das políticas comportamentais da escola consiste em ter regras claras para regular vários aspectos – dos uniformes ao *bullying* – e aplicar consistentemente os prêmios e as punições relacionados a eles. Essas políticas podem ou não ser desenvolvidas mediante consultas com o aluno e seus pais.

Também há diferenças notáveis entre os dois sistemas educacionais no que diz respeito às estratégias de implementação das políticas. Em Ontário, o Ministério da Educação adotou uma abordagem de construção de capacidades e estabeleceu uma rede de lideranças por toda a província, envolvendo líderes nos níveis provincial, distrital e escolar. Políticas e programas são desenvolvidos no nível provincial, com participação de elementos do distrito e da escola, e são implementados em ações conjuntas de distritos e escolas. Ao contrário de Ontário, o Departamento de Educação da Inglaterra adotou uma abordagem descentralizadora, promovendo reformas para dar mais autonomia às escolas no planejamento e na implementação de suas próprias políticas, respondendo por suas ações apenas localmente, aos pais de alunos e à comunidade local. As iniciativas do governo central, portanto, concentram-se na desregulamentação e em conselhos simplificados às escolas, em vez de orientação detalhada.

A melhora nos resultados educacionais de Ontário na última década sugere que, senão todas, tiveram sucesso ao menos algumas das iniciativas que constituem a Estratégia de Letramento e Numeramento e a Estratégia Sucesso do Aluno/Aprendizagem aos 18, além da abordagem de construção de capacidades para implementar essas iniciativas.

É possível que as iniciativas voltadas para o aumento da conclusão do ensino médio, como os apoios acadêmicos e o desenvolvimento de uma cultura de atenção a cada

aluno individualmente, tenham tido um impacto maior do que as políticas concentradas no comportamento dos alunos. De qualquer modo, a reforma educacional de Ontário sugere que a adoção de uma abordagem de disciplina progressiva, simultânea ao trabalho em todas as outras estratégias, não compromete a segurança escolar e pode ajudar a aumentar o número de conclusões e a reduzir o número de alunos que abandonam a escola. Em outras palavras, essa experiência indica que é possível ter mais engajamento dos alunos e menos problemas de comportamento – não pequenas perturbações, mas problemas considerados sérios em qualquer sistema – com estratégias que se concentram na aprendizagem e nos valores para tomar decisões positivas e ser responsável pelo próprio sucesso. Portanto, essas estratégias podem ser recomendadas para sistemas educacionais como o brasileiro, que já definiram, pelo menos formalmente, que um de seus objetivos educacionais é desenvolver a autonomia intelectual do aluno e seus valores.⁵⁴

Por outro lado, ainda não há indícios de que a abordagem inglesa da desregulamentação e da oferta de apenas conselhos simplificados às escolas, elevando ao mesmo tempo as expectativas nas inspeções, tenha produzido impacto positivo no comportamento dos alunos ou em qualquer outro resultado educacional no nível nacional. Não obstante, os sistemas educacionais como o inglês, que valorizam a disciplina dos alunos por seu valor intrínseco, podem se inspirar em algumas das iniciativas implementadas pelas escolas visitadas em Londres, que são todas consideradas boas ou ótimas em matéria de comportamento dos alunos e segurança. Ainda assim, esses sistemas precisam considerar que algumas das estratégias mais adotadas por essas escolas, como os esquemas de prêmios e punições, são alvo de grandes debates. Por exemplo, alguns dos argumentos contrários a esse tipo de abordagem indicam que as crianças educadas com base no controle do professor ou sob um sistema de prêmios e punições até poderá conformar-se no curto prazo, mas provavelmente não vai internalizar os valores adultos e a aprendizagem será apenas um meio para outro fim, a obediência (PORTER, 2006). Os argumentos a favor dessas abordagens dizem respeito à eficácia para a maioria dos alunos, em termos de promoção do comportamento esperado, e ao fato de que, às vezes, quando os alunos se desestimulam por qualquer razão, precisam de reforços extrínsecos para motivá-los a se engajarem; depois disso, o sucesso causaria satisfação extrínseca (CAMERON, 2001). Como demonstram esses argumentos conflitantes – que são apenas alguns dos argumentos presentes nesse debate –, decidir implementar esse tipo de iniciativa depende dos valores e dos objetivos educacionais que são mais importantes para determinada sociedade e que serão perseguidos por meio das políticas educacionais: a autonomia dos alunos, como no caso de Ontário, ou a ordem e o respeito por autoridades, como no caso da Inglaterra.

54 Como representado no seguinte fragmento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que define como uma das finalidades do ensino médio no Brasil, no inciso III do artigo 35, "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico".

REFERÊNCIAS

- ABADZI, H. Instructional time loss and local level governance. *Prospects*, v. 37, n. 1, p. 3-16, March 2007.
- BENAVOT, A.; GAD, L. Actual instructional time in African primary schools: factors that reduce school quality in developing countries. *Prospects*, v. 34, n. 3, p. 291-310, 2004.
- BEST, R. The impact of a decade of change on pastoral care and PSE: a survey of teachers' perceptions. *Pastoral Care in Education*, v. 17, n. 2, p. 3-13, 1999.
- _____. *Pastoral care & personal-social education*. BERA, British Educational Research Association, London, 2002.
- BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2015.
- BROCHU, P.; DEUSSING, M.; HOUME, K.; CHUY, M. *Measuring up: Canadian results of the OECD PISA Study – The performance of Canada's youth in Mathematics, Reading and Science*. Toronto: Council of Ministers of Education, 2013.
- CAMERON, J. Negative effects of reward on intrinsic motivation – a limited phenomenon: comment on Deci, Koestner, and Ryan (2001). *Review of Educational Research*, v. 71, n. 1, p. 29-42, 2001.
- CANADIAN PUBLIC HEALTH ASSOCIATION. *Bullying, school exclusion and literacy*. Discussion paper, 2003.
- CANGELOSI, J. *Classroom management strategies: gaining and maintaining students' cooperation*. 5th ed. New York: Wiley, 2004.
- CARNOY, M.; GOVE, A. K.; MARSHALL, J. H. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro, 2009.
- CARROLL, J. B. A model of school learning. *Teachers College Record*, n. 64, p. 723-733, 1963.
- CORDOVA, D.; LEPPER, M. Intrinsic motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, personalization and choice. *Journal of Educational Psychology*, v. 88, n. 4, p. 715-730, 1996.
- COTTON, K. Educational time factors. *Close up #8*, p. 75-91. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 1989.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Finding a flow: the psychology of engagement with everyday life*. (Masterminds Series). New York: Basic Books, 1997.
- DARLING-HAMMOND, L.; LIEBERMAN, A. Teacher education around the world: what can we learn from international practices? In: DARLING-HAMMOND, L.; LIEBERMAN, A. (Ed.). *Teacher education around the world: changing policies and practices*. London: Routledge, 2012.
- DARLING-HAMMOND, L.; MCLAUGHLIN, M. Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, v. 76, n. 8, p. 597-604, 1995.
- DARLING-HAMMOND, L. et al. *Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council, 2009.

- DARLING-HAMMOND, L.; WISE, A. E.; KLEIN, S. P. *A license to teach: raising standards for teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999.
- DAVIS, C.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n. 2, p. 81-166, 2011.
- DE LA CRUZ, M. et al. El discurso en clase de maestros de nivel primario en distintos sectores socioculturales. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, n. 27, p. 33-41, 2001.
- DESIMONE, L. Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, v. 38, n. 3, p. 181-199, 2009.
- DESIMONE, L. et al. Effects of professional development on teachers' instruction: results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 24, n. 2, p. 81-112, 2002.
- DICINTIO, M.; GEE, S. Control is the key: unlocking the motivation of at-risk students. *Psychology in the Schools*, v. 36, n. 3, p. 231-237, 1999.
- DREWERY, W. Conferencing in schools: punishment, restorative justice, and the productive importance of the process of conversation. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, v. 14, p. 332-344, 2004.
- DUNLAP, G. et al. Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 31, n. 4, p. 579-592, 1994.
- EDUCATIONAL ASSESSMENT AND RESEARCH CENTRE. *Teacher time-on-task*. Washington, DC: World Bank, 2003.
- ELACQUA, G. The impact of school choice and public policy on segregation: evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, n. 32, p. 444-453, 2012.
- ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION. *The importance of teaching: the schools white paper 2010*. London, 2010a.
- _____. *Academies Act 2010*. London, 2010b.
- _____. *Getting the simple things right: Charlie Taylor's behaviour checklists*. London, 2011.
- _____. *Preventing and tackling bullying*. Advice for teachers, staff and governing bodies. London, 2014a.
- _____. *Behaviour and discipline in schools*. Advice for headteachers and school staff. London, 2014b.
- ENGLISH DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. *Discipline in schools: report of the Committee of Enquiry chaired by Lord Elton*: HMSO. London: Her Majesty's Stationery Office, 1989.
- ENGLISH DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS. *Learning behaviour: the report of the practitioners' group on school behaviour and discipline*, London, 2005.
- ESPIN, C.; YELL, M. Critical indicators of effective teaching for preservice teachers: relationships between teaching behaviours and ratings of effectiveness. *Teacher Education and Special Education*, n. 17, p. 154-169, 2001.

- ESPOSITO, C. Learning in urban blight: school climate and its effect on school performance of urban, minority, low-income children. *School Psychology Review*, v. 28, n. 3, p. 365-377, 1999.
- FINN, J.; PANNOZZO, G.; ACHILLES, C. The “why’s” of class size: student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, v. 73, n. 3, p. 321-368, 2003.
- GARET, M. et al. *Designing effective professional development: lessons from the Eisenhower Program [and] technical appendices*. Washington, DC: American Institutes for Research, 1999.
- _____. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, v. 38, n. 4, p. 915-945, 2001.
- GETTINGER, M.; SEIBERT, J. Best practices in increasing academic learning time. *Best Practices in School Psychology*, IV, v. 1, p. 773-787, 2002.
- GLAZE, A.; MATTINGLEY, R.; ANDREWS, R. *High School Graduation: K-12 strategies that work*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2013.
- GONZÁLEZ, J.; PREISS, D.; SAN MARTÍN, E. Evaluando el discurso docente: desarrollo de un modelo de Rasch a partir de la evidencia audiovisual de profesores chilenos de primer ciclo de educación básica en el área de lenguaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 1, n. 2, p. 137-147, 2008.
- GOODENOW, C. Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, v. 13, n. 1, p. 21-43, 1993.
- GOODWIN, A. Quality teachers, Singapore style. In: DARLING-HAMMOND, L.; LIEBERMAN, A. (Ed.). *Teacher education around the world: changing policies and practices*. London: Routledge, 2012.
- HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon, OX: Routledge, 2009.
- HAWLEY, D. et al. Good schools: what research says about improving student achievement. *Peabody Journal of Education*, v. 61, n. 4, p. 1-178, 1984. Special Issue.
- HAWLEY, D.; VALLI, L. The essentials of effective professional development: a new consensus. In: DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. (Ed.). *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- HAYNES-SEMAN, C.; BAUMGARTEN, D. The victimization of young children. In: ROSSMAN, B.; ROSENBERG, M. (Ed.) *Multiple victimization of children: conceptual, developmental, research and treatment issues*. New York: Haworth, 1998.
- HOLLOWOOD, T. et al. Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children*, v. 61, n. 3, p. 242-252, 1995.
- HUSU, J. *What a difference a discipline approach makes?* Constructing performing quality in teacher-student relations. In: BIENNIAL CONFERENCE OF THE EUROPEAN ASSOCIATION FOR RESEARCH ON LEARNING AND INSTRUCTION, 10., Padua, Italy, 2003.
- JENSEN, B. et al. *The experience of new teachers: results from Talis 2008*. OECD, 2012.
- KAPLAN, A.; GHEEN, M.; MIDGLEY, C. Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, v. 72, n. 2, p. 191-211, 2002.

- KARWEIT, N. Time-on-task reconsidered: synthesis of research on time and learning. *Educational Leadership*, p. 32-35, May 1984.
- KARWEIT, N.; SLAVIN, R. Measurement and modeling choices in studies of time and learning. *American Educational Research Journal*, v. 18, n. 2, p. 157-171, 1981.
- LIEBERMAN, A. Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. In: NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. *Innovating and Evaluating Science Education: NSF Evaluation Forums, 1992-94*, p. 67-78, 1995.
- MARTINIC, S.; VERGARA, C. Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 5, n. 5e., p. 3-20, 2007.
- MARTINIC, S.; VERGARA, C.; HUEPE, D. Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de caso en Chile. *Pro-Posições*, v. 24, n. 1, p. 123-135, jan./abr. 2013.
- MCCORMACK, A. Classroom management problems, strategies, and influences in physical education. *European Physical Review*, v. 3, n. 2, p. 102-115, 1997.
- MCEVOY, A.; WELKER, R. Antisocial behavior, academic failure, and school climate: a critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, v. 8, n. 3, p. 130-140, 2000.
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION, CHILDREN'S SERVICES AND SKILLS. *The framework for school inspection*. Manchester: Ofsted, 2014.
- OLIVER, R.; RESCHLY, D. *Effective classroom management: teacher preparation and professional development*. TQ Connection Issue Paper. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007.
- OLIVER, R.; WEHBY, J.; RESCHLY, D. Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, n. 4, June 2011.
- ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. *Special education: a guide for educators*. Ontario, 2001.
- _____. *Policy/Program Memorandum 137*. Use of additional teacher resources to support student success in Ontario secondary schools. Ontario, 2005.
- _____. *A guide to character development in Ontario schools, K-12*. Ontario, 2008a.
- _____. *Character development in action, K-12: successful practices in Ontario schools*. Ontario, 2008b.
- _____. *Progressive discipline: a new approach to help make schools safer*. Ontario, 2008c.
- _____. *Reach every student through differentiated instruction*. Ontario, 2009.
- _____. *Caring and safe schools in Ontario: supporting schools with special education needs through progressive discipline, kindergarten to grade 12*. Ontario, 2010.
- _____. *Policy/Program Memorandum n. 145*. Progressive discipline and promoting positive student behaviour. Ontario, 2012a.
- _____. *Policy/Program Memorandum n. 144*. Bullying prevention and intervention. Ontario, 2012b.
- _____. *Policy/Program Memorandum n. 128*. The Provincial Code of Conduct and School Board Codes of Conduct. Ontario, 2012c.

- _____. *Promoting a positive school climate: a resource for schools*. Ontario, 2013a.
- _____. *Creating pathways to success: an education and career/life planning program for Ontario schools*. Ontario, 2013b.
- _____. *Achieving excellence: a renewed vision for Ontario education*. Ontario Regulation 283/13. Accreditation of Teacher Education Programs. Ontario, 2014a.
- _____. *Ontario Progress Report 2014: Education*. Ontario, 2014b. Disponível em: <<http://www.ontario.ca/government/progress-report-2014-education>>. Acesso em: 4 ago. 2014.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD, 2005.
- _____. *Creating effective teaching and learning environments: first results from Talis*. Paris: OECD, 2009.
- _____. *Pisa 2009 results: overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes (volume II)*. Paris: OECD, 2010.
- _____. Ontario, Canada: reform to support high achievement in a diverse context. In: _____. *Lessons from Pisa for the United States*. OECD, 2011.
- _____. Pisa-15, YITS, Pisa-24, and the Canadian context. In: _____. *Learning beyond fifteen: ten years after Pisa*. OECD, 2012.
- _____. *Education at a Glance 2013: OECD indicators*. OECD, 2013.
- _____. *Talis 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD, 2014a.
- _____. *Talis 2013 technical report*. Paris: OECD, 2014b.
- OSTERMAN, K. Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, v. 70, n. 3, p. 323-367, 2000.
- PHELAN, P.; DAVIDSON, A.; CAO, H. Speaking up: students' perspectives on school. *Phi Delta Kappan*, v. 73, n. 9, p. 695-704, 1992.
- PORTER, L. *Behaviour in schools: theory and practice for teachers*. Maidenhead: Open University Press, 2006.
- PREISS, D. The Chilean instructional pattern for the teaching of language: a video-survey study based on a national program of assessment of teaching. *Learning and Individual Differences*, n. 19, p. 1-11, 2009.
- RATCLIFF, N. et al. Teacher classroom management behaviours and student time-on-task: implications for teacher education. *Action in Teacher Education*, v. 32, n. 4, p. 38-51, 2010.
- RAUDENBUSH, S.; BRYK, A. *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.
- RUTTER, M.; MAUGHAN, B. School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, v. 40, n. 6, p. 451-475, 2002.
- SADLER, D. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, v. 18, n. 2, p. 119-144, 1989.
- SAHLBERG, P. The most wanted: teachers and teacher education in Finland. In: DARLING-HAMMOND, L.; LIEBERMAN, A. (Ed.). *Teacher education around the world: changing policies and practices*. London: Routledge, 2012.

- SCHMUCK, R.; SCHMUCK, P. *Group processes in the classroom*. 8th ed. Boston, MA: McGraw Hill, 2001.
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, 1987.
- SMITH, B. *It's about time*: opportunities to learn in Chicago's elementary schools. Chicago: Consortium on Chicago School Research, 1998.
- SNIJDERS, T.; BOSKER, R. *Multilevel analysis*: an introduction to basic and advanced multilevel modeling. Thousand Oaks, CA: Sage, 1999.
- SUPOVITZ, J.; MAYER, D.; KAHLE, J. Promoting inquiry-based instructional practice: the longitudinal impact of professional development in the context of systemic reform. *Educational Policy*, v. 14, n. 3, p. 331-356, 2000.
- SUPOVITZ, J.; TURNER, H. The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 37, n. 9, p. 963-980, 2000.
- TARTUCE, G.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. Alunos do ensino médio e a atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, 2010.
- UNITED KINGDOM. *England Education and Inspections Act 2006*. London, 2006.
- VALENZUELA, J.; BELLEI, C.; RÍOS, D. Socioeconomic segregation in a market-oriented school system: the case of Chile. *Journal of Education Policy*, v. 29, n. 2, p. 217-241, 2014.
- WEHBY, J. et al. Teaching practices in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: discrepancies between recommendations and observations. *Behavioral Disorders*, v. 24, n. 1, p. 51-56, 1998.
- WHEATER, R.; AGER, R.; BURGE, B.; SIZMUR, J. *Achievement of 15-Years-Olds in England: PISA 2012: National Report* (OECD Programme for International Student Assessment). London: National Foundation for Educational Research, Department for Education, 2014.
- WHITAKER'S ALMANACK 2014. *Education Chapter*. London: Bloomsbury, 2014.
- WHITLEY, J. et al. *Evaluation of the Ontario Ministry of Education's differentiated instruction professional learning strategy*. Ottawa: Centre for Research on Educational and Community Services, University of Ottawa, 2012.
- WILLMS, J.; FRIESEN, S.; MILTON, P. *What did you do in school today?* Transforming classrooms through social, academic, and intellectual engagement. Toronto: Canadian Education Association, 2009. First National Report.
- WINTON, S. From Zero Tolerance to Student Success in Ontario, Canada. *Educational Policy*, v. 27, n. 3, p. 467-498, 2012.

WEBSITES

ONTÁRIO

- ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS [Associação de Professores de Ontário]. Disponível em: <www.oct.ca>. Acesso em: 28 abr. 2014.
- ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION [Ministério da Educação de Ontário]. Disponível em: <www.edu.gov.on.ca>. Acesso em: 28 abr. 2014.

ONTARIO SECONDARY SCHOOL TEACHERS' FEDERATION [Federação dos Professores das Escolas de Ensino Médio de Ontário]. Disponível em: <www.osstf.on.ca>. Acesso em: 28 abr. 2014.

ONTARIO TEACHERS' FEDERATION [Federação dos Professores de Ontário]. Disponível em: <www.otffeo.on.ca>. Acesso em: 28 abr. 2014.

THE ELEMENTARY TEACHERS' FEDERATION OF ONTARIO [Federação dos Professores do Ensino Fundamental de Ontário]. Disponível em: <www.etfo.ca>. Acesso em: 28 abr. 2014.

INGLATERRA

DEPARTMENT FOR EDUCATION [Departamento de Educação]. Disponível em: <www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>. Acesso em: 25 mar. 2014.

NATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOLMASTERS UNION OF WOMEN TEACHERS – NASUWT [Associação Nacional de Diretores Escolares, Sindicato das Professoras]. Disponível em: <www.nasuwat.org.uk>. Acesso em: 25 mar. 2014.

OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION, CHILDREN'S SERVICES AND SKILLS – OFSTED [Escritório de Padrões em Educação, Serviços às Crianças e Habilidades]. Disponível em: <www.ofsted.gov.uk>. Acesso em: 25 mar. 2014.

VISITAS E ENTREVISTAS

ENCONTROS PARA O ESTUDO DE CASO DO SISTEMA EDUCACIONAL DE ONTÁRIO

1. Diretoria para Escolas Seguras e Bem-Estar do Aluno, Ministério da Educação

Tema: Políticas e programas relacionados ao ambiente escolar, comportamento dos alunos e bem-estar dos alunos

2. Divisão para o Desempenho dos Alunos, Ministério da Educação

Tema: Estratégias e iniciativas que levaram à melhoria da educação em Ontário

3. Diretoria para Políticas e Programas de Educação Especial, Ministério da Educação

Tema: Iniciativas para apoiar os alunos que têm necessidades especiais comportamentais, comunicacionais ou múltiplas

4. Diretoria para Políticas e Padrões de Ensino, Ministério da Educação

Tema: Iniciativas para a excelência dos professores

5. Diretoria para o Desenvolvimento de Liderança e Governança dos Conselhos Distritais Escolares, Ministério da Educação

Tema: Iniciativas para apoiar o desenvolvimento de liderança

6. Diretoria para a Educação Inclusiva, Ministério da Educação

Tema: Estratégia de Igualdade e de Educação Inclusiva

7. Diretoria para a Participação dos Pais e da Comunidade, Ministério da Educação

Tema: Iniciativas para a Participação dos Pais e da Comunidade

8. Diretoria para Escolas Seguras e Bem-Estar do Aluno, Ministério da Educação

Tema: Iniciativa para Escolas de Ensino Médio Urbanas e de Alta Prioridade

9. Divisão para o Desempenho dos Alunos, Ministério da Educação

Tema: Estratégia Aluno de Sucesso 7-12

10. Federação dos Professores das Escolas de Ensino Médio de Ontário (OSSTF)

Tema: Condições de trabalho dos professores e apoio da OSSTF para os professores em questões relacionadas ao comportamento dos alunos

11. Associação de Professores de Ontário (OCT)

Tema: Formação inicial dos professores e normas de prática

12. Departamento de Ensino Continuada e Profissional – Instituto para Estudos em Educação de Ontário – Universidade de Toronto

Tema: Desenvolvimento profissional dos professores

13. Universidade de York

Tema: Formação inicial dos professores

14. Conselho do Distrito Escolar de Peel

Tema: Programas e iniciativas do Conselho Distrital Escolar para apoiar as escolas e professores em questões relacionadas com o comportamento dos alunos e o ambiente escolar

15. Escola de Ensino Médio de Mississauga
Tema: Iniciativas da escola relacionadas ao comportamento dos alunos e ao ambiente escolar
16. Escola de Ensino Médio Católica Jean Vanier
Tema: Iniciativas da escola relacionadas ao comportamento dos alunos e ao ambiente escolar
17. Escola de Ensino Fundamental Católica *Our Lady Help of Christians*
Tema: Iniciativas da escola relacionadas ao comportamento dos alunos e ao ambiente escolar
18. Organização Não Governamental Caminhos para a Educação – Canadá
Tema: Programa para ajudar alunos de comunidades de baixa renda a se formarem no ensino médio e fazerem a transição ao ensino pós-médio.
19. Organização Não Governamental Raízes para a Empatia
Tema: Programa implementado em escolas para desenvolver a empatia nas crianças.

ENCONTROS PARA O ESTUDO DE CASO DO SISTEMA EDUCACIONAL DA INGLATERRA

1. Escola Secundária *The Bridge Academy*
Tema: Iniciativas da escola relacionadas ao comportamento dos alunos e ao ambiente escolar
2. Escola Secundária *Lilian Baylis Technology School*
Tema: Iniciativas da escola relacionadas ao comportamento dos alunos e ao ambiente escolar
3. Escola Secundária *Chestnut Grove Academy*
Tema: Iniciativas da escola relacionadas ao comportamento dos alunos e ao ambiente escolar
4. Escola Secundária *Saint Paul's Way Trust School*
Tema: Iniciativas da escola relacionadas ao comportamento dos alunos e ao ambiente escolar
5. Instituto de Educação – Universidade de Londres
Tema: Formação inicial dos professores
6. Divisão de Educação Internacional, Departamento de Educação
Tema: Educação e prioridades da política educacional na Inglaterra
7. Equipe de Gestão do Comportamento, Departamento de Educação
Tema: Gestão do comportamento nas políticas escolares
8. Equipe de Qualidade do Ensino, Departamento de Educação
Tema: Iniciativas para melhorar o ensino
9. Escritório de Padrões em Educação, Serviços às Crianças e Habilidades
Tema: Inspeções nas escolas, com foco em questões relacionadas à qualidade do ensino e ao comportamento dos alunos
10. Associação Nacional de Diretores Escolares, Sindicato das Professoras
Tema: Condições de trabalho dos professores e apoio da NAUSWT para os professores em questões relacionadas ao comportamento dos alunos

11. Organização Não Governamental Fundo de Desenvolvimento dos Professores

Tema: Desenvolvimento profissional dos professores

