

Formação de Professores ao redor do mundo: desafios e oportunidades

Teacher Education Around the World: Challenges and Opportunities

Renato de Oliveira Brito
Alexandre Anselmo Guilherme
(Organizadores/Editors)



unesco
Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Formação de Professores ao redor do mundo: desafios e oportunidades

Teacher Education Around the World: Challenges and Opportunities

Renato de Oliveira Brito
Alexandre Anselmo Guilherme
(Organizadores/Editors)

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Geraldo Caliman (Coordenador), Célia da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Souza, Florence Marie Dravet, Luiz Síveres, Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto (México), Roberto Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal).

Revisão técnica e tradução: Escritório da Unesco no Brasil

Capa: Jheison Sousa

Projeto gráfico/Impressão: Cidade Gráfica e Editora Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

F724 Formação de professores ao redor do mundo: desafios e oportunidades / Renato de Oliveira Brito, Alexandre Anselmo Guilherme, organizadores. — Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, 2023.

494 p. : il.

ISBN: 978-65-87522-13-5

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino. 4. Formação docente I. Renato de Oliveira Brito (organizador). II. Alexandre Guilherme (organizador).

CDU — 371.388

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz — CRB1/2909

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus 1

OS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700 Taguatinga - DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

PREFÁCIO

A Educação Escolar e a Formação de Professores

A proposta deste livro é um convite para dar uma volta, à voo de águia, em partes deste planeta, através de compreensões sobre políticas formativas de professores e suas implicações. Uma volta cultural, um convite à reflexão, comparações, insight de ideias sobre tema que se constitui como questão social da maior importância.

A escolarização básica de grandes parcelas das populações em diferentes países evidencia a relevância na sociedade atual atribuída às escolas. É nelas que as novas gerações se encontram com os conhecimentos fundamentais considerados essenciais à vida como um todo, em cada lugar. Profissionais da educação são participantes importantes desse processo, em sua interação com as crianças, adolescentes e jovens que ali estão sob sua responsabilidade.

Quando se trata de educação escolar são os professores que propiciam mais diretamente essa intermediação formativa. Assim, a formação de quem vai formar as novas gerações para um futuro próximo torna-se central para os processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e convivência para cada um e para todos. A coletividade e a colaboração têm relevância destacada na preservação da vida humana com dignidade. Conhecimentos fundamentam essa possibilidade. A educação escolar, cada vez mais, deve considerar a vinculação dos saberes – conhecimento compreendido à luz de valores – com a possibilidade de bem cuidar e bem viver e do bem comum.

Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para políticas e ações formativas que aportam qualidade aos processos educacionais que se realizam nos cotidianos escolares, nos seus diversos contextos e níveis. Está-se falando de uma qualidade que tem por base o cognitivo, mas, que, a ele se interseccionam significados que permitem superar o que tem sido chamado de esvanecimento do sentido da escola para amplas camadas sociais.

Grosso modo, estivemos e estamos, no que se refere a políticas educacionais, com ênfases quase exclusivamente cognitivistas. Enfatiza-se a competitividade. Os modelos avaliativos de redes escolares, predominantes, impõem para as práticas educacionais essa perspectiva, e para a vida dos estudantes, pois os resultados desses modelos condicionam oportunidades futuras muitas vezes de modo inexorável. Não se pode negar a necessidade de domínio de conhecimentos, mas, a ausência de valores e significados a eles associados é o que vem sendo questionado de diferentes formas. Pesquisas com adolescentes e jovens vem mostrando seu desencanto progressivo com o mundo escolar. Por outro lado, condições societárias novas demandam mudanças nas visões e formas para o trabalho educacional. De qualquer forma, as condições de escolarização atualmente vigentes

começam a ser postas em questão quando se aprofundam discussões quanto aos seus consequentes socioculturais numa sociedade de bilhões de seres, num mundo em que os recursos planetários para a continuidade da vida estão em xeque, e as questões de violência social e desigualdades aviltantes estão em pauta.

Perspectiva que vem despontando nas discussões sobre a função da escola é a consideração do trabalho escolar como um processo dinâmico de inserção social que conduza, pelas aprendizagens, à criação de abertura de possibilidades sociais e culturais para os estudantes, à construção de identidades solidárias, à emancipação na direção de poder tomar decisões autônomas e fundamentadas em conhecimentos e valores, favorecendo o espírito de participação visando o exercício de uma cidadania consciente. Trabalhar em cada conteúdo a compreensão de enunciados – linguagem e pensamento amalgamados para os sentidos do aprender e seus valores - desenvolvendo capacidade de análise para compreender e solucionar questões e conduzir-se em situações variadas com ações orientadas pelo bem comum, com respeito às diversidades e ao direito à dignidade de condições de vida. Parâmetro-guia: conhecimentos e vida convergindo. Valores aí se fazem presentes: valor da vida, o cuidado de si e do outro, o cuidado do mundo, permeando os conhecimentos e neles encontrando simultaneamente seus fundamentos. Uma nova cultura educacional, com novas posturas didáticas. Não basta preparar professores apenas para instruir. É necessário preparar para realizar um trabalho educacional diferenciado visando a formação de seres sociais com consciência planetária, a formação de entes culturais com sensibilidade coletiva, com base em conhecimentos associados a uma ética social. Caminhar na direção de formações – tanto de professores como de alunos - que superem a construção de individualismos exacerbados, a competitividade alienada, na busca de construir seres cooperativos com capacidade de diálogo e de conviver com as diferenças e as divergências.

Neste paradigma, formar para a docência implica apoiar-se em perspectiva sobre o papel social da educação básica que precisa ser destacado e presente em cada ato educacional: oferecer um novo modo de lidar com os conhecimentos e ter domínio destes com seus fundamentos e seus significados para a humanidade; considerar os fundamentos disciplinares ao mesmo tempo que as interfaces entre áreas de conhecimento e destas com as atividades de ensino; desenvolver capacidade de observação compreensiva e não pretender anular diversidades e diferenças; lidar com o pensamento divergente; aprender a mediar diferenças de aprendizagem; saber estimular o protagonismo dos aprendentes – participação e autoria como meios; saber motivar para o conhecer – pesquisar, interpretar, aplicar; saber acolher as carências e construir situações que permitam sua superação; propiciar ampliação de cultura geral e relativa aos processos escolares; promover a consciência do papel da docência na perspectiva de uma Ética social e profissional. Essas perspectivas implicam em transformações na formação para o exercício do magistério, que tem como necessidade que formadores de professores reelaborem suas culturas formativas.

As propostas tratadas neste livro são diferenciadas, como são diferenciados histórica, econômica e culturalmente, os países onde são realizadas. Mas, em que pese

haver objetivos parcialmente semelhantes entre elas, e evidenciem busca de consensos para políticas de formação docente, há tensões permanentes no campo educacional, e, ao se tentar a proposição de currículos norteadores sempre há expressão de disputas, mais tangíveis ou menos tangíveis. Nos últimos quinze anos, principalmente, assistimos a debates importantes sobre a problemática da formação de professores e, como mostrado neste compêndio, muitos países ensaiaram novas propostas para essa formação, o que nos sinaliza a inquietude que a questão vem levantando. Inquietude que também é característica dos tempos que vivemos. Mutações científicas e tecnológicas impactam a vida cotidiana e o mundo do trabalho, há novos arranjos na relação capital-trabalho e grupos-comunidades-sociedade, crenças diversas tomam corpo, mutações socioculturais e de linguagem são perceptíveis, com formas do pensar e valorar que atuam na construção de identidades sociais diversificadas, o que afeta as condições de existência humana, e, o trabalho escolar. Nesse contexto, o grau de imponderabilidade associado a um futuro próximo demanda de educadores a capacidade de lidar com essas condições ao mesmo tempo que precisa assumir âncoras que lhe permitam oferecer às novas gerações que se escolarizam um certo equilíbrio nesse trajeto formativo. Uma âncora importante é ter clareza, nesse cenário, e nesses tempos, da função social da escola e do papel de professor na direção não de doutrinar, cooptar, mas de formar na direção de emancipar para participação social e cidadã efetiva e tomada de decisões com fundamento em conhecimentos construídos com consistência em relação à condição humana e da vida neste planeta em geral – a vida necessariamente comunitária.

Não há um modelo único formativo que responda aos desafios contemporâneos. Muitos caminhos podem ser ensaiados. Isto nos oferece uma riqueza de oportunidades para a construção de processos formativos diversificados de professores para a educação básica. Mas há relevância em se realizar propostas articuladas, em perspectivas filosóficas humanizadoras inseridas na perspectiva da pluralidade humana em um mundo compartilhado, na direção de construir condições para uma autonomia profissional ética, com uma base verdadeiramente robusta em relação a decisões pedagógicas – o fundamento do trabalho docente com as crianças, adolescentes e jovens.

Bernardete A. Gatti
Fundação Carlos Chagas
Instituto de Estudos Avançados - Universidade de São Paulo

PREFACE

Schooling and Teacher Education

This book is an invitation to take an eagle's flight around parts of the world, through different perspectives of teacher education policies and their implications. A cultural tour, an invitation for reflection, comparisons, and insights into ideas on a social theme that is of the utmost importance.

The schooling of large portions of the population in different countries demonstrates the relevance that is attributed to schools today. It is in schools that new generations attain the fundamental knowledge that is considered essential to life all over the world. And education professionals are very important participants in this process through their interaction with the children, teenagers, and young people who are under their responsibility.

When it comes to schooling, teachers are most directly involved in this formative intermediation. Thus, forming those who will educate new generations in the future becomes something central to formal education, so that they can preserve a civilisation that contains better opportunities for life and coexistence for each and every individual. This is so because a sense of collectivism and collaboration have an outstanding relevance in the preservation of human life with dignity, and knowledge underpins this possibility. School education must increasingly consider the connection between knowledge - knowledge understood in the light of values - and the possibility of caring for others, living well, and the common good.

Therefore, understanding and discussing teachers' education, their working conditions and career, and, as a result, their professional identity becomes important for education policies and actions that bring quality to educational processes that take place in school every day in its various contexts and levels. We are talking about a quality that is largely focused on the cognitive level, but that intersects with certain significant issues that enable overcoming that which has been called the fading of schooling for a broad spectrum of society.

Roughly speaking, and as far as educational policies are concerned, we have been and are giving an almost exclusively cognitivist emphasis to these policies. Competitiveness is emphasised, and the predominant evaluation models of school systems impose this perspective on educational practices, and also on the lives of students because the results of these models condition future opportunities, often inexorably. The need for knowledge cannot be denied, but the absence of values and meanings associated with this knowledge is what has been often questioned, and this has been done in different ways. Research on teenagers and young people has been showing their progressive disenchantment with the school world. On the other hand, new societal conditions demand changes in the visions and forms of educational work. In any case, the schooling conditions currently in

force begin to be questioned when discussions about their sociocultural consequences are deepened in a society of billions of beings, in a world where the planetary resources for the continuity of life are in check, and issues of social violence and demeaning inequalities are on the agenda.

A perspective that has been emerging in discussions about the function of the school is the consideration of school work as a dynamic process of social insertion that leads, through learning, to the creation of open social and cultural possibilities for students, to the construction of solidary identities, to emancipation in the direction of being able to make autonomous decisions based on knowledge and values, favouring the spirit of participation aimed at the exercise of conscious citizenship. Working in each statement to understand content; that is, language and thought amalgamated for understanding the meaning of learning and its values, and developing the analytical capacity to understand and solve problems, while also conducting oneself in the most varied situations with actions guided by the common good, with respect for diversity and the right to dignified living conditions. And the guiding parameters must converge knowledge and life. This means that values are embedded in all this: the value of life, the care for oneself and for others, the care for the world, discovering knowledge and simultaneously finding its very foundations. A new educational culture, with new didactic postures must emerge. It is not enough to prepare teachers only to instruct; rather, it is necessary to prepare them to do differentiated educational work aimed at the formation of social beings with planetary consciousness, the formation of cultural individuals with collective sensibility, based on knowledge that is associated with a social ethic. The walk in education - both for teachers and students - must overcome the construction of exacerbated individualism, and alienated competitiveness, in the quest to build cooperative beings with the capacity for dialogue and to live with differences and divergences.

In this paradigm, teacher education implies supporting oneself in the perspective of the social role of basic education that needs to be highlighted and present in every educational act; that is to say, to offer a new way of dealing with knowledge and to have mastery of it with its fundamentals and its meaning to humanity; to consider the disciplinary fundamentals at the same time as the interfaces between areas of knowledge and of these with teaching activities; to develop the capacity for comprehensive observation and not intend to annul diversities and differences; to deal with divergent thinking; to learn to mediate learning differences; to know how to stimulate learners' protagonism as a way of participation and authorship; to know how to motivate for knowledge - researching, interpreting, applying; to know how to accept the shortcomings and build situations that allow them to be overcome; to provide expansion of general culture and related to school processes; to promote awareness of the role of teaching from the perspective of a social and professional ethic. These perspectives imply transformations in teacher education for the exercise of teaching, which requires teacher educators to rework their training cultures.

The proposals dealt with in this book are different, just as the countries where they are conceived are different historically, economically and culturally. But, despite the fact

that there are partial similarities among them, and that they show a search for consensus for teacher education policies, there are permanent tensions in the educational field; and when attempting to propose a guiding curriculum, there is always an expression of disputes, sometimes more tangible, other times less so. In the last fifteen years, especially, we have witnessed important debates on the problem of teacher education and, as shown in this compendium, many countries have tried new proposals for this, which signals to us the restlessness that the issue has demanded. This is an uneasiness that is also characteristic of the times we live in. Scientific and technological changes impact daily life and the world of work, there are new arrangements in the relationship between capital-labour and groups-communities-society, different beliefs take shape, sociocultural and language mutations are perceptible, with ways of thinking and valuing that act in the construction of diversified social identities – which in turn affect the conditions of human existence, and the school work. In this context, educators must develop a degree of imponderability associated with near-future demands, the ability to deal with these conditions; and at the same time, they need to establish foundations that allow them to offer the new generation being educated a certain balance in their formative path. An important point to be clear in this scenario, and in these times, about the social function of the school and the teacher's role is that they should not indoctrinate, not opt-out, but form in the direction of emancipating for effective social and citizenship participation, and decision making based on knowledge built through the help of teachers.

There is no single formative model that responds to contemporary challenges. Many paths can be tread. This offers us a wealth of opportunities for the construction of diversified formative processes of teachers for basic education. However, there is relevance in articulating proposals, in humanising philosophical perspectives inserted in the perspective of human plurality in a shared world, in building conditions for an ethical professional autonomy, with a truly robust base related to pedagogical decisions – that is the foundation of the teaching work with children, teenagers, and young people.

Bernardete A. Gatti
Carlos Chagas Foundation
Institute of Advanced Studies – University of São Paulo

SUMÁRIO | SUMMARY

Formação de professores no Brasil: um convite à reflexão e à mudança	13
<i>Izabel Lima Pessoa - Brazil</i>	
Teacher education in Brazil: an invitation to reflection and change.....	37
<i>Izabel Lima Pessoa</i>	
Descontínua, desigual, diversa: desafios da formação de professores no Brasil	61
<i>Sonia Kramer; Rejane Brandão Siqueira - Brazil</i>	
Discontinuous, unequal, diverse: challenges for Teacher Education in Brazil.....	81
<i>Sonia Kramer; Rejane Brandão Siqueira</i>	
Formação de Professores no Chile	101
<i>Ernesto Treviño; Martín Cáceres</i>	
Teacher education in Chile.....	101
<i>Ernesto Treviño; Martín Cáceres - Chile</i>	
Formação inicial de professores no Canadá	131
<i>Thomas Falkenberg; Mike Link - Canadá</i>	
Initial teacher education in Canada	153
<i>Thomas Falkenberg - Mike Link - Canadá</i>	
Formação de professores na Finlândia: Progresso na Preparação de Professores para a Inclusão de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem e Comportamento	173
<i>Joseph Calvin Gagnon; Juho Honkasilta; Markku Jahnukainen</i>	
Teacher education in Finland: Progress on preparing teachers for the inclusion of students with learning and behavior difficulties.....	201
<i>Joseph Calvin Gagnon; Juho Honkasilta; Markku Jahnukainen - Finland</i>	
Formação de docentes na Suécia e a escola	227
<i>Carl Anders Säfström; Niclas Månsson</i>	
Swedish teacher education and the school.....	239
<i>Carl Anders Säfström; Niclas Månsson - Sweden</i>	
Formação de Docentes na Noruega	251
<i>Tone Kvernbekk; Vibeke Bjarnø</i>	
Teacher education In Norway	267
<i>Tone Kvernbekk; Vibeke Bjarnø - Norway</i>	

O consenso é possível? Reflexões críticas sobre a formação de professores na Inglaterra	281
<i>Janet Orchard; Trevor Mutton</i>	
Is consensus possible? Critical reflections on teacher education in England	297
<i>Janet Orchard; Trevor Mutton - United Kingdom</i>	
Formação de Professores em Israel: Desenvolvimentos e Mudanças	311
<i>Arie Kizel</i>	
Teacher education in Israel: Developments and changes	327
<i>Arie Kizel - Israel</i>	
Traçando a trajetória da Educação de Professores na Índia: Uma apresentação dos Programas de Formação de Professores	341
<i>Sudeshna Lahiri</i>	
Tracing the trajectory of teacher education in India: A layout on teacher education programmes	363
<i>Sudeshna Lahiri - India</i>	
Treinando futuros professores para as competências do século XXI em Singapura	385
<i>Chiew Hong Ng; Yin Ling Cheung; Hui Zhang</i>	
Training pre-service teachers for 21st Century competencies in Singapore	401
<i>Chiew Hong Ng; Yin Ling Cheung; Hui Zhang - Singapore</i>	
Formação de professores da Primeira Infância na Austrália: Oportunidades e desafios do cenário atual	445
<i>Sonja Arndt; Kylie Smith; Bruce Hurst</i>	
Early childhood initial teacher education in Australia: Context, strengths and challenges	427
<i>Sonja Arndt; Kylie Smith; Bruce Hurst - Australia</i>	
Formação de professores em Aotearoa Nova Zelândia	439
<i>Jane Abbiss; Misty Sato</i>	
Teacher education in Aotearoa New Zealand	457
<i>Jane Abbiss; Misty Sato - New Zealand</i>	
Formação de professores na África do Sul pós-apartheid: cultivando uma ação democrática substantiva	475
<i>Yusef Waghid; Zayd Waghid; Faiq Waghid</i>	
Teacher education in post-apartheid South Africa: Cultivating substantive democratic action	487
<i>Yusef Waghid; Zayd Waghid; Faiq Waghid - Africa do Sul</i>	

Formação de Professores no Brasil: um convite à reflexão e à mudança

Izabel Lima Pessoa¹

Introdução

Há um complexo conjunto de variáveis que afetam a qualidade e o desempenho escolar na educação básica, entre elas constam as condições socioeconômicas e culturais de alunos e de seus familiares, o ambiente e a gestão escolar. Todavia, a qualidade profissional dos professores tem sido identificada na literatura como um dos fatores que mais impactam o desempenho do alunado da educação básica.

Pesquisas realizadas nos Estados Unidos sobre o valor agregado de cada professor no ano letivo, a partir de testes aplicados aos estudantes, demonstraram haver diversos graus de eficácia dos professores, inclusive numa mesma escola e série. As evidências encontradas são de que os alunos atribuídos a um mau professor podem dominar 50% ou menos do currículo de uma determinada série. Já os alunos com um bom professor têm ganho médio de um ano de aprendizagem. Por sua vez, estudantes atribuídos a professores excelentes avançam 1,5 ano na série ou mais. As pesquisas indicam, também, que o contato com um único professor altamente eficaz aumenta as taxas de participação no ensino superior e a renda do aluno. Uma série de excelentes ou maus professores durante vários anos multiplica esses efeitos, o que justifica investir em políticas de formação que formem bons professores (Bruns e Luque, 2014).

Em estudos como os de Louzano e Santos (2017) pode-se observar a importância dos aspectos relacionados à qualidade docente. Na pesquisa realizada pelas autoras o ensino e as práticas pedagógicas aparecem entre os fatores que impactam fortemente a eficácia escolar, os quais são conhecidos na literatura internacional como *Opportunity to Learning (OTL)*. Segundo elas, tais elementos

englobam desde **a formação, experiência e envolvimento do professor com a aprendizagem, como sua capacidade de gerir a classe e o conteúdo ministrado** a fim de garantir OTL a todos os alunos. Especificamente, as pesquisas sobre OTL têm destacado a relevância do currículo para a melhora do aprendizado dos alunos, o que envolve tanto o cumprimento desse ao longo do ano escolar, como o **aprofundamento do conteúdo curricular por meio de diferentes estratégias e práticas pedagógicas que desenvolvam no aluno o raciocínio mais profundo da disciplina** [grifo nosso] (p. 446).

Ou seja, apesar de esses estudos evocarem a importância do currículo, também evidenciam, por lógica, a relevância do papel do professor, de suas habilidades pedagógicas

1. Doutora em Política Social/UnB – Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação 08/2020-04/2021.

e conhecimento do conteúdo curricular para alcance da eficácia na aprendizagem. Isso converge com o que Hattie (2017) pensa sobre a influência do professor nos resultados escolares de alunos. Para ele, o ensino requer professores comprometidos com a aprendizagem de seus alunos, entretanto observa que esse compromisso não nasce com ele, mas advém, sobretudo, de uma excelente formação.

Assim sendo, defende-se que o debate sobre a formação de professores para a educação básica deve ocorrer a partir do que é necessário para a eficácia da aprendizagem dos estudantes. E, nesse sentido, os cursos de licenciatura no Brasil, para oferecerem propostas pedagógicas que formem profissionais qualificados para a docência escolar básica, devem conhecer a realidade, a essência, a organização curricular dessas instituições de ensino, bem como conteúdos e metodologias, entre outros aspectos próprios da complexidade do fazer docente.

Sabendo-se que um bom professor é essencial para um desempenho estudantil satisfatório, que os níveis de aprendizagem escolar no Brasil não ocorrem na velocidade almejada e, que os cursos de licenciatura ainda não conseguem oferecer a formação adequada para atender as necessidades da realidade escolar brasileira, entende-se que o desafio está posto e que as mudanças na formação inicial dos professores da educação básica são urgentes e necessárias. É no bojo desse desafio, que o presente texto apresenta elementos que convidam à reflexão e à mudança na formação inicial de professores.

Por que se almeja mudanças?

Segundo dados do Censo Escolar brasileiro, o Brasil, em 2020, tinha 47,3 milhões de estudantes matriculados em instituições de ensino de educação básica. Desse total, 38,5 milhões pertenciam à rede pública e 8,7 à privada. Nesse mesmo ano, o país registrou, ainda, 1,5 milhão de pessoas entre 4 a 17 anos que não frequentava escola.

Em sua série histórica, os dados educacionais no Brasil demonstram que houve um forte avanço na universalização do acesso à educação básica da população de 4 a 17 anos, que é extrato populacional com idade de atendimento obrigatório, nos termos do art. 208 da Constituição Federal brasileira que afirma ser

dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Esse avanço da universalização alcançou, em 2020, as taxas de 92,9% na pré-escola, que corresponde à população de 4 e 5 anos; 97,3% da população de 6 a 14 anos, que abriga os estudantes do ensino fundamental, sendo de 99,8% para as idades de 6 a 10 anos, que corresponde aos anos iniciais e, de 99,5% para a de 11 a 14 anos, que são os alunos dos anos finais. Quanto à população de 15 a 17 anos, que são os estudantes do ensino médio, a universalização atingiu a taxa de 89,2%, demonstrando que nessa etapa ainda é preciso implementar estratégias para acelerar o acesso e a permanência.

O Brasil é, desse modo, um gigante que, apesar de seguir avançando na universalização, precisa acelerar na oferta de educação básica com qualidade e equidade. Isso é observado na trajetória do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb), criado em 2005 com a finalidade de medir o desempenho do sistema educacional brasileiro, estabelecendo metas de melhorias até o ano de 2021. De acordo com o Inep (2020), a mensuração se dá por meio da combinação de dois indicadores quais sejam: a proficiência obtida pelos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb e a taxa de aprovação, que tem influência na eficiência do fluxo escolar.

Desde sua criação, a série histórica de resultados do Ideb da rede pública indica que, apesar de haver crescimento no índice, o Brasil tem alcançado a meta apenas nos anos iniciais do ensino fundamental e o mesmo não ocorre com os anos finais e com o ensino médio (Tabela 1). Desde 2013 a meta não vem sendo alcançada nessas etapas da educação básica.

Na rede privada, por sua vez, muito embora o desempenho e as metas sejam superiores às da rede pública, observa-se menor número de anos com metas atingidas, indicando certa estagnação. Observe-se que, nos anos iniciais, a meta somente foi alcançada em 2007 e 2009 nos anos finais. No ensino médio o atingimento da meta ocorreu apenas em 2007.

No período compreendido entre 2005 e 2019, o Ideb da rede pública subiu 2,1 pontos nos anos iniciais; 1,4 nos anos finais e 0,8 no ensino médio. Já o da rede privada subiu, respectivamente em 1,2, 0,6 e 0,4.

Tabela 1 - Ideb da educação básica da rede pública e privada – 2005 a 2019

	Anos	Anos Iniciais do Ensino Fundamental		Anos Finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio	
		Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
Rede Pública	2005	3,6		3,2		3,1	
	2007	4,0	3,3	3,5	3,3	3,2	3,1
	2009	4,4	3,4	3,7	3,4	3,4	3,2
	2011	4,7	3,7	3,9	3,7	3,4	3,4
	2013	4,9	4,1	4,0	4,1	3,4	3,6
	2015	5,3	4,5	4,2	4,5	3,5	4,0
	2017	5,5	4,7	4,4	4,7	3,5	4,4
	2019	5,7	5,0	4,6	5,0	3,9	4,7
Rede Privada	2005	5,9		5,8		5,6	
	2007	6,0	6,0	5,8	5,8	5,6	5,6
	2009	6,4	6,3	5,9	6,0	5,6	5,7
	2011	6,5	6,6	6,0	6,2	5,7	5,8
	2013	6,7	6,8	5,9	6,5	5,4	6,0
	2015	6,8	7,0	6,1	6,8	5,3	6,3
	2017	7,1	7,2	6,4	7,0	5,8	6,7
	2019	7,1	7,4	6,4	7,1	6,0	6,8

Fonte: Inep/2019.

Alves e Ferrão (2019, p. 14), em um estudo sobre a aprendizagem realizado com base nos resultados da Prova Brasil, relatam sobre a melhoria do desempenho do alunado brasileiro na educação básica, todavia constatam altos índices de estudantes sem alcançar o nível adequado. Para o estudo, as autoras classificaram os alunos que fizeram a Prova Brasil no período de 2007 a 2017 em quatro níveis e observaram que:

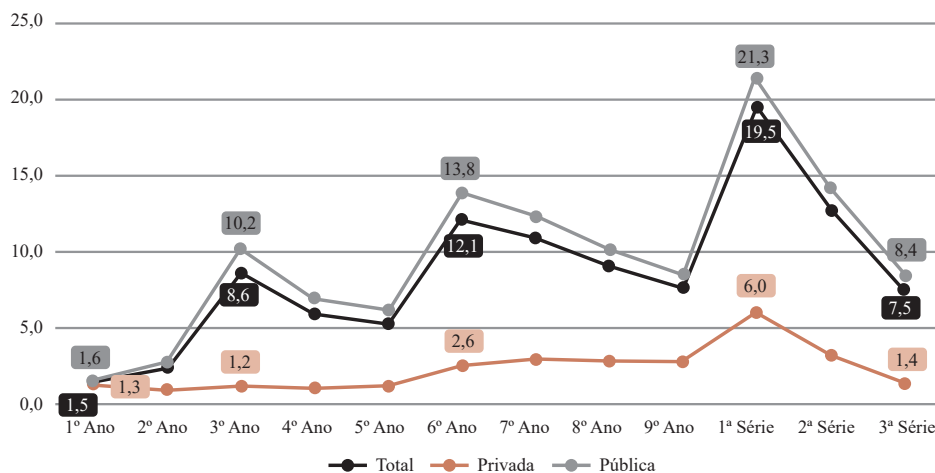
Considerando 2007 ano base, a variação do percentual de alunos que atingiram pelo menos o nível de aprendizado “adequado” reflete aumento consistente (crescimento mínimo de 13% em matemática no 9º ano entre 2007 e 2009; aumento máximo de 104% em leitura no 5º ano entre 2007 e 2015), sendo mais pronunciado em leitura do que em matemática (...)

Note-se que, desde 2015, caiu para menos da metade o percentual de alunos do 5º ano no nível abaixo do básico em relação a 2007. No outro extremo, o percentual de alunos no nível avançado em 2017 quintuplicou na comparação com dez anos antes. Em 2017, a soma dos percentuais dos níveis adequado e avançado (57%) levou o resultado de leitura no 5º ano ao mais próximo da meta de 70% de alunos igual ou acima do nível adequado (...). Em matemática, também se observa melhora no desempenho no 5º ano, mas bem distante do que seria adequado, pois há ainda 55% de alunos que não atingiram a expectativa de aprendizado no final do período.

No 9º ano, em leitura, entre 2007 e 2017, triplicou o percentual de alunos com proficiência adequada e avançada, mas 65,5% não alcançaram o nível adequado em 2017. Em matemática, o percentual de alunos que atingiram pelo menos o nível adequado cresceu pouco mais de 50% no período analisado, mas, em 2017, há ainda 84% de alunos que não chegaram no nível adequado.

Apesar da melhora nos resultados da Prova Brasil, o Ideb 2019 apresenta índice preocupantes de fracasso escolar, derivado de fatores como a reprovação, o abandono e a distorção idade-série. O gráfico a seguir apresentado mostra que a taxa de insucesso é mais evidente nos anos da transição entre etapas e se agrava no primeiro ano do ensino médio, que alcança a taxa total de 19,5%, com destaque para a rede pública que alcança o patamar de 21,3%. Ainda, assim, vale ressaltar que, apesar do índice de reprovação e abandono ser significativamente superior na rede pública, o problema afeta a educação básica como um todo, acometendo, também, os estudantes das instituições de ensino privadas, cuja taxa alcança o percentual de 6,0%.

Gráfico 1 - Taxa de insucesso (reprovação+abandono) por série/ano nos ensinos fundamental e médio por rede de ensino - Brasil 2019



Fonte: Inep/2020

De acordo com a Unicef (2018), o Brasil apresenta cerca de 7 milhões de estudantes da educação básica em situação de distorção idade-série e, portanto, com dois ou mais anos de atraso escolar. Trata-se de estudantes que “em algum momento, foram reprovados ou evadiram e retornaram à escola em uma série não correspondente à sua idade” (p. 3). Na prática, o que se observa é que o insucesso escolar está associado à qualidade da oferta do ensino pelos sistemas educativos. Isso perpassa pela eficácia do processo de ensino e aprendizagem, no qual a qualidade da docência tem influência significativa.

Quando se compara o desempenho do aluno brasileiro com os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os resultados demonstram o quão crítico é o cenário da qualidade educacional brasileira, em especial, considerando seu o ritmo de evolução. Em 2018, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)², que avalia os alunos em três áreas - Matemática, Ciências e Leitura - o Brasil, no *ranking* dos países da OCDE, ocupou respectivamente nessas áreas, 72º, 67º e 59º e apresentou resultados muito aquém da média dos outros países: Matemática: OCDE 489 e Brasil 384; Ciências: OCDE 489 e Brasil 404; Leitura: OCDE 487 e Brasil 413. Os dados revelam que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem o nível básico em matemática. Em ciências esse percentual foi de 55%; e, em leitura, cerca de 50%.

2. O Programme for International Student Assessment, cuja sigla em inglês denomina-se Pisa, é uma avaliação internacional realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que mede o nível educacional de jovens de 15 anos em provas de Leitura, Matemática e Ciências. O Pisa tem periodicidade trienal. Na edição 2018, 79 países participaram do PISA, sendo 37 membros da OCDE e 42 países parceiros. Contou com a participação de 150 escolas e 6.300 alunos de cada país participante. No total, estiveram envolvidos cerca de 600.000 alunos, sendo 10.691 brasileiros com resultados validados pelo consórcio internacional do PISA. Esses alunos estavam matriculados em 597 escolas distribuídas por todo o território nacional. Os 600.000 alunos representam cerca de 32 milhões de jovens de 15 anos inscritos nas escolas dos países participantes e os 10.691 alunos brasileiros representam cerca de 3 milhões de jovens de 15 anos inscritos nas escolas do país. (Inep, 2019a).

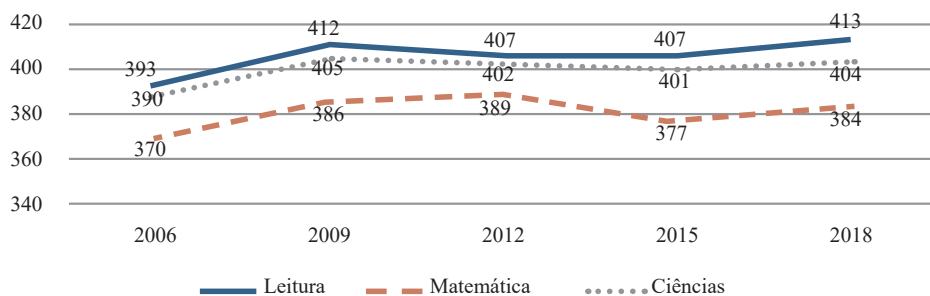
De acordo com Inep (2019), o Brasil, quando comparado com os países da América do Sul analisados pelo Pisa,

é o pior país em matemática, empatado estatisticamente com a Argentina, com 384 e 379 pontos, respectivamente. Uruguai (418), Chile (417), Peru (400) e Colômbia (391) estão à frente.

Em ciências, o país também fica em último lugar, junto com os vizinhos Argentina e Peru, com empate de 404 pontos. Estão melhor classificados Chile (444), Uruguai (426) e Colômbia (413). Quando o assunto é leitura, o Brasil é o segundo pior do ranking sul-americano, com 413 pontos, ao lado da Colômbia (412). Em último lugar, estão Argentina (402) e Peru (401).

Entre período de 2006 a 2018, observa-se que o desempenho brasileiro no Pisa apresenta certa estagnação desde 2009.

Gráfico 2 - Evolução da proficiência média dos estudantes brasileiros no Pisa 2006-2018 em Leitura, Matemática e Ciências



Fonte: OCDE 2018

Não há dúvidas, portanto, sobre a emergência de acelerar aprendizagem dos estudantes da educação básica no Brasil. Para tanto, é preciso superar o rol de questões que afetam negativamente o progresso da aprendizagem, entre as quais a evasão, a permanência, o progresso dos estudantes na idade adequada. Existem vários aspectos que concorrem para tal superação, como investir em infraestrutura (tecnologia, infraestrutura do ambiente escolar, gestão eficiente de recursos, bibliotecas, entre outros), todavia é notadamente o investimento na qualidade do pedagógica que potencializa essa aceleração.

A qualidade pedagógica está associada a um plano educativo que promova excelência no processo de ensino-aprendizagem. Nesse escopo, o currículo e a formação de professores têm espaço privilegiado. Assim, desde 2017, o Brasil, reconhecendo a necessidade de elevar a qualidade da educação básica, motivada pela sua importância para o desenvolvimento social, econômico e sustentável do país, priorizou a revisão de sua política curricular para a educação básica.

A aprovação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC como documento de caráter normativo para orientar e definir as aprendizagens essenciais

de todos os alunos da educação básica, sinaliza para a necessidade de mudanças na abordagem e organização do processo pedagógico nas escolas de educação básica. Na sequência emergem os documentos normativos para a formação inicial e continuada dos professores, conformando o entendimento sobre a importância desses profissionais para elevar a qualidade dos sistemas educativos.

Brasford Darling-Hammond e Le page (2019, p. 1) afirmam a importância da educação para o sucesso dos indivíduos e nações, *e há evidências crescentes de que, entre todos os recursos educacionais, as habilidades dos professores são fatores especialmente importantes para a aprendizagem dos alunos.*

Lousano, et al (2010, p. 545) relatam, a partir de suas pesquisas, que o bom desempenho dos países da OCDE participantes do Pisa está associado aos seguintes aspectos: conseguem atrair os estudantes de ensino médio com melhor desempenho para a carreira docente, fornecem-lhes formação de alta qualidade e asseguram que todas as crianças aprendam. Os autores afirmam que isso “coloca a qualidade do professor no centro do debate sobre política educacional”.

Pesquisas realizadas com ingressantes nos cursos de licenciatura indicam que estes estão entre os extratos de menor desempenho no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Num estudo nessa linha, utilizando o Enem 2005, Louzano, *et al* (idem), identificou que 11% dos participantes informaram estar interessados na docência na educação básica. Desse total, 5% figuravam entre os 20% de alunos com melhor desempenho; e 16% entre os 20% com pior desempenho.

Ainda neste estudo, a autora chama atenção para a urgência de se buscar compreender a eficácia dos cursos de formação de professores. Nessa perspectiva, alguns estudos realizados por Gatti (2010), evidenciam vários aspectos da formação oferecida nos cursos de licenciatura. Em um deles, a autora analisou os currículos de diferentes cursos de licenciatura. Em seus achados na análise de cursos de Pedagogia, destaca que relata que:

- a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;
- b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;
- c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar;
- d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras;

cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais;

e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;

f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil. (p. 1372)

A autora, amparada em diferentes estudos e autores, afirma que os “problemas mais evidentes apontados nos currículos relacionam-se ao pouco espaço concedido aos estudos de didática, das metodologias e práticas de ensino, bem como de psicologia do desenvolvimento (GATTI et al., 2010, 2012, 2014; LIBÂNEO, 2010; PRETTO; LAPA, 2010; GATTI, 2015; FIORENTINE, 2012)”.

Soma-se aos desafios, a atual crise sanitária provocada pela pandemia do novo coronavírus, ou Covid-19, e seu impacto na educação básica do Brasil e de todo o mundo, em especial os efeitos da interrupção das aulas presenciais por um longo período de tempo. O Brasil figura entre os países do mundo com mais dias sem aulas. Esse cenário tem sido apontado pelos organismos internacionais como propício para a elevação da evasão. O tamanho do impacto do fechamento das escolas sobre a aprendizagem ainda é incerto, mas é possível prever que ele ocorrerá em alguma medida. Os governos, a sociedade e os educadores têm buscado compreender e propor medidas para minimizá-lo.

No Brasil, o governo federal instituiu o Decreto Legislativo nº 06/2020, por meio do qual reconheceu o estado de calamidade pública, motivado pela emergência de saúde pública de importância internacional relacionada ao coronavírus (Covid-19). Desse reconhecimento de calamidade pública, na área de educação deriva um conjunto de editadas pelo governo federal e pelos subnacionais para reconfigurar e orientar as instituições de ensino quanto ao desenvolvimento das atividades acadêmicas escolares. No âmbito do governo federal, destaca-se como principais medidas:

- Instituição da Medida Provisória nº 934 convertida na Lei Federal 14.040/2020, por meio da qual é flexibilizada a obrigatoriedade dos 200 dias letivos, todavia por meio mantendo a carga horária de 800 horas de efetiva aprendizagem.
- Emissão, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), dos pareceres: CNE/CP nº 05, que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 ; CNE/CP nº 09, no qual realiza o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais

para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19; CNE CP nº 11 contendo as orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia; CNE/CP nº 15 com as Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e , CNE/CP nº 19 com o Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020;

- Publicação pelo Ministério da Educação do Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica;
- Concessão emergencial de apoio financeiro transferido diretamente às escolas de educação básica para aquisição dos insumos necessários para implementação dos protocolos sanitários;
- Concessão de recursos diretamente às escolas para a aquisição de pacotes de conectividade na escola, de que trata o Programa Inovação e Educação Conectada (PIEC)³.

Considerando as características da organização política brasileira, ao governo federal cabe o protagonismo no campo normativo e de assistência técnica, nos termos previsto no art. 8º da LDB. Aos entes subnacionais, dado o princípio da autonomia dos entes federados, cabe aos estados e municípios decidirem quanto ao momento apropriado para a abertura das escolas e de retomada das aulas presenciais. A decisão que tem prevalecido é a permanência do fechamento das escolas, apesar de várias entidades como a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), entre outras afirmarem a importância da retomada das aulas, desde que observada as normas de segurança sanitária; seja pela importância da atividade escolar para a saúde mental das crianças, jovens e adolescentes, seja pela constatação de que esse público é menos suscetível à pandemia do novo coronavírus. A SBP (2021, p. 3) emitiu o seguinte alerta sobre os efeitos do confinamento e da suspensão prolongada das aulas no desenvolvimento infantil:

- Aumento da prevalência de transtornos mentais;
- O risco de impactos negativos na escolarização e na evasão escolar está cada vez maior;
- Os efeitos negativos do estresse tóxico e da violência nas crianças estão impactando a saúde individual, familiar e pública;

3. O Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC) foi instituído pelo Decreto nº 9.204, com a finalidade de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

- O risco de efeitos negativos no desenvolvimento, na saúde mental, na escolarização e na capacidade de trabalho futuro está aumentando, com consequências nos índices sociais e econômicos, segundo dados de pesquisas sobre a relevância de investimentos na primeira infância.

Para a OPAS (2020):

Priorizar a reabertura segura das escolas e garantir o direito de crianças e adolescentes à educação são ações essenciais. Essa reabertura deve acontecer com segurança, preservando a saúde de crianças, adolescentes, profissionais da educação e das famílias de todos.

Florence Bauer (apud Opas, 2020), representante do UNICEF no Brasil declarou que: O fechamento das escolas tem impactos profundos na vida de crianças e adolescentes. Com o início da pandemia no Brasil, em março, estima-se que 44 milhões de estudantes ficaram longe das salas de aula. Tendo em vista as diferentes realidades brasileiras, as opções de atividades para a continuidade das aprendizagens em casa não estão se dando de forma igual para todos. Manter as escolas fechadas por muito tempo pode agravar ainda mais as desigualdades de aprendizagem no país, impactando em especial meninas e meninos em situação de vulnerabilidade”

Os efeitos da pandemia sobre a escola e os estudantes são vários e, por consequência, é certo que afeta o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a pandemia também fez emergir na agenda da formação de professores temas polêmicos como a educação a distância (EAD)⁴, o modelo educacional da educação híbrida⁵, e o uso intensivo das tecnologias no ensino e na aprendizagem.

A polêmica sobre a educação a distância no Brasil está relacionada com o fato de ser uma modalidade de oferta de educação predominante no ensino superior e muito pouco na educação básica, em especial na rede pública. E ainda, com sua baixa aceitação pela comunidade acadêmica, mesmo no ensino superior. De acordo com Galegale e Brolio (2019, p. 10278), “os relatos e pesquisas ainda demonstram que apesar das boas perspectivas, a EAD ainda recebe a resistência e o embate com o modelo tradicional de ensino presencial”.

Sobre a educação híbrida os aspectos que concorrem para esse debate estão relacionados à pouca familiaridade dos professores com as tecnologias, bem como com

4. Nos termos do Decreto 9.057 de 25 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), em seu Art. 1º, a Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

5. Optou-se por utilizar o termo educação híbrida em vez de ensino, por se entender que o tema abarca tanto o ensino quanto a aprendizagem, como assinalado em Moran (2015) em sua afirmação de que a educação híbrida tem a ver com mistura, combinação de vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos; com o uso de plataformas adaptativas; com projetos pedagógicos inovadores cuja organização curricular prevê a implantação de projetos que equilibram a comunicação pessoal e a colaborativa, presencial e online.

a precariedade do acesso de alunos, professores à conectividade e a dispositivos, e ainda, às parcas condições de infraestrutura tecnológica nas escolas de educação básica. Esse aspecto tem potencial para acirrar as desigualdades na aprendizagem escolar.

Todavia, o que marcou positivamente a pandemia nesse cenário foi a obrigatoria necessidade de os profissionais da docência escolar e os gestores educacionais buscarem alternativas para viabilizar as atividades acadêmicas, o que os levou a se aproximarem da educação a distância e das tecnologias. Daí a concordância com os autores Galegale e Brolio (idem)

Relacionando a questão da mudança com a atuação real da EAD, Moran (2007) evidencia pelas suas experiências em implantação de tecnologias na educação, que a mudança no âmbito educacional percorre um percurso onde as mudanças iniciais são de forma periférica, onde a tecnologia assume um papel inicial de apoio à aprendizagem presencial, para posteriormente, alcançarem os ambientes virtuais e, por fim, causar modificações inovadoras, flexibilizando a organização curricular, incluindo atividades semipresenciais ou próximo da sua totalidade à distância. Esse avanço da mudança, com a inclusão da tecnologia de forma gradativa, apresenta reflexos na institucionalização, e demonstra a necessidade do gerenciamento dos focos de resistência, que existe e pede atenção (p. 10279).

É, então, por assim dizer, que a pandemia da Covid-19 ensinou à educação e à política educacional brasileira, que a tecnologia e a educação híbrida vieram para ficar. Portanto, a formação de professores deve agregar na sua proposta formativa e pedagógica, além das orientações contidas nos novos marcos regulatórios que encampam a atual política curricular da educação básica no Brasil, qual sejam a BNCC e as novas diretrizes da formação inicial e continuada; o que se está apreendendo do contexto da pandemia, ou seja, ensinar e aprender com o apoio das tecnologias e com a nova configuração da escola, no que diz respeito a espaços, tempos, onipresença – presencial, a distância-, aulas síncronas, ou assíncronas, entre outras abordagens próprias da educação híbrida.

Entretanto, há que se ponderar no debate sobre o ensino a distância, em consequência dos efeitos históricos da implantação dessa modalidade no Brasil em especial na oferta dos cursos de licenciatura. Sobre o tema, chama atenção o relato de Gatti, *et al* (2019) sobre o Decreto 9.057/2017 que trata da oferta de ensino a distância. Para as autoras, há no Brasil uma “ampliação cada vez maior na oferta de cursos de graduação a distância, (...) sem que se tenha feito análise mais acurada da qualidade dos cursos já ofertados. (...) sem ponderar, nos parece sobre sua eficácia (p. 55)”. Isso preocupa as autoras, dado o fato de as licenciaturas, cursos que formam professores, serem os que possuem maior quantidade de oferta na modalidade a distância e estão formando um quantitativo expressivo de professores no Brasil.

Assim, é na perspectiva da alteridade de todo esse contexto acima apresentado que se almeja mudanças na formação de professores, de modo que o Brasil possa alcançar os melhores índices de aprendizagem escolar e uma sociedade mais igualitária.

Marcos normativos da formação de professores: mudanças recentes

A Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) são os principais marcos regulatórios para referendar o debate e a política de formação de professores para a educação básica.

A CF, em seu art. 205, apresenta o que é essencial no ensino e o que deve orientar o trabalho docente, ao afirmar que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A LDB, Lei nº 9.394/96, que trata das diretrizes e bases da educação nacional, por sua vez, apresenta uma seção específica para tratar da categoria dos profissionais da educação, com destaque para os art. 61 a 63, os quais abordam o tipo de formação a serem oferecidas aos professores. Note-se que incisos IV e V do art. 61, bem como o inciso II do art. 63, autorizam o exercício da docência por professores sem formação em licenciatura, muito embora, afirme no art. 62 que a formação para atuar na educação básica será por meio curso de licenciatura plena, “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

O Art. 61 também explicita as categorias que integram o rol de profissionais da educação, elencando entre eles, no inciso I, os professores. A Lei 11.497/2007, que regulamenta o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em seu art. 22, elenca os docentes como pertencentes ao grupo de profissionais do magistério da educação.

Art. 22. (...)

II - Profissionais do magistério da educação: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica;

Já a Lei 11.413/2020, que trata do novo Fundeb, refere, em seu art. 26, que os “profissionais da educação básica em efetivo exercício” são aqueles definidos nos termos do art. 61 da LDB e os profissionais elencados no art. 1º da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Assim, nota-se gradação na classificação das categorias de trabalhadores da educação básica, qual sejam: os profissionais da educação escolar básica, que abarca todos os trabalhadores que atuam na educação; e profissionais do magistério, subcategoria que compõe a categoria dos profissionais da educação escola básica, todavia constituída de trabalhadores que exercem ou prestam apoio às atividades de docência. O presente texto apresenta reflexões sobre os professores, por ser esse o profissional que se

ocupa do ensino e a qualidade de formação e atuação figuram como atributos importantes da aprendizagem de estudantes.

Assim como a qualidade do docente, um bom currículo também contribui para aprendizagem escolar. Isso explica porque nossa CF, em seu art. 210 da CF, estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Ratificando a Carta Magna, a LDB estabeleceu, por meio do seu art. 26, que a educação deve ter base nacional comum⁶. No seu art. 62, § 8º, ela determina, ainda, que os “currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Essa referência explícita da LDB à BNCC é uma mudança recente e demonstra a importância de a formação de professores ocorrer de forma muito próxima com o que acontece na educação básica. Sendo assim, a BNCC se torna um documento de referência obrigatória da formação de professores.

A BNCC foi instituída em duas etapas: a primeira, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 DE dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; a segunda, por intermédio da Resolução CNE/CP Nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que implementou a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017.

Com caráter normativo, a BNCC foi instituída com a finalidade de estabelecer o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, p. 7). Tais aprendizagens devem conduzir os alunos ao desenvolvimento de 10 competências gerais, que devem ser desenvolvidas ao longo do percurso formativo do aluno, quais sejam:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

6. Introduzida por meio Lei 12.796/2013.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (p. 9-10)

A BNCC está organizada e estruturada de forma a orientar o trabalho pedagógico em cada etapa e série da educação básica. Enquanto a educação infantil atua com campos de experiências; o ensino fundamental e o ensino médio desdobram-se por áreas do conhecimento, observando-se que para cada uma dessas áreas são estabelecidas competências específicas. Na sua estruturação, a BNCC utiliza objetos de conhecimento que devem promover o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, as quais consolidam a educação integral.

De fato, essas mudanças e inovações trazidas pela BNCC não são triviais e sua operacionalização requer conhecimento e treinamento dos profissionais que atuam com

a pedagogia⁷ escolar. Sua compreensão é necessária, num primeiro momento para a elaboração do currículo e, na sequência, para a definição do projeto político-pedagógico de cada unidade escolar. No entanto, sua efetivação se dá na sala de aula, onde a BNCC deixa de ser apenas uma norma e passa a ser o objeto de conhecimento de ensino para os professores e de aprendizagem para os estudantes. Daí considerar-se a formação de professores um elemento chave do processo de implementação da BNCC.

Como afirma o próprio texto do documento:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, **referentes à formação de professores**, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BNCC: 2017, p.9) [Grifo nosso].

O Brasil, compreendendo a centralidade da formação de professores para a implementação de sua nova política curricular, estabeleceu novas diretrizes para formação inicial e continuada. Assim, em 2019, por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, que referendou a Resolução 2/2019, a instituição da BNCC e a necessidade de atender ao comando da LDB que orienta para adequação curricular dos cursos e das políticas de formação de professores, justificam a revisão e atualização Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, documento que orientava a formação inicial antes da BNCC.

Além disso, o parecer chama atenção para a importância da efetivação da BNCC, entendendo que:

A BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na história, logrou-se construir, no Brasil, um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais (...)

Para torná-las efetivas, os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as

7. Pedagogia, nesse contexto, compreende o campo científico que se ocupa da educação, do ensino e da aprendizagem.

aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira. (Parecer CNE/CP nº 22, p. 1)

A Resolução 02/2019 está estruturada em duas partes, uma que integra a diretrizes gerais que devem orientar a organização e a oferta de cursos de formação inicial de professores da educação; e, outra, que abrange a Base Nacional Comum para essa formação.

No que tange às diretrizes, considerando a importância da qualidade dos docentes para aprendizagem escolar, é relevante observar como o documento trata a profissionalização docente. Entre os princípios norteadores destacam-se os seguintes: 1) reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que estão inerentemente alicerçados na prática escolar, a qual deve ir muito além do momento do estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos, quanto nos específicos da área do conhecimento que será objeto de ensino do futuro professor; 2) atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação; 3) integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto em relação aos conhecimentos específicos da área de conhecimento ou componente curricular que será objeto do ensino do futuro professor; 4) centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola ou campo de estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); 5) estabelecimento de parcerias formalizadas entre escolas, redes ou sistemas de ensino e instituições locais para o planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando.

A Resolução 02/2019, estabelece três tipos de cursos para a formação inicial de professores: cursos de nível superior em licenciatura; formação em segunda licenciatura e formação pedagógica para graduados. De maneira geral, as mudanças mais significativas se deram na distribuição da carga horária e na quantidade de horas aplicadas aos cursos de segunda licenciatura e formação pedagógica, bem como na constituição curricular orientada para a priorização da BNCC.

- 1) Licenciaturas – a revisão e atualização estabelecida na Resolução 02/2019 manteve a carga horária mínima de 3.200 horas, todavia as distribuiu em grupos, orientando para uma organização curricular alinhada com a BNCC e com a prática pedagógica:

Grupo I: 800 horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

Grupo II: 1.600 horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

Grupo III: 800 horas para a prática pedagógica, assim distribuídas:

- a) 400 horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
 - b) 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.
- 2) Segunda Licenciatura – neste caso, a Resolução 02/2019 estabelece redução da carga horária, assim esses cursos que tinham total de horas mínima variável de 800 a 1.200⁸, passam a ter entre 560 ou 760 horas, a depender da formação original do estudante, distribuídas e organizadas da seguinte forma:

Grupo I: 560 horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.

Grupo II: 360 horas, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original.

Grupo III: 200 horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II.

- 3) Formação pedagógica para graduados não licenciados – também para estes cursos, a Resolução 02/2019 estabelece redução de carga horária. Eles tinham total de horas variável entre 1.000 e 1.400 e, agora, passam a ter carga horária de 760 horas, distribuídas nos seguintes grupos:

Grupo I: 360 horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

Grupo II: 400 horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular.

Os debates que antecederam a regulamentação da oferta dos cursos de licenciatura e de formação pedagógica ganharam dimensão no contexto dos Planos Nacionais de Educação, ancorados na necessidade de atender a adequação da formação dos professores em serviço à sua atuação em sala de aula, bem como à demanda das redes de ensino por professores em determinadas áreas. Note-se que o Plano Nacional de Educação 2001-2010, de que trata a Lei 10.172/2001, estabeleceu os seguintes objetivos e metas:

8. A Resolução 2/2015 estabelece que os cursos de formação pedagógica devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

3.3 *Objetivos e Metas*

(...)

17. Estabelecer, em um ano, programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática.

10.3 *Objetivos e Metas*

(...)

5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, instituído por meio da Lei 13.005/2014, ainda vigente, dispõe que:

Meta 12: (...)

Estratégias:

(...)

12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A Resolução 2/2019, no que tange à segunda licenciatura e à Formação Pedagógica, não exige atuação prévia na docência escolar. A referência de organização e carga horária está relacionada com a formação original do candidato. No entanto, mesmo a despeito da emergência elencada no PNE quanto à oferta de programas de formação de professores para educação, é necessário primar pela qualidade da formação em qualquer situação, dada a sua centralidade na aprendizagem escolar. Por isso, entende-se que essencial seria considerar, além da formação original, a experiência docente dos candidatos na definição

da carga horária e dos grupos na organização desses cursos, de modo a mitigar os riscos próprios do aligeiramento, bem como para garantir o rigor da qualidade na formação acadêmica e profissional de professores para o exercício da docência na educação básica.

A experiência prévia na docência é um atributo importante na organização curricular da oferta de cursos de formação de professores. Apesar de debruçar-se sobre cursos de licenciatura, o estudo de Louzano, *et al* (idem 263-264) sobre os resultados dos candidatos ao Exame Nacional de Ensino Superior (Enade), corrobora a importância da assertiva:

(...). Ele revelou que os cursos de Pedagogia das instituições públicas são, na média, melhores que os das instituições privadas, mesmo quando levamos em consideração o contexto socioeconômico dos alunos desses cursos. No entanto, essa vantagem desaparece quando se considera a experiência prévia na docência. Entre os graduados de Pedagogia que já deram aulas ou já são professores – dois terços dos ingressantes dos cursos de Pedagogia – não se observam diferenças significativas no resultado Enade dos alunos de cursos públicos e privados.

Diferenças no currículo dessas instituições talvez possam explicar essa relação aparentemente contraditória. Enquanto as instituições públicas tendem a oferecer uma abordagem mais teórica, centrando-se na pesquisa educacional, instituições particulares tendem a desenvolver uma abordagem mais pragmática do trabalho docente na formação de seus futuros professores. Assim, os indivíduos que já são professores, têm, provavelmente, expectativas diferentes, com relação a um programa de formação, daqueles que não têm experiência de sala de aula. Isso pode afetar sua relação com o programa a ponto de, em um contexto mais teórico, como é o caso dos cursos de instituições públicas de Pedagogia, esses alunos se sentirem mais desconectados, e isso afetar negativamente seu desempenho no Enade.

Além disso, considerar o exercício docente teria o efeito de contribuir para fortalecer o campo da prática pedagógica e valorizar o trabalho docente em seu ambiente de atuação. Gatti, *et al* (2019), relatando sobre iniciativas inovadoras em formação inicial afirma já estar consensuado na literatura sobre o tema que é preciso ter forte “aproximação entre os campos da formação e da atuação profissional, bem como a valorização do estágio como espaço privilegiado da iniciação de estudantes do ensino superior na cultura do magistério e na aprendizagem da docência” (p. 232). É preciso profissionalizar a docência, o que significa que os egressos dos cursos de licenciatura devem possuir conhecimentos, competências e habilidades para o ensino de objetos de aprendizagens. Objetivamente, esse profissional deve ensinar os estudantes a aprenderem.

A BNC-Formação seguiu o mesmo paradigma da BNCC, qual seja de adotar competências gerais e próprias da docência, com suas respectivas habilidades, as quais orientam para as aprendizagens essenciais de todo licenciando.

Tais competências são elencadas no Anexo I da Resolução 02/2019 e sua composição tem inspiração na experiência internacional. Note-se que, em países como Austrália⁹, Chile¹⁰, Peru¹¹, Inglaterra¹², Portugal¹³ e Singapura¹⁴, os currículos dos cursos destinados à formação de professores estabelecem competências gerais e específicas, as quais orientam o perfil profissional de seus egressos.

Em suma, o que a Resolução 02/2019 apresenta no seu cômputo geral tem o propósito de agregar precisão e clareza na organização curricular dos cursos de formação inicial de professores, chamando atenção para o conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais; para os saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem e, portanto, sobre o currículo vigente; e, para o conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem (CNE, 2019 p. 9), aspectos centrais na formação inicial para a docência escolar básica.

A formação continuada é abordada na Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Essa Resolução 01/2020, em seu art. 9º, estabelece os cursos que podem ser oferecidos para a formação continuada, que são os seguintes: I Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas; II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos; III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas; IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE; V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O documento afirma, de forma significativa, seu alinhamento com a BNCC e segue as trilhas da BNC da formação inicial, apresentando fundamentos que direcionam para competências profissionais assentadas nas mesmas dimensões da daquela formação, qual seja: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, para promover aprendizagens significativas por parte dos estudantes.

Aspectos do campo da profissionalização docente também são abordados. A resolução e seu anexo referem a importância da formação em serviço, na escola e em interação com os pares como estratégia de desenvolvimento profissional, destacando

9. Accreditation of initial Teacher Education Programs in Australia (AITSL)

10. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>

11. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/categoria-producto/publicaciones/dcbn/>

12. Teachers' Standards – Department for Education, UK

13. Decreto-Lei 240/2001

14. Graduation Teacher Competencies

que a formação deve ser ao longo da vida, observando o contexto e ambiente de atuação docente. Elenca competências que orientam para o comprometimento com a autodesenvolvimento profissional e científico e com o aprimoramento da prática docente. Esses são aspectos relevantes e devem fazer parte das políticas de formação e de valorização docente, tendo como premissa básica que um bom professor nunca para de aprender a ensinar.

Considerações finais

As reflexões aqui apresentadas teceram considerações sobre os marcos normativos curriculares em curso no Brasil para a educação básica e para a formação de professores correlacionando-os com o cenário educacional brasileiro.

Nesse sentido, considerou-se que pensar a formação de professores no Brasil para a educação básica exige refletir sobre reformas nos currículos dos cursos de licenciatura. Isso é importante, especialmente nesse momento em que o país experimenta uma nova política curricular para a educação básica, com a instituição da BNCC. No bojo de tal política, também foram instituídas as novas diretrizes curriculares para a formação inicial e para a formação continuada de professores para a educação básica, cada uma com sua base nacional comum.

Esse é um contexto propício e relevante para promover e fortalecer o necessário alinhamento entre o que se aprende nos cursos de formação de professores e o que e como se ensina na sala de aula. Porém, sua eficácia somente será factível se as reformas curriculares forem motivadas pelo compromisso com a equidade e tiverem como finalidade a elevação da qualidade educacional no país.

Equidade e mais qualidade demandam política públicas capazes de superar os desafios históricos da educação brasileira. O Brasil teve sucesso na ampliação da oferta de vagas para atender a idade obrigatória de 4 a 17 anos e alcançou taxas expressivas de universalização, todavia a oferta de educação enfrenta, ainda hoje, problemas com a qualidade, observada no baixo ritmo de crescimento da aprendizagem, no insucesso escolar e na existência de índices expressivos de evasão e de distorção idade-série.

Os desafios foram adensados pela pandemia da Coronavírus que, além do risco de aprofundar a evasão, desvelou outros e novos aspectos com os quais a política educacional brasileira precisa lidar, como a educação a distância, educação híbrida e o uso das tecnologias no ensino e na aprendizagem, o que implica necessidade de acelerar os índices de inclusão digital de escolas, alunos e professores, especialmente os de baixa renda.

Nesse cenário, a própria formação é um desafio, seja pela urgência da reforma das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial e continuada, como uma das estratégias necessárias para a superação dos desafios educacionais, mas, sobretudo, pela centralidade dos bons professores na aprendizagem escolar e da influência de sua ação docente na aprendizagem e nas expectativas dos estudantes da educação básica.

Concluindo, esse conjunto de normas educacionais somente poderá transformar cenários se forem incorporados pelos atores diretamente envolvidos com o ensino e a aprendizagem, tanto nas instituições que formam professores, quanto nas escolas de educação básica. Isso precisa ocorrer de forma intencional e proativa, tendo por base evidências e estudos científicos que explorem e avaliem as teorias, as práticas, os conhecimentos, as competências, as habilidades, os valores entre outros aspectos que permeiam educação escolar básica. Tal intencionalidade deve ser fomentada por meio de políticas públicas direcionadas à formação e valorização de professores.

Referências

Alves, M. T. G.; Ferrão, M. E. (2019) *Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação*. In: Estud. Aval. Educ., São Paulo, Ahead of print, p. 1-33. ISSN 0103-6831, e-ISSN 1984-932X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/ae.v0ix.6298>. Acessado em 10/02/2021.

Australian Institute for Teaching and School Leadership. (AITSL). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia: standard and Procedures*. Disponível em: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/accreditation-of-initial-teacher-education-programs-in-australia.pdf?sfvrsn=e87cff3c_28. Acessado em: 14/01/2021.

Bruns, B; Luque, J. (2014). *Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial.

Brasford, J.; Darling-Harmon, L.; Le Page. (2019). *Preparando os Professores para um Mundo em Transformação*. Tradução: Cristina Fumagalli Mantovani. Penso: Porto Alegre, 2019.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020). *Resumo Técnico: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica*. Versão preliminar. Brasília-DF.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020). *Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil*. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acessado em: 21/12/2019.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019a). *Relatório Brasil no Pisa 2018: versão preliminar*. Brasília-DF.

Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE) (2020). *Resolução CNE/CP 01/2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acessado em: 22/01/2021.

Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE) (2019). *Resolução CNE/CP 02/2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União (DOU), Brasília-DF, Seção 1, pp. 46-49.

Brasil. (2019). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP nº 22/2019*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 19/02/2021.

Brasil (2017). *Decreto 9.057/2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acessado em: 14/01/2021.

Brasil (2015). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP 02/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acessado em: 04/03/2021.

Brasil (2013). *Lei nº 12.796/2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acessado em: 14/01/2021

Brasil (2014). *Lei nº 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário oficial da União de 26 de junho de 2014- Edição extra.

Brasil (2001). *Lei nº 10.172/2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário oficial da União de 10/01/2001.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF.

Department for Education (2021). *Teachers' Standards: guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Reino Unido. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers_Standards.pdf. Acessado: em 03/03/2021.

Galegale, P. G; Brólio, R.D (2019). Institucionalização do ensino a distância no Brasil – a busca pela legitimação. In: *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v. 5, n. 7, p. 10271-10283 jul. 2019 ISSN 2525-8761.

Gatti, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: características e problemas. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010.

Gatti, B. A. et al. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários da formação*. UNESCO, Brasília.

Hattie, J. (2017). *Aprendizagem Visível para Professores: como maximizar o impacto da aprendizagem*. Tradução de Luís Fernandes Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso.

Louzano, P; Santos, Faria dos (2017). Oportunidade de Aprender Matemática no Brasil, Chile e Estados Unidos. In: *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 444-477, maio/ago, 2017.

Louzano, P. et al (2010). Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. In: *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

Ministério de Educación (2019). *Marco para la Buena Enseñanza*. Chile. Disponível em: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>. Acessado em: 14/01/2021

Ministério de Educación (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional*. Perú. Disponível em: <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/categoria-producto/publicaciones/dcbn/>. Acessado em: 20/02/2021.

Ministério da Educação. *Decreto-Lei 240/2001*. Portugal. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/631745>. Acessado em: 05/03/2021.

Moran, J.M. (2015). *Educação Híbrida: um conceito chave para a educação, hoje*. In: Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: Bacich, Tanzi & Trevisani (2015). Porto Alegre: Penso, 2015, Págs. 27-45.

National Institute of Education (2009). *A Teacher Education Model for the 21st Century*. Disponível em: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-files/te21_executive-summary_101109.pdf?sfvrsn=2. Acessado em: 04/03/2021.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2019). *Pisa 2018 Results (Volume I)*. What Students Know and Can do. Pisa OCDE Publishing. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>. Acessado em: 14/01/2021.

Organização Panamericana de Saúde (OPAS) (2021). *Reabertura segura das escolas deve ser prioridade, alertam UNICEF, UNESCO e OPAS/OMS*. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6283:reabertura-segura-das-escolas-deve-ser-prioridade-alertam-unicef-unesco-e-opas-oms&Itemid=812. Acessado em: 20/01/2021.

Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). (2021) *Retorno Seguro nas Escolas*. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22896d-NC_-Retorno_Seguro_nas_Escolas.pdf. Acessado em 20/01/2021.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (2018). *Reprovação, Distorção Idade-Série e Abandono Escolar*. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao_distorcao_idade-serie_abandono_escolar_2018.pdf. Acessado em: 12/01/2021..

Teacher education in Brazil: an invitation to reflection and change

*Izabel Lima Pessoa*¹⁵

Introduction

A complex set of variables affect school quality and performance in basic education, such as the socio-economic and cultural conditions of students and their families, the environment, and school management. However, the professional quality of teachers has been identified in the literature as one of the factors that most impact the performance of students in basic education.

Research carried out in the United States on the added value of each teacher in the school year, based on tests applied to students, showed that there are different degrees of teacher effectiveness, even in the same school and grade. Evidence indicates that students assigned to a poor teacher may have mastered 50% or less of the curriculum in a given grade. On the other hand, students with a good teacher have an average gain of one year of learning. In turn, students assigned to excellent teachers advance 1.5 years in grade or more. Research also indicates that contact with a single, highly effective teacher increases higher education participation rates and student income. A series of excellent or bad teachers over several years multiplies these effects, which justifies investing in training policies for good teachers (Bruno and Luque, 2014).

Authors such as Louzano and Santos (2017) point out the importance of aspects related to teacher quality. In their research, teaching and pedagogical practices appear among the factors that strongly impact school effectiveness, known in the international literature as Opportunity to Learning (OTL). According to them, these elements:

range from the teacher's **training, experience, and involvement with learning, to their ability to manage the class and the content taught** to guarantee OTL to all students. Specifically, research on OTL has highlighted the relevance of the curriculum for improving student learning, which involves both fulfilling it throughout the school year, like **the deepening of the curricular content through different pedagogical strategies and practices that develop the deepest reasoning of the discipline in the student** [our emphasis] (p. 446)

In other words, although these studies evoke the importance of the curriculum, they also highlight the relevance of the teacher's role, their pedagogical skills, and knowledge of the curriculum content to achieve effectiveness in learning. These conclusions converge with Hattie's (2017) perspective on the teacher's influence on students' school results. For the author, teaching requires teachers committed to their students' learning. However, the author also highlights that this commitment is not born with the teacher, but comes, above all, from an excellent education.

15. Ph.D. at Social Policy/UnB- Secretary of Basic Education of the Ministry of Education 08/2020 e 04/2021.

Therefore, we argue that the debate on teacher training for basic education should take place based on what is necessary for the effectiveness of student learning. Licentiate courses in Brazil must know the reality, the essence, the curricular organization of these educational institutions, as well as contents and methodologies, among other aspects of the complexity of teaching practice, to offer pedagogical proposals that train qualified professionals for basic school teaching.

Knowing that a good teacher is essential for satisfactory student performance, that school learning levels in Brazil do not occur at the desired speed and that undergraduate courses are still unable to offer adequate training to meet the needs of the Brazilian school reality, we have a challenge ahead of us, and we understand that changes in the initial training of basic education teachers are urgent and necessary. Given this challenge, we present elements to elicit new reflections and changes in initial teacher education.

Why change is desired?

According to data from the Brazilian School Census, Brazil, in 2020, had 47.3 million students enrolled in basic education teaching institutions. Of this total, 38.5 million belonged to the public school system and 8.7 to the private school system. In that same year, the country also registered 1.5 million people between 4 and 17 years old who did not attend school.

The time series of educational data in Brazil indicate a strong advance in universal access to basic education for the population aged 4 to 17 years. This population refers to the age group with mandatory attendance, under art. 208 of the Brazilian Federal Constitution, which provides that:

the State's duty to education will be carried out by guaranteeing equal conditions for access and permanence in compulsory and free basic education from 4 (four) to 17 (seventeen) years old, including its offer to all who do not have access to education at the appropriate age (BRASIL, 1988).

This advance in universalization reached, in 2020, a rate of 92.9% in pre-school, which corresponds to the population aged 4 and 5 years; 97.3% of the population aged 6 to 14 years, which houses primary education students, with 99.8% for ages 6 to 10 years, which corresponds to the early years, and 99.5% for those aged 11 to 14, who are students in the lower secondary school. As for the population aged 15 to 17, which are secondary education students (high school), universal access reached the rate of 89.2%, demonstrating that at this stage it is still necessary to implement strategies to accelerate access and permanence.

Brazil is a giant that, despite continuing to advance in universalization, needs to accelerate the provision of quality and equity basic education. We can observe this need by analyzing the trajectory of the Basic Education Development Index (IDEB), created in 2005 to measure the performance of the Brazilian educational system, and established goals for improvement by the year 2021. According to Inep (2020), the measurement

combines two indicators, namely: the proficiency obtained by students in the Basic Education Assessment System - Saeb and the pass rate, which influences the efficiency of the school flow.

Since its creation, the historical series of IDEB results for the public school system indicates that, despite the growth in the index, Brazil has reached the stipulated goal only in the early years of primary school, but not with the lower and upper secondary school (Table 1). Since 2013, the goal has not been reached in these stages of basic education.

In the private school system, in turn, even though performance and goals are superior to those of the public school system, there is a smaller number of years with goals achieved, indicating a certain degree of stagnation. Note that, in the initial years of primary school, the goal was only achieved in 2007, and 2009 for the lower secondary education. In upper secondary school (high school), the goal was only achieved in 2007.

In the period between 2005 and 2019, the public school system IDEB rose 2.1 points in the initial years; 1.4 in the final years, and 0.8 in secondary school. The private school system rose, respectively, by 1.2, 0.6, and 0.4.

Table 1 - IDEB for basic education in the public and private school systems – 2005 to 2019

	Years	Early Years of Primary Education		Lower Secondary Education		Upper Secondary Education	
		Ideb	Goal	Ideb	Goal	Ideb	Goal
Public School System	2005	3,6		3,2		3,1	
	2007	4,0	3,3	3,5	3,3	3,2	3,1
	2009	4,4	3,4	3,7	3,4	3,4	3,2
	2011	4,7	3,7	3,9	3,7	3,4	3,4
	2013	4,9	4,1	4,0	4,1	3,4	3,6
	2015	5,3	4,5	4,2	4,5	3,5	4,0
	2017	5,5	4,7	4,4	4,7	3,5	4,4
	2019	5,7	5,0	4,6	5,0	3,9	4,7
Private School System	2005	5,9		5,8		5,6	
	2007	6,0	6,0	5,8	5,8	5,6	5,6
	2009	6,4	6,3	5,9	6,0	5,6	5,7
	2011	6,5	6,6	6,0	6,2	5,7	5,8
	2013	6,7	6,8	5,9	6,5	5,4	6,0
	2015	6,8	7,0	6,1	6,8	5,3	6,3
	2017	7,1	7,2	6,4	7,0	5,8	6,7
	2019	7,1	7,4	6,4	7,1	6,0	6,8

Source: Inep/2019.

Alves and Ferrão (2019, p. 14), in a study on learning based on the results of the *Prova Brasil*, report on the improvement in the performance of Brazilian students in basic education. However, they find high rates of students who did not reach the appropriate level. For the study, the authors classified the students who took the *Prova Brasil* from 2007 to 2017 into four levels and observed that:

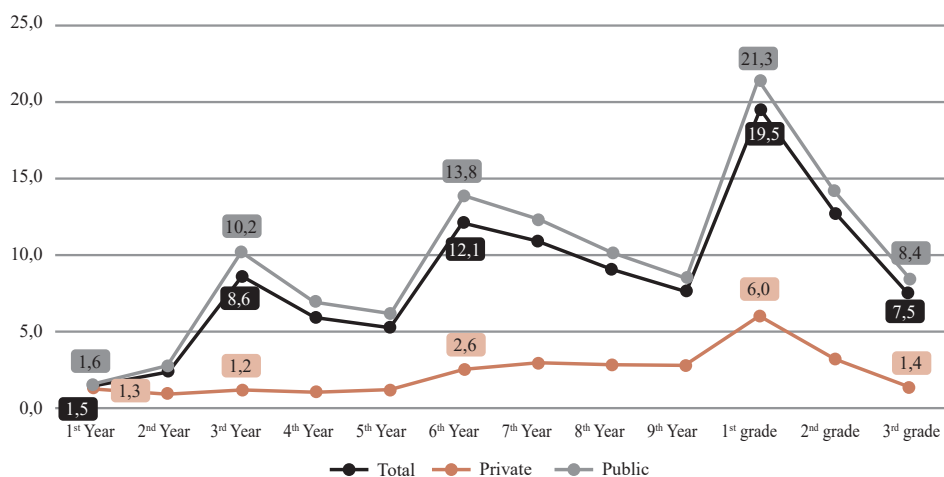
Considering 2007 as the base year, the variation in the percentage of students who reached at least the “adequate” learning level reflects a consistent increase (with minimum growth of 13% in mathematics in the 9th grade between 2007 and 2009; a maximum increase of 104% in 5th grade reading between 2007 and 2015), being more pronounced in reading than in mathematics (...)

It should be noted that, since 2015, the percentage of students in the 5th year at the level below basic has dropped to less than half compared to 2007. At the other extreme, the percentage of students at the advanced level in 2017 quintupled compared to ten years earlier. In 2017, the sum of the percentages of adequate and advanced levels (57%) brought the reading result in the 5th year closer to the target of 70% of students equal to or above the adequate level (...). In mathematics, there is also an improvement in performance in the 5th year, but this is far from what would be adequate, as there are still 55% of students who have not reached the learning expectation at the end of the period.

In the 9th grade, in reading, between 2007 and 2017, the percentage of students with adequate and advanced proficiency tripled, but 65.5% did not reach the adequate level in 2017. In mathematics, the percentage of students who reached at least the adequate level grew just over 50% in the period analyzed, but in 2017 there were still 84% of students who did not reach the appropriate level.

Despite the improvement in the results of *Prova Brasil*, the IDEB 2019 presents a worrying rate of school failure, derived from factors such as failures, dropout, and age-grade distortion. The graph below shows that the failure rate is more evident in the years of transition between stages and worsens in the first year of secondary school, which reaches a total rate of 19.5%, with emphasis on the public school system that reaches the level of 21.3%. Still, it is noteworthy that, despite the failure rate and dropout rate is significantly higher in the public school system, the problem affects basic education as a whole, also affecting students from private educational institutions, whose rate reaches the percentage of 6.0%.

Figure 1 - Failure rate (failure + dropout) per grade/year in primary and secondary education by school system - Brazil 2019



Source: Inep/2020

According to UNICEF (2018), Brazil has about 7 million students in basic education in a situation of age-grade distortion and, therefore, with two or more years of school lag. These are students who “at some point, failed or dropped out, and returned to school in a grade not corresponding to their age” (p. 3). In practice, we observed that school failure is associated with the quality of the provision of education by educational systems. This phenomenon permeates the effectiveness of the teaching and learning process, in which the quality of teaching has a significant influence.

When comparing the performance of Brazilian students with the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) countries, the results demonstrate how critical the Brazilian educational quality scenario is, especially considering its evolution pace. In 2018, the Programme for International Student Assessment (Pisa)¹⁶, which assesses students in three areas - Mathematics, Science and Reading - Brazil occupied, respectively, the 72nd, 67th, and 59th places in the ranking of OECD countries, and presented results well below the average of other countries. The scores were: Mathematics: OECD 489 and Brazil 384; Sciences: OECD 489 and Brazil 404; Reading: OECD 487 and Brazil 413. The data reveal that 68.1% of Brazilian students, aged 15 years old, do not have a basic level in mathematics. In science this percentage was 55%; and, in reading, about 50%.

16. The Program for International Student Assessment, whose acronym is Pisa, is an international assessment carried out by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), which measures the educational level of 15-year-olds in Reading, Mathematics and Science tests. Pisa is published every three years. In the 2018 edition, 79 countries participated in PISA, 37 being OECD members and 42 partner countries. 150 schools and 6,300 students from each participating country participated. In total, around 600,000 students were involved, 10,691 of which were Brazilians with results validated by the international PISA consortium. These students were enrolled in 597 schools distributed throughout the national territory. The 600,000 students represent about 32 million 15-year-olds enrolled in schools in the participating countries and the 10,691 Brazilian students represent approximately 3 million 15-year-olds enrolled in the country's schools. (Inep, 2019a).

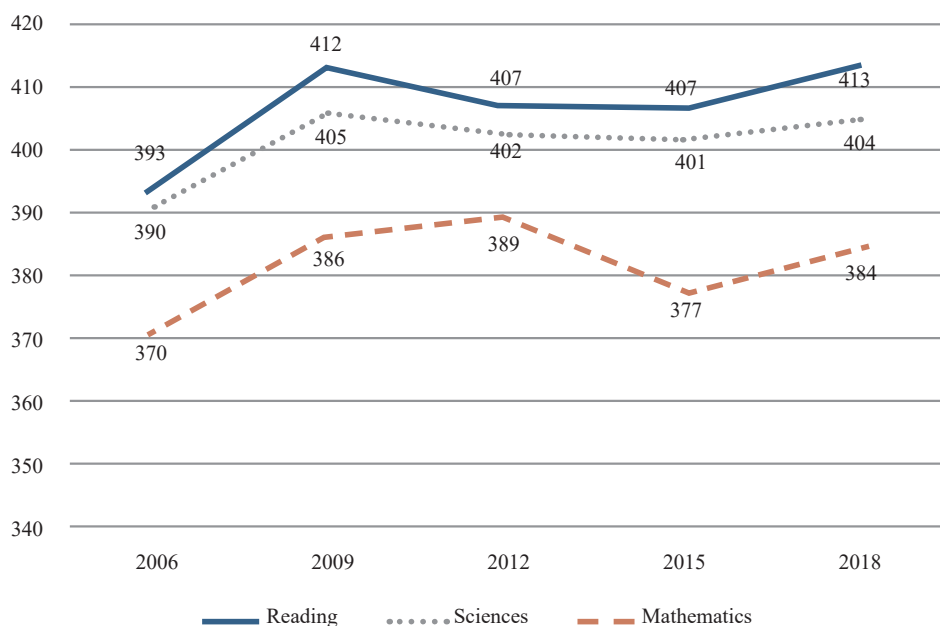
According to Inep (2019), Brazil, when compared with the South American countries analyzed by Pisa,

is the worst country in mathematics, tied statistically with Argentina, with 384 and 379 points, respectively. Uruguay (418), Chile (417), Peru (400) and Colombia (391) are ahead.

In science, the country is also in the last place, along with its neighbors Argentina and Peru, all with 404 points. Chile (444), Uruguay (426), and Colombia (413) are ranked best. When it comes to reading, Brazil is the second-worst in the South American ranking, with 413 points, alongside Colombia (412). In the last place are Argentina (402) and Peru (401).

Between 2006 and 2018, the Brazilian performance in Pisa has shown a certain degree of stagnation since 2009.

Figure 2 - Evolution of the average proficiency of Brazilian students at Pisa 2006-2018 in Reading, Mathematics and Science



There is no doubt about the urgency of accelerating learning for basic education students in Brazil. Thus, a series of issues that negatively affect the learning progress, including dropout, permanence, and progress of students at the appropriate age, must be overcome. Several aspects contribute to overcoming this problem, such as investing in infrastructure (technology, school environment infrastructure, efficient resource management, libraries, among others). However, it is notably the investment in the quality of teaching that enhances this acceleration.

Pedagogical quality is associated with an educational plan that promotes excellence in the teaching-learning process. In this aspect, the curriculum and teacher education have a privileged space. Thus, since 2017, Brazil, recognizing the need to raise the quality of basic education, motivated by its importance for the social, economic, and sustainable development of the country, prioritized the review of its curriculum policy for basic education.

The approval, in 2017, of the National Common Curricular Base - BNCC as a normative document to guide and define the essential learning of all basic education students, signals the need for changes in how the pedagogical process in basic education schools is addressed and organized. As a result, normative documents for the initial and continuing education of teachers have emerged, shaping the understanding of the importance of these professionals to raise the quality of education systems.

Brasford Darling-Harmond and Le page (2019, p. 1) argue for the importance of education for the success of individuals and nations, *and there is growing evidence that, among all educational resources, teachers' skills are especially important for student learning.*

Lousano, *et al* (2010, p. 545) report, based on their research, that the good performance of the OECD countries participating in the Pisa is associated with the following aspects: they can attract secondary school students with better performance for the teaching career, provide them with high quality training and ensure that all children learn. The authors claim that these considerations “puts teacher quality at the center of the educational policy debate”.

Surveys carried out with freshmen in undergraduate courses indicate that they are among the groups with the lowest performance in the National Secondary school Exam (Enem). In a study in this line of research, using Enem 2005, Louzano *et al* (2005), identified that 11% of the participants reported being interested in teaching in basic education. Of this total, 5% were among the 20% of students with the best performance; and 16% among the 20% with the worst performance.

The author also draws attention to the urgency of seeking to understand the effectiveness of teacher training courses. From this perspective, some studies carried out by Gatti (2010) show various aspects of the training offered in undergraduate courses. In one of them, the author analyzed the curricula of different degree courses. In her findings in the analysis of Pedagogy courses, she highlights that:

- a) the curriculum proposed by the teacher training courses has a fragmentary characteristic, presenting a very dispersed disciplinary set;
- b) the analysis of the syllabuses revealed that, even among disciplines with specific training, more descriptive approaches predominate and are less concerned with adequately relating theories to practices;
- c) the subjects related to specific professional training have course programs that register concern with the justifications for why to teach; however, they register what and how to teach only incipiently;

- d) the proportion of hours dedicated to subjects related to specific professional training is around 30%, with 70% being for other types of subjects offered in educational institutions; I make the same reservation made in the analysis of the course programs, according to which, in the subjects of professional training, theoretical references predominate, whether of a sociological, psychological or other nature, with occasional association with educational practices;
- e) the contents of the subjects taught in basic education (Literacy, Portuguese Language, Mathematics, History, Geography, Science, Physical Education) appear only sporadically in training courses and, in the vast majority of courses analyzed, they are approached generically or superficially, suggesting a weak association with teaching practices;
- f) few courses propose disciplines that allow further deepening about early childhood education. (p. 1372)

The author, supported by different studies and authors, states that the “most evident problems pointed out in the curricula are related to the little space given to the studies of didactics, teaching methodologies and practices, as well as developmental psychology (GATTI *et al*, 2010, 2012, 2014; LIBÂNEO, 2010; PRETTO; LAPA, 2010; GATTI, 2015; FIORENTINE, 2012)”.

In addition to the challenges, there is also the current health crisis caused by the pandemic of the new coronavirus, or Covid-19, and its impact on basic education in Brazil and around the world, in particular the effects of the interruption of classroom classes for a long period. Brazil is among the countries in the world with the most days without classes. This scenario has been pointed out by international organizations as conducive to an increase in dropouts. The size of the impact of school closures on learning is still uncertain, but it is possible to predict that it will occur to some extent. Governments, society, and educators have sought to understand and propose measures to minimize it.

In Brazil, the federal government instituted Legislative Decree No. 06/2020, through which it recognized the state of public calamity, motivated by the public health emergency of international importance related to the coronavirus (Covid-19). From this recognition of public calamity, in the area of education, a set of measures were issued by the federal and subnational governments to reconfigure and guide educational institutions regarding the development of academic activities in schools. Within the scope of the federal government, we highlight the following measures:

- Institution of Provisional Measure No. 934, converted into Federal Law 14.040/2020, through which the obligation of 200 school days is made more flexible, however by maintaining the workload of 800 hours of effective learning.
- Issuance, by the National Council of Education (CNE), of opinions: CNE/CP No. 05, which addresses the reorganization of the School Calendar and the possibility of computing off-site activities for the purpose of complying with the minimum annual workload, due to the COVID-19 Pandemic; CNE/CP No. 09, which re-examines Opinion CNE/CP No. 5/2020, which addressed the reorganization of

the School Calendar and the possibility of computing off-site activities for the purpose of complying with the minimum annual workload, due to the COVID-19 Pandemic; CNE CP No. 11 containing the Educational Guidelines for the Conducting of Classroom and Pedagogical Activities In-person and Off-Campus in the context of the Pandemic; CNE/CP No. 15 with the National Guidelines for the implementation of the provisions of Law No. 14.040, of August 18, 2020, which establishes exceptional educational standards that must be adopted during the state of public calamity recognized by Legislative Decree No. 6 of March 20, 2020; and , CNE/CP No. 19 with the Re-examination of Opinion CNE/CP No. 15, of October 6, 2020, which dealt with the National Guidelines for the implementation of the provisions of Law No. 14.040, of August 18, 2020, which establishes standards exceptional educational programs to be adopted during the state of public calamity recognized by Legislative Decree No. 6 of March 20, 2020;

- Publication by the Ministry of Education of the Guide for the Implementation of Protocols for the Return of On-site Activities in Basic Education Schools;
- Emergency granting of financial support transferred directly to basic education schools for the acquisition of the necessary supplies to implement sanitary protocols;
- Granting resources directly to schools for the acquisition of connectivity packages at school, which is the subject of the Innovation and Connected Education Program (PIEC)¹⁷.

Considering the characteristics of the Brazilian political organization, the federal government is responsible for the leading role in the normative and technical assistance field, as provided for in art. 8 of the LDB. To subnational entities, given the principle of autonomy of federated entities, it is up to states and municipalities to decide on the appropriate time for opening schools and for resuming in-person classes. The decision that has prevailed is the permanence of closing schools, despite several entities such as the Brazilian Society of Pediatrics (SBP), the Pan American Health Organization (PAHO), among others, affirming the importance of resuming classes, provided that the health safety standards are met; either because of the importance of school activities for the mental health of children, young people, and adolescents or because of the finding that this public is less susceptible to the new coronavirus pandemic. The SBP (2021, p. 3) issued the following warning about the effects of confinement and prolonged suspension from school on child development:

- Increased prevalence of mental disorders;
- The risk of negative impacts on schooling and school dropout is increasing;
- The negative effects of toxic stress and violence on children are impacting individual, family, and public health;

17. The Connected Education Innovation Program (PIEC) was established by Decree No. 9,204, with the purpose of supporting the universalization of high-speed internet access and promoting the pedagogical use of digital technologies in basic education.

- The risk of negative effects on development, mental health, schooling, and future work capacity is increasing, with consequences on social and economic indices, according to research data on the relevance of investments in early childhood.

According to PAHO (2020):

Prioritizing the safe reopening of schools and guaranteeing the right of children and adolescents to education are essential actions. This reopening must happen safely, preserving the health of children, adolescents, education professionals, and the families of all.

Florence Bauer (apud Opas, 2020), UNICEF representative in Brazil stated that:

The closing of schools has profound impacts on the lives of children and adolescents. With the beginning of the pandemic in Brazil, in March, it is estimated that 44 million students were far from classrooms. Given the different Brazilian realities, the options for activities to continue learning at home are not happening equally for everyone. Keeping schools closed for a long time can further aggravate learning inequalities in the country, especially impacting girls and boys in vulnerable situations”

The effects of the pandemic on schools and students are varied and, consequently, it certainly affects the teaching and learning process. In this context, the pandemic also brought controversial topics such as distance education (EAD) to the teacher education agenda.¹⁸, the educational model of blended education¹⁹, and the intensive use of technologies in teaching and learning.

The controversy over distance education in Brazil is related to the fact that it is a predominant type of education offered in higher education and rarely in basic education, especially in the public system. And yet, it has low acceptance by the academic community, even in higher education. According to Galegale and Brolio (2019, p. 10278), “reports and research still demonstrate that despite the good prospects, distance learning still receives resistance and clashes with the traditional model of on-site education”.

Regarding blended education, the aspects that contribute to this debate are related to the lack of familiarity of teachers with technologies, as well as the precarious access of students and teachers to connectivity and devices, and also to the poor conditions of technological infrastructure in basic education schools. This aspect has the potential to intensify inequalities in school learning...

18. Pursuant to Decree 9,057 of December 25, 2017 (Brazil, 2017), in its Article 1, Distance Education is an educational modality in which didactic-pedagogical mediation in teaching and learning processes occurs through the use of means and technologies of information and communication, with students and teachers developing educational activities in different places or times.

19. We chose to use the term blended education instead of blended learning, as we understand that the theme encompasses both teaching and learning, as pointed out in Moran (2015) in his statement that blended education is about mixing, combining various spaces, times, activities, methodologies, audiences; with the use of adaptive platforms; with innovative pedagogical projects whose curriculum organization provides for the implementation of projects that balance personal and collaborative communication, in person and online.

However, a positive aspect that stood out in this pandemic was the mandatory need for school teaching professionals and educational managers to seek alternatives to enable academic activities, which led them to approach distance education and technologies. Thus, the authors Galeale and Brolio (2019) state the following:

Relating the issue of change with the actual performance of distance education, Moran (2007) shows, through his experiences in implementing technologies in education, that change in the educational sphere follows a path where the initial changes are peripheral, where technology takes on an initial role of supporting face-to-face learning, to later reach virtual environments and, finally, cause innovative changes, making the curriculum organization more flexible, including activities that are blended or close to occur completely at distance. This advance of the change, with the gradual inclusion of technology, reflects on institutionalization and demonstrates the need to manage the points of resistance, which exist and require attention (p. 10279).

This is how the Covid-19 pandemic taught education and Brazilian educational policy, that technology and blended education are here to stay. Therefore, teacher education must include in its formative and pedagogical proposal, in addition to the guidelines contained in the new regulatory frameworks that encompass the current curriculum policy for basic education in Brazil, namely the BNCC and the new guidelines for initial and continuing education; should also encompass what it is being learned in the context of the pandemic, that is, teaching and learning with the support of technologies and with the new configuration of the school, with regard to spaces, times, omnipresence - in person, at distance -, synchronous classes, or asynchronous, among other approaches typical of blended education.

However, further debate on distance education is required, due to the historical effects of the implementation of this modality in Brazil, especially in the offer of undergraduate courses. Regarding this subject, the report by Gatti, *et al* (2019) on Decree 9,057/2017, which addresses the provision of distance learning, is noteworthy. For the authors, in Brazil, there is an “increasing expansion in the offer of distance undergraduate courses, (...) without a more accurate analysis of the quality of the courses already offered. (...) without debating about its effectiveness (p. 55)”. This concerns the authors, given that licentiate courses, the higher education courses that train teachers in Brazil, are the ones that have the greatest amount of offer in the distance modality and are training a significant number of teachers in Brazil.

Thus, it is from the perspective of the alterity of this entire context presented above, that changes in teacher education are sought, so that Brazil can achieve the best rates of school learning and a more egalitarian society.

Normative frameworks for teacher education: recent changes

The Federal Constitution (FC) and the Law of Directives and Bases of National Education (LDB) are the main regulatory frameworks to endorse the debate and policy on teacher training for basic education.

The FC, in its art. 205, presents what is essential in teaching and what should guide the teaching work, stating that education aims at “the full development of the person, their preparation for the exercise of citizenship, and their qualification for work.”

The LDB, Law nº 9.394/96, which deals with the guidelines and bases of national education, in turn, has a specific section to deal with the category of education professionals, with emphasis on art. 61 to 63, which addresses the type of training that must be offered to teachers. Note that items IV and V of art. 61, as well as item II of art. 63, authorize the exercise of teaching by teachers without a degree in teaching, although it states in art. 62 that the training to work in basic education will occur through a full degree course, “being accepted, as a minimum training for the exercise of teaching in early childhood education and the first five years of primary school, the one offered at the secondary level, in the normal modality”

Article 61 also explains the categories that make up the list of education professionals, listing among them, in item I, teachers. Law 11.497/2007, which regulates the former Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and Educational Professionals Valorization (Fundeb), in its art. 22, lists the teachers as belonging to the group of professionals in the teaching profession of education.

Art. 22. (...)

II - Professionals in the teaching profession of education: teachers, professionals who offer direct pedagogical support to the exercise of teaching: school management or administration, planning, who carry out inspection, supervision, educational guidance, and pedagogical coordination;

On the other hand, Law 11.413/2020, which deals with the new Fundeb, refers, in its art. 26, that the “professionals of basic education in effective exercise” are those defined under the terms of art. 61 of the LDB and the professionals listed in art. 1 of Law No. 13,935, of December 11, 2019. Thus, there is a gradation in the classification of the categories of workers in basic education, namely: professionals in basic school education, which includes all workers who work in education; and teaching professionals, a subcategory that makes up the category of professionals in basic school education, consisting of workers who exercise or provide support to teaching activities. This text presents reflections on teachers, as they are the professionals who are in charge of teaching, and the quality of training and performance are important attributes of student learning.

As well as the quality of the teacher, a good curriculum also contributes to school learning. This explains why our CF, in its art. 210 of the FC, establishes that “minimum

contents will be set for primary education, to ensure common basic training and respect for national and regional cultural and artistic values.” Ratifying the Magna Carta, the LDB established, through its art. 26, that education should have a common national basis²⁰. In its art. 62, § 8, it further determines that the “curriculum of teacher training courses will have as reference the Common National Curriculum Base (BNCC)”. This explicit reference by the LDB to the BNCC is a recent change and demonstrates the importance of teacher training occurring very closely with what happens in basic education. Thus, the BNCC becomes a mandatory reference document for teacher education.

The BNCC was created in two stages: the first, through Resolution CNE/CP No. 2, of December 22, 2017, which instituted and guided the implementation of the Common National Curriculum Base for Early Childhood Education and Primary Education; the second, through Resolution CNE/CP No. 4, of December 17, 2018, which implemented the Common National Curriculum Base for the Secondary Education (BNCC-EM), under article 35 of the LDB, completing the set constituted by the BNCC of Early Childhood Education and Primary Education, based on Resolution CNE/CP No. 2/2017.

With a normative character, the BNCC was created to establish the “organic and progressive set of essential learning that all students must develop throughout the stages and modalities of Basic Education so that their rights to learning and development are assured.” (BNCC, p. 7). This learning should lead students to the development of 10 general skills, which must be developed along the student’s training path, namely:

11. Valuing and using historically constructed knowledge about the physical, social, cultural, and digital world to understand and explain reality, continue learning, and collaborate to build a fair, democratic and inclusive society.
12. Exercising intellectual curiosity and using the proper approach to science, including research, reflection, critical analysis, imagination, and creativity, to investigate causes, develop and test hypotheses, formulate, and solve problems and create solutions (including technological) based on knowledge of different areas.
13. Valuing and enjoying the various artistic and cultural manifestations, from local to global, and also participating in diversified practices of artistic-cultural production.
14. Use different languages - verbal (oral or visual-motor, such as Brazilian Sign Language, and written), body, visual, sound, and digital - as well as knowledge of artistic, mathematical, and scientific languages, to express itself and share information, experiences, ideas, and feelings in different contexts and produce meanings that lead to mutual understanding.

20. Introduced through Law 12,796/2013.

15. Understand, use, and create digital information and communication technologies in a critical, meaningful, reflective, and ethical way in various social practices (including school) to communicate, access, and disseminate information, produce knowledge, solve problems and exercise protagonism and authorship in personal and collective life.
16. Valuing the diversity of cultural knowledge and experiences and appropriating knowledge and experiences that enable the student to understand the relationships in the world of work and make choices aligned with the exercise of citizenship and their life project, with freedom, autonomy, critical awareness, and responsibility.
17. Arguing based on reliable facts, data, and information, to formulate, negotiate and defend ideas, points of view and common decisions that respect and promote human rights, social and environmental awareness, and responsible consumption at the local, regional, and global levels, with ethical positioning about taking care of oneself, others and the planet.
18. Knowing yourself, appreciating itself and taking care of its physical and emotional health, understanding itself in human diversity and recognizing its emotions and those of others, with self-criticism and the ability to deal with them.
19. Exercising empathy, dialogue, conflict resolution, and cooperation, respecting and promoting respect for others and human rights, welcoming, and valuing the diversity of individuals and social groups, their knowledge, identities, cultures, and potential, without prejudice of any kind.
20. Act personally and collectively with autonomy, responsibility, flexibility, resilience, and determination, making decisions based on ethical, democratic, inclusive, sustainable, and solidary principles. (p. 9-10)

The BNCC is organized and structured to guide the pedagogical work in each stage and grade of basic education. While early childhood education works with fields of experience; primary and secondary education is divided into areas of knowledge, noting that specific competence is established for each of these areas. In its structure, the BNCC uses knowledge objects that must promote the development of skills, attitudes, and values, which consolidate integral education.

These changes and innovations brought by the BNCC are not trivial and their operationalization requires knowledge and training of professionals who work with school pedagogy²¹. Its understanding is necessary, at first for the elaboration of the

21. Pedagogy, in this context, comprises the scientific field that deals with education, teaching and learning.

curriculum and, afterward, for the definition of the political-pedagogical project of each school unit. However, its implementation takes place in the classroom, where the BNCC is no longer just a rule and becomes the object of teaching knowledge for teachers and learning for students. Hence, teacher training is considered a key element of the BNCC implementation process.

As stated in the text of the following document:

The BNCC, a national reference for the formulation of curricula for school systems in the States, Federal District, Municipalities, and for the pedagogical proposals of school institutions, is part of the national Basic Education policy and will contribute to the alignment of other policies and actions, at the federal, state, and municipal levels, **related to teacher training**, assessment, development of educational content, and criteria for the provision of adequate infrastructure for the full development of education (BNCC: 2017, p.9) [emphasis added].

Brazil, understanding the centrality of teacher education for the implementation of its new curriculum policy, established new guidelines for initial and continuing education. Thus, in 2019, through Resolution No. 2 of the National Council of Education, approved by MEC Ordinance No. 2.167, of December 19, 2019, it instituted the National Curriculum Guidelines for Initial Teacher Training for Basic Education and instituted the Common National Base for the Initial Training of Teachers of Basic Education (BNC-Training).

According to CNE/CP Opinion No. 22, of November 7, 2019, which endorsed Resolution 2/2019, the institution of BNCC and the need to comply with the LDB guideline that guides the curricular adequacy of courses and teacher training policies, justify the revision and update of Resolution CNE/CP No. 2, of July 1, 2015, which defines the National Curriculum Guidelines for initial training at higher education level (licentiate courses, pedagogical training courses for graduates and second degree courses) and for continuing education, a document that guided initial training before BNCC.

In addition, the opinion draws attention to the importance of making the BNCC effective, given that:

BNCC inaugurates a new era of Basic Education in our country. For the first time in history, it was possible to build, in Brazil, a national consensus on essential learning (...)

To make them effective, teachers must develop a set of professional skills that qualify them to put into practice the ten general skills, as well as the essential learning provided for in the BNCC, whose perspective is to offer a comprehensive education for all students, aiming not only to overcome the current educational inequality but also to ensure quality education for all the identities on which the Brazilian population is based. (CNE/CP Opinion No. 22, p. 1)

Resolution 02/2019 is structured in two parts, one that integrates the general guidelines that should guide the organization and offer of initial training courses for teachers of education; and the other, which covers the Common National Base for this formation.

Considering the importance of the quality of teachers for school learning, it is relevant to observe how the guidelines document addresses teacher professionalization. Among the guiding principles, we emphasize the following: 1) recognition that teacher education requires a set of knowledge, skills, values and attitudes that are inherently grounded in school practice, which must go far beyond the mandatory internship, and must be present from the beginning of the course, both in educational and pedagogical contents, as well as in specific areas of knowledge that will be the object of teaching for the future teacher; 2) attribution of social value to the school and the teaching profession in a continuous, consistent and coherent way with all the learning experiences of teachers in training; 3) integration between theory and practice, both with regard to pedagogical and didactic knowledge, and in relation to specific knowledge of the area of knowledge or curricular component that will be the object of teaching for the future teacher; 4) centrality of practice through internships that focus on planning, conducting and evaluating the class, under the mentorship of experienced teachers or coordinators of the school or internship field, according to the Course's Pedagogical Project (CPP); 5) establishment of formal partnerships between schools, school or education systems, and local institutions for the joint planning, execution and evaluation of the practical activities foreseen in the training of the licentiate.

Resolution 02/2019 establishes three types of courses for initial teacher education: licentiate high education courses; second degree licentiate courses, and pedagogical training for undergraduates. In general, the most significant changes took place in the distribution of the workload and in the number of hours applied to the second degree licentiate courses and pedagogical training, as well as in the design of the curriculum aimed at prioritizing the BNCC.

- 1) Licentiate degrees - the review and update established in Resolution 02/2019 kept the minimum workload of 3,200 hours, however, it distributed them into groups, guiding them to a curriculum organization aligned with the BNCC and with the pedagogical practice: Group I: 800 hours for the common base that comprises scientific, educational and pedagogical knowledge and underlies education and its articulation with school systems, schools, and educational practices.

Group II: 1,600 hours, for learning the specific contents of the areas, components, thematic units, and objects of knowledge of the BNCC, and for the pedagogical mastery of these contents.

Group III: 800 hours for teaching practice, distributed as follows:

- c) a) 400 hours for the supervised internship, in a real work situation at school, according to the Course Pedagogical Project (CPP) of the training institution; and

d) 400 hours to practice the curricular components of Groups I and II, distributed throughout the course, since its beginning, according to the CPP of the training institution.

4) Second degree licentiate courses – in this case, Resolution 02/2019 establishes a reduction in the workload, so these courses, which had a minimum total of hours varying from 800 to 1,200²², now have between 560 or 760 hours, depending on the student's original training, distributed, and organized as follows:

Group I: 560 hours for pedagogical knowledge of the specific contents of the area of knowledge or curricular component, if the second degree corresponds to a different area of the original training.

Group II: 360 hours, if the second degree corresponds to the same area of the original training.

Group III: 200 hours for pedagogical practice in the field of knowledge or in the curricular component, which must be additional to those in Groups I and II.

5) Pedagogical training for unlicensed undergraduates – for these courses, Resolution 02/2019 also establishes a reduction in the workload. They had total hours varying between 1,000 and 1,400 and now have a workload of 760 hours, distributed in the following groups:

Group I: 360 hours for the development of professional skills integrated to the three dimensions of the BNC-Training, established by this Resolution.

Group II: 400 hours for pedagogical practice in the area or the curricular component.

The debates that preceded the regulation of the offer of licentiate and pedagogical training courses gained relevance in the context of the National Education Plans, based on the need to meet the adequacy of in-service teacher training to their performance in the classroom, as well as to the demand of school systems for teachers in certain areas. Note that the National Education Plan 2001-2010, referred to in Law 10.172/2001, established the following objectives and goals:

3.3 Objectives and Goals

(...)

17. Establish, in one year, an emergency program for teacher training, especially in the fields of Science and Mathematics.

10.3 Objectives and Goals

(...)

22. Resolution 2/2015 establishes that pedagogical training courses must have a minimum workload ranging from 1,000 (one thousand) to 1,400 (one thousand and four hundred) hours of effective academic work, depending on the equivalence between the original course and the intended pedagogical training.

5. Identify and map, from the first year of this plan, teachers in practice throughout the national territory, who do not have, at least, a secondary-level qualification for teaching, to prepare, in two years, the diagnosis of the demand for qualification of lay teachers and organize, in all education systems, teacher training programs, enabling them to receive the training required by the Law of Directives and Bases of National Education, in its art. 87.

The National Education Plan 2014-2024, instituted by Law 13.005/2014, still in force, provides that:

Goal 12: (...)

Strategies:

(...)

12.4) to encourage the offer of free public higher education, primarily for the training of teachers for basic education, especially in the areas of science and mathematics, as well as to meet the shortage of professionals in specific areas;

Goal 15: to guarantee, in collaboration between the Union, the States, the Federal District, and the Municipalities, within 1 (one) year of this PNE, the national policy for the training of education professionals referred to in items I, II, and III of the caput of Art. No. 61 of Law No. 9,394, of December 20, 1996, ensuring that all teachers of basic education have specific higher-level training, obtained in a licentiate course in the area of knowledge in which they work.

Resolution 2/2019, when addressing the second degree licentiate course and Pedagogical Training, does not require prior performance in school teaching. The organization reference and workload are related to the candidate's original training. However, even despite the emergency listed in the PNE regarding the offer of teacher training programs for education, it is necessary to prioritize the quality of training in any situation, given its centrality in school learning. Therefore, it would be essential to consider, in addition to the original training, the teaching experience of candidates in defining the workload and groups in the organization of these courses, to mitigate the risks inherent in lightening, as well as to guarantee the rigor of quality in the academic and professional training of teachers for the exercise of teaching in basic education. aaa

Previous teaching experience is an important attribute in the curriculum organization of the offer of teacher training courses. Despite focusing on undergraduate courses, the study by Louzano, *et al* (2017, 263-264) on the results of candidates for the National Assessment of Student Achievement (Enade), asserts the importance of the statement:

(...). It revealed that the Pedagogy courses of public institutions are, on average, better than those of private institutions, even when we consider the socioeconomic context of the students of these

courses. However, this advantage disappears when considering previous experience in teaching. Among Pedagogy graduates who have already taught or are already professors – two-thirds of those entering Pedagogy courses – there are no significant differences in the Enade result of students from public and private courses.

Differences in the curriculum of these institutions may perhaps explain this apparently contradictory relationship. While public institutions tend to offer a more theoretical approach, focusing on educational research, private institutions tend to develop a more pragmatic approach to teaching work in training their future teachers. Thus, individuals who are already teachers probably have different expectations about a training program, from those who do not have classroom experience. This can affect their relationship with the program to the point that, in a more theoretical context, as is the case of courses from public institutions of Pedagogy, these students feel more disconnected, and this negatively affects their performance in Enade.

In addition, considering the teaching exercise would have the effect of contributing to strengthening the field of pedagogical practice and valuing the teaching work in their working environment. Gatti, *et al* (2019), reporting on innovative initiatives in initial training, states that there is already a consensus in the literature on the topic that it is necessary to have a strong “approximation between the fields of training and professional practice, as well as the appreciation of the internship as a privileged space for the initiation of higher education students into the teaching culture and learning how to teach” (p. 232). It is necessary to professionalize teaching, which means that graduates of undergraduate courses must have knowledge, skills, and abilities to teach the learning objects. Objectively, this professional must teach students to learn.

BNC-Training followed the same paradigm as BNCC, which is to adopt general and specific teaching skills, with their respective skills, which guide the essential learning of every student.

These skills are listed in Annex I of Resolution 02/2019 and their composition is inspired by international experience. It should be noted that in countries such as Australia²³, Chile²⁴, Peru²⁵, England²⁶, Portugal²⁷, and Singapore²⁸, the curricula of courses aimed at training teachers establish general and specific competence, which guide the professional profile of their graduates.

23. Accreditation of initial Teacher Education Programs in Australia (AITSL)

24. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>

25. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/categoria-producto/publicaciones/dcbn/>

26. Teachers` Standards – Department for Education, UK

27. Decree-Law 240/2001

28. Graduation Teacher Competencies

In short, Resolution 02/2019 is intended to add precision and clarity to the curricular organization of initial teacher education courses, drawing attention to knowledge about how students learn in different educational and sociocultural contexts; to the specific content of the knowledge areas and learning objectives and, therefore, about the current curriculum; and, to the pedagogical knowledge about the relationship between professors and students, and the teaching and learning process (CNE, 2019 p. 9), central aspects in the initial formation for basic school teaching.

Continuing education is addressed in Resolution CNE/CP No. 01, of October 27, 2020, which provides for the National Curriculum Guidelines for the Continuing Training of Basic Education Teachers and establishes the Common National Base for the Continuing Training for Teachers of Basic Education (BNC-Continuing Training).

Resolution 01/2020, in its art. 9, establishes the following courses that can be offered for continuing education: I Refresher Courses, with a minimum workload of 40 (forty) hours; II - Extension courses and programs, with variable hours, according to the respective projects; III - Improvement Courses, with a minimum workload of 180 (one hundred and eighty) hours; IV - Specialization lato sensu postgraduate courses, with a minimum workload of 360 (three hundred and sixty) hours, following CNE rules; V - Academic or Professional Master's and Doctorate courses or programs, in compliance with the norms of the CNE, as well as the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES).

The document significantly asserts its alignment with the BNCC and follows the BNC tracks of initial training, presenting fundamentals that lead to professional skills based on the same dimensions of that training, namely: professional knowledge, professional practice, and professional engagement, to promote meaningful student learning.

Aspects of the field of teacher professionalization are also addressed. The resolution and its appendix refer to the importance of in-service training, at school and in interaction with peers as a strategy for professional development, highlighting that training should be lifelong, observing the context and environment of teaching activity. It lists competencies that guide the commitment to professional and scientific self-development and the improvement of teaching practice. These are relevant aspects and should be part of teacher education and valuation policies, having as a basic premise that a good teacher never stops learning how to teach.

Conclusion

The reflections presented here discussed the current curricular normative frameworks in Brazil for basic education and teacher training, correlating them with the Brazilian educational scenario.

In this sense, it was considered that thinking about the formation of teachers in Brazil for basic education requires reflecting on reforms in the curricula of undergraduate courses. This is important, especially at this time when the country is experimenting with a new curriculum policy for basic education, with the institution of the BNCC. Amid this

policy, new curricular guidelines for initial training and the continued training of teachers for basic education were also instituted, each with its common national base.

This is an appropriate and relevant context to promote and strengthen the necessary alignment between what is learned in teacher training courses and what and how it is taught in the classroom. However, its effectiveness will only be feasible if curriculum reforms are motivated by a commitment to equity and aim to raise educational quality in the country.

Equity and more quality demand public policies capable of overcoming the historical challenges of Brazilian education. Brazil was successful in expanding the supply of places to meet the mandatory age of 4 to 17 years and reached expressive rates of universalization. However, the supply of education still faces problems with quality, observed in the low rate of growth in learning, in school failure, and the existence of expressive indices of dropout and age-grade distortion.

The challenges were heightened by the Coronavirus pandemic which, in addition to the risk of deepening school dropout, unveiled other and new aspects that the Brazilian educational policy needs to deal with, such as distance education, blended education, and the use of technologies in teaching and learning, which implies the need to accelerate the digital inclusion rates of schools, students and teachers, especially those with low income.

In this scenario, teacher training itself is a challenge, whether because of the urgency of reforming the pedagogical proposals of initial and continuing training courses, as one of the strategies needed to overcome educational challenges, but, above all, because of the central relevance of good teachers in school learning and the influence of its teaching practice on the learning and expectations of students in basic education.

In conclusion, this set of educational norms will only be able to transform scenarios if they are incorporated by the actors directly involved with teaching and learning, both in institutions that train teachers and in basic education schools. This needs to happen intentionally and proactively, based on evidence and scientific studies that explore and evaluate theories, practices, knowledge, skills, abilities, values, among other aspects that permeate basic school education. Such intention must be fostered through public policies aimed at training and valuing teachers.

References

Alves, M.T. G.; Ferrão, M. E. (2019) *Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação*. In: *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, Ahead of print, p. 1-33. ISSN 0103-6831, e-ISSN 1984-932X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eaec.v0ix.6298>. Acessado em 10/02/2021.

Australian Institute for Teaching and School Leadership. (AITSL). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia: standard and Procedures*. Disponível em: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/accreditation-of-initial-teacher-education-programs-in-australia.pdf?sfvrsn=e87cff3c_28. Acessado em: 14/01/2021.

Bruns, B; Luque, J. (2014). *Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes*

na América Latina e no Caribe. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial.

Brasford, J.; Darling-Hammond, L.; Le Page. (2019). *Preparando os Professores para um Mundo em Transformação*. Tradução: Cristina Fumagalli Mantovani. Penso: Porto Alegre, 2019.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020). *Resumo Técnico: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica*. Versão preliminar. Brasília-DF.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020). *Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil*. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acessado em: 21/12/2019.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019a). *Relatório Brasil no Pisa 2018: versão preliminar*. Brasília-DF.

Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE) (2020). *Resolução CNE/CP 01/2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acessado em: 22/01/2021.

Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE) (2019). *Resolução CNE/CP 02/2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União (DOU), Brasília-DF, Seção 1, pp. 46-49.

Brasil. (2019). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP nº 22/2019*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 19/02/2021.

Brasil (2017). *Decreto 9.057/2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acessado em: 14/01/2021.

Brasil (2015). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP 02/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acessado em: 04/03/2021.

Brasil (2013). *Lei nº 12.796/2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acessado em: 14/01/2021

Brasil (2014). *Lei nº 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário oficial da União de 26 de junho de 2014- Edição extra.

Brasil (2001). *Lei nº 10.172/2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário oficial da União de 10/01/2001.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF.

Department for Education (2021). *Teachers' Standards: guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Reino Unido. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers__Standards.pdf. Acessado: em 03/03/2021.

Galegale, P. G; Brólio, R.D (2019). Institucionalização do ensino a distância no Brasil – a busca pela legitimação. In: *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v. 5, n. 7, p. 10271-10283 jul. 2019 ISSN 2525-8761.

Gatti, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: características e problemas. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010.

Gatti, B. A. et al. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários da formação*. UNESCO, Brasília.

Hattie, J. (2017). *Aprendizagem Visível para Professores: como maximizar o impacto da aprendizagem*. Tradução de Luís Fernandes Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso.

Louzano, P; Santos, Faria dos (2017). Oportunidade de Aprender Matemática no Brasil, Chile e Estados Unidos. In: *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 444-477, maio/ago, 2017.

Louzano, P. et al (2010). Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. In: *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

Ministério de Educación (2019). *Marco para la Buena Enseñanza*. Chile. Disponível em: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>. Acessado em: 14/01/2021

Ministério de Educación (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional*. Perú. Disponível em: <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/categoria-producto/publicaciones/dcbn/>. Acessado em: 20/02/2021.

Ministério da Educação. *Decreto-Lei 240/2001*. Portugal. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/631745>. Acessado em: 05/03/2021.

Moran, J.M. (2015). *Educação Híbrida: um conceito chave para a educação, hoje*. In: Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: Bacich, Tanzi & Trevisani (2015). Porto Alegre: Penso, 2015, Págs. 27-45.

National Institute of Education (2009). *A Teacher Education Model for the 21st Century*. Disponível em: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-files/te21_executive-summary_101109.pdf?sfvrsn=2. Acessado em: 04/03/2021.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2019). *Pisa 2018 Results (Volume I)*. What Students Know and Can do. Pisa OCDE Publishing. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>. Acessado em: 14/01/2021.

Organização Panamericana de Saúde (OPAS) (2021). *Reabertura segura das escolas deve ser prioridade, alertam UNICEF, UNESCO e OPAS/OMS*. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6283:reabertura-segura-das-escolas-deve-ser-prioridade-alertam-unicef-unesco-e-opas-oms&Itemid=812. Acessado em: 20/01/2021.

Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). (2021) *Retorno Seguro nas Escolas*. Disponível em:

https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22896d-NC_-Retorno_Seguro_nas_Escolas.pdf.
Acessado em 20/01/2021.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (2018). *Reprovação, Distorção Idade-Série e Abandono Escolar*. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao_distorcao_idade-serie_abandono_escolar_2018.pdf. Acessado em: 12/01/2021.

Descontínua, desigual, diversa: desafios da Formação de Professores no Brasil

Sonia Kramer²⁹
Rejane Brandão Siqueira³⁰

Introdução

Que conhecimentos são necessários para o exercício docente? Qual o lugar da formação? Que saberes legitimam a profissionalização? Qual o papel social de professoras/es no século XXI? Tais questões parecem definir a trajetória da formação de professores no Brasil onde, historicamente, a busca de respostas a essas questões foi o fio condutor de programas e políticas com vieses e oscilações entre Ensino Médio e Superior, técnico e propedêutico, pragmático e científico. Hoje, definida oficialmente como formação em nível superior, a questão se amplia: essa formação oferece condições para o exercício da profissão comprometido com a atuação de sujeitos críticos de seu tempo? E, mais além, a formação de professores enfrentou no país a desigualdade que afeta a população brasileira e a diversidade que a constitui?³¹

Liberdade de conhecer, aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas para construir a ação docente; tolerância, respeito e valorização da diversidade, são elementos constitutivos da formação de professores no Brasil. Compreender as condições dessa formação exige refazer o percurso histórico no país, marcado por desigualdades sociais que repercutem na escola e situar políticas, propostas e práticas: “o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para atender às suas transformações”. (TARDIFF; LESSARD, 2005, p.17).

Para Gatti; Barreto; André e Almeida (2019), a formação de professores no Brasil se torna um problema social pelas incertezas geradas por políticas descontinuadas, e por pouca discussão relativa a seu valor social, seus fundamentos e práticas.

A formação inicial e continuada de professoras/es no Brasil baseia-se no pressuposto de que é direito de profissionais a preparação para o exercício do magistério na Educação Básica, em suas etapas (Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Técnica de Nível Médio; Educação Escolar Indígena, Educação do Campo; Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância), a fim de garantir a produção e difusão de conhecimentos e o direito todos/as brasileiros/as a uma educação de qualidade.

O processo educativo tem como objetivo a formação humana, com conhecimentos, sensibilidade e ações éticas de respeito ao outro, na construção da autonomia e

29. Doutora em Educação/PUC-Rio. Professora do Departamento de Educação PUC-Rio.

30. Doutora em Educação/PUC-Rio. Professora Ensino Médio, modalidade Normal, Seeduc/RJ.

31. O texto manteve a escrita dos documentos oficiais, optando por as/os professoras/es na escrita própria.

responsabilidade. Para tanto, são necessárias, de um lado, condições da formação, de modo a favorecer o acesso a conhecimentos, metodologias e tecnologias atualizados/as às demandas que marcam o nosso tempo, assegurando às crianças, jovens e adultos a educação de qualidade que é seu direito. De outro lado, condições de trabalho nas escolas, salários e planos de carreira que considerem níveis de escolaridade e experiência, de modo a assegurar o exercício digno da profissão.

Para dimensionar essa formação, o texto mostra inicialmente o percurso de descontinuidades que marca as políticas de formação. Situa, então, o contexto de desigualdade econômica e diversidade. Ao final, aponta aspectos críticos que precisam ser enfrentados nas práticas quanto ao reconhecimento do direito de todas/os e da superação de preconceitos na perspectiva da formação humana.

1. Um percurso de descontinuidades

A educação escolar remonta no Brasil à atuação de padres jesuítas que, desde o século XVI, exerceram influência na formação da sociedade brasileira. Contudo, apesar de formadores intelectuais e espirituais do Brasil Colônia, os jesuítas foram expulsos por Marquês de Pombal que, inspirado pelos ideais iluministas, suprimiu em 1759 colégios jesuítas em Portugal e nas colônias, criou as aulas régias de Latim, Grego, Filosofia e Retórica e instituiu o “Diretor Geral dos Estudos” para nomear e fiscalizar a ação dos professores. A reforma pombalina se deu a serviço do Estado e instituiu a prática da descontinuidade que caracteriza a história da educação e da formação no Brasil: assume-se politicamente um processo de rupturas que desconsidera o que está feito.

Em seu estudo sobre a história da formação docente no Brasil, Saviani (2009) identifica seis períodos: Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890); Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a Reforma Paulista da Escola Normal; Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), ancorados nas reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933; Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); Criação de institutos superiores de educação, escolas normais superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006).

Foi, portanto, tardia a preocupação com a formação de professores no Brasil: embora originada no contexto de Independência do Brasil (até então colônia de Portugal), em 1822. A primeira proposta seguiu as orientações de Portugal para preparação de professores das escolas de menina e escolas das primeiras letras, criadas em 1827 nas cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, quando se estabeleceu exames de seleção para professores e mestres impulsionando a organização da instrução popular.

Perfis de docentes e conteúdos da formação foram definidos com base no gênero: professores homens deveriam ensinar a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, noções de geometria prática, gramática de

língua nacional e princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, voltados aos meninos. Mulheres deveriam ensinar os mesmos conteúdos exceto geometria; a instrução de aritmética foi limitada às quatro operações, devendo ensinar “prendas que servem à economia doméstica”. Essa Lei estabeleceu parâmetros para exames de admissão ao cargo. Dizia o artigo 13: “As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres”. (BRASIL, 1827).

Com o Ato Adicional de 1834, a instrução primária e o preparo de professores se tornaram responsabilidade das províncias que adotaram como lócus da formação, a proposta dos países europeus: as Escolas Normais. Segundo Tanuri (2000) e Saviani (2005; 2009), o percurso da formação docente começou com a criação das escolas normais, primeiro passo da proposta em processo até hoje.

Na Europa, escolas normais criadas após a Revolução Francesa (1789) – na França, Itália, Alemanha, Inglaterra – tinham uma visão dualista: Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal (ou Normal Primária) para preparar professores do ensino primário. O modelo ideal de homem para um certo modelo social impulsionou o reconhecimento do valor da formação também no Brasil: o ensino seria eficaz e regenerador com professores bem preparados e instruídos.

A proclamação da República, em 1889, trouxe mudanças, como a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo (1890) que definiu a organização e o funcionamento das escolas normais: seu currículo enfatizava exercícios práticos de ensino, preparação de conteúdos científicos, procedimentos didático-pedagógicos com a criação da escola-modelo anexa à escola normal.

Desde então, a formação de professores³² nas escolas normais foi marcada por descontinuidades em propostas que seguem a movimentação política e social do país, afetando políticas educacionais locais e nacionais.

Tal descontinuidade se manteve no século XX. Nos anos de 1920 e 1930, o contexto econômico, político e social se altera: industrialização, urbanização, força de trabalho operária e classes médias pressionam por escola para todos. Além disso, o debate em torno da brasilidade e a Semana de Arte Moderna impactam a formação de professores. O Governo Provisório (1931) cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras com vistas a qualificar para o exercício do magistério (BRASIL, 1931).

Para reorganizar as escolas normais considerando a cultura geral e a profissional, as reformas de Anísio Teixeira e Fernando Azevedo impulsionaram institutos de educação a incorporar exigências da Pedagogia como conhecimento científico e consolidar modelos pedagógico-didáticos de formação docente. Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo são elevados a nível universitário; se tornam a base dos estudos superiores de Educação. O debate de liberais e conservadores e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional (1932) expressam a luta pela escola pública. Reconhecida como direito pela Constituição de 1934, tal conquista tem curta duração.

32. O texto manteve a escrita dos documentos oficiais, optando por as/os professoras/es na escrita própria.

Com a Constituição de 1937 o país segue o autoritarismo nazifascista. O Estado Novo traz um cenário político de opressão e repressão. Na educação, a ênfase é colocada na formação de “elites condutoras”. Leis Orgânicas de Ensino marcam esse período, até 1945, com a dualidade entre ensino técnico e propedêutico. Curiosamente, a escola normal é a única escola técnica que dá direito de acesso à universidade. Nenhuma das demais têm equivalência com o ensino secundário, este sim propedêutico.

Em 1939, a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para escolas secundárias (BRASIL, 1939) consolidou a formação de bacharéis a que se acrescentava um ano com disciplinas na área de educação para obtenção da licenciatura. Seus objetivos: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; realizar pesquisas nos domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. A partir dela se instala no Brasil o curso de Pedagogia para preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Segundo Gatti (2010), nesse momento se manifesta pela primeira vez a preocupação com a formação de professores para o secundário, trabalho exercido até então por profissionais liberais ou autodidatas, em um reduzido número de escolas e, portanto, de alunos.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a busca de democracia e as mudanças estruturais no cenário político-cultural brasileiro, o desenvolvimento da indústria nacional, os movimentos pela nova Assembleia Nacional Constituinte (1946), a expectativa de uma educação democrática, a Campanha Nacional pela Escola Pública, lançada na Universidade de São Paulo e as disputas em torno da nova de LDB (só aprovada em 1961) trazem mudanças também para a formação de professores.

A Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946) cinde o Curso Normal: o primeiro ciclo (duração de quatro anos), destinava-se a formar professores do ensino primário, funcionaria nas escolas normais regionais, correspondendo ao ciclo ginásial do curso secundário; o segundo ciclo (duração de três anos), funcionaria em escolas normais e Institutos de Educação, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário e se destinava a formar professores do ensino primário. Abrangia cursos de especialização para professores primários e habilitação para administradores escolares do grau primário.

Esse modelo foi extinto com o golpe militar de 1964, que impôs restrições profundas no âmbito da educação, da cultura, da sociedade. Fechamento do Congresso Nacional, repressão aos movimentos sociais e sindicais, cassação de parlamentares, atos institucionais. Interrompe-se a democracia no Brasil. A censura e as perseguições políticas afetam as universidades e impedem a vida estudantil, com o Decreto 477 (BRASIL, 1969). Nesse contexto, o governo impõe mudanças na legislação de ensino (BRASIL, 1971): estabelece o ensino de 1º e 2º graus, substituindo o ensino primário e médio, reduz a formação a uma habilitação e institui a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de primeiro grau. As escolas normais deixam, portanto, de ser lugar privilegiado da formação de professores.

A habilitação para o magistério passou a ter duas modalidades (BRASIL, 1971): uma, com duração de três anos, habilitava professores para lecionar até à 4ª série; outra, com duração de quatro anos, habilitava ao magistério até a 6ª série do 1º grau³³. A organização curricular incluía um núcleo comum (formação geral), obrigatório no território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus e uma ambígua parte diversificada (formação especial). Para Saviani (2005), deu-se, nesse período, a descaracterização do modelo de Escola Normal, com a precariedade submetida à formação de professores para o antigo ensino primário - agora identificado com as quatro primeiras séries do ensino de 1º Grau -, após ser reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras.

A Lei nº 5.692/71 previa ainda a formação de professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau em cursos de licenciatura curta (três anos de duração) ou plena (de quatro anos)³⁴. A Pedagogia, além de formar professores para a habilitação específica de magistério, passou a formar especialistas em educação: diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

O fim do governo militar se deu em meio à intensa mobilização da sociedade brasileira. A luta pela volta das eleições diretas, o movimento da anistia e pela libertação de presos políticos acompanham transformações econômicas, políticas, sociais e culturais. A abertura democrática, a ampliação da participação da sociedade civil, organização e criação de entidades e/ou associações educacionais representativas dos trabalhadores em educação engendram ações em oposição às políticas públicas vigentes, promovem encontros e conferências nacionais em torno da educação no país. A volta das eleições estaduais em 1982, municipais em 1985 e a Assembleia Nacional Constituinte, em 1988, trazem à tona questões centrais relativas ao direito de todos à educação. Entre os temas em debate, a formação de professores se torna pauta prioritária diante da necessária democratização do acesso e garantia de uma educação de qualidade.

Nesses anos de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas se espalha pelo país, com o princípio: “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”. (SILVA, 2003, p. 68; 79). À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar e assumir a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental) como atribuição dos Cursos de Pedagogia (SAVIANI, 2009).

Essa proposta foi motivo de debates entre participantes do movimento pela formação dos educadores em torno da questão: onde e como deve se dar a formação de

33. Os Estudos Adicionais foram criados pela Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que recomenda no Art. 30: “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, no nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

34. § 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau (correspondentes ao Ensino Fundamental) se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante Estudos Adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, formação pedagógica. § 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau (Ensino Médio) mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. § 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

professores para os diferentes níveis de ensino? Se a docência é base da identidade de todos os profissionais da educação, onde e como se formam pedagogos especialistas? Ainda em 1982 foram criados os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams) que ofereciam cursos de formação integral, currículos voltados para a formação geral e pedagógica dos docentes, com ênfase nas práticas de ensino.

Por entre os debates, em 1986, superando o caráter tecnicista das reformulações anteriores, o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer nº 161 e propõe a reformulação do Curso de Pedagogia facultando-lhe a possibilidade de oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

Refletindo o contexto de redemocratização e as profundas mudanças político-econômicas do país, a aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) reorganiza a educação nacional, com vistas à democratização do acesso e melhoria da qualidade do ensino define investimentos e responsabilidades, e estabelece que a investidura em qualquer cargo público se dará através de concurso público, uma conquista para a formação dos professores. Com as eleições municipais na década de 1980 e as reformas estaduais, municipais e federal implantadas na década de 90, as políticas educacionais respondem a exigências sociais, reivindicadas como direitos, ou decorrentes de avanços científicos e tecnológicos e do papel do mercado na esfera social.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), estabelece novas diretrizes para a formação e atuação de professores e extingue todas as propostas anteriores quando define a Educação Básica e suas etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, e que nela atuem professores formados em nível superior, em cursos de licenciatura plena, porém admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, aquela historicamente já oferecida no país, em Nível Médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº. 13.415, de 2017).

A admissão do Ensino Médio, na modalidade Normal como formação inicial, contudo, é de caráter temporário: o art. 87, §4º da mesma lei definiu um período de dez anos (1996-2006) para que todos os professores tivessem formação em nível superior. Era o prenúncio do fim da formação de professores em Nível Médio. Entretanto, passados os dez anos, o Art.87 foi revogado.

A LDBEN definiu também que, além das universidades, outras instituições especializadas em educação, transformadas em institutos superiores de educação poderiam oferecer formação docente para a Educação Básica. E os institutos de educação, agora institutos superiores ficam incumbidos de manter cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental. (BRASIL, 1996, Art.63)

Desde então, diversos documentos oficiais são aprovados com diretrizes para a formação em nível médio e superior: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino em nível médio, na

modalidade Normal Fundamental (BRASIL, 1999); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior e curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2002); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (BRASIL, 2015).

Em 2009 é estabelecida a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com o objetivo de apoiar a oferta e expansão de cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior. Em 2016, após a aprovação do Plano Nacional de Educação, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 é revogado e substituído pela nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016).

Recentemente, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, a Resolução 2/2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) a ser adotada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente, direciona a organização curricular, a avaliação dos cursos superiores e define que a carga horária mínima dos cursos de licenciatura deve ser de 3.600 horas.

Apesar de direcionada às instituições de ensino superior, a diretriz dedica o artigo 18 aos cursos em Nível Médio, na modalidade Normal e determina que, além de cumprir as disposições da Resolução, em especial as competências expressas na BNC-Formação, devem respeitar, no que não a contrariar, as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

Transferida das escolas normais para cursos superiores, essa formação ainda está em processo. Além da formação de professores para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, em Ensino Médio, modalidade Normal, é também oferecida no curso de Pedagogia e Normal Superior, em instituições de nível superior com propostas que se organizam de acordo com a autonomia universitária.

Por outro lado, a formação em nível médio, na modalidade normal, com proposta focalizada nas metodologias e práticas de ensino, embora apresente uma involução no quantitativo de matrículas, ainda é ofertado na maioria dos estados brasileiros, nas redes públicas e particulares. Segundo o INEP³⁵, em 2018 representavam 78.773 das 7.709.929 matrículas de Ensino Médio no país.

A formação de professores para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio acontece em cursos de graduação nas licenciaturas, com currículos centrados nas especificidades da área acrescidos de disciplinas pedagógicas com cunho prático-metodológico, além de estágios em escolas de Educação Básica. As licenciaturas contabilizam um total de 1.628.676 matrículas no Ensino Superior, segundo o Censo de

35. BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: Junho de 2020.

2018 e, desse quantitativo 1.016.249 matrículas estão na rede privada enquanto 612.427 estão na rede pública federal, estadual e municipal. Contudo, há ainda professores sem formação específica na disciplina em que atua.

A formação de professores para atuar no ensino superior é realizada, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Programas e políticas atuais de formação

Frente à complexidade da formação no Brasil, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) definiu na meta 10 o esforço para a formação mínima de Nível Médio na modalidade Normal até 2006. Na segunda edição, em vigência até 2024 (BRASIL, 2014), a meta 15 estabeleceu o prazo de um ano para assegurar a todos os professores da Educação Básica a formação específica de Nível Superior, obtida em cursos de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Nesse contexto, alinhados à Política Nacional para Formação de Professores do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), vem sendo desenvolvidos programas para oferecer condições para a formação continuada de professores em exercício nas etapas da Educação Básica das escolas públicas brasileiras.

A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, instituída em 2004 e revisada em 2009 e 2011, da qual participam instituições públicas de ensino superior, instituições de ensino superior comunitárias e sem fins lucrativos e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia oferece cursos e materiais a distância e semipresenciais como: Pró-Letramento (formação continuada para professores da rede pública com vistas a melhoria da aprendizagem de leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental); Gestar II (formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública); Especialização em Educação Infantil (pós-graduação lato sensu para profissionais da Educação Infantil).

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), a fim de habilitar em magistério, 40 mil professores que atuavam na educação infantil sem ter cursado ou concluído o Ensino Médio. Programa de formação em serviço, semipresencial, em nível médio na modalidade Normal, foi oferecido até 2011 para professores de creches e pré-escolas que não possuíam a habilitação mínima para o Magistério, exigida pela legislação.

Outros programas de formação continuada oferecidos pelo MEC de 2009 a 2014: Novos Talentos (visa aproximar pós-graduação, graduação e escolas públicas de Educação Básica); Cooperação Internacional (inserção de professores da Educação Básica em instituições internacionais); Prodocência (formação de formadores, revisão de currículos de licenciaturas e uso de novas tecnologias e metodologias de ensino); Residência docente (formação continuada semelhante à residência médica); Formação dos Professores das Olimpíadas Científicas (cursos para professores e alunos do Ensino Fundamental da rede pública que se destacam nas Olimpíadas de Matemática e Física).

Quanto à formação inicial, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), objetiva que licenciandos conheçam o cotidiano escolar em diálogo com professores nas escolas de Educação Básica e o professor orientador, de modo a que as práticas contribuam para a formação.

Este percurso evidencia o caráter descontínuo, instável, episódico, experimental a que a formação dos professores vem sendo submetida. As mudanças de lócus de formação bem como de propostas resultam de tentativas e ensaios, que materializaram fragilidade, incerteza, precariedade e inconsistência que reverberam na qualidade do ensino e na urgência de políticas e programas comprometidos com as necessidades dos educandos e da sociedade. Sem falar na falta de condições para que se tornem exequíveis.

Um contexto de desigualdades

Em que condições concretas se dá a formação no Brasil, no panorama delineado?

O Brasil tem hoje 2.212.018 em atuação na Educação Básica em suas diferentes modalidades e segmentos. Considerando as políticas mencionadas e a definição de que a formação deve se dar no Ensino Superior importa indagar: quantos professores têm formação em nível superior?

Como mostra a Tabela 1, essa formação é desigual e ainda está em processo. Apesar de no Plano Nacional de Educação vigente a meta ser a de que todos os professores em atuação tenham graduação, ainda existem aqueles que não concluíram a Educação Básica. A considerável ampliação do número de professores com formação adequada e a redução de professores sem formação convive com o problema de professores em sala de aula apenas com formação no Ensino Fundamental: são 5.785 docentes, 40,8% estão na região Nordeste e 25% na região Sudeste.

Tabela 1 - Escolaridade e Formação Acadêmica dos Docentes da Educação Básica (2019)

Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior					
		Graduação			Pós-Graduação		
		Total	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
5785	320.001	1.886.232	1.746.927	139.305	854.275	69.236	13.591

Fonte: INEP. Sinopse estatística da educação básica, 2019.

Por outro lado, em relação aos professores da educação infantil - que atendem crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas que anteriormente se organizavam em instituições assistenciais - a ampliação da formação é uma conquista. Contudo, outra

realidade é a de professores que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio com disciplinas em que não possuem formação específica. Segundo Gatti et al (2019), a atuação de professores nas disciplinas em que não têm formação pode ser atribuída à escassez de professores em algumas regiões ou às áreas do conhecimento como física, biologia, química e matemática em razão da baixa procura por esses cursos ou dos profissionais formados optarem por trabalhar em setores mais privilegiados.

Tabela 2 - Escolaridade e Formação Acadêmica dos Docentes da Educação Básica por etapas (2019)

Educação Infantil								
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior					
			Graduação			Pós-Graduação		
			Total	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
Total	3.029	146.059	491.226	962.552	19.900	222.773	3.498	350
Educação Infantil (Creche)	1.807	76.852	233.956	225.666	8.290	98.431	1.305	144
Educação Infantil (Pré-escola)	1.222	69.207	257.270	245.660	11.610	124.342	2.193	206
Ensino Fundamental								
Total	2.754	169.218	1.211.861	1.150.907	60.954	568.182	32.100	3.497
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	1.615	116.838	633.541	602.375	31.166	308.872	7.592	684
Ensino Fundamental (Anos Finais)	1.364	64.121	690.501	654.419	36.082	312.289	26.892	2.996
Ensino Médio								
Ensino Médio	248	15.582	492.101	449.736	42.365	211.339	41.456	9.224

Fonte: INEP. Sinopse estatística da educação básica, 2019.

Nos últimos dez anos (2009 a 2019), conforme descrito na tabela 3 houve crescimento da formação dos professores em atuação e redução em 50% do quantitativo de professores com o ensino fundamental: em 2009, representavam 0,6% dos professores; em 2019, 0,3%. É também considerável o crescimento do número de professores com formação superior e pós-graduação.

Tabela 3 - Escolaridade e Formação Acadêmica dos Docentes da Educação Básica por etapas (2009-2019)

	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Médio Normal/Magistério	Superior sem pós-graduação	Superior com pós-graduação
2009	12.457	139.822	483.907	858.975	484.199
2019	5.785	122.450	197.551	979.196	907.036

Fonte: INEP. Sinopse estatística da educação básica, 2009; 2019.

Tal elevação do nível de formação de professores da educação básica além de reconhecer a docência como atuação profissional que exige conhecimentos especializados adquiridos na universidade, supera a visão da docência como ocupação, vocação, sacerdócio. Essa melhoria implica, porém, a necessidade de, ao realizarem concursos e contratações, os órgãos gestores elaborarem editais alinhados à legislação que exijam formação adequada.

Quanto à exigência de formação em nível superior nos concursos públicos houve pequeno avanço. Durante a escrita desse texto, três municípios do estado do Rio de Janeiro abriram concurso para professoras/es e a exigência para se candidatar para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental era tanto a formação em nível médio na modalidade normal quanto a graduação em pedagogia.

Sobre salários, desde 2008 foi estabelecido o Piso Salarial Nacional para professores (BRASIL, 2008) calculado com base na formação em nível médio. Gatti et al (2019) identificaram que hoje licenciandos e estudantes de pedagogia são das classes populares. Considerando seu perfil socioeconômico, o salário médio de professores da educação básica das redes públicas pode parecer atrativo para muitos, embora represente apenas 50% da média de rendimento dos demais profissionais com curso superior no país.

Tabela 4 - Salário médio dos professores da Educação Básica da rede pública e de profissionais de outras áreas com curso superior no Brasil - 2015-2019

	2015	2016	2017	2018	2019
Professores da Educação Básica - rede pública	4.011	3.698	3.889	3.907	3.899

Fonte: IBGE/Pnad Contínua.

Esses dados acenam para a perda salarial do professor nos últimos cinco anos, o que aprofunda a desigualdade social e econômica.

Uma urgência: considerar a diversidade

Gênero, geração, deficiência, etnias: o que tem sido feito na formação para enfrentar desigualdades relativas à diversidade social e cultural?

Uma profissão feminina? Qual a relação entre a idade das crianças e a presença de mulheres na função docente? Este aspecto foi se alterando nos últimos anos?

Gatti e Barretto (2009) comentam a presença majoritária de mulheres na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e o crescimento gradual da atuação dos homens nos segmentos e etapas posteriores. O aumento da presença masculina na profissão ocorre na segunda metade do século XX quando, em função da escassez de empregos, o magistério voltou a ser opção para os homens (p. 256).

A presença de professores homens na educação infantil tem provocado amplo debate na academia e na esfera legislativa. Segundo Pena (2016), apesar do avanço das discussões teóricas sobre equidade entre gêneros, os cuidados dedicados ao corpo da criança ainda

estão associados ao trabalho realizado por mulheres. Tal perspectiva atravessa a atuação de professores que trabalham em creches e pré-escolas.

Siqueira (2020) comenta o relato de um estudante de escola normal sobre o preconceito das famílias contra professor homem. A perspectiva do jovem entrevistado pode ser observada na análise do número de docentes que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como mostra a tabela 5.

Tabela 5 - Número de Docentes na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental por sexo e faixa etária

	Total	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais
Ensino Fundamental	751.994							
Feminino	664.886	17.740	49.497	204.677	243.530	83.177	43.723	22.542
Masculino	87.108	4.514	10.387	32.560	26.088	7.493	4.147	1.919
Educação Infantil	599.473							
Feminino – Creche	312.615	304.704	17.205	35.234	108.892	94.149	28.329	14.410
Masculino – creche	7.911	647	1.306	3.222	1.882	458	255	141
Feminino – Pré-escola	310.170	13.715	31.526	106.929	104.381	31.330	15.597	6.692
Masculino – Pré-escola	17.529	1.302	2.667	7.178	4.288	1.182	588	324

Fonte: INEP. Sinopse estatística da educação básica, 2019.

As condições de trabalho interferem pois na escolha da profissão pelo professor: salários pouco atraentes e planos de carreira que não oferecem horizontes promissores interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na valorização social da profissão de professor.

Outro aspecto se refere às deficiências. Em 1999 foi estabelecida a reserva de 5% das vagas de concurso público para pessoas com deficiência. Dados dos censos de 2013 e 2107 mostram que uma pequena proporção dos professores declarou ser portador de necessidades especiais: 0,4% dos professores em 2013; 0,3% em 2017. A maior parte atuava nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

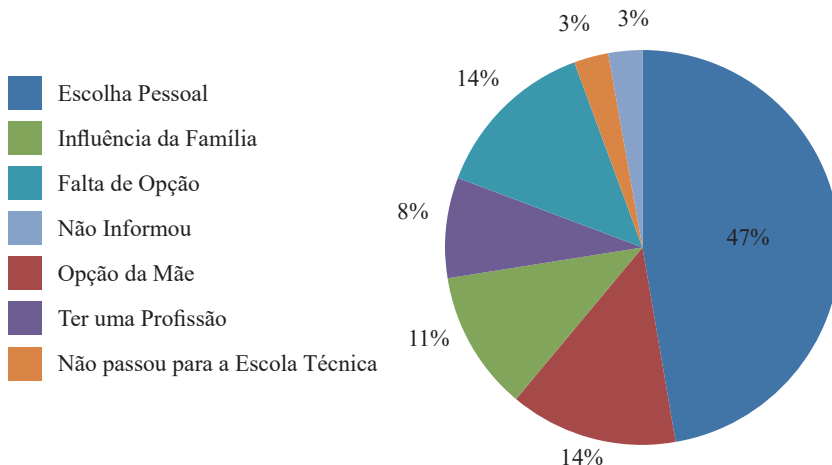
Em 2020, resultados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), indicam áreas que carecem de aprofundamento na formação. Segundo professores brasileiros que participaram da pesquisa, é frágil o preparo docente para atuar com alunos deficientes e em ambiente multicultural ou multilíngue.

Mas o curso de Pedagogia apresenta mudanças. Dados do Censo do Ensino Superior de 2018 totalizavam aumento para 747.890 matrículas nos cursos de formação de professores, observando incremento nas áreas específicas de Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Infantil.

A idade é também importante. Siqueira (2020) em levantamento do número de matrículas de Ensino Médio na modalidade Normal por Unidade Federativa no país constatou que, entre 2016 e 2018, em todas as regiões do país, essa formação ainda é

oferecida e a região Sudeste concentra o maior número. A autora entrevistou jovens concluintes do Ensino Médio, modalidade normal em um município da Baixada Fluminense. O que motivou a escolha/não escolha do curso de formação de professores em nível médio?, perguntou.

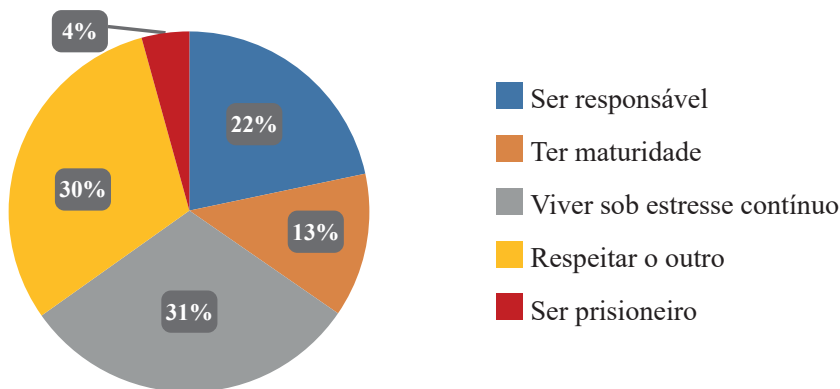
Quadro 1 - Motivações para a escolha do curso



Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias dos jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020.

A condição juvenil dos jovens e suas percepções do que é ser jovem diferem da condição de jovem estudante de um curso de formação de professores. A formação de professores contribui para sua formação pessoal – relatam - e para uma percepção da profissão que desde o curso de formação de professores afeta seus modos de ser e estar consigo e com o outro e pressupõe que há uma condição juvenil que define a construção de uma juventude normalista.

Quadro 2 - O que é ser jovem no Curso Normal



Fonte: SIQUEIRA, R.B. Sou muito jovem: escolhas e estratégias dos jovens de um curso de formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020.

Segundo Gatti et al (2019), até 2005 a maioria dos estudantes de pedagogia eram oriundos do Ensino Médio de formação geral e do curso Normal nas mesmas proporções. Em 2014, o número de estudantes do curso Normal representava 24,5% das matrículas da Pedagogia e 11,4% das demais licenciaturas (p.146). Esses dados acentuam a relevância de se considerar as características e modos de agir e pensar dos jovens.

Hoje, milhares de professoras/es em formação inicial e continuada no país são jovens. Sua juventude deve ser compreendida como complexidade variável, com muitas maneiras de existir em diferentes tempos e espaços sociais (CARRANO, 2017). São necessárias metodologias de formação a fim de que esses jovens, ao tomarem consciência de si, pela palavra, construam conhecimentos que direcionem sua tomada de consciência do outro.

Enfim, sobre diversidade importa registrar a trajetória de lutas por reconhecimento: há instituições que oferecem Educação do campo, Educação Indígena e quilombola. Reverbera na formação de professores a perspectiva de uma educação para as diferenças que implique em ações que combatam o racismo, a homofobia, o preconceito e a discriminação étnica, racial, religiosa, cultural, de gênero ou qualquer outra. Destaca-se aqui a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008) que altera a LDB e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do tema “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Anteriormente, a Lei nº 10.639/2003 estabelecia a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país; em 2004 foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana que sugere o trabalho com projetos, biografias de pessoas negras com impacto na história do Brasil e do mundo atlântico.

A educação indígena traz a defesa da formação de professores indígenas para a educação indígena (GRUPIONI, 2006; MAHER, 2006), visando resguardar características socioculturais das comunidades e atender aos princípios da escola indígena: comunitária, específica, diferenciada, intercultural, bilíngue. Essa reivindicação foi materializada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012) que reconhece sua legitimidade: “A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades”. (BRASIL, 2012)

Das competências desses professores ressalta “a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena e criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar” (BRASIL, 2012). Já a Resolução CNE 01/2015 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas.

Além desses, a educação para a diversidade requer formação de professores para a educação do campo e tem sua fundamentação nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e Princípios pedagógicos da educação do campo (BRASIL, 2007). Atender as especificidades dos paradigmas da educação do

campo, indígena e quilombola implica pensar educação, escola, currículo e formação considerando princípios pedagógicos que norteiam essas propostas.

A religião é outra pauta da formação de professores. O ensino religioso é facultativo ao aluno, mas existe nas redes estaduais e municipais de ensino no país. Embora a lei assegure o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo, a formação dos professores que ministram a disciplina é precária, um dilema a ser enfrentado: segundo a LDB, os sistemas de ensino têm autonomia para definir quem serão os professores para este componente curricular. A falta do estabelecimento de critérios e prioridades da formação deixa margem para adaptações, arranjos e negociações (JUNQUEIRA, 2016). E para o proselitismo.

Nesse cenário, cabe perguntar: quem são os futuros professores do Brasil? Gatti e Barreto (2019), a partir do questionário do estudante do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2005 e 2014 delinham o perfil dos estudantes de cursos de licenciatura e Pedagogia e destacam efeitos de medidas de inclusão adotadas por instituições públicas, como bônus ou cotas sociais ou étnico-raciais, que se adiantaram à Lei de Cotas. Foram avaliados 241.875 sujeitos de famílias com baixo nível de escolarização: a representação dos brancos decresce de 2005 para 2014 (de 61,3% para 46,1%) em comparação com aumento da presença dos negros, que sobe de 35,9% para 51,3% no período analisado. Desse conjunto, a maioria é de mulheres oriundas de escolas públicas do Ensino Médio tradicional; mas um grande número vem do Ensino Médio, modalidade Normal.

Considerações finais

A formação de professores se baseia em conhecimentos que ultrapassam a dimensão teórico-prática e projeta uma atuação profissional constituída nas relações e interações humanas. Exige respeito, acolhimento, ética e compromisso com crianças, jovens e adultos. Como vimos, questões urgentes afetam a formação de professoras/es numa história e contexto marcados por desigualdade, descontinuidade, diversidade.

Em 2020, a pandemia de Covid-19 provocou mudanças nas ações de escolas e gerou revisão, criação e recriação de práticas em favor da vida. Estratégias metodológicas identificadas como tecnicistas foram reapropriadas sob nova perspectiva. O ensino remoto fez emergir e acentuar a desigualdade em outras perspectivas: exclusão/inclusão digital de professoras/es e estudantes; necessidade de preparação de professoras/es e estudantes para usar tecnologias, num contexto em que o trabalho online se tornou contraditoriamente significativo na expansão do acesso ao ensino superior.

Os grandes desafios, contudo, agora como antes, se colocam nas práticas com seus problemas e conflitos. A formação inicial e continuada precisa ser entendida como formação humana, considerando o tripé que sustenta a educação - conhecimento, ética, sensibilidade. Conhecimento do mundo e reconhecimento do outro são imprescindíveis (KRAMER, 2005), contra o preconceito de todo tipo, onde prevaleça a dimensão humana sobre a utilitária, com uma ética do cuidado com o outro.

A educação que tem como finalidade a formação humana precisa ser prática de liberdade (FREIRE, 1979). Uma formação com diálogo, presença e encontro, voltada para a inclusão de todos, com vínculo, igualdade, justiça social, reconhecimento e dos direitos das pessoas, sua raça, etnia, cultura, religião, classe social, gênero, orientação sexual, deficiência. Isso pressupõe relações dialógicas nas práticas. (BUBER, 2009).

A formação científica e cultural, direito de professoras/es, concretiza-se em espaços e tempos diversos: formação inicial no ensino médio ou superior, assegurando conhecimentos da língua, matemática, ciências, história e geografia; conhecimentos científicos relativos à escola, infância e juventude; formação continuada promovida por secretarias, ministérios, universidades; formação nas escolas com estudo e debate; formação cultural com arte, literatura, música, cinema, teatro, pintura, museus; formação política em movimentos sociais, fóruns, associações, partidos, sindicatos. Nesses espaços e tempos, pode-se ampliar a compreensão das práticas, a escuta de narrativas, a ação profissional, o encontro das pessoas e a cooperação (Kramer, 2005).

Como professoras/es, pesquisadoras/es, gestoras/es que somos devemos responder com responsabilidade e de modo a impedir a exclusão, a humilhação, a agressão de qualquer tipo, a desumanização. O maior desafio, portanto: formação com e para o diálogo.

Referências

Brasil (1827). *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. In Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – parte primeira. Rio de Janeiro: Typografia Nacional. p. 71-73. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18351/collecao_leis_1827_parte1.pdf?sequence=1>. Acesso em out. 2020

Brasil (1931). *Decreto 19.852/1931*. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19852.htm. Acesso em set. de 2020.

Brasil (1934). *Lei nº 16/1834*. Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em set. de 2020.

Brasil (1939). *Decreto-lei nº 1.190/1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em set. de 2020.

Brasil (1946). *Decreto-Lei nº 8.530/1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em ago. 2020.

Brasil (1961). *Lei nº 4.024/1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em ago. de 2020.

Brasil (1969). *Decreto-Lei nº 477/1969*. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10477.htm. Acesso em set. de 2020.

Brasil (1971). *Lei nº 5.692/1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em set. de 2020.

Brasil (1972). Conselho Federal de Educação (CFE). *Parecer n. 349/72*. Documenta, n. 137, abril de 1972, p.155-173. MEC-CFE. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em nov de 2020.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF.

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília-DF.

Brasil (1999). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CEB nº 2/1999*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF: MEC/CEB/CNE.

Brasil (1999). Ministério da Educação (MEC). *Referenciais Nacionais para a Formação de Professores*. Brasília, DF: MEC/SEF.

Brasil. (2001). *Lei nº 10.172/2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: jul. 2020.

Brasil (2002a). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP nº 1/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF: MEC/CNE/CP.

Brasil (2002b). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CEB nº 1/2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília-DF: MEC/CNE/CEB.

Brasil (2002c). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP nº 1/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF: MEC/CNE/CP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso: set. 2020.

Brasil (2002d). *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF.

Brasil (2003). *Lei nº 10.639/2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília-DF.

Brasil (2004). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução n.º 1/2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília-DF: MEC/CNE.

Brasil (2005). Ministério da Educação (MEC). *Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais / Ministério da Educação*. Brasília, DF: SEB/MEC.

Brasil (2006). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP n.º 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília-DF: MEC/CNE/CP.

Brasil (2007a). Ministério da Educação (MEC). *Portaria normativa n.º 38/2007*. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília-DF: MEC.

Brasil (2007b). Ministério da Educação (MEC). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos de subsídios*. Brasília-DF: MEC/INEP/SECAD.

Brasil (2008a). *Lei n.º 11.738/2008*. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília-DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11738.htm#:~:text=Regulamenta%20a%20a1%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%ABlico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A9sica. Acesso em nov, de 2020.

Brasil (2008b). *Lei n.º 11.645/2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília –DF.

Brasil. (2009a). Decreto n.º 6.755/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Brasil (2009b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília: MEC/INEP.

Brasil (2012a). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP n.º 1/2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília-DF: MEC/CNE/CP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acessos em: out. de 2020.

Brasil (2012b). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CEB n.º 8/2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília-DF: MEC/ CNE/CEB, 2012b.

Brasil (2012c). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CEB n.º 05/2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB.

Brasil (2014). *Lei n.º 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014–2024 e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília-DF.

Brasil (2015a). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP nº 2/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE/CP.

Brasil (2015b). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP nº 01/2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2015b.

Brasil (2016). *Decreto nº 8.752/2016*. Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm Acesso em: jul. 2020.

Brasil (2017a). *Decreto nº 9.057/2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF.

Brasil (2017b). *Lei nº 13.415/2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF.

Brasil (2019a). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução nº 2/2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE.

Brasil (2019b) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília: MEC/INEP.

Buber, M. (2009) *Do diálogo e do dialógico*. Campinas, Perspectiva.

Carrano, P. (2011) *Jovens, escolas e cidades: Desafios à autonomia e à convivência*. Revista Teias, set./dez. 2011, v. 12, n. 26. UERJ:RJ. p.07-22. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24209>. Acesso em: set. de 2020.

Freire, P. (1972). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gatti, B.; Barreto, E. S.; André, M. D.; Almeida, P.C. (2019) *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO.

Gatti, B.; Barreto, E. S.; André, M. D. (2011) *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

Gatti, B. (2010) *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc., v. 31, n. 113, out.-dez. 2010. Campinas: SP. p. 1355-1379. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf?origin=publication_detail. Acesso em: nov. de 2020.

Gatti, B.; Barreto, E. S. (2009) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

Grupioni, L.D.B. (2006) *Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil*. In. Grupioni, L.D.B. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD.

Junqueira, S.R.A. (2016). *Provimento de professores para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97*. Brasília-DF. <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2016-pdf/44071-produto-2-provimento-professores-componente-curricular-ensino-religioso-pdf/file>

Kramer, S. (Org). (2005). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática.

Maher. T. M. (2006) *Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória*. In. GRUPIONI, L.D.B. (org). – *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília : MEC/SECAD.

Pena, A.C. (2016). *Histórias de vida de professores homens na educação infantil*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica. Salvador, v. 01, n. 01, p. 118-131, jan. /abr., 2016. Acesso em: ago de 2020.

Saviani, D. (2005). *História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos*. Revista Educação. Edição: 2005 - Vol. 30 - nº 02. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: Out. de 2020

Saviani, D. (2009). *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: Out. de 2020.

Silva, C.S.B. (2003). *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados.

Siqueira, R.B. (2020). *Sou muito jovem: escolhas e estratégias dos jovens de um curso de formação de professores*. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

Tanuri, L.M (2000). *História da formação de professores*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.61-88. ISSN 1413-2478. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782000000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: out. de 2020.

Tardif, M.; Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes..

Discontinuous, unequal, diverse: challenges for Teacher Education in Brazil

*Sonia Kramer*³⁶

*Rejane Brandão Siqueira*³⁷

Introduction

What knowledge is needed for teaching? What is the place of training? What knowledge legitimizes professionalization? What is the social role of teachers in the 21st century? Such questions seem to define the trajectory of teacher education in Brazil where, historically, the search for answers to these questions was the guiding thread of programs and policies with biases and oscillations between secondary and higher education, technical and propaedeutic, pragmatic, and scientific education. Today, officially defined as higher education, the question broadens: does this training offer conditions for the exercise of the profession committed to the performance of critical subjects of its time? And, beyond that, has teacher education faced the inequality that affects the Brazilian population and the diversity that constitutes it?

Freedom to know, learn, teach, research, spread culture, thought, art, knowledge; pluralism of ideas and pedagogical conceptions to build the teaching action; tolerance, respect, and appreciation of diversity are constitutive elements of teacher education in Brazil. Understanding the conditions of this training requires retracing the historical path in the country, marked by social inequalities that affect schools and situating policies, proposals, and practices: “teaching, far from being a secondary occupation, constitutes a neuralgic sector in contemporary societies, one of the key factors to answer to its transformations.” (TARDIFF; LESSARD, 2005, p.17).

For Gatti; Barreto; André and Almeida (2019), teacher education in Brazil becomes a social problem due to the uncertainties generated by discontinued policies, and due to little discussion regarding its social value, foundations, and practices.

The initial and continuing education of teachers in Brazil is based on the assumption that it is the right of professionals to be prepared for teaching in Basic Education, in its stages (Early Childhood Education, Primary Education, Secondary Education) and modalities (Youth and Adult Education; Special Education; Secondary Level Technical Education; Indigenous School Education, Rural Education; Quilombola School Education, and Distance Education), to ensure the production and dissemination of knowledge and rights for all Brazilians to quality education.

The educational process aims at human formation, with knowledge, sensitivity, and ethical actions of respect for others, in the construction of autonomy and responsibility. On the one hand, it requires training conditions to favor access to knowledge, methodologies,

36. Ph.D. in Education/PUC-Rio. Professor at the Department of Education at PUC-Rio.

37. Ph.D. in Education/PUC-Rio. High School Teacher, Normal modality, Seeduc/RJ.

and updated technologies to the demands that mark our time, ensuring children, young people, and adults the quality education that is their right. On the other hand, it requires working conditions in schools, salaries, and career plans that consider levels of education and experience, to ensure the decent exercise of the profession.

To map this training, the text initially shows the path of discontinuities that mark training policies. It then situates the context of economic inequality and diversity. In the end, it points out critical aspects that need to be faced in practices regarding the recognition of the rights of all and the overcoming of prejudices in the perspective of human formation.

2. A path of discontinuities

School education in Brazil dates back to the work of Jesuit priests who, since the 16th century, exerted influence in the formation of Brazilian society. However, despite being intellectual and spiritual formators of Colonial Brazil, the Jesuits were expelled by Marquês de Pombal who, inspired by Enlightenment ideals, suppressed in 1759 Jesuit colleges in Portugal and the colonies, created the royal classes of Latin, Greek, Philosophy, and Rhetoric, and instituted the “General Director of Studies” to appoint and oversee the actions of teachers. The Pombaline reform took place at the service of the State and instituted the practice of discontinuity that characterizes the history of education and training in Brazil: politically, it assumes a process of ruptures that disregards what has been done before.

In his study of the history of teacher education in Brazil, Saviani (2009) identifies six periods: Intermittent essays on teacher education (1827-1890); Establishment and expansion of the standard for normal schools (1890-1932), whose initial landmark was the São Paulo Reform of the Normal School; Organization of the Education Institutes (1932-1939), anchored in the reforms of Anísio Teixeira in the Federal District, in 1932, and of Fernando de Azevedo in São Paulo, in 1933; Organization and implementation of Pedagogy and Licentiate Courses and consolidation of the normal school model (1939-1971); Replacement of the Normal School by the Special Teaching Qualification (1971-1996); Creation of higher education institutes, higher normal schools, and the new profile of the Pedagogy course (1996-2006).

Therefore, the concern with the training of teachers in Brazil was late, although it originated in the context of the Independence of Brazil (until then a colony of Portugal), in 1822. The first proposal followed Portugal’s guidelines for preparing teachers for girls’ schools and “first letters schools”, created in 1827 in the most populous cities, towns, and places of the Empire, when selection exams for teachers were established, boosting the organization of popular instruction.

Teacher profiles and training contents were defined based on gender: male teachers should teach reading, writing, the four arithmetic operations, fractions, decimals and proportions, notions of practical geometry, national language grammar, and principles of Christian morals and the doctrine of the Roman Catholic and Apostolic religion,

aimed at boys. Women should teach the same content except for geometry; the arithmetic instruction was limited to the four operations, having to teach “gifts that serve the domestic economy”. This Law established parameters for examinations for admission to the teaching position. Article 13 stated that: “The Female Masters will earn the same wages and bonuses given to the Male Masters.” (BRASIL, 1827).

With the Additional Act of 1834, primary education and teacher training became the responsibility of the provinces that adopted as their locus of training the proposal of European countries: the Normal Schools. According to Tanuri (2000) and Saviani (2005; 2009), the course of teacher education began with the creation of normal schools, the first step of the proposal in force until today.

In Europe, normal schools created after the French Revolution (1789) – in France, Italy, Germany, England – had a dualist vision: the Higher Normal School to train secondary level teachers and the Normal School (or Normal Primary School) to prepare primary school teachers. The ideal model of a man for a certain social model boosted the recognition of the value of training in Brazil as well: teaching would be effective and regenerating, with well-prepared and educated teachers.

The proclamation of the Republic in 1889 brought changes, such as the reform of public education in the State of São Paulo (1890) that defined the organization and functioning of normal schools: their curriculum emphasized practical teaching exercises, preparation of scientific content, didactic and pedagogical procedures with the creation of the model school attached to the normal school.

Since then, teacher training in normal schools has been marked by discontinuities in proposals that follow the political and social movement in the country, affecting local and national educational policies.

Such discontinuity remained in the 20th century. In the 1920s and 1930s, the economic, political, and social context changed: industrialization, urbanization, the working-class workforce, and the middle classes pressured for schools for all. In addition, the debate around Brazilianness and the Modern Art Week had an impact on teacher education. The Provisional Government (1931) created the Faculty of Education, Science, and Letters to qualify for the exercise of teaching (BRASIL, 1931).

To reorganize normal schools considering general and professional culture, the reforms by Anísio Teixeira and Fernando Azevedo encouraged educational institutes to incorporate the requirements of Pedagogy as scientific knowledge and consolidate pedagogical-didactic models for teacher training. Educational Institutes of the Federal District and São Paulo were raised to university level; become the basis of higher education studies. The debate between liberals and conservatives and the Manifesto of the Pioneers of National Education (1932) expressed the struggle for public schools. Recognized as a right by the 1934 Constitution, this achievement is short-lived.

With the 1937 Constitution, the country followed Nazi-fascist authoritarianism. The Estado Novo brought a political scenario of oppression and repression. In education, the emphasis is on training “leading elites”. Organic Education Laws mark this period, until

1945, with the duality between technical and propaedeutic education. Interestingly, the normal school is the only technical school that gave access to the university. None of the others are equivalent to secondary education, the latter being in fact propaedeutic.

In 1939, the foundation of the National Faculty of Philosophy, Sciences, and Letters, of the University of Brazil, and the teacher training courses for secondary schools (BRASIL, 1939) consolidated the bachelor's degree, allowing an additional year of courses in the area of education to obtain the licentiate degree. Its objectives were to prepare intellectual workers for the exercise of activities of a disinterested or technical order; prepare candidates for teaching secondary and normal education; research the domains of culture, which constitute the object of teaching. From this point, the Pedagogy course was installed in Brazil to prepare candidates for teaching secondary and normal education. According to Gatti (2010), at that moment, for the first time, the concern with the training of secondary school teachers was manifested, a work performed until then by self-educated professionals, in a small number of schools and, therefore, of students.

With the end of World War II, the search for democracy and structural changes in the Brazilian political-cultural scenario, the development of national industry, the movements for the new National Constituent Assembly (1946), the expectation of democratic education, the National Campaign for Public Schools, launched at the University of São Paulo and the disputes over the new LDB (only approved in 1961) also bring changes to teacher education.

The Organic Law of Normal Education (BRASIL, 1946) divides the Normal Course: the first cycle (lasting four years), was intended to train primary school teachers, and occurred in regional normal schools, corresponding to the former lower secondary education cycle; the second cycle (lasting three years), was implemented in normal schools and Educational Institutes, corresponded to the secondary school cycle, and was intended to train primary school teachers. It included specialization courses for primary teachers and training for primary school administrators.

This model was extinguished with the military coup of 1964, which imposed deep restrictions on education, culture, and society. During this period, the National Congress was closed, social and union movements were repressed, parliamentarians were impeached, institutional acts were enacted, and democracy in Brazil was interrupted. Censorship and political persecution affected universities and impeded student life with Decree 477 (BRASIL, 1969). In this context, the government imposed changes in education legislation (BRASIL, 1971): it established a new primary and secondary education (called *1º grau* and *2º grau* in Portuguese), replacing the former primary and secondary education (called *ensino primário* and *ensino médio*, in Portuguese), reduced training to one qualification, and instituted the specific qualification of secondary education for the exercise of primary education teaching. Therefore, normal schools were no longer a privileged place for teacher training.

The qualification for teaching was divided into two modalities (BRASIL, 1971): the first, lasting three years, qualified teachers to teach up to the 4th grade; the other, lasting

four years, qualified teachers up to the 6th grade of the lower secondary education³⁸. The curricular organization included a common core (general training), mandatory in the national territory for all teaching of primary and secondary education, and an ambiguous diversified part (special training). For Saviani (2005), during this period, the Normal School model was mischaracterized, with the precariousness of teacher training for the former primary education - now identified by the first four grades of primary school -, after being reduced to a license scattered among so many others.

Law No. 5.692/71 also provided for the training of teachers for the last four grades of primary education and secondary education in short (three-year) or full (four-year) degree courses³⁹. Pedagogy, in addition to training teachers for the specific qualification of teaching, started to train specialists in education: school directors, educational advisors, school supervisors, and teaching inspectors.

The end of the military government came amid the intense mobilization of Brazilian society. The struggle for the return of direct elections, the amnesty movement, and the release of political prisoners accompanied economic, political, social, and cultural transformations. The return of state elections in 1982, municipal elections in 1985, and the National Constituent Assembly in 1988 bring to light central issues relating to everyone's right to education. Among the topics being debated, teacher education becomes a priority agenda given the necessary democratization of access and guarantee of quality education.

In the 1980s, a broad movement for the reformulation of Pedagogy and Undergraduate courses spread across the country, with the principle: "teaching as the basis of the professional identity of all education professionals". (SILVA, 2003, p. 68; 79). Under this principle, most institutions tended to place and assume the training of teachers for early childhood education and the initial grades of the former (and current) primary education as an attribution of the Pedagogy Courses (SAVIANI, 2009).

This proposal was the subject of debates among participants of the movement for the formation of educators around the question: where and how should the formation of teachers for different levels of education take place? If teaching is the basis of the identity of all education professionals, where and how are specialist pedagogues formed? In 1982, the Specific Centers for Teachers Training and Improvement (Cefams) were also created, offering comprehensive training courses, curricula aimed at general and pedagogical training of teachers, with an emphasis on teaching practices.

38. The Additional Studies were created by Federal Law No. 5.692 of August 11, 1971, which recommends in Article 30: "It will be required as a minimum training for the exercise of teaching: a) in primary education, from 1st to 4th grades, specific secondary education qualification; b) in primary education, from 1st to 8th grades, specific qualification of a higher degree, at the undergraduate level, represented by a licentiate training obtained in a short-term course; c) in all teaching of primary and secondary education, specific qualification obtained in a higher degree course corresponding to a full licentiate degree.

39. § 1º The teachers referred to in letter "a" may teach in the 5th and 6th grades of the former primary school (corresponding to the Primary School or Lower Secondary Education) if their qualification has been obtained in four grades or, when in three grades, through Additional Studies corresponding to a school year that will include pedagogical training. § 2 The teachers referred to in letter "b" may achieve, in the practice of teaching, the 2nd year of former secondary education (the current secondary education or high school) through additional studies corresponding to at least one academic year. § 3 The additional studies referred to in the previous paragraphs may be used in further courses.

Amidst the debates, in 1986, overcoming the technical character of the previous reformulations, the Federal Council of Education approved Opinion No. 161 and proposed the reformulation of the Pedagogy Course, providing it with the possibility of also offering training for teaching 1st to 4th grades of primary school.

Reflecting the context of redemocratization and the country's deep political and economic changes, the approval of the Federal Constitution (BRASIL, 1988) reorganized national education. To democratize access and improve the quality of education, it defined investments and responsibilities and established that the investiture in any public office will take place through a public examination, an achievement for the training of teachers. With the municipal elections in the 1980s and the state, municipal, and federal reforms implemented in the 1990s, educational policies responded to social demands claimed as rights or arising from scientific and technological advances and the role of the market in the social sphere.

In this context, the Law of Directives and Bases of National Education n°. 9394/1996 (BRASIL, 1996), established new guidelines for the training and performance of teachers and extinguished all previous proposals when defining Basic Education and its stages: Early Childhood Education, Primary Education, and Secondary Education. It also established that basic education should be provided by teachers trained in higher education, in full licentiate courses. However, it admits as a minimum training for teaching in early childhood education and the first five years of primary school the training historically offered in the country, at the secondary level, in the normal modality. (Wording given by Law No. 13.415 of 2017).

Admission to Secondary Education, in the Normal modality as initial training, however, was temporary: art. 87, §4 of the same law defined a period of ten years (1996-2006) for all teachers to have higher education. It was the harbinger of the end of teacher training at the secondary education level. However, after ten years, Art.87 was revoked.

LDBEN also defined that, in addition to universities, other institutions specialized in education, transformed into higher education institutes, could offer teacher training for basic education. And the educational institutes, now higher education institutes, are responsible for maintaining professional training courses for basic education, including the normal higher education course aimed at training teachers for early childhood education and the first grades of primary education. (BRASIL, 1996, Art.63)

Since then, several official documents have been approved with guidelines for training at secondary and higher levels: National Curriculum Guidelines for the Training of Teachers in Early Childhood Education and the early years of secondary education, in the Normal Primary modality (BRASIL, 1999); National Curriculum Guidelines for the Training of Teachers of Basic Education at a higher level and full licentiate degree (BRASIL, 2002); National Curriculum Guidelines for the Undergraduate Course in Pedagogy, Licentiate (BRASIL, 2006); National Curriculum Guidelines for initial training at the higher level (licentiate courses, pedagogical training courses for graduates and second degree licentiate courses) and for continuing education. (BRAZIL, 2015).

In 2009, the National Policy for Training Professionals in Basic Education Teaching was established to support the offer and expansion of initial and continuing training courses for teaching professionals by public institutions of Higher Education. In 2016, after the approval of the National Education Plan, the Decree is revoked and replaced by the National Policy for Training Professionals in Basic Education (BRASIL, 2016).

Recently, with the approval of the Common National Curriculum Base for Basic Education, Resolution 2/2019 provides that the National Curriculum Guidelines for Initial Teacher Training for Basic Education and institutes the Common National Base for Initial Basic Education Teacher Training (BNC-Training) must be adopted in all types of courses and programs aimed at teacher training, directs the curriculum organization, the evaluation of higher education courses and defines that the minimum workload of undergraduate courses must be 3,600 hours.

Although directed to higher education institutions, the Directive dedicates article 18 to courses at Secondary school, in the Normal modality and determines that, in addition to complying with the provisions of the Resolution, in particular, the skills expressed in the BNC-Training, they must follow all non-contradictory items of the specific National Curriculum Guidelines.

Transferred from normal schools to higher education courses, this training is still in process. In addition to the training of teachers to work in Early childhood education and early grades of Primary School, in Secondary school, Normal modality, training is also offered in the Pedagogy and Higher Normal Course, in higher education institutions with proposals that are organized according to university autonomy.

On the other hand, secondary education, in the normal modality, with a proposal focused on teaching methodologies and practices, although presenting an involution in the number of enrollments, is still offered in most Brazilian states, in public and private school systems. According to INEP⁴⁰, in 2018 they represented 78,773 of the 7,709,929 enrollments in secondary school in the country.

The training of teachers to work in the final years of Primary School and Secondary School takes place in licentiate courses in undergraduate courses, with curricula centered on the specifics of the area, plus pedagogical subjects with a practical-methodological nature, in addition to internships in Basic Education schools. Licentiate degrees account for a total of 1,628,676 enrollments in Higher Education, according to the 2018 Census, and of this amount, 1,016,249 enrollments are in the private school system while 612,427 are in the federal, state, and municipal public school system. However, there are also professors without specific training in the discipline in which they work.

The training of teachers to work in higher education is carried out, according to the Law of Directives and Bases of National Education (BRASIL, 1996), at the postgraduate level, primarily in master's and Ph.D. programs.

40. BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Eduacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep. 2019. Available in: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Accessed on: June 2020.

Current training programs and policies

Faced with the complexity of training in Brazil, the National Education Plan (BRASIL, 2001) defined goal 10 as an effort to provide a minimum medium-level training in the Normal modality by 2006. In the second edition, in force until 2024 (BRASIL, 2014), goal 15 established one year to ensure that all Basic Education teachers receive specific higher-level training, obtained in Licentiate Degree courses in the area of knowledge in which they work.

In this context, in line with the National Policy for Training Teachers of Basic Education Teachers (BRASIL, 2009), programs have been developed to offer conditions for the continued training of teachers working in the stages of Basic Education in Brazilian public schools.

The National Network for the Continuing Education of Professionals in the Public Basic Education Teaching, created in 2004 and revised in 2009 and 2011, in which public institutions of higher education, community and non-profit higher education institutions, and Federal Institutes of Education, Science and Technology offer distance and blended courses and materials such as: *Pro-Letramento* (continuing education for public school teachers to improve reading/writing and mathematics learning in the early years of primary school); *Gestar II* (continuous training in Portuguese language and mathematics for teachers in the final years of public primary school); and Specialization in Early Childhood Education (lato sensu post-graduation for Early Childhood Education professionals).

In 2005, the Ministry of Education (MEC) launched the Initial Training Program for Working Teachers in Early Childhood Education (*Proinfantil*), to train 40,000 teachers who worked in early childhood education without having attended or completed secondary school. The blended in-service training program, at secondary level in the Normal modality, was offered until 2011 for teachers in nurseries and pre-schools who did not have the minimum qualification for teaching, as required by law.

Other continuing education programs offered by MEC from 2009 to 2014 were: New Talents (aimed at bringing together graduate, undergraduate, and public schools in Basic Education); International Cooperation (insertion of Basic Education teachers in international institutions); *Pro-docência* (training of trainers, review of degree curricula, and use of new technologies and teaching methodologies); Teaching residency (continuous training similar to medical residency); Teacher Training for the Scientific Olympics (courses for public primary school teachers and students who stand out in the Mathematics and Physics Olympics).

As for initial training, the Institutional Program for Teaching Initiation (Pibid) aims to make students aware of everyday school life in dialogue with teachers in Basic Education schools and the supervising teacher, so that practices contribute to training.

This path highlights the discontinuous, unstable, episodic, and experimental character to which teacher education has been submitted. Changes in the locus of training as well

as in proposals result from attempts and trials, which materialized fragility, uncertainty, precariousness, and inconsistency that reverberate in the quality of education and the urgency of policies and programs committed to the needs of students and society. Not to mention the lack of conditions for them to become feasible.

A context of inequalities

Under what concrete conditions does training take place in Brazil, in the outlined context?

Brazil currently has 2,212,018 teachers working in Basic Education in its different modalities and segments. Considering the aforementioned policies and the definition that training should take place in Higher Education, we ask: how many teachers have higher education training?

As shown in Table 1, this formation is uneven and is still underway. Although the current National Education Plan aims that all active teachers have a higher education degree, there are still those who have not completed Basic Education. The considerable increase in the number of teachers with adequate training and the reduction of teachers without training coexists with the problem of teachers in the classroom only with primary education training: there are currently 5,785 teachers in this situation, 40.8% are in the Northeast region and 25% in the Southeast region.

Table 1 - Education and Academic Training of Basic Education Teachers (2019)

Primary Education	Secondary Education	University Education					
		Undergraduate course			Graduate course		
		Total	With Licentiate Degree	No Licentiate Degree	Specialization	Masters Degree	Doctorate Degree
5785	320.001	1.886.232	1.746.927	139.305	854.275	69.236	13.591

Source: INEP. Statistical Summary of Basic Education, 2019.

On the other hand, for early childhood education teachers - who serve children aged 0 to 5 years in nursery centers and pre-schools that were previously organized in welfare institutions - the expansion of training is an achievement. However, teachers who work in the Lower Secondary School and Secondary School with subjects in which they do not have specific training face another reality. According to Gatti *et al* (2019), the performance of teachers in subjects in which they have no training can be attributed to the shortage of teachers in some regions or areas of knowledge such as physics, biology, chemistry, and mathematics due to the low demand for these courses or of trained professionals opting to work in more privileged sectors.

Table 2 - Education and Academic Training of Basic Education Teachers by stages (2019)

	Primary Education	Secondary Education	University Education					
			Undergraduation course			Graduate course		
			Total	With Licentiate Degree	No Licentiate Degree	Specialization	Masters Degree	Doctorate Degree
Early Childhood education								
Total	3.029	146.059	491.226	962.552	19.900	222.773	3.498	350
Early childhood education (Nursery)	1.807	76.852	233.956	225.666	8.290	98.431	1.305	144
Early childhood education (Pre-school)	1.222	69.207	257.270	245.660	11.610	124.342	2.193	206
Primary School								
Total	2.754	169.218	1.211.861	1.150.907	60.954	568.182	32.100	3.497
Primary School (early years)	1.615	116.838	633.541	602.375	31.166	308.872	7.592	684
Primary School (Lower Secondary School)	1.364	64.121	690.501	654.419	36.082	312.289	26.892	2.996
Secondary School								
Secondary School	248	15.582	492.101	449.736	42.365	211.339	41.456	9.224

Source: INEP. Statistical Summary of Basic Education, 2019.

In the last ten years (2009 to 2019), as described in table 3, there was an increase in the training of active teachers and a 50% reduction in the number of teachers with primary education: in 2009, they represented 0.6% of teachers; in 2019, 0.3%. The growth in the number of professors with undergraduate and graduate degrees is also considerable.

Table 3 - Education and Academic Training of Basic Education Teachers by stages (2009-2019)

	Primary School	Secondary School	Normal Secondary School /Teacher training	Undergraduate degree without a graduate degree	Undergraduate degree with a graduate degree
2009	12.457	139.822	483.907	858.975	484.199
2019	5.785	122.450	197.551	979.196	907.036

Source: INEP. Statistical Summary of Basic Education, 2009; 2019.

This increase in the level of training of basic education teachers, in addition to recognizing teaching as a professional activity that requires specialized knowledge acquired at the university, goes beyond the view of teaching as an occupation, vocation, and priesthood. This improvement implies, however, the need for management bodies to prepare public notices in line with legislation that requires adequate training when conducting public tenders and hiring.

As for the requirement for higher education in public examinations, there was little progress. During the writing of this text, three municipalities in the state of Rio de Janeiro opened a competitive examination for teachers, and the requirement to apply for Early childhood education and early years of Primary School was both secondary school education in the normal modality and graduation in pedagogy.

Regarding salaries, since 2008 the National Salary Floor for teachers (BRASIL, 2008) was established, calculated based on secondary level training. Gatti *et al* (2019) identified that today undergraduates and pedagogy students are from the popular classes. Considering their socioeconomic profile, the average salary of basic education teachers in public schools may seem attractive to many, although it represents only 50% of the average income of other professionals with higher education in the country.

Table 4 - Average salary of Basic Education teachers in the public school system and professionals from other areas with higher education in Brazil – 2015-2019

	2015	2016	2017	2018	2019
Basic Education Teachers - public school system	4.011	3.698	3.889	3.907	3.899

Source: IBGE/Continuous Pnad

These data point to the loss of salary of teachers in the last five years, which deepens social and economic inequality.

An urgency: considering diversity

Gender, generation, disability, ethnicities: what has been done in training to face inequalities related to social and cultural diversity?

Is it a female profession? What is the relationship between the age of children and the presence of women in the teaching role? Has this aspect been changing in recent years?

Gatti and Barretto (2009) discuss the majority presence of women in early childhood education and the early years of primary school and the gradual growth of men's performance in later segments and stages. The increase in male presence in the profession occurred in the second half of the 20th century when, due to the scarcity of jobs, teaching was once again an option for men (p. 256).

The presence of male teachers in early childhood education has provoked wide debate in academia and the legislative sphere. According to Pena (2016), despite the advance of theoretical discussions on gender equity, the care dedicated to the child's body is still associated with the work performed by women. This perspective permeates the work of teachers who work in nursery centers and pre-schools.

Siqueira (2020) comments on the report of a normal school student on the prejudice of families against male teachers. The perspective of the young person interviewed can be seen in the analysis of the number of teachers who work in early childhood education and early years of primary school, as shown in table 5.

Table 5 - Number of Teachers in Early childhood education and Early Years of Primary School by sex and age group

	Total	Up to 24 years	From 25 to 29 years	From 30 to 39 years	From 40 to 49 years	From 50 to 54 years	From 55 to 59 years	60 years or more
Primary School	751.994							
Female	664.886	17.740	49.497	204.677	243.530	83.177	43.723	22.542
Male	87.108	4.514	10.387	32.560	26.088	7.493	4.147	1.919
Early child hood education	599.473							
Female – Nursery	312.615	304.704	17.205	35.234	108.892	94.149	28.329	14.410
Male – Nursery	7.911	647	1.306	3.222	1.882	458	255	141
Female – pre-school	310.170	13.715	31.526	106.929	104.381	31.330	15.597	6.692
Male – pre-school	17.529	1.302	2.667	7.178	4.288	1.182	588	324

Source: INEP. Statistical Summary of Basic Education, 2019.

Working conditions interfere in the teacher's choice of profession: unattractive salaries and career plans that do not offer promising horizons interfere in the professional choices of young people and the social valuation of the teaching profession.

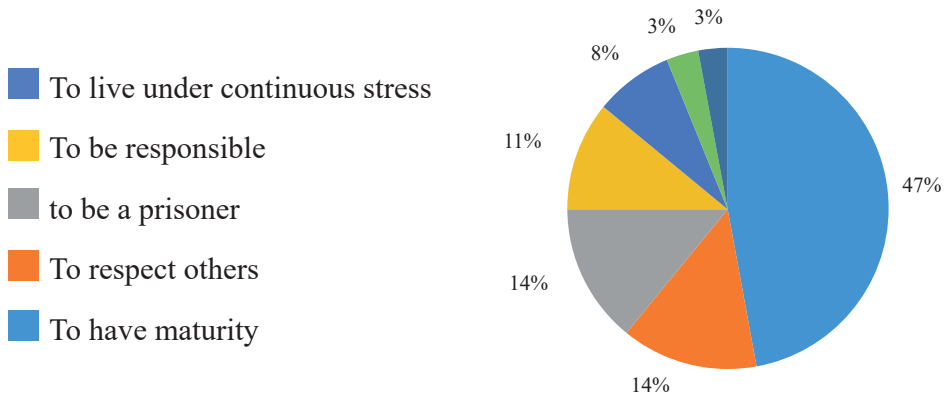
Another important aspect refers to disabilities. In 1999, the government established a vacancy quota of 5% of public examination places for people with disabilities. Data from the 2013 and 2017 censuses show that a small proportion of teachers reported having special needs: 0.4% of teachers in 2013; and 0.3% in 2017. Most worked in the initial and final years of primary school.

In 2020, results of the International Survey on Teaching and Learning (Talis), indicate areas that need further training. According to Brazilian professors who participated in the survey, teacher preparation to work with disabled students and in a multicultural or multilingual environment is fragile.

But the Pedagogy course presents changes. Data from the 2018 Higher Education Census totaled an increase to 747,890 enrollments in teacher training courses, noting an increase in the specific areas of Rural Education, Special Education, Indigenous Education, Early Childhood Education.

Age is also important. Siqueira (2020), in a survey of the number of enrollments in Secondary school in the Normal modality by Federative Unit in the country, found that, between 2016 and 2018, in all regions of the country, this training is still offered, and the Southeast region concentrates the largest number. The author interviewed young people graduating from secondary school from the normal modality in a municipality in the Baixada Fluminense region. She asked what motivated the choice or non-choice of the secondary-level teacher training course.

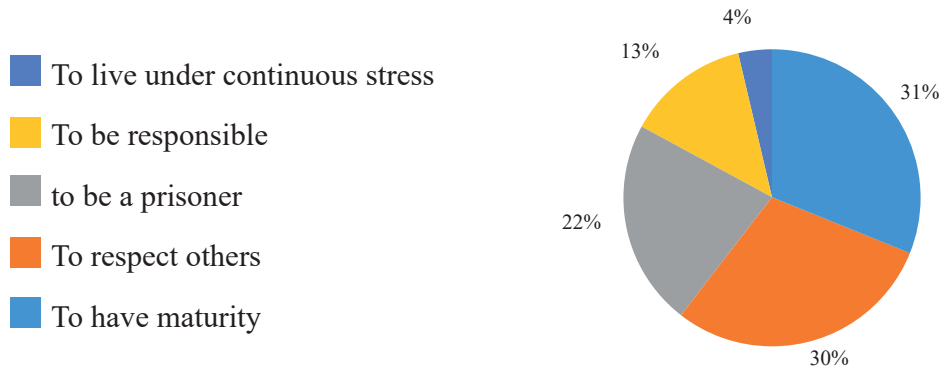
Chart 1 - Motivations for choosing the course



Source: SIQUEIRA, R.B. *Sou muito jovem: escolhas e estratégias dos jovens de um curso de formação de professores*. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020.

The youth condition of the interviewees and their perceptions of what it means to be young differ from the condition of being a young student in a teacher training course. Teacher education contributes to their personal education - they report - and to a perception of the profession that, since the teacher education course, affects their ways of being with themselves and with others and presupposes that there is a youth condition that defines the construction of normalist youth.

Chart 2 - What is being young in the Normal Course



Source: SIQUEIRA, R.B. *Sou muito jovem: escolhas e estratégias dos jovens de um curso de formação de professores*. 2020. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2020.

According to Gatti et. all (2019), until 2005 the majority of pedagogy students came from secondary school with general education and from the Normal course in the same proportions. In 2014, the number of students in the Normal course represented 24.5% of enrollments in Pedagogy and 11.4% of other degrees (p.146). These data emphasize the relevance of considering the characteristics and ways of acting and thinking of young people.

Today, thousands of teachers in initial and continuing education in the country are young. Their youth must be understood as a variable complexity, with many ways of existing in different times and social spaces (CARRANO, 2017). Training methodologies are needed so that these young people, when they become aware of themselves, through the word, build knowledge that directs their awareness of the other.

Finally, on diversity, it is important to register the trajectory of struggles for recognition: some institutions offer rural education, indigenous education, and quilombola education. The perspective of education for differences that implies actions to combat racism, homophobia, and ethnic, racial, religious, cultural, gender, or any other discrimination and prejudice reverberates in teacher education. Here, Law No. 11,645 (BRASIL, 2008) stands out, amending the LDB and including the mandatory theme “Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture” in the education system’s official curriculum.

Previously, Law No. 10.639/2003 established the mandatory teaching of Afro-Brazilian and African history and culture in schools throughout the country; in 2004 National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture were defined, suggesting the work with projects and biographies of black people with an impact on the history of Brazil and the Atlantic world.

Indigenous education defends the training of indigenous teachers for indigenous education (GRUPIONI, 2006; MAHER, 2006), aiming to safeguard the sociocultural characteristics of the communities and meet the principles of the indigenous school: community, specific, differentiated, intercultural, bilingual school. This claim was materialized in the National Curriculum Guidelines for Indigenous School Education in Basic Education (BRASIL, 2012), which recognizes its legitimacy: “The sociocultural quality of Indigenous School Education requires that its educational proposal must be conducted by indigenous teachers, as teachers and as managers, belonging to their respective communities”. (BRAZIL, 2012)

From the skills of these teachers, the task of critically reflecting on the pedagogical political practices of Indigenous School Education and creating strategies to promote the interaction of different types of knowledge that are presented and intertwined in the school process stands out” (BRASIL, 2012). The CNE Resolution 01/2015 institutes the National Curriculum Guidelines for the training of indigenous teachers.

Furthermore, education for diversity requires training teachers for rural education and is based on the Operational Guidelines for Basic Education for Rural Schools (BRASIL, 2002) and Pedagogical Principles for Rural Education (BRASIL, 2007). Meeting the specificities of the paradigms of rural, indigenous, and quilombola education implies thinking about education, school, curriculum, and training considering the pedagogical principles that guide these proposals.

Religion is another issue in teacher education. Religious education is optional for the student but exists in state and municipal education systems in the country. Although

the law ensures respect for the religious-cultural diversity of Brazil, with no form of proselytism being prohibited, the training of teachers who teach the subject is precarious, and a dilemma to be faced: according to the LDB, education systems have the autonomy to define who will be the teachers for this curricular component. The lack of establishment of training criteria and priorities leaves room for adaptations, arrangements, and negotiations (JUNQUEIRA, 2016). And for proselytism.

In this scenario, it is worth asking: who are the future teachers in Brazil? Gatti and Barreto (2019), based on the student questionnaire of the National Assessment of Student Achievement (ENADE) of 2005 and 2014 outline the profile of undergraduate and Pedagogy students and highlight the effects of inclusion measures adopted by public institutions, like bonuses or social or ethnic-racial quotas, which were ahead of the Quota Law. A total of 241,875 subjects from families with a low level of education were evaluated: the representation of whites decreases from 2005 to 2014 (from 61.3% to 46.1%) compared with an increase in the presence of blacks, which rises from 35.9% to 51.3% in the period analyzed. Of this group, most are women from public schools of traditional secondary school; but a large number come from Secondary school, Normal modality

What challenges need to be faced?

Conclusion

Teacher education is based on the knowledge that goes beyond the theoretical-practical dimension and projects a professional performance based on human relationships and interactions. It demands respect, acceptance, ethics, and commitment to children, young people, and adults. As we have seen, urgent issues affect the training of teachers in a historical path and context marked by inequality, discontinuity, and diversity.

In 2020, the Covid-19 pandemic caused changes in the actions of schools and generated a review, creation, and recreation of practices in favor of life. Methodological strategies identified as technicist were reappropriated under a new perspective. Remote teaching has brought about and accentuated inequality in other perspectives: digital exclusion/inclusion of teachers and students; the need to prepare teachers and students to use technologies, in a context where online work has become contradictorily significant in expanding access to higher education.

Now more than ever, the teaching practices, with their problems and conflicts, face a great challenge. Initial and continuing education needs to be understood as human education, considering the tripod that supports education - knowledge, ethics, sensitivity. Knowledge of the world and recognition of the other is essential (KRAMER, 2005), against the prejudice of all kinds, where the human dimension prevails over the utilitarian one, with an ethics of care for the other.

The education that aims at human formation must be a practice of freedom (FREIRE, 1979). A formation with dialogue, presence, and encounter, aimed at the inclusion of all, with bond, equality, social justice, recognition, and the rights of people, their race,

ethnicity, culture, religion, social class, gender, sexual orientation, and disability. This presupposes the existence of dialogical relationships in the teaching practice. (BUBER, 2009).

Scientific and cultural training, the right of teachers, takes place in different spaces and times: in initial training in secondary or higher education, ensuring knowledge of linguistics, mathematics, science, history, and geography; scientific knowledge related to school, childhood, and youth; continuing education promoted by secretariats, ministries, universities; training in schools with study and debate; cultural formation with art, literature, music, cinema, theater, painting, museums; political training in social movements, forums, associations, parties, unions. In these spaces and times, it is possible to broaden the understanding of practices, the active listening of narratives, professional practice, encounters between people, and cooperation (Kramer, 2005).

As teachers, researchers, and managers that we are, we must respond responsibly and in a way that prevents exclusion, humiliation, dehumanization, and aggression of any kind. The biggest challenge, therefore, is the education with dialogue and for dialogue.

References

Brasil (1827). *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. In Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – parte primeira. Rio de Janeiro: Typografia Nacional. p. 71-73. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18351/collecao_leis_1827_parte1.pdf?sequence=1>. Acesso em out. 2020

Brasil (1931). *Decreto 19.852/1931*. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19852.htm. Acesso em set. de 2020.

Brasil (1934). *Lei nº 16/1834*. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em set. de 2020.

Brasil (1939). *Decreto-lei nº 1.190/1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em set. de 2020.

Brasil (1946). *Decreto-Lei nº 8.530/1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em ago. 2020.

Brasil (1961). *Lei nº 4.024/1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em ago. de 2020.

Brasil (1969). *Decreto-Lei nº 477/1969*. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá

outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10477.htm. Acesso em set. de 2020.

Brasil (1971). *Lei nº 5.692/1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em set. de 2020.

Brasil (1972). Conselho Federal de Educação (CFE). *Parecer n. 349/72*. Documenta, n. 137, abril de 1972, p.155-173. MEC-CFE. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em nov de 2020.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF.

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília-DF.

Brasil (1999). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CEB nº 2/1999*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF: MEC/CEB/CNE.

Brasil (1999). Ministério da Educação (MEC). *Referenciais Nacionais para a Formação de Professores*. Brasília, DF: MEC/SEF.

Brasil. (2001). *Lei nº 10.172/2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: jul. 2020.

Brasil (2002a). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP nº 1/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF: MEC/CNE/CP.

Brasil (2002b). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CEB nº 1/2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília-DF: MEC/CNE/CEB.

Brasil (2002c). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP nº 1/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF: MEC/CNE/CP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso: set. 2020.

Brasil (2002d). *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF.

Brasil (2003). *Lei nº 10.639/2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília-DF.

Brasil (2004). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução nº 1/2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília-DF: MEC/CNE.

Brasil (2005). Ministério da Educação (MEC). *Proinfantil*: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais / Ministério da Educação. Brasília, DF: SEB/MEC.

Brasil (2006). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP nº 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília-DF: MEC/CNE/CP.

Brasil (2007a). Ministério da Educação (MEC). *Portaria normativa nº 38/2007*. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília-DF: MEC.

Brasil (2007b). Ministério da Educação (MEC). *Educação do Campo*: diferenças mudando paradigmas. Cadernos de subsídios. Brasília-DF: MEC/INEP/SECAD.

Brasil (2008a). *Lei nº 11.738/2008*. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília-DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11738.htm#:~:text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%BAblico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em nov, de 2020.

Brasil (2008b). *Lei nº 11.645/2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília –DF.

Brasil. (2009a). Decreto nº 6.755/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Brasil (2009b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília: MEC/INEP.

Brasil (2012a). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP nº 1/2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília-DF: MEC/CNE/CP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acessos em: out. de 2020.

Brasil (2012b). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CEB nº 8/2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília-DF: MEC/ CNE/CEB, 2012b.

Brasil (2012c). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CEB nº 05/2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB.

Brasil (2014). *Lei nº 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014–2024 e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília-DF.

Brasil (2015a). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP nº 2/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE/CP.

Brasil (2015b). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP nº 01/2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2015b.

Brasil (2016). *Decreto nº 8.752/2016*. Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm Acesso em: jul. 2020.

Brasil (2017a). *Decreto nº 9.057/2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF.

Brasil (2017b). *Lei nº 13.415/2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF.

Brasil (2019a). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução nº 2/2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE.

Brasil (2019b) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília: MEC/INEP.

Buber, M. (2009) *Do diálogo e do dialógico*. Campinas, Perspectiva.

Carrano, P. (2011) *Jovens, escolas e cidades: Desafios à autonomia e à convivência*. Revista Teias, set./dez. 2011, v. 12, n. 26. UERJ:RJ. p.07-22. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24209>. Acesso em: set. de 2020.

Freire, P. (1972). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gatti, B.; Barreto, E. S.; André, M. D.; Almeida, P.C. (2019) *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO.

Gatti, B.; Barreto, E. S.; André, M. D. (2011) *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

Gatti, B. (2010) *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc., v. 31, n. 113, out.-dez. 2010. Campinas: SP. p. 1355-1379. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf?origin=publication_detail. Acesso em: nov. de 2020.

Gatti, B.; Barreto, E. S. (2009) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

Maher. T. M. (2006) *Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória*. In. GRUPIONI, L.D.B. (org). – Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília : MEC/SECAD.

Grupioni, L.D.B. (2006) *Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil*. In: Grupioni, L.D.B. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD.

Junqueira, S.R.A. (2016). Provimento de professores para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97. Brasília-DF. <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2016-pdf/44071-produto-2-provimento-professores-componente-curricular-ensino-religioso-pdf/file>.

Kramer, S. (Org). (2005). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática.

Pena, A.C. (2016). *Histórias de vida de professores homens na educação infantil*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica. Salvador, v. 01, n. 01, p. 118-131, jan. /abr., 2016. Acesso em: ago de 2020.

Saviani, D. (2005). *História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos*. Revista Educação. Edição: 2005 - Vol. 30 - n° 02. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: Out. de 2020

Saviani, D. (2009). *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: Out. de 2020.

Silva, C.S.B. (2003). *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados.

Siqueira, R.B. (2020). *Sou muito jovem: escolhas e estratégias dos jovens de um curso de formação de professores*. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

Tanuri, L.M (2000). *História da formação de professores*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.61-88. ISSN 1413-2478. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782000000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: out. de 2020.

Tardif, M.; Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Formação de Professores no Chile⁴¹

Ernesto Treviño⁴²

Martín Cáceres⁴³

Introdução

O Chile tem um dos sistemas educacionais mais privatizados do mundo, com regulamentações nesse sentido que afetam desde a educação na Primeira Infância até o Ensino Superior (Bellei, 2015). Um sistema de “vouchers educacionais”, que leva em conta a frequência dos alunos para o financiamento estudantil, a desregulamentação de longa data das escolas privadas-subsidiadas, que representam quase dois terços do total das matrículas no sistema escolar, e a desintegração do sistema de Ensino Superior são algumas das características que caracterizam a educação chilena.

É nesse contexto de forte desestatização que a formação de professores no Chile está organizada. O desenvolvimento da formação de professores no Chile, especialmente durante a década de 2010, parece estar alinhado com várias das premissas propostas pelo relatório McKinsey (Mourshed, Chijoke e Barber, 2010). Este relatório classificou o Chile como um país que evoluiu o nível de desempenho estudantil classificado como ruim para satisfatório entre o ano 2001 a 2006. De acordo com este relatório, um sistema educacional evolui de ruim para satisfatório quando: a) reconhece a disparidade nas práticas docentes e trata de padronizar as práticas de ensino garantindo que todas as salas de aula ofereçam um currículo mínimo a ser seguido; e, b) atende tanto as necessidades educacionais quanto nutricionais de seus alunos. Concomitantemente, passar de níveis satisfatórios para bons presume: a) produzir informação de alta qualidade sobre o desempenho estudantil; b) garantir a prestação de contas tanto para as escolas quanto para os professores; c) criar uma infraestrutura organizacional e de financiamento; e, d) estabelecer modelos de ensino consagrados e de eficácia comprovada para aplicação generalizada à grade estudantil.

O Chile, apesar de ter seguido algumas das recomendações do relatório McKinsey (2010), estagnou nos resultados de desempenho dos alunos desde 2009 (OCDE, 2010; 2016). A partir de 2009, o Chile introduziu um sistema de avaliação e responsabilização de alto risco para a avaliação de professores em 2005 (Flotts e Abarzúa, 2011), para as escolas que atendem crianças pobres em 2008 por meio de um *voucher* especial destinado a escolas que atendem crianças de famílias de baixa renda (Weinstein e Villalobos, 2016), e em 2012 incluiu um sistema que inclui a possibilidade de fechamento de escolas (Mintrop, Treviño, Ordenes e Donoso, 2013).

Como explicamos neste capítulo, o último desenvolvimento notável acerca da formação de professores no Chile, embora não tenha seguido à risca, parece ter sido impregnado com as noções do relatório McKinsey. Outros elementos que não

41. Agradecemos o apoio de Rodolfo Bonifaz por seus valiosos comentários a este capítulo. Ernesto Treviño ao projeto ANID PIA CIE160007 pelo apoio à elaboração deste capítulo.

42. Professor Doutor, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

43. Professor Doutor, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

necessariamente se encaixam com os achados do relatório McKinsey (2010), como a noção de atrair os estudantes com notas de destaque formados no ensino médio para estudar uma carreira docente e lhes conferir um importante aumento nos salários, também entraram no domínio das políticas de formação de professores (Mizala e Schneider, 2019).

Devido às características bastante incomuns do sistema educacional chileno, este capítulo apresenta inicialmente uma breve visão histórica da formação de professores no país. A segunda seção do capítulo descreve a atual organização do sistema de formação de professores. A terceira seção tem como foco o Sistema de Desenvolvimento Profissional de Professores, uma lei recentemente aprovada, que vincula a formação de professores a um sistema de responsabilização de alto risco, desde a formação inicial até a formação contínua de professores. Esse sistema tem implicações para instituições, professores atuais, futuros professores, bem como na forma de programas e iniciativas de formação inicial e contínua de professores.

Breve histórico da formação de professores no Chile

Entender a formação de professores no Chile, nos dias de hoje, requer um cotejo do pano de fundo histórico que explica um sistema que evoluiu por caminhos bastante diferenciados quando em comparação com o restante da América Latina. Como a qualidade da educação tem sido um tema central nas discussões públicas das últimas décadas no Chile, e o papel dos professores comprometidos a alcançar bons resultados foi reconhecido, existe uma quantidade considerável de pesquisas sobre o passado e a história mais recente da formação de professores e as políticas implementadas (Avalos 2002; Cisternas, 2011; Contreras-Sanzana & Villalobos-Clavería, 2014; Nuñez, 2002, 2004, Bonifaz, 2011). Com base nesses trabalhos e nas descobertas mais recentes apresentamos uma breve descrição do desenvolvimento da profissão docente em quatro etapas.

1. Professores como funcionários públicos (século XIX - 1980)

Como aconteceu em diferentes sistemas educacionais latino-americanos, o início do ensino no Chile remonta ao período colonial em que a Igreja Católica foi a principal instituição de ensino. Progressivamente, à medida que o Chile obteve sua independência, as escolas foram criadas pelas autoridades locais. A “primeira profissionalização docente”, considerada por Nuñez (2002), ocorreu já em meados do século XIX, quando, em 1842, foi criada a primeira escola normal. Isso implicou na criação de mais escolas normais com especialização técnica na formação de professores, onde os mesmos eram desenvolvidos com alto grau acerca do senso da enorme responsabilidade da missão docente. É importante ressaltar que, no Chile, foi desenvolvida uma noção de “Estado docente”, onde o Estado tinha a responsabilidade de proporcionar educação pública gratuita e organizar o sistema educacional. Essa noção foi primeiramente adotada em 1860 na Lei Geral de Instrução Primária, e reforçada na Lei de Educação Básica Compulsória em 1920 e outras reformas na primeira metade do século XX. Nessa concepção, os professores eram considerados funcionários públicos, pois trabalhavam para o Estado chileno e eram treinados e desenvolvidos por instituições públicas.

Embora a quantidade e a qualidade de escolas normais fossem restritas - funcionavam como escolas de ensino primário superior - elas forneciam uma estrutura de educação inicial e contínua. Com o intuito de melhorar a qualidade dos professores, nas últimas décadas do século XIX houve uma reforma significativa que proporcionou uma nova legislação para o aumento dos recursos financeiros e o incentivo pela colaboração internacional. Isso permitiu que muitos professores chilenos estudassem no exterior, e também, que educadores alemães visitassem e trabalhassem no país. Em relação à formação de professores de ensino secundário, em 1889 foi fundado o Instituto Pedagógico. O Instituto Pedagógico constituiu um modelo para a educação dos professores do ensino secundário. Tanto as escolas normais quanto o Instituto Pedagógico representaram uma fonte de formação intelectual e mobilidade social para quem ingressasse na profissão docente, o que contribuiu muito para a vida cultural do país. Na primeira metade do século XX foram criadas mais escolas normais, e houve intensos debates entre os normalistas, influenciados pelas visões alemãs, e reformistas que defendiam a educação progressista, influenciados pelas ideias de John Dewey. Os reformistas tentaram pressionar por uma maior profissionalização dos professores com um status de ensino superior.

Nos anos 50 e 60 do século XX, uma série de reformas foram realizadas, que incluíram a atualização do status da educação normal para o ensino superior - como professores do jardim de infância, que desde a década de 1930 eram obrigados a ter um segundo grau antes de ingressar nas escolas normais - desenvolvimento profissional para treinamento de professores, aumento dos recursos financeiros e pedagógicos, e desenvolvimento de infraestrutura para escolas normais. Além disso, na década de 1960, a noção de desenvolvimento profissional contínuo foi ainda mais instalada, incluindo um estágio de treinamento inicial e desenvolvimento ao longo da vida. Em 1967, o Centro de Experimentação, Pesquisa e Desenvolvimento (CPEIP), parte do Ministério da Educação, foi criado com o objetivo de institucionalizar os esforços para melhorar o status da profissão docente, e como primeiro passo para a criação de uma Escola Única de Pedagogia, onde os professores de todos os níveis educacionais foram treinados.

Esse caminho constante de profissionalização da força de trabalho docente foi abruptamente interrompido com o golpe militar de 1973. Na ditadura militar, os sindicatos de professores e todas as instituições relacionadas ao desenvolvimento de professores eram considerados como nichos do marxismo e, como tal, sofreram forte intervenção, foram fechadas ou desfinanciadas. Todas as escolas normais foram fechadas e os estudos pedagógicos foram transferidos para universidades, cujas autoridades foram substituídas por militares. Ao mesmo tempo, os salários dos professores foram progressivamente reduzidos.

2. A imposição de um modelo educativo orientado ao mercado (1980 - 1991)

Em 1980 e 1981, a ditadura de Pinochet implementou uma reforma educacional para privatizar a educação, como parte de um profundo programa de reforma da organização do Estado sob uma visão radical da agenda da Nova Gestão Pública, cristalizada na constituição promulgada em 1980. Na área educacional, o sistema escolar sofreu três

mudanças substanciais. Primeiro, uma nova regulamentação criou um sistema universal de *vouchers* para financiar escolas públicas e privadas subsidiadas com o mesmo valor por aluno. Em segundo lugar, as regulamentações para a entrada de escolas privadas subsidiadas foram amenizadas, enquanto que as escolas públicas foram descentralizadas para os municípios que mantinham requisitos regulatórios fundamentais que tornavam muitos deles economicamente inviáveis. Nesse cenário, toda a expansão subsequente foi liderada pelo setor privado subsidiado. Em terceiro lugar, enquanto os professores de escolas públicas mantiveram mais segurança no trabalho, aqueles em escolas privadas subsidiadas estavam sujeitos às mesmas regulamentações de outros trabalhadores em empresas privadas. Assim, a profissão docente mudou radicalmente, pois os professores não eram mais funcionários públicos, sendo empregados por municípios ou por escolas particulares.

Em relação ao sistema de ensino superior, a ditadura também permitiu a criação de instituições privadas com poucos marcos regulatórios. Essa política estimulou a criação de universidades e cursos de “quadro-negro e giz”. A formação de professores foi novamente degradada a um nível não universitário, e institutos profissionais de baixa qualidade começaram a proliferar. Todas as carreiras universitárias relacionadas à pedagogia foram reestruturadas em Institutos Profissionais ou Academias, incluindo o Instituto Pedagógico, que foi separado da Universidade do Chile e transformado em Academia, colocando fim a um histórico de liderança de longa data. Como soma dessas medidas, que incluíram tanto o enfraquecimento das condições de trabalho quanto a degradação da formação docente, o status da profissão docente foi fortemente afetado.

3. Reparando o status dos professores (1991 - 2003)

Com a recuperação da democracia, desde o início dos anos 90, a nova administração passou a desenhar e implementar um caminho para reconstruir a profissão docente. Em 1991, uma nova legislação foi enquadrada para recuperar seu estatuto, o Estatuto do Professor. Em relação à formação docente, essa legislação afirmava que os professores deveriam alcançar o conhecimento científico e teórico por meio do ensino superior, atualizando seu nível novamente (isso já estava previsto na nova Lei Constitucional Orgânica da Educação, promulgada em 1990). O Estatuto estabeleceu bases para o aperfeiçoamento dos salários dos professores, por meio da estipulação de um salário mínimo nacional e de uma série de ganhos de acordo com a antiguidade e a participação de cursos de formação em serviço, diferenciando professores para cargos administrativos e de liderança. Por outro lado, estabeleceu diversas regulamentações para estabilidade contratual dos professores, regulamentou o máximo de horas de trabalho, estipulando um máximo de horas de ensino, entre outras regulamentações. Em relação ao desenvolvimento profissional dos professores, o Estatuto estabeleceu que a participação na formação contínua é um direito e que o professor é responsável por adquiri-lo. Também estabelece que a formação contínua será avaliada por um sistema de classificação, mas isso só aconteceu em 2004, quando foi criado o Sistema de Avaliação do Desempenho dos Professores Profissionais.

Em 1996, o governo iniciou uma intensa agenda para melhorar a qualidade e a equidade do sistema educacional. A reforma incluiu a adoção do ensino integral, um novo currículo, uma série de programas específicos, e o aprimoramento da profissão

docente. As administrações subsequentes estabeleceram e mantiveram um processo de diálogo com o Sindicato dos Docentes, e em 2000 foi assinado um acordo para o fortalecimento da profissão. Esse acordo estabeleceu a base para reajustes salariais, a melhoria das condições de trabalho, e firmou um compromisso para a participação efetiva dos professores na construção de políticas. Parte importante do acordo considerou o desenvolvimento profissional do professor, estabelecendo oportunidades de desenvolvimento de forma individual e coletiva. Por outro lado, os professores concordaram em avaliar e co-construir um sistema de avaliação de desempenho, desde que fosse contextualizado, não punitivo, focado no desenvolvimento profissional e baseado em padrões construídos de forma colaborativa, como vinha sendo promovido desde 1997 pelo Sindicato dos Professores.

4. Rumo a um sistema de desenvolvimento profissional (2003 - 2016)

Nas primeiras décadas do século XXI, foram realizadas diferentes políticas de formação de professores. Um componente central nesse período foi o desenvolvimento de um Sistema de Avaliação de Desempenho. Como resultado do processo de diálogo descrito anteriormente, que foi capaz de unir vontades e criar consenso ao longo de um importante período (Ávalos & Assael, 2006), foi elaborado um quadro conceitual de Boas Práticas de Ensino. Esse quadro conceitual definiu padrões para o desempenho dos professores em quatro domínios: preparação docente, criação de um ambiente de aprendizagem, responsabilidades profissionais e ensino para todos os alunos. Essas normas foram a base para o desenvolvimento do Sistema de Avaliação de Desempenho. Essa avaliação foi construída em um processo gradual de implementação piloto e escalonamento (Manzi, Sun, Gonzalez, 2011). O sistema de avaliação de desempenho inclui quatro elementos que informam diferentes perspectivas sobre o desempenho dos professores no quadro: autoavaliação, relatórios de superiores, avaliação por pares e um portfólio para mostrar evidências de práticas de ensino. Os resultados da avaliação de desempenho são uma combinação desses quatro componentes, sendo que o portfólio corresponde a 60%, avaliação recíproca 20%, e o relatório de superiores e autoavaliação 10%. Em 2005, o sistema de avaliação de professores foi aplicado pela primeira vez em nível nacional no setor municipal. Antes desse sistema, em 2003, foi implementada a Atribuição de Excelência Pedagógica, que incluiu um portfólio e uma prova de conhecimento. Isso promoveu a construção de uma cultura de avaliação. O sistema de avaliação de desempenho tem consequências para os professores. Caso um professor não alcance a pontuação que corresponde a um nível satisfatório, deverá participar de um curso de reciclagem e ser reavaliado na próxima avaliação. Se ele tiver novamente uma pontuação insatisfatória, ele deve sair da sala de aula e estudar para ser avaliado mais uma vez. Se, pela terceira vez ele tiver a mesma performance, ele deve abandonar a profissão. Por outro lado, os professores que realizaram a qualificação superior, podem solicitar diferentes gratificações salariais.

Em relação à formação docente, no sistema educacional inicial, nesse período houve diferentes cursos que, de um lado, fortalecem tanto as universidades quanto as carreiras pedagógicas, e, por outro, destinaram recursos para bolsas de estudo para alunos de alto desempenho. Na área de desenvolvimento em serviço, em 2002 foi criada a rede

“Professores de Professores”, integrada por professores que obtiveram a atribuição de Excelência Pedagógica, para apoiar e desenvolver seus colegas de profissão de maneira mais precisa. Por fim, foi criada uma atribuição para o desenvolvimento, que consistia em aumento salarial como consequência da participação em cursos de desenvolvimento profissional.

É importante ressaltar que, apesar dos esforços para profissionalizar ainda mais os professores por meio de diferentes políticas, neste momento não há uma carreira profissional tal como preconizado. Por outro lado, as diferenças entre setores, municipais, subsidiados e pagos, dificultaram a criação de um sistema de desenvolvimento profissional adequado para todos os professores. O Ministério da Educação, por meio do CPEIP (Centro de Aperfeiçoamento Experimentação e Investigações Pedagógicas), supervisionou apenas uma pequena parte dos cursos de formação contínua, e a regulação da iniciativa privada foi escassa. Em suma, o quadro orientado ao mercado ainda teve importantes consequências na desregulamentação do sistema.

Por outro lado, nesse período, a qualidade e a equidade dos sistemas educacionais foram o centro do debate público, pois greves intensas, manifestações de rua e ocupações escolares foram realizadas pelos alunos para a educação pública gratuita e a transformação do sistema orientado ao mercado profissional. Essa agitação civil levou os partidos políticos a incluir políticas educacionais em seus cursos e campanhas. Do lado das políticas de formação de professores, um arranjo incomum de redes entre as partes interessadas (Mizala & Schneider, 2019) levou a uma reforma ambiciosa e abrangente, o Sistema de Desenvolvimento Profissional dos Professores.

A história das políticas de formação de professores e arranjos institucionais sugere que o Chile tinha uma necessidade urgente de criar um esquema de desenvolvimento profissional no qual todos os professores da educação financiada publicamente, sendo escolas públicas ou privadas, exigissem um forte apoio para melhorar suas capacidades de ensino e, dessa forma, apoiar a qualidade da educação nas salas de aula. Nesse sentido, a Lei nº 20.903, que criou o Sistema de Desenvolvimento Profissional docente em 2016, estabeleceu novas regras e regulamentos que aumentam o escopo da carreira docente para professores em escolas privadas subsidiadas e introduziu mudanças importantes nos arranjos institucionais e nas políticas de formação docente que serão explicadas abaixo.

Breve visão geral do sistema de formação de professores iniciais e em serviço no Chile

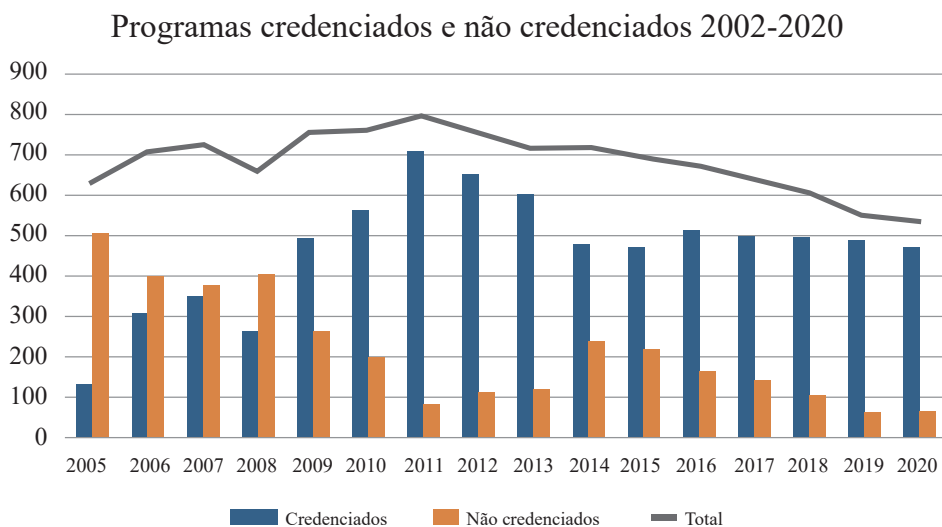
O Chile é um país de quase 17 milhões de habitantes. Seu sistema escolar é composto por cerca de 13 mil escolas, 1,3 milhão de alunos e 247.875 professores da rede municipal (CEM, 2020). Isso fornece um panorama do escopo do sistema educacional para enquadrar adequadamente a descrição da formação de professores no Chile.

De acordo com dados de 2020 (ver gráfico 1), existem 537 cursos diferentes que oferecem formação inicial de professores, incluindo pedagogia e educação infantil, distribuídos em universidades (530 cursos são oferecidos nas universidades) e Institutos Profissionais (7 cursos). Os cursos em Institutos Profissionais podem estar atendendo

os últimos coortes que entraram nelas antes da implantação do novo Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente. São 49 Universidades e 2 Institutos Profissionais que têm alunos estudando nesses cursos.

Universidades e cursos que ofereçam formação inicial de professores devem ser credenciados perante a Comissão Nacional de Acreditação (CNA) do Chile. É evidente na Figura 1 que, a partir de 2016, o número de cursos não credenciados começou a diminuir, e os oferecidos por Institutos Profissionais desaparecerão assim que os coortes terminarem seus estudos.

Gráfico 1 - Número de cursos de formação inicial de docentes por credenciamento, 2005-2020.



Fonte: Elaboração própria com base no SIES 2005-2020.

Os cursos acima mencionados atendem 54.676 alunos com o objetivo de se tornarem professores, dos quais 64% são do sexo feminino (ver tabela 1). Como observado anteriormente, os cursos oferecidos pelos institutos profissionais estão gradualmente se extinguindo.

Tabela 1 - Número de alunos em cursos iniciais de formação de professores por tipo de instituição em 2020

Gênero	Tipo de Instituição		Total
	Universidades	IP	
Masculino	19574	7	19581
Feminino	35079	16	35095
Total	54653	23	54676

Fonte: Elaboração própria com base no SIES 2005-2020.

O número de alunos que pretendem ser professores é insuficiente para atender à demanda de professores ao longo do território chileno por duas razões. Primeiro, o Chile tem experimentado altos níveis de rotatividade de professores que abandonam o sistema escolar. Em média, os professores do ensino médio permanecem na mesma escola por 1,8 anos, enquanto os professores do ensino fundamental deixam a escola após 5 anos em média (Carrasco, Manzi, Treviño, 2018). Esse fenômeno tem sido acompanhado tanto por uma política de ensino superior gratuito para estudantes que estão 60% abaixo do nível econômico-social e que atendem aos requisitos universitários, bem como a implementação da lei de Sistema de Desenvolvimento Profissional de Docentes que elevou os requisitos de admissão para alunos com o objetivo de serem professores. Tal combinação, educação universitária gratuita e requisitos mais rígidos para ingressar nos cursos de formação de professores, parece ter resultado no fato de que os alunos que poderiam ingressar no curso de formação de professores preferem escolher cursos mais tradicionais — por exemplo, engenharia, cursos relacionados à área de saúde, ciências sociais, etc. — por causa tanto do ainda baixo reconhecimento social dos professores quanto da noção de que o aumento dos salários previstos na nova lei de Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente pode não ser suficiente para compensar as diferenças simbólicas e materiais entre os programas tradicionais e a formação de professores (AEQUALIS, 2018).

Há duas características que são importantes a serem notadas em relação ao atual sistema de formação inicial de professores. Em primeiro lugar, os cursos de educação estão entre os que recebem o menor nível de financiamento por aluno, conforme estabelecido pelas autoridades em 2020, o que significa que não há um plano robusto para incentivar a capacidade dos cursos iniciais de formação de professores, especialmente em regiões sem alta densidade populacional no país. Isso representa um limite na magnitude dos programas de educação para projetar e implementar cursos baseados em práticas que seguem um modelo semelhante ao utilizado pelos médicos. Essa situação, se não corrigida, pode gerar um amplo desequilíbrio na oferta e demanda dos professores.

Após essa breve descrição, a seção a seguir descreve a formação docente na prática, como tem sido desenvolvida a partir de 2016, quando entrou em vigor a lei atual do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente.

Formação docente na prática: da alta padronização à flexibilidade e os riscos inerentes à esta aposta de modelo

Os arranjos institucionais para a formação de professores no Chile estão intrinsecamente ligados ao arriscado sistema de avaliação da educação de professores. Embora não tenha sido retratado de tal forma, o atual Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente parece estar alinhado com as noções propostas no relatório McKinsey de 2010, que propõe um sistema de formação de professores que avança da alta padronização das práticas docentes para uma gradual flexibilização à medida que a formação docente melhora em cada contexto (Mourshed, Chijoke, Barber, 2010; Treviño, Villalobos e Baeza, 2016).

O Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente (Lei nº 20.903) de 2016 regulamenta a formação inicial e em serviço como parte de um caminho de desenvolvimento profissional de longa duração dos professores. Em relação à formação inicial de professores, o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente estipula que, para serem admitidos em um curso de formação docente, os alunos devem cumprir pelo menos um dos seguintes requisitos: a) estar entre os 30% dos alunos que obtiveram melhor grau de aproveitamento no teste nacional de admissão; b) estar entre os 10% que obtiveram melhor IRA (índice de rendimento acadêmico) do ensino médio; c) estar entre os 30% que obtiveram melhor IRA e ao mesmo tempo ser colocado entre os 50% que obtiveram melhor nota do vestibular; ou, d) ter concluído com sucesso um programa de apoio à universidade de admissão (política nacional implementada pelas universidades) e ser colocado entre os 15% com melhor IRA no ensino médio, bem como passar no exame nacional. O Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente também exige o credenciamento obrigatório de universidades e programas que ofereçam formação inicial de professores. É o caso apenas dos cursos de graduação em medicina, odontologia, pedagogias e programas de pós-graduação relacionados à saúde. Nessa imediação, somente programas e universidades com credenciamento podem oferecer curso de formação inicial de professores, situação que não foi estritamente regulamentada antes da implementação desta lei em 2016. Além disso, para obter o credenciamento, os cursos de formação de professores têm que implementar uma avaliação diagnóstica para cada aluno no início e no final do programa. A avaliação no final do curso é um requisito para a obtenção do diploma universitário. É importante ressaltar que os cursos de formação de professores, bem como as avaliações acima mencionadas, responderão às Normas Pedagógicas e Disciplinares para Formação Inicial de Professores, que estão em construção após duas revisões do Conselho Nacional de Educação, que é a instituição encarregada de avaliar, debater e aprovar diferentes instrumentos de política educacional.

Em relação ao desenvolvimento da carreira dos professores após a formação inicial, a lei do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente estabelece uma ligação entre o método de avaliação de professores e um método de reconhecimento que permite aos professores avançar tanto em seu desenvolvimento profissional quanto aumentar o salário. O método de reconhecimento tem foco no desempenho do professor com base em testes padronizados implementados durante a trajetória de desenvolvimento profissional dos professores. Um teste padronizado sobre conhecimento disciplinar e pedagógico é uma parte do método utilizado para classificar professores em uma das quatro categorias de desempenho. Além disso, o método inclui um portfólio de evidências sobre: a) desempenho docente na prática em sala de aula; b) liderança colaborativa entre professores e pais de alunos; c) criação de materiais pedagógicos, participação em inovações educacionais, atividades acadêmicas e de pesquisa; e, d) treinamento prático e desenvolvimento profissional. A combinação de resultados tanto do teste padronizado quanto da carteira é organizada de forma que existam seis categorias de desempenho docente: a) iniciante; b) básico; c) intermediário; d) avançado; e) expert 1; e, f) expert 2. Os professores que alcançarem a categoria “básico” em duas avaliações consecutivas não podem ser contratados para trabalhar no sistema escolar financiado publicamente.

Dentro desses rigorosos requisitos da Lei SDPD, o desenvolvimento profissional dos professores em termos de educação contínua vislumbra três formas de melhorar a capacidade de ensino. Em primeiro lugar, os novos professores que ingressarem na profissão atuando em escolas públicas podem pedir por um apoio para professores iniciantes, um processo no qual podem contar com auxílio de professores experts para os orientarem em questões práticas da profissão durante um ano letivo. Em segundo lugar, escolas e professores podem criar internamente seus próprios quadros de carreiras como iniciativas de melhoria. Isso é permitido para as escolas categorizadas nas categorias de alto ou médio desempenho do Sistema de Medição da Qualidade da Educação, que classifica as escolas principalmente através dos resultados de conquistas de seus alunos no teste padronizado nacional para o sistema escolar conhecido no Chile como SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

Em terceiro lugar, a formação em pedagogia também pode incluir as instâncias mais comuns de cursos oferecidos pelo Ministério da Educação, universidades credenciadas ou instituições sem fins lucrativos certificadas. Essa forma de desenvolvimento profissional tem características que podem diferir de outros métodos. Em primeiro lugar, em contraste com a antiga carreira de professor, a lei de Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente não considera aumento salarial ou incentivos econômicos relacionados ao atendimento e a conclusão com sucesso de um programa de formação continuada. Em segundo lugar, também em contraste com a lei anterior, a nova legislação estipula que a formação continuada deve ser gratuita para os professores, em contraste com a situação anterior em que professores de escolas públicas podem ter que pagar por toda ou parte de sua formação. Em terceiro lugar, é enfatizada a formação continuada durante os quatro primeiros anos de serviço na atividade no magistério. Ademais, o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente também considera financiar estudos de pós-graduação relacionados à profissão docente. Por fim, a lei enfatiza as áreas de currículo, ambiente educativo, liderança e gestão, inclusão e atenção à diversidade, bem como a avaliação, como prioridades para a capacitação de professores nas categorias experts 1 e 2.

A lei do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente também melhora as condições de trabalho dos professores em dois domínios. Primeiramente, segundo o Ministério da Educação, os professores que ingressaram ranking de desenvolvimento de acordo com a nova lei aumentam seu salário, em média, em 30% (MINEDUC, 2017). Além de que, a lei pondera a possibilidade de reservar 35% do tempo contratual dos professores para elaboração de aulas e avaliação da turma. Isso significa, na prática, que os professores serão pagos por todo o escopo de seu trabalho, incluindo o planejamento, implementação do conteúdo e correção de avaliações. Até então, os professores recebiam salário tão somente pelas horas que ensinavam dentro de sala de aula, desconsiderando todo o tempo que dedicaram para preparar o conteúdo e avaliar.

Promulgada em 2016, a lei de Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente já alcançou os direitos dos professores de início de carreira. É importante ressaltar que a expansão do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente depende, por lei, do crescimento econômico do país e da disponibilidade de recursos públicos, em conformidade com o estabelecido em lei.

A tabela 2 (abaixo) evidencia o número de professores já avaliados pelo novo sistema, divididos pelo nível de escolaridade em que atuam, indicando ainda em qual nível de carreira se encontram, tudo em conformidade com os níveis estipulados no Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente. Como se pode ver, um total de 139.956 professores já estão inseridos na Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente, representando quase 56% do total de professores de toda a rede escolar. Mais de dois terços dos professores estão classificados nas três categorias mais baixas. O nível avançado concentra 23% dos professores atuantes avaliados por esse sistema, enquanto que apenas 8% dos professores estão entre os experts.

Tabela 2. Número de professores por escolaridade (ensino primário ou médio) e desempenho nas escolas conforme os níveis existentes na Lei de Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente no Chile

Níveis	Ensino primário	Ensino médio	Total
Iniciante	19.343	9.464	28.807
Básico	26.182	11.370	37.552
Intermediário	22.669	6.921	29.590
Avançado	23.974	8.865	32.839
Expert 1	6.688	3.020	9.708
Expert 2	841	619	1.460
Total	99.697	40.259	139.956

Fonte: Ministério da Educação, julho de 2020.

A lei do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente priorizou em sua implementação a inclusão de professores de escolas públicas. Como se pode ver na tabela 3 (abaixo), os professores de escolas públicas entraram no sistema em 2017, já durante o primeiro ano de vigência da lei. Professores de escolas privadas subsidiadas (incluindo aquelas que tiveram a administração delegada) entraram no sistema a partir de 2019. É importante mencionar que as escolas privadas subsidiadas atendem quase dois terços da população estudantil no Chile, e até então não faziam parte de nenhum sistema de desenvolvimento profissional antes da implementação da nova lei.

Em verdade, até 2020, cerca de 76.179 professores de escolas de administração subsidiadas e privadas estão fora do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente. A lei estipula que esses professores deverão ser incluídos na Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente respeitando um limite de 15 mil por ano, durante o período de 2021 até 2025.

Tabela 3 - Número de professores sob a Lei de Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente no Chile pela classificação de carreira e desempenho em diferentes tipos de escola por ano

Tipo de escola, ano de entrada e nível educacional	Iniciante	Básico	Intermediário	Avançado	Expert 1	Expert 2	Total
Escolas públicas dependentes dos serviços de educação local							
2017							
Ensino primário	717	1.611	1.732	1.865	483	61	6.469
Ensino médio	350	696	520	673	224	39	2.502
Escolas públicas dependentes dos Municípios							
2017							
Ensino primário	7.217	19.056	19.221	19.866	5.708	708	71.776
Ensino Médio	4.132	8.311	5.748	7.347	2.621	546	28.705
Escolas privadas subsidiadas com administração delegada (escolas técnicas dependentes de organizações empreendedoras)							
2019							
Ensino Médio	304	188	86	92	26	1	697
2020							
Ensino Médio	414	115	29	37	7		602
Subsidiado pelo privado							
2019							
Ensino primário	5.851	2.768	988	1.357	294	49	11.307
Ensino Médio	1.724	976	367	471	109	26	3.673
2020							
Ensino primário	5.558	2.747	728	886	203	23	10.145
Ensino Médio	2.540	1.084	171	245	33	7	4.080
Total	28.807	37.552	29.590	32.839	9.708	1.460	139.956

Fonte: Ministério da Educação, julho de 2020.

Professores do ensino infantil também participam do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente. Aqueles que dão aula em pré-escola e jardim de infância nas escolas públicas já entraram no sistema de desenvolvimento profissional em 2017, e vários dos que dão aulas ao Ensino Primário nas escolas privadas subsidiadas que oferecem também o ensino infantil entraram na conta. Por outro lado, professores de pré-escola em creches — que atendem crianças de 0 a 4 anos — iniciaram sua inclusão no Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente somente em 2020. Um total de 2.376 professores

da pré-escola, representando quase 20% dos professores em creches, entraram no sistema em 2020. Além disso, o restante dos professores de pré-escola de creches financiadas com dinheiro público entrará no Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente com uma proporção de 20% ao ano até a inclusão completa desses professores até o ano de 2025.

Considerações finais

A breve retrospectiva histórica acerca de como evoluiu a formação de professores no Chile e as políticas relacionada mostrou que há características relevantes que merecem destaque para a compreensão do *status* atual. Antes de tudo, o Chile teve um desenvolvimento inicial da formação docente com uma trajetória constante para a profissionalização, sob a noção de um Estado responsável pela educação.

Esse caminho foi abruptamente interrompido pela ditadura militar, pois neste período as políticas públicas educacionais basearam-se principalmente no mercado (Bellei, 2015). Todo o sistema educacional foi reformulado, reduzindo a participação do setor público na educação e incentivando a participação dos antes privados com pouca regulamentação.

Com a recuperação da democracia, importantes esforços para recuperar o status dos professores foram realizados. No início dos anos 90 com cursos direcionados, cada vez mais, de forma sistemática. A participação do Sindicato dos Professores na formação de políticas estudantis constituiu um caso especial na América Latina, a medida que colaborou ativamente na construção de importantes bases políticas que buscaram pela profissionalização da força de trabalho dos professores por meio da definição de normas, desenvolvimento profissional colaborativo e melhoria das condições de trabalho. Por outro lado, foi definido um conjunto de políticas baseadas na prestação de contas. O atual estado da formação de professores está impregnado por essa tensão (Rufinelli, 2016; Ávalos, 2014). De um lado, tem havido inúmeros esforços para fortalecer as condições e capacitar os profissionais, mas, por outro, políticas baseadas no mercado, que impõem uma exigência excessivamente alta a quem pretende adentrar no mercado, moldam profundamente a cultura escolar e formação dos professores.

A atual organização da formação de professores parece seguir algumas das recomendações do relatório McKinsey (Mourshed, Chijoke e Barber, 2010) para passar de resultados moderados para bons. A criação do sistema de prestação de contas ao Estado para professores e escolas parece controlar muitos aspectos da formação docente. A última lei de Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente de 2016 tem, pelo menos, quatro implicações para a formação de professores. Regulamenta a formação inicial de professores, estabelecendo mecanismos de controle do início ao fim da graduação em pedagogia. Estabelece mecanismos de controle de qualidade por meio de pontuações mínimas no teste de seleção e nota de corte ao determinar o índice de rendimento estudantil médio que as universidades devem seguir ao selecionar seus candidatos, um teste interno durante o primeiro ano da graduação e uma prova ao final da formação inicial como requisito para a graduação. O Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente também estabelece requisitos para professores recém-formados. Eles têm que participar de um teste nacional padronizado para se tornar professor em uma escola privada subvencionada.

Uma vez que os professores ingressam no sistema escolar, a cada quatro anos, eles têm que participar do sistema nacional unificado de avaliação criado pelo Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente. Essa avaliação cataloga os professores em um dos seis níveis de desempenho, que está diretamente ligado ao nível salarial dos professores. Além disso, as escolas também estão sujeitas a avaliação por meio de testes padronizados.

Todas essas medidas parecem coerentes em um sistema educacional altamente comercializado e seguem abordagens da Nova Gestão Pública. O impacto dessas políticas ainda deve ser observado em um futuro próximo em termos de melhorar as interações em sala de aula, o desempenho dos alunos e reduzir também as lacunas de desempenho entre os estudantes do país.

A última lei de Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente (2016) também oferece, pelo menos, quatro elementos que podem ser considerados como apoio à carreira de professores. Primeiro, o sistema abrange todos os professores de escolas públicas (Municipais e Subvencionadas) desde a pré-escola até o ensino médio. Em segundo lugar, trouxe um aumento salarial médio de 30% para os professores. Em terceiro lugar, pela primeira vez na história dos salários dos professores chilenos, considera o pagamento de 35% do tempo contratual para preparação de aula e correção de provas. Em quarto lugar, altera aquela ideia enraizada de que, somente frequentar cursos de aprimoramento em universidades ou instituições é suficiente para obter incentivos monetários ao professor em serviço, para uma noção de que apenas frequentar cursos não tem implicações diretas para os salários, mas ajudam os professores a elevar seus níveis de desempenho nas avaliações. Além disso, os professores também podem organizar iniciativas auto-geridas para melhorar sua capacidade, e tais iniciativas também podem melhorar seu desempenho no portfólio da avaliação, o que também teria reflexo em seus salários.

Apesar dessas medidas, a formação de professores ainda enfrenta diversos desafios. A falta de demanda por cursos de formação de professores sugere que podemos enfrentar um déficit de professores em várias regiões do Chile. O financiamento para a formação inicial de professores está entre os mais baixos do sistema universitário, o que significa recursos restritos para o tipo de desenvolvimento de formação profissional que o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente exige. O treinamento em sala de aula terá que responder às novas condições e visar tanto melhorar a capacidade do professor quanto ajudar os professores a mostrar também um alto desempenho no sistema de avaliação nacional. Resolver essa tensão entre incentivos pode ser um desafio para todas as partes envolvidas no negócio.

Finalmente, é inquestionável que o Chile vem fazendo esforços para melhorar a formação de professores dentro de seu quadro político, seguindo evidências internacionais. Ainda precisamos de mais tempo para ter evidências sobre os potenciais impactos da nova legislação do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente. No entanto, a passagem do tempo também pode trazer uma nova Constituição para o país em 2022, e o tempo de vida e características

do sistema também podem mudar se o quadro constitucional para as políticas sociais e educacionais também mudar. Enquanto isso, vemos uma combinação de comercialização e controle que se encaixa muito bem com as recomendações do relatório McKinsey (2010) e do movimento global de reforma da educação, que tem defendido o mercado e as novas medidas de Gestões Pública (Sahlberg, 2011).

Referências

- AEQUALIS. (2019). Proyección del número de titulados de carreras de pedagogías en Chile hacia 2023. Santiago Chile.
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación.
- Bellei, C. (2015). El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago: LOM.
- Bonifaz, J. (2011). Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación. In Manzi, J., Sun, Y., González, R. (2011). La Evaluación Docente en Chile. *MideUC*, 251.
- Carrasco, D., Manzi, J., & Treviño, E. (2018). Trayectorias laborales de los docentes: ¿dónde, cuándo y bajo qué condiciones dejan su primer trabajo? (Año 13 No. 105). Santiago Chile.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad En La Educación*, (35), 131. <https://doi.org/10.31619/caledu.n35.98>
- Contreras-Sanzana, G., & Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 5.
- Flotts, P., & Abarzúa, A. (2011). El modelo de evaluación y los instrumentos. In J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 13–34). Santiago, Chile: MIDE UC, Centro de Medición, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mourshed, M., Chijioko, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey.
- Mintrop, H., Treviño, E., Ordenes, M., & Donoso, F. (2013). Markets and High-stakes Accountability: Synergy for Good Schools? The Case of the USA and Chile. European Association for Research on Learning and Instruction. Munich, Germany.
- Mizala, A., & Schneider, B. (2020). Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers. *Journal of Education Policy*, 35(4), 529–555. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1585577>
- Núñez, I. (2002). La Formación de Docentes, Notas Históricas. En Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación.
- Núñez, I. (2004). *La Identidad de los Docentes. Una mirada histórica en Chile*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educación.
- OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume I). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>

- OECD. (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science - Volume 1, I, 276. <https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: De la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261–279. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons : what can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Treviño, E., Villalobos, C., & Baeza, A. (2016). Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE. Santiago, Chile: UNESCO.
- Weinstein, J., & Villalobos, C. (2016). Chile: la experiencia de la Subvención Escolar Preferencial. In M. Souto (Ed.), *Transferencias directas a escuelas: reflexiones sobre prácticas en América Latina* (pp. 58–100). Buenos Aires: IPPE-UNESCO.

Teacher education in Chile⁴⁴

Ernesto Treviño⁴⁵

Martín Cáceres⁴⁶

Introduction

Chile has one of the most privatized educational systems in the world, with regulations affecting from early childhood to higher education (Bellei, 2015). A universal voucher system based on student attendance for school funding, the deregulation for many years of private subsidized schools that account for nearly two-thirds of the enrollment in the school system, and the atomization of the higher education system are some features that characterize Chilean education.

It is within this context of high privatization that teacher education is organized. The development of teacher education in Chile, especially during the 2010s, seems to be aligned with several of the premises proposed by the McKinsey report (Mourshed, Chijoke and Barber, 2010). This document ranked Chile as a country that moved from poor to fair student achievement results from 2001 to 2006. According to the report, educational systems that moved from poor to fair results by: a) recognizing the disparity in teacher practices and aiming at standardizing teaching practices to ensure that all classrooms offer a minimum curriculum; and, b) meeting basic nutritional and educational needs of the students. Meanwhile, moving from fair to good levels of achievement may entail: a) producing high-quality data on achievement; b) ensuring accountability for both schools and teachers; c) creating an organizational and funding infrastructure; and d) establishing consensuated teaching models of proven efficacy for generalized application.

Despite having followed some of the McKinsey report's recommendations (2010), Chile has stagnated in student achievement results since 2009 (OECD, 2010; 2016). From 2009 onwards, the country has introduced high stakes accountability for teacher assessment in 2005 (Flotts and Abarzúa, 2011), high stakes accountability for schools serving poor children in 2008 with a special voucher aimed at schools serving low-SES children (Weinstein and Villalobos, 2016), and started in 2012 a high-stakes accountability system that includes the possibility of shutting down schools (Mintrop, Treviño, Ordenes and Donoso, 2013).

As we explain in this chapter, Chile's latest developments on teacher education seem to have been impregnated with the notions of the McKinsey report, although the fit may not be perfect. Other elements of international evidence that do not necessarily fit with the findings of the McKinsey report (2010), such as the notion of attracting the best high

44. We thank the support of Rodolfo Bonifaz for his valuable comments to this chapter. Ernesto Treviño thanks the project ANID PIA CIE160007 for its support for preparing this chapter.

45. Professor Doutor, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

46. Professor Doutor, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

school graduates to study a teaching career and an important increase in salaries, have also entered in the realm of teacher education policies (Mizala and Schneider, 2019).

Due to the rather uncommon characteristics of the Chilean education system, this chapter starts with a brief historical overview of teacher education in the country. The second section of the chapter describes the current organization of its system. The third section focuses on the System for Teacher Professional Development, a recently adopted law that links teacher education with high-stakes accountability measures from initial to in-service teacher training. This system has implications for institutions, current and future teachers, as well as in the form of initial and in-service teacher training programs and initiatives.

Brief historical background of teacher education in Chile

Understanding teacher education in Chile today requires an historical background that explains a system that evolved in rather different pathways as compared to the rest of the Latin American region. As the quality of education has been a central topic in the Chilean public discussion in the last decades, and the role of teachers in pursuing it has been acknowledged, we have a considerable amount of research on the past and on the recent history of teacher education and its related policies (Avalos, 2002; Cisternas, 2011; Contreras-Sanzana & Villalobos-Clavería, 2014; Nuñez, 2002, 2004; Bonifaz, 2011). Based on these studies and on the more recent developments, we present a brief description of the development of the teacher profession in four stages.

5. Teachers as civil servants (19th century – 1980)

As it happened in different Latin American education systems, the beginnings of teaching in Chile date back to the colonial period when the Catholic Church was the main institution delivering education. Progressively, as Chile obtained its independence, schools were created by local authorities. The “first teaching professionalization,” as regarded by Nuñez (2002), took place as early as the middle of the 19th century, when, in 1842, the first normal school was created. This entailed the creation of normal schools specialized in teacher training, in a modality of internships with a high degree of shared sense of the teaching mission. It is important to note that in Chile, a notion of “Teaching State” was developed, where the State had the responsibility to provide free public education and to organize the educational system. This notion was firstly adopted in 1860 in the General Law for Primary Instruction, and strengthened in the Compulsory Primary Education Law in 1920 and other reforms in the first half of the 19th century. In this conceptualization, teachers were regarded as civil servants, as they worked for the Chilean State and were trained and developed predominantly by public institutions.

Although the quality and quantity of normal schools was restricted – they worked as superior primary schools –, they provided a structure of both initial and in-service education. To improve the quality of teachers, in the last decades of the 19th century a significant reform provided new legislation for increasing financial resources, and promoting international collaboration. This allowed Chilean teachers to study abroad and

German educators to visit and work in the country. Regarding the education of secondary teachers, in 1889 the Pedagogical Institute was founded. The institute constituted a model for Latin America in secondary teachers' education. Both normal schools and the Pedagogical Institute represented a source of intellectual formation and social mobility for those entering the teaching profession, which contributed greatly to the cultural life of the country. In the first half of the twentieth century more normal schools were created, and there were intense debates between normalists, influenced by German views, and reformists who advocated for progressive education, influenced by the ideas of John Dewey. The reformists tried to push for further professionalization with a higher education status.

In the 1950s and 1960s, several reforms were committed, which included the upgrading of the status of the normal education to upper secondary – as kindergarten teachers, who since the 1930s were required to have a secondary degree before entering the normal schools – professional development for teacher trainers, increased financial and pedagogical resources, and development of infrastructure for normal schools. Also, in the 1960s the notion of continuous professional development was further installed, including a stage of initial training and lifelong development. In 1967, the Center for Experimentation, Research and Development (CPEIP), part of the Ministry of Education, was created with the aim of institutionalizing the efforts for upgrading the teacher's professional status, and as a first step to create a Unique School of Pedagogy, where the teachers for all educational levels were trained.

This steady path of professionalization of the teacher workforce was abruptly interrupted with the military coup in 1973. In the military dictatorship, teachers' unions and all the institutions related to teacher development were regarded as niches of marxism, and as such, were heavily intervened, closed or defunded. All the normal schools were closed and pedagogical studies were transferred to universities, whose authorities were replaced by military officers. At the same time, teacher wages were progressively diminished.

6. The imposition of a market-oriented model for education (1980-1991)

In 1980 and 1981 the dictatorship of Pinochet implemented a reform for privatizing the education system, as part of a profound program to reform the organization of the State under a radical vision of the New Public Management agenda, which was crystallized in the Constitution promulgated in 1980. In the educational area, the school system suffered three substantial changes. First, a new regulation created a universal voucher system to fund both public and private subsidized schools with the same amount per student. Secondly, regulations for entry into private subsidized schools were softened, while public schools were decentralized to municipalities maintaining key regulatory requirements that made many of them economically inviable. In this scenario, all the subsequent expansion was led by the private subsidized sector. Third, while teachers in public schools maintained more job security, those in private subsidized schools were subject to the same regulations of other workers in private companies. Therefore, the

teaching profession radically changed, as they were not civil servants anymore, being employed by municipalities or by private schools.

Regarding the higher education system, the dictatorship also allowed the creation of private institutions with scarce regulatory frameworks. This policy spurred the creation of universities and “blackboard and chalk” programs. Teacher education was again degraded to a non-university level, and Professional Institutes of low quality started to proliferate. All the university careers related to pedagogy were restructured into Professional Institutes or Academies, including the Pedagogical Institute, which was separated from the University of Chile and transformed into an Academy, putting a longstanding history of leadership into an end. As a sum of these measures, which included both the undermining of working conditions and the degradation of teacher education, the profession’s status was heavily affected.

7. Repairing the status of teachers (1991-2003)

With the recovery of democracy since the beginnings of the 1990s, the new administration started to design and implement a path to reconstruct the teaching profession. In 1991, a new legislation was framed to recover its status, the Teachers’ Statute. Regarding their education, this legislation stated that teachers must attain scientific and theoretical knowledge through higher level education, upgrading its level again (this was already stated in the new Organic Constitutional Law of Education, promulgated in 1990). The statute set bases for the improvement of teacher wages by stipulating a minimum national wage and a series of gains according to time in the profession and the participation of in-service training courses, differentiating teachers from administrative and leadership positions. On the other hand, it stated several regulations for contractual stability of teachers, stipulated a maximum of working hours, among other regulations. Regarding their professional development, the Statute established that the participation in in-service training is a right and that teachers are responsible for acquiring it. It also established that in-service training should be evaluated by a grading system, but this did not happen until 2004, when the System for the Evaluation of Professional Teacher Performance was created.

In 1996 the government started an intense agenda for improving the quality and equity of the educational system. The reform included the adoption of full-day schooling, a new curriculum, a series of focalized programs, and the improvement of the profession. The subsequent administrations established and maintained a dialogue with the Teacher Union, and in 2000 an agreement for the strengthening of the teaching profession was signed. This agreement set the basis for salary adjustments, the improvement of working conditions, a compromise for effective participation of teachers in the creation of policies. An important part of the agreement regarded teacher professional development, setting opportunities for development in individual and collective ways. On the other hand, teachers agreed to evaluate and co-create a system of performance assessment, as long as it was situated, non-punitive, focused on professional development and based on standards collaboratively built, as it had been promoted since 1997 by the Teachers Union.

8. Towards a system of professional development (2003-2016)

In the first decades of the 21st century, different policies for teacher education were carried on. One central component in this period was the development of a Performance Assessment System. As a result of the process of dialogue previously described, which united interests and reached a consensus over an important period of time (Ávalos & Assael, 2006), the Framework for Good Teaching was built. This framework set standards for teachers' performance in four domains: teaching preparation, creation of an environment for learning, professional responsibilities and teaching for all students. These standards were the basis for the development of the Performance Assessment System that was built in a gradual process of piloting and scaling (Manzi, Sun, Gonzalez, 2011). The Performance Assessment System includes four instruments that inform different perspectives on the performance of teachers in the framework: a self-evaluation, reports by superiors, peer evaluation, and a portfolio to show evidence of teaching practices. The result of the Performance Assessment is a combination of these components, with the portfolio weighting 60%, peer evaluation 20%, and the report by superiors and the self-evaluation 10%. In 2005, the teacher evaluation system was applied for the first time at a nationwide level in the municipal sector. Before this system, in 2003, the Assignment for Pedagogical Excellence was implemented and included a portfolio and a knowledge test. This promoted the construction of a culture of evaluation. Moreover, the Performance Assessment System has consequences for teachers. If a teacher does not accomplish the score that corresponds to a satisfactory level, he has to participate in a remedial course, and get assessed in the next evaluation. If he again gets an unsatisfactory score, he must leave the classroom and study to get evaluated one more time. If, for a third time, he repeats the same performance, he abandons the profession. On the other hand, teachers who accomplished higher qualification can apply for different salary bonuses.

Regarding teacher education, in the initial education system, in this period different programs strengthened both universities and pedagogical careers and assigned resources for scholarships for high-performance students. Concerning in-service development, in 2002 the network "Teachers of Teachers" was created, integrating teachers who obtained the Assignment for Pedagogical Excellence, to support and develop their peers in a situated way. Lastly, an assignment for development was created, that is, an increase of salary for those participating in professional development courses.

Despite the efforts to further professionalize teachers through different policies, in this stage there is not a professional career as such. On the other hand, the differences between sectors, municipal, subsidized and paid, made it difficult to create a proper professional development system for teachers. The Ministry of Education, through CPEIP, only supervised a small part of in-service courses, and the regulation of private initiatives was scarce. In sum, the market-oriented framework still had important consequences in the deregulation of the system.

On the other hand, in this period, the quality and equity of educational systems were at the center of the public debate, as intense strikes, street demonstrations and school occupations were carried out by students for free public education and for the transformation of the market-oriented system. This civil unrest led political parties to

include educational policies in their programs and campaigns. On the side of teacher education policies, an unusual arrangement of networks between stakeholders (Mizala & Schneider, 2019) led to an ambitious and comprehensive reform, System of Teacher Professional Development.

The history of teacher education policies and institutional arrangements suggests that Chile had an urgent need to create a professional development scheme in which all the teachers from the publicly funded education, being schools publicly or privately managed, required a strong support to improve their teaching capacities and, in this way, support the quality of education in the classrooms. In this sense, Law number 20.903, which created the System of Teacher Professional Development in 2016, established new rules and regulations to increase the teaching career scope in private subsidized schools and introduced important changes in the institutional arrangements and policies in teacher education that are explained in the following section.

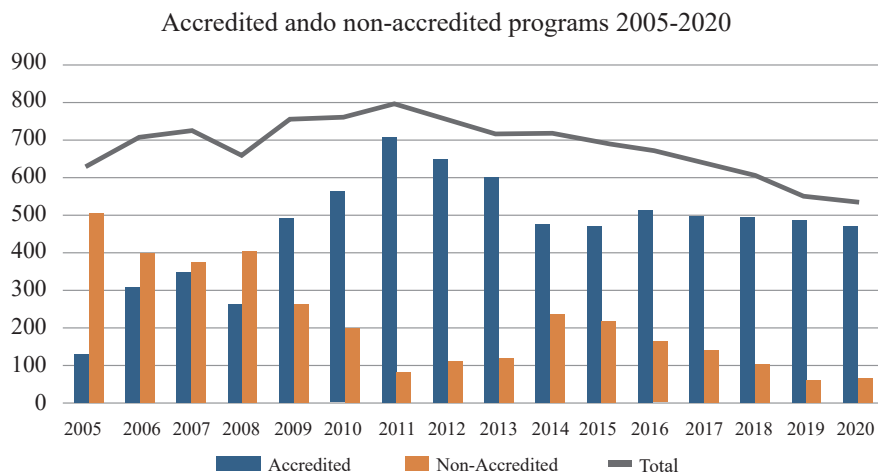
Brief overview of the system of initial and in-service Teacher Education in Chile

Chile is a country of nearly 17 million inhabitants. Its school system comprises about 13,000 schools, 1.3 million students and 247.875 teachers (CEM, 2020). This provides a panorama of the education system to adequately frame this description of teacher education in Chile.

According to 2020 data (Graph 1), there are 537 different programs that offer initial teacher training, including pedagogy and early childhood education, distributed in universities (530 programs are offered in universities) and in some professional institutes (7 programs). The programs in these institutes may be serving the last cohorts that entered in them before the new System for Teacher Professional Development (STPD). There are 49 universities and two professional institutes that have students in these programs.

Universities and programs offering initial teacher education must be accredited in the National Accreditation Commission. Graph 1 shows that, since 2016, the number of non-accredited programs has started to decline, and those offered by professional institutes will disappear once the cohorts finish their studies.

Graph 1 - Number of initial training programs in teacher education by accreditation (2005-2020)



Source: own elaboration based on SIES 2005-2020.

These programs serve 54,676 students aiming at becoming teachers, of which 64% are women (see Table 1). As noted previously, the programs offered by professional institutes are gradually disappearing.

Table 1 - Number of students in initial teacher education programs by type of institutions (2020)

Gender	Type of Institution		Total
	Universities	IP	
Male	19574	7	19581
Female	35079	16	35095
Total	54653	23	54676

Source: own elaboration based on SIES 2005-2020.

The number of students aiming at becoming teachers is insufficient to meet the demand for teachers in the Chilean territory for two reasons. First, Chile has experienced high levels of turnover from teachers that abandon the school system. On average, high school teachers stay in the same school for 1.8 years, while primary school teachers leave the school after 5 years on average (Carrasco, Manzi, Treviño, 2018). This situation has been accompanied by a policy of free of charge higher education for students in the lowest 60% (SES) who meet university requirements, along with the implementation of the STPD law that increased admission criteria for students aiming to become teachers. Such combination, free university education and higher requirements for entering the teaching programs, seems to have produced the following scenario: students who may have entered in education programs prefer to choose more traditional programs – for instance, Engineering, health-related programs, Social Sciences, etc. – because of the

low social recognition of teachers and the notion that the increase in salaries provided by the new STPD law may not be sufficient to compensate for the symbolic and material differences between traditional programs and teacher education (AEQUALIS, 2018).

Two features should be highlighted regarding the current system of teacher initial education. First, education programs rank among those receiving the lowest level of funding per student, as set by authorities in 2020, meaning that there is not a robust plan to strengthen the capacities of initial teacher education programs, especially in regions without high population density in the country. This represents a limit in the capacity of education programs to design and implement practice-based strategies that follow a model similar to that used for medical doctors. This situation, if not corrected, may generate an ample imbalance in the supply and demand for teachers.

After this brief description, the following section describes teacher education in practice, as it has been developed from 2016 onwards, when the current law of the System for Teacher Professional Development entered into force.

Teacher Education in practice: from standardization to flexibility and high-stakes accountability

The institutional arrangements for teacher education in Chile are intrinsically linked to the high-stakes teacher education assessment system. Although it has not been portrayed in such a way, the current System of Teacher Professional Development (STPD) seems to be aligned with the notions proposed in the McKinsey report of 2010, which proposes a teacher education system that advance from high standardization of teacher practices towards a gradual de-standardization as teacher education improves in each context (Mourshed, Chijoke, Barber, 2010; Treviño, Villalobos and Baeza, 2016).

The 2016 STPD (Law No. 20.903) regulates both initial and in-service training as part of a pathway of teacher longlife professional development. Regarding initial teacher training, this system stipulates that, to be admitted in a program, students have to comply with at least one of the following requirements: a) to be placed on the top 30% on achievement at national level in the national admission test; b) to be placed on the top 10% GPA at the moment of graduating from high school; c) to be placed on the top 30% on GPA among their peers in high school and to be placed on the top 50% in the entrance test; or d) to have successfully completed an entrance university support program (a national policy implemented by universities) and to be placed on the top 15% on GPA in high school, as well as to take the national exam. The STPD also requires mandatory accreditation of universities and programs offering initial teacher training. This is the case only for undergraduate programs of Medicine, Odontology, Pedagogies and health-related postgraduate programs. In this realm, only programs and universities with accreditation can offer initial teacher training, a situation that was not strictly regulated before the implementation of this law in 2016. Furthermore, to obtain accreditation, initial teacher training programs must implement a diagnostic assessment to every student at the beginning and the end of the program. The completion of the end of the program assessment is a requirement to obtain the university diploma. It is important

to note that teacher training programs, as well as those assessments, will respond to the pedagogic and disciplinary standards for Initial Teacher Training, that are actually under construction after two revisions from the National Council of Education, the institution in charge of reviewing and approving different education policy instruments.

In relation to professional development after initial training, the STPD establishes an interlink between a teacher assessment system and a recognition system that allows teachers to advance in their professional development and salary. The recognition system focuses on teacher performance based on standardized tests implemented during their professional trajectory. A standardized test on disciplinary and pedagogical knowledge is one part of the system used to classify teachers in one of four performance categories. Additionally, the system includes a portfolio of evidence on: a) teacher performance in classroom practice; b) collaborative leadership with peers and parents; c) creation of pedagogical materials, participation in educational innovations, academic and research activities; and d) in-service training and professional development. The combination of results of the standardized test and the portfolio is organized in a way that there are six categories of teacher performance: a) access; b) initial; c) early; d) advanced; e) expert 1; and f) expert 2. Those teachers that achieve the initial category in two consecutive assessments cannot be contracted to work in the publicly funded school system.

Within these stringent requirements of the SPDT law, the professional development of teachers in terms of continuous education envisions three ways of improving teaching capacities. First, new teachers entering the profession in publicly funded schools may ask for induction support in an apprenticeship process in which expert teachers coach them in practical matters of the profession for one school year. Secondly, schools and teachers can create their own professional development processes locally as improvement initiatives. This is allowed for schools categorized in the high or medium performance categories of the National System of Quality Assurance for Education, which classifies schools mainly through the results of their students in the national standardized test for the school system known as SIMCE.

Third, in-service training can also include the more common instances of courses offered by the Ministry of Education, accredited universities or non-profit certified institutions. This form of professional development has characteristics that may differ from other systems. First, in contrast to the previous teacher career, the STPD law does not consider an increase in salary or economic incentives related to attending and successfully completing an in-service training program. Secondly, also in contrast to the law, the STPD stipulates that in-service training must be free of charge for teachers, contrasting with the previous situation in which teachers from publicly funded schools may have to pay for all or part of their training. Third, there is an emphasis on in-service training during the first four years of service in the school system. Finally, the STPD also considers funding graduate studies related to the teaching profession. Finally, the law emphasizes the areas of curriculum, school climate, leadership and management, inclusion and attention to diversity, as well as assessment as priorities for in-service training for teachers in categories expert 1 and 2.

The STPD law also improves working conditions for teachers in two realms. First, according to the Ministry of Education, teachers that entered the new professional development ladder increase their salary, on average, by 30% (MINEDUC, 2017d). Secondly, the law considers reserving 35% of the contractual time of teachers for class preparation and evaluation. This means that teachers will be paid for the entire scope of their work, including planning, class implementation and evaluation. In the previous situation, teachers received salary only for the hours they taught in the classroom, disregarding the time for preparation and evaluation.

Enacted in 2016, the STPD law has already advanced in the coverage of teachers entering the new career. However, the STPD expansion depends, by law, on the economic growth of the country and the availability of public resources, in a formula established by law.

Table 2 includes the number of teachers that have entered the STPD system according to their performance and educational levels: 139,956 had already entered the STPD, representing nearly 56% of the total number of teachers in the school system. More than two thirds of them are classified in the three lowest categories. The advanced level concentrates 23% of the teachers in the system, while only 8% of teachers are in one of the advanced levels.

Table 2. Number of teachers by educational and performance levels in schools under the STPD Law in Chile

Levels	Primary education	High School	Total
Access	19.343	9.464	28.807
Initial	26.182	11.370	37.552
Early	22.669	6.921	29.590
Advanced	23.974	8.865	32.839
Expert 1	6.688	3.020	9.708
Expert 2	841	619	1.460
Total	99.697	40.259	139.956

Source: Ministry of Education, July 2020.

The STPD law prioritized in its implementation the inclusion of teachers in public schools. As can be seen in Table 3, teachers in public schools entered the system in 2017, during the first year of implementation. Teachers from private subsidized schools (this includes the delegated administration schools) entered the system from 2019 onwards. It is important to mention that private subsidized schools serve nearly two-thirds of the student population in Chile, and they were not part of any professional development system before the STPD law.

As of 2020, there are 76,179 teachers from private subsidized and delegated administration schools out of the STPD. The law defines that such teachers will be included at rates of 15,000 per year between 2021 and 2025.

Table 3 - Number of teachers under the STPD Law in Chile by educational and performance levels in different types of school by year

Type of school, year of entry and educational level	Access	Initial	Early	Advanced	Expert 1	Expert 2	Total
Public schools depending on local education services							
2017							
Primary education	717	1.611	1.732	1.865	483	61	6.469
High schools	350	696	520	673	224	39	2.502
Public schools depending on municipalities							
2017							
Primary education	7.217	19.056	19.221	19.866	5.708	708	71.776
High schools	4.132	8.311	5.748	7.347	2.621	546	28.705
Delegated administration (technical schools depending on entrepreneur organizations)							
2019							
High schools	304	188	86	92	26	1	697
2020							
High schools	414	115	29	37	7		602
Private subsidized							
2019							
Primary education	5.851	2.768	988	1.357	294	49	11.307
High schools	1.724	976	367	471	109	26	3.673
2020							
Primary education	5.558	2.747	728	886	203	23	10.145
High schools	2.540	1.084	171	245	33	7	4.080
Total	28.807	37.552	29.590	32.839	9.708	1.460	139.956

Source: Ministry of Education, July 2020.

Preschool teachers also participate in the STPD. Those offering pre-kinder and kindergarten levels in public schools have already entered the professional development system in 2017, and several of those in private subsidized primary schools offering these two preschool levels have also entered. Conversely, preschool teachers in kindergartens – serving children aged 0 to 4 years – started their inclusion in the STPD in 2020. A total of 2.376 preschool teachers, representing nearly 20% of teachers in kindergartens, entered the system in 2020. Furthermore, the rest of the preschool teachers in publicly funded kindergartens will enter the STPD system at a ratio of 20% (yearly) to complete the coverage of all these teachers by 2025.

Conclusion

The historical revision of the teacher workforce development and related policies shows that there are relevant characteristics to understand the current status. Firstly, Chile had an early development of teacher education with a steady path to professionalization, under the notion of a State that was responsible for providing education.

This path was abruptly interrupted by the military dictatorship, as in this period an extreme market-oriented system was imposed in all public policies (Bellei, 2015). All the educational system was reshaped, reducing the participation of the public sector and stimulating the participation of privates with loose regulations.

With the recovery of democracy, important efforts to recover teachers' status were carried on. At the beginning of the 1990s with focalized programs, but growingly in a systematic way. The Teachers Union participation in shaping policies constitutes a special case in Latin America, as it actively collaborated to build the bases of important policies focused on the professionalization of teachers through the definition of standards, collaborative professional development and the improvement of working conditions. On the other side, a set of policies based on accountability were set. The current state of teacher education is impregnated by this tension (Rufinelli, 2016; Ávalos, 2014): efforts to strengthen conditions and capabilities, but at the same time market-oriented notions based on control through high-stakes accountability shape school culture and teaching practices.

The current organization of teacher education seems to follow some of the McKinsey report's recommendations (Mourshed, Chijoke and Barber, 2010) for moving from fair to good achievement results. The creation of high-stakes accountability systems for teachers and schools seem to control many aspects of teacher education. The latest STPD law of 2016 had, at least, four implications for teacher education. It regulated initial teacher training by establishing control mechanisms from start to end of the teacher education undergraduate studies; it established application mechanisms, set minimum scores in the selection test and average GPA that universities must follow when selecting applicants, an internal test during the first year of undergraduate studies, and a test at the end of the initial training as a requirement for graduation. The STPD also establishes requirements for recently graduated teachers: they have to participate in a standardized test to enter the system and this is a requirement for being a teacher in a publicly funded school.

Once teachers enter the school system, they must participate in the STPD assessment system every four years. This evaluation catalogues teachers into one of the performance levels, which is directly linked to their salary level. Additionally, schools are also subject to high-stakes accountability through standardized tests.

All these measures seem coherent in a highly marketized education system and follow approaches of the New Public Management. The impact of these policies will be observed in the near future in terms of improving classroom interactions, student achievement and reducing also the achievement gaps among students in the country.

The latest STPD law also offers at least four elements that may be regarded as support for teachers' professional development. First, the system covers all teachers in publicly

funded schools from early childhood education centers through high schools. Secondly, it brought a salary increase of 30% on average for them. Third, for the first time in the history of Chile teacher salaries considers the payment of 35% of the contractual time for class preparation and evaluation. Finally, it changes the nature of in-service teacher training from a perspective of accumulating monetary incentives when attending courses at universities or approved institutions to an idea according to which attending courses does not have direct implications for salaries, as they only help teachers to show higher performance levels in the assessment system. Furthermore, teachers in schools may also organize self-managed initiatives for improving their capabilities, and such initiatives may also improve their performance in the assessment portfolio.

Despite these measures, teacher education has been facing several challenges. The lack of demand for initial teacher training programs suggests that we may have a deficit of teachers in several regions of Chile. Funding for initial teacher training is among the lowest in the university system, which means restricted resources for developing the type of clinical training that the STPD requires. In-service training will have to respond to the new conditions and improve teacher capabilities, also helping them to achieve high performance in the assessment system. Solving that tension between incentives may be challenging for all the involved actors.

Finally, it is unquestionable that Chile has been making efforts for improving teacher education according to its policy framework and international evidence. We still need more time to analyze potential impacts of the STPD legislation. However, there is the possibility of a new Constitution for the country in 2022, and the life span and characteristics of the system may also change with a new constitutional framework for social and educational policies. In the meantime, we see a combination of marketization and control that fits quite well with the McKinsey report's recommendations (2010) and the Global Education Reform Movement (GERM) that has advocated for market-like and New Public Management measures (Sahlberg, 2011).

References

- AEQUALIS. (2019). Proyección del número de titulados de carreras de pedagogías en Chile hacia 2023. Santiago Chile.
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación.
- Bellei, C. (2015). El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago: LOM.
- Bonifaz, J. (2011). Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación. In Manzi, J., Sun, Y., González, R. (2011). La Evaluación Docente en Chile. *MideUC*, 251.
- Carrasco, D., Manzi, J., & Treviño, E. (2018). Trayectorias laborales de los docentes: ¿dónde, cuándo y bajo qué condiciones dejan su primer trabajo? (Año 13 No. 105). Santiago Chile.

- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad En La Educación*, (35), 131. <https://doi.org/10.31619/caledu.n35.98>
- Contreras-Sanzana, G., & Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 5.
- Flotts, P., & Abarzúa, A. (2011). El modelo de evaluación y los instrumentos. In J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 13–34). Santiago, Chile: MIDE UC, Centro de Medición, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mourshed, M., Chijioko, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey.
- Mintrop, H., Treviño, E., Ordenes, M., & Donoso, F. (2013). Markets and High-stakes Accountability: Synergy for Good Schools? The Case of the USA and Chile. European Association for Research on Learning and Instruction. Munich, Germany.
- Mizala, A., & Schneider, B. (2020). Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers. *Journal of Education Policy*, 35(4), 529–555. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1585577>
- Núñez, I. (2002). La Formación de Docentes, Notas Históricas. En Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación.
- Núñez, I. (2004). *La Identidad de los Docentes. Una mirada histórica en Chile*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educación.
- OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume I). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD. (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science - Volume 1, I, 276. <https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: De la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261–279. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons : what can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Treviño, E., Villalobos, C., & Baeza, A. (2016). Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE. Santiago, Chile: UNESCO.
- Weinstein, J., & Villalobos, C. (2016). Chile: la experiencia de la Subvención Escolar Preferencial. In M. Souto (Ed.), *Transferencias directas a escuelas: reflexiones sobre prácticas en América Latina* (pp. 58–100). Buenos Aires: IPPE-UNESCO.

Formação inicial de professores no Canadá

Thomas Falkenberg⁴⁷

Mike Link⁴⁸

Introdução

Neste capítulo esboçaremos o contexto em que ocorre a formação inicial de professores no Canadá, fornecendo uma visão geral de diferentes aspectos fundamentais dos cursos de formação inicial de professores existentes no Canadá e fazendo uma análise crítica acerca de algumas questões centrais e desafios que os cursos de formação inicial de professores enfrentam no país e como esses desafios são abordados em alguns programas.

Antes de começarmos este estudo, precisamos compartilhar algumas convenções terminológicas que usaremos a seguir. O termo *formação inicial de professores* refere-se aos cursos universitários projetados para formar professores voltados especificamente para o ensino acadêmico. Na literatura, certas vezes o termo *formação de professores pré-serviço* é utilizado onde usamos *formação inicial de professores*. O termo geral “*formação de professores*” geralmente é usado para se referir tanto à formação inicial de *professores quanto* à formação de professores já em serviço (educação continuada). Utilizamos o termo *professores em pré-serviço* ou *pré-professor* para se referir aos alunos em curso de formação inicial de professores. O termo *professor colaborador* refere-se neste capítulo aos professores em sala de aula que estão supervisionando um “pré-professor” (professor antes da entrada em serviço) durante sua prática. Por fim, o termo orientador *docente* é usado para se referir a um funcionário da universidade que supervisiona e avalia um “pré-professor” durante o período em que estão praticando.

O Contexto da Formação Inicial de Professores no Canadá

O País

O Canadá é uma monarquia constitucional parlamentar que possui a Rainha da Inglaterra como Chefe de Estado. Sua estrutura governamental é a de uma federação com 10 governos provinciais e três territoriais, além de um governo federal. O Canadá é um país diversificado no qual a imigração e as culturas indígenas têm desempenhado um papel dominante na formação da identidade do país. Em 2020, a população do Canadá era de aproximadamente 38 milhões e um em cada cinco canadenses é estrangeiro (Statistics Canada, 2020). Os povos indígenas representavam 4% da população total canadense e um quinto dos canadenses identificados como membros de uma minoria visível. Colonialismo, bilinguismo e multiculturalismo são três características historicamente significativas do Canadá. As terras indígenas do Canadá foram colonizadas primeiro pelos franceses, e depois pelos britânicos. A esmagadora presença colonial francesa e britânica levou o Canadá a se tornar um país oficialmente bilíngue. Ao longo do século XX, a diversidade

47. Professor, Faculdade de Educação, Universidade de Manitoba, Canadá

48. Professor, Faculdade de Educação, Universidade de Winnipeg, Canadá

cultural no Canadá aumentou, assim como o nacionalismo daqueles cuja língua de origem era o francês. Para abranger essa realidade do país, o Canadá adotou uma política de multiculturalismo. Essas três características do Canadá serão melhor explanadas abaixo.

Colonialismo

O Canadá tem uma longa história de colonialismo com um impacto permanente sobre os povos indígenas. Em 1867, o Canadá foi formado, e a Constituição Canadense delegou ao governo federal o papel de governar todos os “índios e terras reservadas aos índios” (The British North America Act, 1867, Seção 91:24). O Ato Constitucional Indígena de 1876 iniciou uma colonização nefasta esforçada em integrar todos os povos indígenas do Canadá (Joseph, 2018; Milloy, 2008). O primeiro-ministro do Canadá, John A. MacDonald, resumiu o espírito do Ato Constitucional Indígena, e futuros atos do patriarcado colonial, ao caracterizar os povos indígenas como “pessoas menores de idade, incapazes da gestão de seus próprios assuntos” e, assim, o governo federal entendeu que deveria ter exclusividade para legislar sobre o povo indígena detendo o “oneroso dever de... tutela” sobre eles (Debate da Câmara dos Comuns, 1867, p. 200). Hoje, o colonialismo vive um racismo sistemático em que os povos indígenas vivem por meio de sistemas governamentais, que incluem saúde, justiça e educação, além de continuar sofrendo o controle paternalista do Ato Constitucional Indiano e outras políticas discriminatórias.

O colonialismo resultou em graves consequências que perduram até hoje, as quais são expressas através de muitos indicadores. Segundo a Organização Mundial da Saúde, a colonização europeia dos povos indígenas é um fator determinante inclusive para a saúde (Mowbray, 2007). No Canadá, as 1,67 milhões de pessoas que se identificam como indígenas (Statistics Canada 2018) permanecem em maior risco de morte precoce, enfermidades e doenças crônicas (como diabetes e doenças cardíacas) quando em comparação com povos não indígenas (Mowbray, 2007). As más condições de moradia têm contribuído para uma maior taxa de problemas respiratórios entre as crianças indígenas, em comparação com as crianças não indígenas. Muitas comunidades indígenas no Canadá não têm acesso sequer à água potável, outro fator social que contribui para a saúde precária.

A educação tem um papel central no processo de colonização. Em um ato de genocídio cultural, o primeiro governo do Canadá estabeleceu o sistema indiano de escola em casa, uma estrutura opressiva que continuou a operar até o final do século XX. Das mais de 150.000 crianças que foram forçadas a frequentar escolas residenciais, muitas sofreram abusos, enquanto mais de 6.000 crianças morreram (Comissão da Verdade e Reconciliação do Canadá, 2015). O objetivo do sistema escolar residencial era isolar as crianças indígenas. As práticas culturais foram proibidas e as crianças indígenas foram obrigadas a deixar de falar suas línguas nativas.

As repercussões dessas intervenções coloniais estão bem documentadas. O centro de estatística do Canadá (Statistic Canada) relata que a taxa de suicídio entre os jovens das Primeiras Nações, como são chamados os indígenas, é três vezes maior do que em jovens não indígenas, perfazendo um total de 24,3 por 100.000 indígenas por ano,

em comparação com 8 por 100.000 não indígenas (Statistics Canada, 2019). A taxa de suicídio entre jovens Inuit é nove vezes maior do que a de jovens não indígenas, com 72,3 mortes por 100.000. Em 2016, 4.300 crianças indígenas de 0 a 4 anos foram relatadas como vivendo em lares adotivos. Isso representa mais da metade de todas as crianças adotivas nessa faixa etária (51,2%), apesar de as crianças indígenas nessa faixa etária representarem apenas 7,7% da população (Statistics Canada, 2018). Há também uma disparidade acentuada entre as taxas indígenas e não-indígenas de graduação no ensino médio, particularmente aqueles jovens das Primeiras Nações que vivem em uma reserva, relatados em 48% (Andersen & Richards, 2016). Isso é comparado com os mais de 90% dos jovens não indígenas que se formaram no ensino médio.

Deve-se notar que, apesar dessas estatísticas sombrias e das ondas de intervenções coloniais prejudiciais, os povos indígenas em todo o Canadá permaneceram resilientes e estão experimentando um ressurgimento (Saul, 2014). A população cresceu 42,5% entre 2006 e 2016 (Statistics Canada, 2018). O número de indígenas que falavam uma língua indígena cresceu 3,1% nos últimos dez anos. As taxas de graduação do ensino médio e superior de pessoas das Primeiras Nações, Métis e Inuit estão aumentando. Há também uma onda de ativismo crescendo entre os jovens indígenas, pois eles exigem acesso equitativo ao aprendizado de línguas indígenas (Murphy, 2015).

Bilinguismo Oficial

Os idiomas oficiais do Canadá são inglês e francês. O bilinguismo oficial destina-se a salvaguardar a igualdade das línguas inglesa e francesa em todas as instituições federais, no sistema de justiça e na prestação de *serviços governamentais* e outros serviços (Official Languages Act, 1985). O objetivo do bilinguismo oficial é também apoiar o desenvolvimento das comunidades de minorias linguísticas inglesas e francesas bem como incentivar a “igualdade de *status* e uso” de ambas as línguas. Além disso, a política do bilinguismo oficial oferece um direito limitado ao financiamento público para o ensino fundamental e médio em inglês e francês quando eles não são a língua dominante falada na comunidade (inglês em Québec, francês na British Columbia).

Um esforço educacional para, de certa forma, incentivar o bilinguismo, é um programa educacional chamado Imersão Francesa. A intenção do programa de imersão francesa é proporcionar às crianças, cuja primeira língua não é o francês, a oportunidade de estar “imersa” em um ambiente escolar no qual, idealmente, todas as disciplinas e atividades fora da Arte da Língua Inglesa são ministradas em francês. Os críticos da Imersão em Francês argumentam que o programa cria um sistema de dois níveis, uma vez que a Imersão em Francês é frequentemente dominada por estudantes de famílias brancas com status socioeconômico mais alto, bem como a tendência dos programas de Imersão em Francês de diminuir a viabilidade e equidade de programas com a língua inglesa (Parekh & Gaztambide-Fernández, 2017).

Multiculturalismo

O multiculturalismo expande a noção de bilinguismo (o que sugere que o Canadá é uma nação de apenas dois povos) para reconhecer, celebrar e responder à diversidade

cultural do país. Adotada em 1971, a política de multiculturalismo do Canadá foi criada para gerenciar a diversidade através de iniciativas governamentais (por exemplo, equidade no emprego como forma de enfrentar o racismo). Tem havido muito debate quanto à intenção e desfecho do multiculturalismo. Os debates do multiculturalismo têm enfrentado questões de promoção do apoio à diversidade cultural, preservação da cultura e da língua francesas e do avanço de uma identidade canadense unida. Os críticos argumentam que a acomodação da diversidade cultural e religiosa dos recém-chegados levou à perda da unidade social e dos valores “canadenses”, levando ao isolamento de alguns grupos culturais (como discutido em Rodríguez-Garcia, 2010). Outros argumentam que iniciativas multiculturais apoiam a inclusão de recém-chegados na sociedade canadense por meio de esforços para adaptar as instituições, incluindo escolas, para atender às necessidades de uma população diversificada. A política multicultural também pode abranger programas antirracismo e eventos culturais. Tais iniciativas visam promover a participação ativa e equitativa dos recém-chegados na sociedade canadense. Saul (2008) sugere que as raízes do multiculturalismo, inclusão e pertencimento foram fortemente influenciadas pelo resultado da relação de 400 anos com os povos indígenas e sua visão de mundo. Diante disso, o multiculturalismo, como resposta ao racismo e à divisão, é um esforço para promover a equidade e inclusão dos recém-chegados à sociedade canadense inspirado no turbulento envolvimento passado dos colonizadores com o povo indígena.

Antes de abordar a visão geral dos aspectos centrais do curso de formação inicial de professores no Canadá, forneceremos algumas informações gerais sobre o sistema escolar canadense, que é um programa onde os professores se preparam inicialmente antes de atuarem de fato.

O Sistema Escolar Canadense: Uma Breve Visão Geral

Como a educação é descentralizada no Canadá, não há departamento federal de educação e nenhum sistema nacional integrado de educação. A responsabilidade legislativa pela educação é concedida com exclusividade às províncias por meio da Constituição do Canadá de 1867, com exceção da educação para crianças indígenas que normalmente residem na reserva. O governo federal divide a responsabilidade com as Primeiras Nações por fornecer educação a essas crianças que frequentam as escolas das províncias, federais ou administradas. (Conselho do Ministério da Educação do Canadá, 2018, p. 6).

O Canadá tem uma população estudantil de aproximadamente cinco milhões de estudantes distribuída em 15.500 escolas, com um contingente de aproximadamente 300.000 professores. Noventa e dois por cento dos estudantes canadenses frequentam escolas públicas (Canadá Statistics, 2018). A tabela 1 fornece um panorama do número de alunos, professores e escolas por província.

Tabela 1 - Número de alunos, professores e escolas por província/território

Província/Território	Alunos	Professores	Escolas
Alberta (P)	640,869	47,289	1,701
Columbia Britânica (P)	553,377	36,111	1,578
Manitoba (P)	181,023	14,097	684
Novo Brunswick (P)	97,911	7,515	296
Terra Nova & Labrador (P)	66,654	7,161	260
Territórios do Noroeste (T)	8,301	645	50
Nova Escócia (P)	118,152	9,333	370
Nunavut (T)	9,888	864	48
Ontário (P)	1,993,431	169,572	4,828
Ilha do Príncipe Eduardo (P)	19,713	1,611	62
Québec (P)	1,196,667	100,812	2,670
Saskatchewan (P)	177,246	12,918	715
Yukon (T)	5,220	879	28

Nota: Tabela adaptada por informações fornecidas pelo Statistics Canada (2017; 2020).

O Canadá, um país com baixa taxa de natalidade e envelhecimento populacional, depende fortemente da imigração como fonte de crescimento populacional. Os recém-chegados também são a força vital do país, pois trazem uma diversidade de culturas e línguas, ao mesmo tempo em que testam a reivindicação do Canadá como um país inclusivo e multicultural. Como os números indicam abaixo, a população estudantil do Canadá é atualmente diversificada e continuará a aumentar a diversidade nos próximos anos.

O Canadá tem sido uma terra de imigrantes há muito tempo. Durante o século XX a porcentagem de nascidos no exterior da população do Canadá nunca foi inferior a 13% (Statistics Canada, 2007). Em 2016, havia aproximadamente 2,2 milhões de crianças menores de 15 anos, o que equivalia a 37,5% do total da população de crianças (Statistics Canada, 2017). Esse número tende a aumentar com crianças de origem imigrante representando entre 39% e 49% da população total de crianças até 2036. Em 2016, quase metade das crianças com descendência imigrante vinham de algum país asiático, enquanto menos de um quarto descendia de um país europeu ou dos Estados Unidos da América. Setenta e quatro por cento das crianças de primeira ou segunda geração possuíam ascendência na Ásia, África, Caribe, Bermudas, América Central e do Sul.

De acordo com as projeções, vários aspectos da diversidade existente no Canadá aumentarão ainda mais na próxima década, incluindo diversidade etnocultural, nascidos no exterior, gerações, língua materna e opção religiosa (Statistics Canada, 2018). Grande parte da diversidade racial do Canadá está concentrada em suas principais cidades. Seguindo as tendências atuais, até 2031 os grupos multiraciais devem incluir 63% da população de Toronto, 59% de Vancouver e 31% de Montréal, que são as três maiores cidades do Canadá.

Formação inicial de professores no Canadá: Uma visão geral

Um estudo de 2008 (Crocker & Dibbon, 2008) descobriu que cerca de 18.000 novos professores se formam em cursos de Formação Inicial de Professores a cada ano (p. 56), graduando-se em 56 universidades distribuídas em todas as dez províncias do Canadá (p. 21). Não há programas de Formação Inicial de Professores sendo oferecidos em três territórios. A maioria das províncias forma aproximadamente três novos professores a cada 1.000 alunos (p. 23). O sexo dos matriculados e graduados nos cursos de Formação Inicial de Professores segue uma proporção de aproximadamente três mulheres para um homem (p. 22). A dimensão dos cursos de Formação Inicial de Professores nas universidades canadenses varia de menos de 100 para até aproximadamente 4.000 professores em pré-serviço nos programas de formação em determinado instante de tempo, com cerca de 30 a 1.200 destes se graduando a cada ano (p. 24).

Na sequência, iremos focar em responder três perguntas fundamentais sobre os programas de Formação Inicial de Professores no Canadá: Como eles são regulados? Como estão estruturados? Como são as experiências de campo deles?

Regulamentação dos cursos de Formação Inicial de Professores

Não apenas a formação universitária, mas todas as formas de educação (com exceção da formação dos estudantes indígenas, que ocorre em escolas de reserva) estão sob a jurisdição do respectivo governo provincial. Incluindo, portanto, o curso universitário de Formação Inicial de Professores.

Historicamente, o curso de Formação Inicial de Professores passou das chamadas Escolas Normais para as universidades recentemente. Por exemplo, na não atípica (para as demais províncias canadenses) província de Manitoba, as Escolas Normais foram estabelecidas no século XIX e a mudança do curso de Formação Inicial de Professores de Escolas Normais para universidades começou na segunda metade do século XX (ver Falkenberg & Young, 2018). Escolas Normais eram instituições que foram criadas pelos respectivos governos provinciais com o único propósito de preparar formalmente os futuros professores da província. O aumento das expectativas de conhecimento dos professores, especialmente daqueles que lecionam no ensino médio ou superior, trouxeram a necessidade de realocar o curso de Formação Inicial de Professores para as universidades. Atualmente, todos os programas de curso de Formação Inicial de Professores são ministrados em universidades no Canadá e os requisitos de certificação de professores estão ligados à conclusão de um curso de Bacharelado em Educação ou fazer uma pós-graduação específica para poder dar aulas.

Atualmente, a regulamentação para ser professor no Canadá envolve três personagens: o governo provincial, as universidades e os profissionais docentes. *Em termos gerais*, a distribuição de tarefas entre essas três personagens é a seguinte. *O governo* da província certifica os professores e estabelece os requisitos para a certificação. Por exemplo, na maioria das províncias, o único requisito para a certificação é a conclusão bem sucedida de um programa de Bacharelado em Educação (B.Ed.). *As universidades* desenvolvem

e administram os programas de bacharelado e elas próprias definem os requisitos do programa e grade curricular, como fazem com todos os demais cursos universitários. No entanto, uma vez que o curso de bacharelado das universidades é projetado com o propósito de preparar futuros professores escolares para aquela determinada província, o projeto do programa de bacharelado de certa forma não está completamente nas mãos das universidades, que buscam adequar seus conteúdos com o fim de cumprir os requisitos de certificação estabelecidos pelos governos provinciais. Por fim, *os profissionais docentes* oferecem as oportunidades para o ensino de um programa de bacharelado focado na prática de lecionar. Embora o governo exija o fornecimento de oportunidades de prática docente para candidatas a professores, na prática, são os diretores escolares que decidem quantas vagas para a prática docente eles fornecerão para um determinado curso de bacharelado em um determinado ano.

Estruturas dos cursos de Formação Inicial de Professores

De acordo com um extenso estudo da estrutura do curso e conteúdo programático do curso de formação inicial de professores em todo o Canadá, um dos principais temas debatidos em todos os programas é uma diversidade de métodos e organização (Crocker & Dibbon, 2008). Há diferenças acentuadas em muitos aspectos dos programas de todo o país. A diversidade estrutural é um forte exemplo desse tema. As duas principais estruturas dos programas de formação de professores são a estrutura consecutiva e a estrutura simultânea. Cursos de formação de professores consecutivos são uma espécie de pós-graduação que exige para sua admissão um diploma anterior de bacharelado em qualquer área com um certo número de horas de crédito em um ou dois assuntos que são relevantes para o ensino médio, ou um certo número de horas de crédito em uma ampla gama de assuntos relevantes para o ensino fundamental. Com a conclusão do curso de bacharelado em educação, professores certificados que vêm através do programa consecutivo, portanto, têm geralmente dois diplomas de bacharelado. Já o curso de formação de professores simultâneo tem geralmente três ou quatro semestres a mais de duração após a conclusão do curso de formação inicial de professores.

Os programas simultâneos de formação de docentes, por outro lado, são projetados para fornecer dois graus simultaneamente, um de bacharelado em educação e outro bacharelado escolhido pelo profissional, razão pela qual esses programas geralmente têm cinco anos de duração. Os programas simultâneos da formação inicial de professores recebem alunos do primeiro ano, e os alunos desses programas fazem um curso de educação para lecionar ao mesmo tempo em que fazem cursos em outras disciplinas relevantes para o outro bacharelado.

De acordo com o estudo de Crocker e Dibbon (2008, p. 60), pouco mais da metade de todos os programas de formação inicial de professores canadenses são programas consecutivos. Os achados de Crocker e Dibbon (2008) sugerem que o impulso para uma especialização, além da organização de credenciais profissionais (e da compensação monetária que está ligada a essas credenciais) é a razão para a predominância do programa

consecutivo. Curiosamente, a maioria dos diretores e docentes preferem profissionais que cursaram programas simultâneos para o cargo de professor do ensino fundamental e para professores de ensino médio os que realizaram curso consecutivo, pois são manejados conforme sua matéria de preferência (optada na área da graduação anterior).

Experiências de campo na formação inicial de professores

Os cursos iniciais de formação de professores em todas as províncias canadenses incluem uma experiência prática em sala de aula. Esta experiência de campo inclui observar o ensino, bem como oportunidades de ensinar e refletir sobre o ensino. Tal experiência no Canadá é tipicamente referida como um ensino prático ou estudantil (Crocker & Dibbon, 2008, p. 32). A tendência geral da estrutura da prática se dá por meio de períodos de experiência prática ao longo de diversas semanas distribuídas ao longo do programa, intercalado com períodos de trabalho de curso. Crocker e Dibbon (2008) estudaram os componentes da prática de 31 instituições. Sua pesquisa descreve uma distribuição bimodal com práticas mais curtas consistentes em 51-70 dias, tipicamente encontrada em Ontário, e um aglomerado mais dominante que consiste em mais de 120 dias de práticas, o que inclui, mas não se limita a, todas as instituições da província de Quebec (p. 33).

A prática é amplamente percebida como parte crucial do curso de formação inicial de professores. Assim como em outros aspectos dos programas de formação de professores, as características organizacionais da prática variam muito entre as instituições e as regiões do Canadá (Crocker & Dibbon, 2008, p. 93). Crocker e Dibbon (2008) descrevem perspectivas dos professores, diretores e demais profissionais de educação graduados sobre as diversas estruturas e características da prática em todo o país. Em seus principais achados (pp. 107-108), os autores relatam que a maioria dos egressos de cursos de formação inicial de professores precisam realizar um estágio prático que varia entre 13 a 20 semanas para poderem obter o certificado. Não surpreende que aqueles programas com estágio prático mais curto sejam relatados por uma parcela significativa de graduados como muito curtos/insuficiente. E, geralmente, graduados submetidos a um estágio prático substancialmente mais longo descreveram a experiência como correta. A maioria dos graduados em Quebec (70%) e nas províncias ocidentais de Manitoba, Saskatchewan, Alberta e British Colúmbia (71%) relatou cinco ou mais visitas de um supervisor de prática durante sua experiência de campo. Ontário (6%) e as províncias orientais, Terra Nova e Labrador, Ilha Príncipe Edward, Nova Escócia e Nova Brunswick (40%), receberam cinco ou mais visitas do supervisor da universidade durante o estágio.

Em comparação com os supervisores do estágio de prática, os professores que cooperavam recebiam maiores notas dos graduados. A proporção de classificações excelentes e boas para os supervisores de prática e professores cooperantes foi semelhante para todas as províncias. O ponto mais comum que foi levantado entre os graduados, em um pedido aberto para comentários, foi o desejo de mais experiência em sala de aula. A maior parte dos diretores relataram que sentem que é necessário mais tempo de ensino dos alunos, enquanto aproximadamente 74% dos docentes relataram acreditar que a quantidade de tempo de ensino em sala de aula é suficiente.

Em comparação com outras grades dos programas de formação inicial de professores, a proporção de graduandos classificados como “excelentes” para o fim de exercer a atividade prática de lecionar foi a maior de todas as regiões (aproximadamente 50% dos graduandos classificaram o estágio prático como atividade excelente).

À luz desses achados, a questão central que Crocker e Dibbon (2008, p. 108) exploram se concentra nos benefícios de uma prática em sala de aula mais longa. A constatação de que os diretores de escolas preferem uma experiência de ensino mais longa resta comprovada pela pesquisa de formação inicial de professores, que apoia um período de estágio mais longo com uma responsabilidade crescente que pode durar até 150 dias e exige padrões claros de avaliação sobre a prática e o desempenho da experiência em campo. No que diz respeito à supervisão prática, os graduandos que relataram baixos níveis de envolvimento de supervisão eram, não surpreendentemente, mais propensos a descrever a qualidade de sua supervisão prática como razoável para ruim.

Crocker e Dibbon (2008) também relatam que seu estudo corrobora com a recomendação da literatura de que o estágio prático deve ser integrado ao trabalho de conclusão de curso (veja também, Foster, Wimmer, Winter & Snart, 2010). Eles relatam que apenas 26% dos graduandos descrevem que tiveram a oportunidade de conectar seus trabalhos de conclusão de curso ao seu aprendizado prático, por isso recomendaram uma maior integração entre o aprendizado prático e o trabalho de conclusão de curso.

Problemáticas, desafios e soluções na Formação Inicial de Professores no Canadá

Nesta seção, focaremos em três problemáticas e desafios centrais que os cursos de Formação Inicial de Professores enfrentam no Canadá e algumas das possíveis soluções capazes de transformar esses problemas e desafios em verdadeiras oportunidades. O primeiro desafio diz respeito à possibilidade de integração do trabalho de conclusão de curso com a prática escolar. O segundo desafio é o de enfrentar a necessidade de uma diversificação na grade de ensino canadense como uma resposta à população estudantil diversificada. Finalmente, esta seção aborda o desafio que o curso de Formação Inicial de Professores canadense enfrenta à luz do passado colonial do Canadá.

Integração dos estudos acadêmicos com as práticas de campo

A chamada divisão teórico-prática é um dos maiores desafios do curso universitário de Formação Inicial de Professores (Goodnough, Falkenberg e MacDonald, 2016; Falkenberg, 2010, pp. 10-12). Por razões que serão explícitas nesta seção, o termo “divisão teórico-prático” não é inteiramente correta, justamente por isso nós queremos aceitar essa problemática como um desafio ao programa prático do curso de Formação Inicial de Professores no Canadá como o compromisso de “integrar estudos acadêmicos com as práticas realizadas em sala de aula”. Esse desafio surge em decorrência da prática de “divisão do trabalho” nos programas canadenses de formação inicial de professores:

os chamados “pré-professores” fazem cursos ministrados nas universidades que estão alinhados com os requisitos acadêmicos e de aprendizagem estabelecidos pelas próprias universidades para seus cursos ministrados por instrutores universitários. Por outro lado, para o estágio prático, os chamados pré-professores são colocados em escolas específicas e salas de aula específicas, sob a supervisão de um professor já em carreira, para aprender e demonstrar sua habilidade de lecionar em sala de aula em condições reais.

Esse desafio de integrar o conteúdo de estudos acadêmicos com a prática de ensino surge porque, no Canadá, esses dois componentes teoricamente decorrem de projetos independentes e intrinsecamente relacionados ao conteúdo programático da instituição responsável por sua implementação prática (universidade *versus* escola) e ao pessoal envolvido (instrutores universitários *versus* professores em sala de aula). Este desafio estrutural tem sido enfrentado, no Canadá, principalmente de duas maneiras diferentes. Primeiro, através de uma forma de ponte estrutural da divisão e, segundo, através de iniciativas mais ou menos *ad hoc* que complementam a prática formal baseada na escola. Discutiremos cada um na sequência.

Transição Estrutural

No Canadá, dois tipos de professores estão envolvidos no ensino de cursos de estágio docente. Em primeiro lugar, há os professores que atuam majoritariamente nas salas de aula onde ocorrem os estágios. Em segundo lugar, estão os orientadores daquele corpo docente, que avaliam, instruem e recomendam as atividades que devem ser realizadas pelos pré-professores, incluindo as atividades ministradas em sala de aula, em conformidade com os critérios que a universidade estabeleceu para a conclusão bem sucedida do estágio.

Duas abordagens para as transições estruturais são utilizadas. Uma delas é a escolha pela universidade dos professores em estágio supervisionado. A outra é a comunicação dos princípios e expectativas que as universidades possuem acerca do programa de estágio aos participantes. Ambas as abordagens são exemplos de uma transição unidirecional: as expectativas que o programa universitário tem sobre a aplicação prática do conteúdo ministrado pelos professores em pré-serviço são a base para a seleção dos locais de estágio e o foco de qualquer comunicação. Isso reflete no fato de que, no Canadá, a prática escolar (estágio supervisionado) são cursos baseados nas universidades dentro de um curso de formação inicial de professores dentro destas mesmas universidades.

Enquanto os cursos de Formação Inicial de Professores dependem da disposição das escolas em oferecer espaço para estas práticas, a decisão onde a prática irá ocorrer é responsabilidade dos cursos de Formação Inicial de Professores. Em contextos específicos, pode ou não haver escolha disponível para o curso de Formação Inicial de Professores. Alguns cursos de Formação Inicial de Professores, dentro desta perspectiva de fazer a transição entre os estudos acadêmicos com as experiências práticas, selecionam conteúdos práticos que se alinham aos princípios e expectativas de seus respectivos programas para a aprendizagem dos professores em treinamento para a atividade de ensino. Além disso,

os cursos escolhem os conselheiros docentes para acompanhar os professores em estágio supervisionado e também têm instrutores universitários da Faculdade que assumem o papel de orientador do corpo docente e, assim, têm influências na transição unidirecional dos princípios e expectativas do respectivo programa e da aprendizagem prática dos professores em treinamento. Como segunda abordagem, os cursos de Formação Inicial de Professores no Canadá também utilizam sessões de informação e desenvolvimento profissional para orientadores de professores e professores colaboradores para comunicar os princípios e expectativas do programa ao pessoal envolvido no ensino e aprendizagem baseados na prática.

Estamos cientes que um curso de Formação Inicial de Professores no Canadá, oferecido na Universidade Simon Fraser (SFU) em Vancouver, usa uma abordagem de transição bidirecional. Além da direção descrita, o curso de Formação Inicial de Professores da SFU, estimula que professores em formação lecionem em cursos centrais de seu programa de Formação Inicial de Professores, e esses professores também trabalham como orientadores para os cursos de prática supervisionada (Croll & Moisés, 1990). Promover professores de suas divisões escolares para ministrar cursos integrais representa um custo alto para a universidade, porque os professores da escola são bem pagos no Canadá. Esta pode ser a razão pela qual, até onde sabemos, não há outro curso de Formação Inicial de Professores no Canadá que use tal abordagem bidirecional para fazer a transição de estudos acadêmicos com a prática escolar.

Transição baseada em iniciativas

Uma abordagem baseada em iniciativa para a transição do trabalho acadêmico com a prática escolar está fundamentada em uma reconceptualização do que queremos dizer com “experiências baseadas em campo” (ver Falkenberg, 2010, pp. 3-4). Essa ressignificação baseia-se na noção de que o ensino como atividade profissional está incluída à medida que os professores em pré-serviço fazem cursos acadêmicos e que, assim, estes professores se engajam e refletem sobre o ensino à medida em que realizam o curso. Em outras palavras, a experiência de campo que fornecem aos professores em pré-serviço oportunidades de observar o ensino, ensinar a si mesmos a refletir sobre o ensino e não se limita à prática em ambiente escolar. No entanto, transformar os cursos acadêmicos em uma forma da experiência de campo de ensino exige que os instrutores dos cursos criem as oportunidades de estágio em conformidade com a matéria que ministram nos cursos, fornecendo, por exemplo, aos professores em pré-serviço a oportunidades de ensinar e refletir sobre o ensino que observam no curso, incluindo a forma de ensino do instrutor do curso por eles observado. Exemplos dessas iniciativas em curso de Formação Inicial de Professores canadenses podem ser encontrados em Falkenberg (2010). Martin e Russell (2010), por exemplo, sugere que tomar decisões acerca do ensino que ocorrem no contexto acadêmico explícito *como parte da aprendizagem no próprio curso* é uma maneira de abordar um dos desafios mais proeminentes que os cursos de Formação Inicial de Professores geralmente enfrentam, ou seja, o chamado Aprendizado de Observação, que Bullock e Russell (2010) descrevem da seguinte forma:

Lortie... utilizou a expressão *aprendiz de observação* para denominar os efeitos de aculturação ao frequentar a escola. Ao longo de suas experiências nas escolas durante o ensino fundamental e médio, os alunos aprendem as expectativas culturais e padrões de ensino a que estão submetidos observando como os professores ensinam e reagem aos seus comportamentos de aprendizagem. Os alunos são condicionados para agir de determinadas maneiras, e aqueles que aprendem rapidamente as rotinas da escola provavelmente terão sucesso. Como os professores raramente explicam as razões subjacentes às suas decisões pedagógicas, os alunos aprendem a imitar os comportamentos dos professores sem entender por que os professores agem da maneira que agem. (p. 94)

Uma segunda abordagem baseada em iniciativa para a transição entre o curso acadêmico e o estágio supervisionado em escolas é a antecipação de (parte do) conteúdo de cursos acadêmicos nas escolas. Neste método, os instrutores de cursos acadêmicos antecipam parte de seu curso num ambiente escolar ou fazem esse engajamento escolar como alguma forma de trabalho de curso necessário. Dillon e O'Connor (2010) fornecem insights sobre um conjunto de cursos universitários que oferecem oportunidades para o trabalho de atuação de campo integrado. Hirschhorn e Kristmanson (2010) fornecem modelos da Universidade de Novo Brunswick (*University of New Brunswick*), e outras instituições, que promovem como um componente integrado de estágio supervisionado pode atuar como um condutor de desenvolvimento profissional para o corpo docente. MacDonald (2010) descreve um curso de formação de professores de métodos científicos que foi ministrado em um ensino médio, em vez do campus universitário, beneficiando tanto professores em pré-serviço quanto os professores em educação continuada. Outros exemplos podem ser encontrados em Falkenberg (2010).

A diversificação da força docente

Como caracterizado acima, o Canadá é um país multicultural, etnicamente e racialmente diverso, o que também se reflete em uma população estudantil diversificada. No entanto, a força docente ainda é muito homogênea: “Como vários estudiosos canadenses importantes documentaram, a maioria dos indivíduos que optam por ingressar na profissão de professor são mulheres brancas de classe média” (McGregor et al., 2015, p. 279). Em termos de raça, um estudo realizado desde o início dos anos 2000 encontrou até mesmo um declínio proporcional no número de professores racializados em relação ao número de estudantes racializados:

As evidências coletadas indicam que no Canadá o número de professores do ensino fundamental e médio e conselheiros escolares de cor não acompanharam o crescimento fenomenal do número de cidadãos de diferentes raças e, por extensão, do número de alunos de diferentes raças. De fato, apesar do aumento do número de professores não padronizados ao longo dos anos, a proporção de

professores racializados para a população canadense racializada está caindo inclusive dramaticamente por assim dizer. (Ryan et al., 2009, pp. 596-597)

A subrepresentação de professores cultural, etnicamente e racialmente diversos entre o corpo de ensino canadense deve ser entendida no contexto maior da discriminação racial:

Em um mundo onde a raça – demarcada pela cor da pele e outras características relacionadas – é um marcador de valor, aqueles que não têm pele branca não têm os mesmos privilégios que os brancos...., E embora noções simplistas de raça tenham sido desacreditadas há muito tempo..., os efeitos dessa avaliação racial diferencial continuam impactando sistematicamente a vida das pessoas de cor no mercado de trabalho, no sistema de justiça criminal, na moradia e na educação. (Ryan et al., 2009, pp. 594-595)

Isso torna a diversificação da força de ensino canadense uma questão de justiça social para os curso de Formação Inicial de Professores (McGregor et al., 2015), uma vez que no Canadá a certificação de professores geralmente requer a conclusão bem-sucedida de um curso de Formação Inicial de Professores baseado na universidade: Primeiro, “um ponto de partida para combater a marginalização que as pessoas de cor enfrentam é que as pessoas de outras etnias ocupem posições de influência, como no ensino” (Ryan et al., 2009, p. 595). Em segundo lugar, “os professores independentemente da raça também devem estar particularmente preparados para estabelecer relações com alunos de diferentes etnias, fornecer uma pedagogia relevante, e preparar alunos não-brancos para um mundo que os marginaliza” (Ryan et al., 2009, p. 595). Em terceiro lugar, “membros de grupos minoritários racializados fornecem modelos importantes para todos os estudantes” (Childs et al., 2011, p. 5). Quarto,

Relatórios recentes sobre segurança escolar e fidelização de alunos... enfatizaram a necessidade de professores que reflitam acerca da diversidade dos alunos de Ontário. De fato, a Comissão de Direitos Humanos de Ontário (OHRC) identificou a falta de representatividade como um possível fator contribuinte para a suspensão desproporcional e expulsão de estudantes racializados com deficiência. (Childs et al., 2011, p. 4)

Em outras palavras, “o valor dos professores de cor em um mundo de privilégio branco” (Ryan et al., 2009, p. 608) trata-se de abordar desvantagens que sistemicamente existem para os canadenses racializados de forma mais geral e para os estudantes racializados especificamente: como professores, adultos racializados estão em posição de influência; por causa de sua própria formação racializada, os professores racializados estão bem posicionados para construir relações de apoio aos alunos racializados; professores racializados podem servir de modelo para estudantes racializados e brancos; e professores racializados podem contribuir para as condições institucionais para o sucesso dos alunos

racializados nas escolas. No Canadá, o curso de Formação Inicial de Professores baseados em universidades fornece o caminho ou obstáculo para a certificação de professores. As três abordagens seguintes foram tomadas no curso de Formação Inicial de Professores para aumentar a certificação de professores mais racializados para o sistema escolar canadense.

A primeira medida foi a admissão de professores em treinamento vindo dos mais diversos programas de Formação Inicial de Professores. Baseando-se em Childs et al. (2011, pp. 6-7), que desenham a ideia de Guinier (2003), podemos distinguir dois métodos de abordagens de admissão para uma maior diversidade da força docente. O primeiro tipo é o que Guinier (2003, citado em Childs et al., 2011) chama de “a abordagem de mobilidade patrocinada”:

Nessa abordagem, os professores que tomam a decisão de admissão, reconhecendo que os critérios de admissão podem significar que alguns candidatos não têm uma oportunidade equitativa de admissão, pode utilizar critérios usuais para os candidatos individuais. Em outras palavras, os responsáveis pela admissão podem patrocinar candidatos individuais, na tentativa de tornar os resultados do processo mais equitativos. Nas admissões iniciais de formação de professores, isso pode envolver responsáveis pela admissão que aplicam critérios diferentes para candidatos cujas identidades sociais são sub-representadas nas escolas. As principais críticas a essa abordagem são a falta de transparência e os possíveis abusos que os norteia. (Childs et al., 2011, p. 6)

O segundo tipo de método de admissão que visa a diversificação aborda essa principal crítica e, portanto, é apropriadamente chamado por Guinier (2003, como citado em Childs et al., 2011, p. 6) de “a abordagem de mobilidade estrutural”:

Para os programas de formação inicial de professores, a abordagem de mobilidade estrutural pode significar o desenvolvimento de um sistema no qual *políticas e procedimentos abordam explicitamente* [ênfase adicionada] os efeitos persistentes da discriminação histórica Em vez de, como é feito na mobilidade patrocinada, os responsáveis pela admissão selecionam alguns candidatos adicionais para compensar a subrepresentação de identidades sociais particulares entre os candidatos classificados, de forma que a mobilidade estrutural pode envolver o uso de critérios alinhados com as prioridades de admissão. (Childs et al., 2011, p. 7)

Esse segundo tipo de método de admissão que visa a diversificação se manifesta em alguns cursos de Formação Inicial de Professores em políticas que considerem os fins de admissão de raças e outras origens relevantes para a diversificação pretendida de candidatos a professores em treinamento. Por exemplo, a Política de Admissão da Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade de Manitoba (Faculdade de Educação da Universidade de Manitoba, 2014) estabelece a intenção de que “aproximadamente

45% de todas as vagas disponíveis em cada córrego sejam concedidas com base na autoidentificação voluntária dentro de uma ou mais das categorias de Diversidade citadas nesta política” (p. 3). As categorias de diversidade identificadas nesta política são:

Conforme Childs et al. (2011) apontam, as universidades canadenses podem discriminar nesse sentido positivo com base em raça, etnia e outras categorias de diversidade, porque

as garantias de igualdade da *Carta de Direitos e Liberdades do Canadá*, parte da constituição do Canadá, permitem explicitamente ações positivas para superar os efeitos da discriminação:

15(1) Todo indivíduo é igual antes e abaixo da lei e tem direito à proteção igualitária e benefício igual da lei sem discriminação e, em particular, sem discriminação baseada em raça, origem nacional ou étnica, cor, religião, sexo, idade ou deficiência mental ou física.

15(2) A subseção (1) não exclui qualquer lei, programa ou atividade que tenha como objeto a amenização de condições de indivíduos ou grupos desfavorecidos, incluindo aqueles que são desfavorecidos por raça, origem nacional ou étnica, cor, religião, sexo, idade ou deficiência mental ou física.

A subseção 15(2) deixa claro que as instituições públicas, incluindo as universidades, têm o direito de criar programas explicitamente para superar tal desvantagem. (Childs et al., 2011, p. 4)

A segunda abordagem no curso de Formação Inicial de Professores canadense para apoiar a diversificação no ensino canadense é através do projeto e oferta de cursos de coorte ou mesmo programas de formação inicial de professores que são especificamente voltados para a formação de diversos professores em treinamento ou na preparação de professores em treinamento para atender uma população estudantil diversificada. Um exemplo de um curso de Formação Inicial de Professores canadense que combina recrutamento e apoio a diversos professores em início de carreira e preparação de professores em treinamento para trabalhar com uma população estudantil diversificada é o programa de Desenvolvimento Urbano da Universidade de York (UD) (ver Solomon et al, 2011)

Embora poucos programas abordem abertamente a diversidade, uma exceção inclui o programa de Desenvolvimento Urbano da Universidade de York (UD), que recruta ativamente estudantes de perfil racial, étnico, religioso e socialmente diverso, e foi projetado para “refletir com precisão a diversidade de Toronto” (Solomon et al., 2011, p. 37). O programa UD também realiza a imersão de candidatos professores brancos em explorações de raça, identidade etnocultural, classe, gênero, orientação sexual e habilidade, usando o que descreve como parcerias de díades entre grupos projetadas para quebrar barreiras raciais e étnicas e superar divisões entre grupos. (McGregor et al., 2015, p. 282)

A terceira abordagem no curso de Formação Inicial de Professores canadense para apoiar a diversificação da força de ensino canadense é o apoio direcionado de professores internacionalmente educados (professores imigrantes) para a força de ensino. “Os termos professores internacionalmente educados ou imigrantes denotam indivíduos que obtiveram credenciais de ensino K-12 e experiência fora do Canadá” (Schmidt et al., 2010, p. 440). Para ensinar no Canadá, professores com formação internacional precisam (re)certificarem-se como professores em uma província canadense. No Canadá, o órgão de certificação é geralmente um ramo do governo provincial. Dependendo da avaliação das credenciais de um candidato, a autoridade de certificação estabeleceu os requisitos formais de curso ou programa para professores com formação internacional, que poderiam variar desde ter que concluir com sucesso alguns cursos de nível universitário até um programa completo de Formação Inicial de Professores. Professores com formação internacional têm enfrentado discriminação na escola e na universidade, pois fazem cursos para cumprir os requisitos de re-certificação (Schmidt, 2010) e acabam sofrendo discriminação ao serem contratados após a re-certificação (Ryan et al., 2009). Para fornecer apoio necessário aos professores com educação internacional em ambas as contagens, algumas faculdades de ensino canadenses criaram programas de formação de professores que são especificamente direcionados para fornecer um conjunto de cursos e experiências práticas da conclusão bem-sucedida das quais atenderia aos requisitos de certificação de professores na respectiva província (para dois exemplos, ver Schmidt e Gagné, 2015).

Considerações finais

O Canadá desenvolveu-se a partir do colonialismo colonizador em terras tradicionais dos povos indígenas do Canadá. O Canadá tem uma história do que muitos agora consideram genocídio cultural dos povos indígenas através de uma “política de inanição” (Daschuk, 2013), um sistema de reserva (Ray, 2016), e um sistema escolar residencial (Chrisjohn & Young, 2006; Milloy, 1999; The Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015a). Uma das muitas consequências dessa história é uma taxa de graduação escolar de estudantes indígenas muito abaixo da de estudantes não indígenas:

Em 2006, 40% dos aborígenes de 20 a 24 anos não tinham diploma de ensino médio, em comparação com 13% entre canadenses não aborígenes. A taxa foi ainda maior para as Primeiras Nações que vivem na reserva (61%) e para inuítes que vivem em comunidades remotas (68%). (Conselho Canadense de Aprendizagem, 2009, p. 6)

Esses números são resultado não apenas de diferentes tipos de barreiras que os estudantes indígenas enfrentam (Ahenakew, 2017; Kanu, 2011), mas também de um sistema de educação escolar que define o sucesso dos alunos de uma forma inadequada para muitas crianças e jovens indígenas (Battiste & Henderson, 2009; Canadian Council on Learning, 2007, 2009).

O desafio que o Canadá enfrenta como país multicultural é a necessidade que Battiste (2013) e outros chamaram de descolonização do sistema educacional. Como destacamos

aqui no programa canadense de Formação Inicial de Professores focamos em implicações e sugestões deste desafio para todo o curso de Formação Inicial de Professores.

Após sete anos de trabalho e ouvir mais de 6.000 testemunhas, a maioria das quais sobreviveu à experiência de viver nas escolas como estudantes” (TRC, 2015a, p. v), a Comissão da Verdade e Reconciliação do Canadá (*The Truth and Reconciliation Commission of Canada* - TRC) lançou em 2015 um “Chamado para a Ação” (TRC, 2015b), “a fim de corrigir o legado das escolas residenciais e avançar no processo de reconciliação canadense” (TRC, 2015b). Onze das recomendações abordam as seguintes implicações diretas para o curso de formação inicial de professores (TRC, 2015b, pp. 1-2; 7-8):

- eliminação das lacunas de avaliação educacional entre estudantes indígenas e não indígenas;
- desenvolvimento de currículos culturalmente apropriados;
- tornar os currículos adequados à idade de alunos em escolas residenciais, e tornar tratados, povos indígenas na história canadense e suas contribuições históricas e contemporâneas para o Canadá uma parte obrigatória da educação escolar;
- educar todos os alunos para a compreensão intercultural, respeito mútuo e empatia;
- educar professores para integrar conhecimentos e métodos de ensino indígenas, e para ensinar um currículo vinculado às escolas residenciais e à história indígena.

Em resposta aos relatórios do TRC, diferentes métodos para enfrentar o desafio de descolonizar o sistema educacional escolar canadense e abordar as recomendações do TRC foram tomadas nos cursos de Formação Inicial de Professores canadenses. Primeiramente, não há nenhuma ordem particular determinando a convocação de mais professores indígenas para o sistema escolar, por exemplo, através de políticas de admissão de diversidade. Esta abordagem foi elaborada acima. Em segundo lugar, algumas faculdades de educação criaram um fluxo indígena ou especialização dentro de seu curso de Formação Inicial de Professores que é acessível a todos os professores em treinamento. Nas províncias do Atlântico do Canadá, por exemplo, quatro universidades oferecem esse fluxo ou especialização (Deer et al., 2015, p. 22). Em terceiro lugar, algumas faculdades de educação oferecem programas de formação inicial de professores que são “especificamente voltados para candidatos a professores indígenas” (Deer et al., 2015, p. 26), como o Programa de Formação de Professores Nativos Indígenas da Universidade da British Colúmbia (Deer et al., 2015, p. 32). Em quarto lugar, os programas de formação de professores tornam obrigatórios cursos sobre educação indígena para professores em curso. Na província de Manitoba, por exemplo, o governo tornou a conclusão bem sucedida de realizar um curso de 3 horas de crédito relacionado à educação indígena como um requisito para a certificação.

Referências

- Ahenakew, C. R. (2017). Mapping and complicating conversations about Indigenous education. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 11(2), 80-91. <https://doi.org/10.1080/15595692.2017.1278693>
- Anderson, B., & Richards, J. (2016). *Students in jeopardy: An agenda for improving results in band-operated schools*. C.D. Howe Institute. https://www.cdhowe.org/sites/default/files/attachments/research_papers/mixed/Commentary_444_0.pdf
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Battiste, M., & Henderson, J. Y. (2009). Naturalizing Indigenous knowledge in Eurocentric education. *Canadian Journal of Native Education*, 32(1), 5-18.
- The British North America Act. (1867), SS 1867, c 3. <http://canlii.ca/t/10zw>
- Bullock, S. M., & Russell, T. (2010). Does teacher education expect too much from field experience? In T. Falkenberg & H. Smits Eds.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (2 vols.; pp. 91-100). Faculty of Education of the University of Manitoba. <http://cate-acfe.ca/working-conference-publications/>
- Canadian Council on Learning. (2007). *Redefining how success is measured in First Nations, Inuit and Métis Learning*. https://www.afn.ca/uploads/files/education/5_2007_redefining_how_success_is_measured_en.pdf
- Canadian Council on Learning. (2009). *The state of Aboriginal learning in Canada: A holistic approach to measuring success*. http://www.afn.ca/uploads/files/education2/state_of_aboriginal_learning_in_canada-final_report%2C_ccl%2C_2009.pdf
- Childs, R. A., Broad, K., Gallagher-Mackay, K., Sher, Y., Escayg, K.-A., & McGrath, C. (2011). Pursuing equity in and through teacher education program admissions. *Education Policy Analysis Archives*, 19(24), 1-19. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/803>
- Chrisjohn, R., & Young, S. (with Maraun, M.). (2006). *The circle game: Shadows and substance in the Indian residential school experience in Canada* (rev. ed.). Theytus Books.
- Citizenship and Immigration Canada (2007). Facts and figures: Immigration overview permanent and temporary residents. CIC.
- Crocker, R., & Dibbon, D. (2008). *Teacher education in Canada: A baseline study*. Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Croll, P., & Moses, D. (1990) The involvement of teachers in initial teacher education: A study of the Simon Fraser University Professional Development Programme. *Research Papers in Education*, 5(1), 73-92, <https://doi.org/10.1080/0267152900050105>
- Daschuk, J. (2013). *Clearing the plains: Disease, politics of starvation, and the loss of Aboriginal life*. University of Regina Press.
- Deer, F., Preston, J., Favaro, B., L'Allier, A., Hovington, A., Lavoie, C., Nardozi, A., Gillies, C., & Aquash, M. (2015). Issues in Indigenous initial teacher education: Canadian perspectives. In T. Falkenberg (Ed.), *Handbook of Canadian research in initial teacher education* (pp. 19-37). Canadian Association for Teacher Education. <http://cate-acfe.ca/polygraph-book-series/>

Dillon, D., & O'Connor, K. (2010). What should be the role of field experiences in teacher education programs? In T. Falkenberg & H. Smits (Eds.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (2 vols.; pp. 117-145). Faculty of Education of the University of Manitoba. <http://cate-acfe.ca/working-conference-publications/>

Faculty of Education of the University of Manitoba (2014). *Faculty of Education Diversity Admission Policy*. <http://umanitoba.ca/education/programs-study#bachelor-of-education>

Falkenberg, T. (2010). Introduction: Central issues of field experiences in Canadian teacher education programs. In T. Falkenberg & H. Smits Eds.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (2 vols.; pp. 1-50). Faculty of Education of the University of Manitoba. <http://cate-acfe.ca/working-conference-publications/>

Falkenberg, T., & Young, J. (2018). Understanding curriculum: The history of initial teacher education in Manitoba. In T. M. Christou (Ed.), *The curriculum history of Canadian teacher education* (pp. 145-159). Routledge.

Foster, R., Wimmer, R., Winter, M., & Snart, F. (2010). Field experiences in teacher education: What is and what could be – A case study of the University of Alberta. In T. Falkenberg & H. Smits (Eds.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (2 vols.; pp. 187-223). Faculty of Education of the University of Manitoba. <http://cate-acfe.ca/working-conference-publications/>

Goodnough, K., Falkenberg, T., & MacDonald, J. R. (2016). Examining the nature of theory-practice relationship in initial teacher education: A Canadian case study. *Canadian Journal of Education*, 39(1), 1-28. <http://cje-rce.ca/>

Guinier, L. (2003). Admissions rituals as political acts: Guardians at the gates of our democratic ideals. *Harvard Law Review*, 117, 113-225.

Hirschhorn, M., & Kristmanson, P. (2010). What is the role of field experiences in the continuing professional development of university faculty? In T. Falkenberg & H. Smits (Eds.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (2 vols.; pp. 225-234). Faculty of Education of the University of Manitoba. <http://cate-acfe.ca/working-conference-publications/>

Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum: Purposes, possibilities, and challenges*. University of Toronto Press.

House of Commons Debates from Sixth Day of November, 1867, to the Twenty-Second Day of May. (1868). p. 200.

Joseph, R. (2018). *21 things you may not know about the Indian Act: Helping Canadians make reconciliation with Indigenous Peoples a reality*. Indigenous Relations Press.

MacDonald, R. J. (2010). Bridging the theory-practice divide: Teaching science methods off campus. In T. Falkenberg & H. Smits (Eds.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (2 vols.; pp. 261-273). Faculty of Education of the University of Manitoba. <http://cate-acfe.ca/working-conference-publications/>

Martin, A., K., & Russell, T. (2010). The potential role of field experiences in teacher education programs. In T. Falkenberg & H. Smits Eds.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (2 vols.; pp. 275-283). Faculty of Education of the University of Manitoba. <http://cate-acfe.ca/working-conference-publications/>

McGregor, C., Fleming, A., & Monk, D. (2015). Social justice issues in initial teacher education in Canada: Issues and challenges. In T. Falkenberg (Ed.), *Handbook of Canadian research in initial teacher education* (pp. 277-293). Canadian Association for Teacher Education. <http://cate-acfe.ca/polygraph-book-series/>

Milloy, J. S. (1999). *A national crime: The Canadian government and the residential school system 1879 to 1986*. The University of Manitoba Press.

Milloy, J. S. (2008). *Indian Act colonialism a century of dishonour, 1869-1969*. National Centre for First Nations Governance.

Mowbray, M. (2007). *Social determinants and Indigenous health the international experience and its policy implications: Report on specially prepared documents, presentations and discussion at the International Symposium on the Social Determinants of Indigenous Health Adelaide, 29-30 April 2007 for the Commission on Social Determinants of Health (CSDH)*. Commission on Social Determinants of Health CSDH. https://www.who.int/social_determinants/resources/indigenous_health_adelaide_report_07.pdf

Murphy, J. (2015, October 18). Canada's Indigenous people raise voices as youth activism surges. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2015/oct/18/canada-indigenous-youth-activists-first-nations>

Official Languages Act: Consolidation by the Office of the Commissioner of Official Languages : Revised Statutes of Canada, 1985, c. 31 (4th supplement) (Rev. ed. Nov. 2005.). (2006). Commissioner of Official Languages.

Parekh, G., & Gaztambide-Fernández, R. (2017). The more things change: Durable inequalities and new forms of segregation in Canadian public schools. In W. Ping, & G. Noblit (Eds.), *Second international handbook of urban education* (pp. 809–831). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40317-5_43

Council of Ministers of Education Canada. (2018). *Quality education for all: Canadian report for the UNESCO Ninth Consultation of Member States on the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/382/Canadian-report-on-anti-discrimination-in-education-EN.pdf>

Ray, A. J. (2016). *An illustrated history of Canada's native people: I have lived here since the world began* (4th ed.). McGill-Queen's University Press.

Rodríguez-García, D. (2010). Beyond assimilation and multiculturalism: A critical review of the debate on managing diversity. *Journal of International Migration and Integration*, 11(3), 251–271. <https://doi.org/10.1007/s12134-010-0140-x>

Ryan, J., Pollock, K., & Antonelli, F. (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceiling. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 591-617. <http://cje-rce.ca/>

Saul, J. (2008). *A fair country: Telling truths about Canada*. Viking Canada.

Saul, J. (2014). *The comeback*. Penguin.

Schmidt, C. (2010). *Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers. Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(4), 235-252. <https://doi.org/10.1080/15595692.2010.513246>

- Schmidt, C., & Gagné, A. (2015). Internationally educated teacher candidates in Canadian faculties of education: When diversity ≠ equity. In T. Falkenberg (Ed.), *Handbook of Canadian research in initial teacher education* (pp. 295-311). Canadian Association for Teacher Education. <http://cate-acfe.ca/polygraph-book-series/>
- Schmidt, C., Young, J., & Mandzuk, D. (2010). The integration of immigrant teachers in Manitoba, Canada: Critical issues and perspectives. *International Migration and Integration*, 11, 439-452. <https://doi.org/10.1007/s12134-010-0149-1>
- Solomon, R. P., Singer, J., Campbell, A., & Allen, A. (2011). *Brave new teachers: Doing social justice work in neo-liberal times*. Canadian Scholars Press.
- Statistics Canada (2007). Immigration in Canada: A portrait of the foreign-born population, 2006 census: Driver of population growth. Proportion of foreign-born highest in 75 years. http://www12.statcan.ca/english/census06/analysis/immcit/foreign_born.cfm.
- Statistics Canada (2017a) Children with an immigrant background: Bridging cultures. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016015/98-200-x2016015-eng.cfm>.
- Statistics Canada (2017b). Number of students in public elementary and secondary schools, Canada, provinces and territories. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171103/t001c-eng.htm>
- Statistics Canada. (2018a). *First Nations People, Métis and Inuit in Canada: Diverse and growing populations*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/89-659-x/89-659-x2018001-eng.pdf?st=YspChOpo>.
- Statistics Canada (2018b). Elementary–secondary education survey for Canada, the provinces and territories, 2016/2017. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/181102/dq181102c-eng.htm>.
- Statistics Canada (2018c). Ethnic diversity and immigration. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-402-x/2011000/chap/imm/imm-eng.htm>.
- Statistics Canada. (2019). *Suicide among First Nations people, Métis and Inuit (2011-2016): Findings from the 2011 Canadian Census Health and Environment Cohort (CanCHEC)*. (Catalogue no. 99-011-X2019001). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/99-011-x/99-011-x2019001-eng.pdf?st=8fwMqDgl>
- Statistics Canada (2020a). Population and demography statistics. https://www.statcan.gc.ca/eng/subjects-start/population_and_demography.
- Statistics Canada (2020b). Number of full-time and part-time educators, public elementary and secondary schools, by age group and sex, inactive. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tb1/en/tv.action?pid=3710001001>
- The Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015a). *Honouring the truth, reconciling for the future: Summary of the final report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. <http://nctr.ca/reports.php>
- The Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015b). *Truth and Reconciliation Commission of Canada: Calls to Action*. <http://nctr.ca/reports.php>

Initial teacher education in Canada

Thomas Falkenberg⁴⁹

Mike Link⁵⁰

Introduction

In this chapter we sketch the context in which initial teacher education (ITE) in Canada takes place, provide an overview of different core aspects of ITE programs in Canada, and discuss some core issues and challenges that ITE programs face in Canada and how those are addressed in some programs.

Before we begin, we need to share some terminological conventions used here. The term *initial teacher education* refers to the formal university-level programs that are designed to educate students for teaching in the school system. In some literature the term *pre-service teacher education* is used where we use *initial teacher education*. The more general term *teacher education* is normally used to refer to initial teacher education *as well as* the professional education of already practicing teachers. We use the term *pre-service teachers* to refer to the students in ITE programs. The term *collaborating teacher* refers in this chapter to classroom teachers who are supervising pre-service teachers during their practicum. Finally, the term *faculty advisor* is used to refer to an employee of the university who supervises and assesses pre-service teachers during their in-school practicum.

The context of initial teacher education in Canada

The country

Canada is a parliamentary constitutional monarchy with the Queen of England as its Head of State. Its governmental structure is a federation with 10 provincial and three territorial governments, as well as one federal government. Canada is a diverse country where immigration and Indigenous cultures have played a dominant role in shaping the nation's identity. In 2020, Canada's population was approximately 38 million and one in five Canadians were foreign-born (Statistics Canada, 2020a). Indigenous peoples accounted for four per cent of the total population and one-fifth of Canadians identified as member of a visible minority. Colonialism, bilingualism, and multiculturalism are three historically significant features of the country. The Indigenous lands of Canada were colonized first by the French, and then by the British. The overwhelming French and British colonial presence lead to Canada becoming an officially bilingual country. Throughout the 20th century, cultural diversity in Canada grew, as did francophone nationalism. To address these two realities, the Country adopted a policy of multiculturalism. These three features of Canada, colonialism, bilingualism, and multiculturalism are expanded in the next section.

49. Professor, Faculty of Education, University of Manitoba, Canada

50. Professor, Faculty of Education, University of Winnipeg, Canada

Colonialism

Canada has a long history of colonialism with a lasting impact on Indigenous peoples. In 1867, Canada was formed, and the British North America Act appointed the federal government the ongoing role to govern all “Indians and lands reserved for Indians” (British North America Act, 1867, Section 91:24). The Indian Act of 1876 set out a destructive colonizing endeavour to assimilate all Indigenous peoples throughout Canada (Joseph, 2018; Milloy, 2008). John A. MacDonald, Canada’s first prime minister, encapsulated the spirit of the Indian Act, and future acts of colonial patriarchy, in his characterization of Indigenous peoples as “persons underage, incapable of the management of their own affairs”, and so the federal government felt it necessary to undertake the “onerous duty of [...] guardianship” (House of Commons Debate, 1867, p. 200). Today, colonialism lives on in the systematic racism that Indigenous peoples experience through governmental systems including healthcare, justice, and education, as well as continuing to suffer the paternalistic control of the Indian Act and other discriminatory policies.

The consequences of colonialism are far-reaching and expressed through many indicators. According to the World Health Organization, European colonization of Indigenous peoples is a central underlying health determinant (Mowbray, 2007). In Canada, the 1.67 million persons who identify as Indigenous (Statistics Canada 2018a) remain at a higher risk for earlier death, illness and chronic diseases, such as diabetes and heart disease, compared with non-Indigenous peoples (Mowbray, 2007). Poor housing conditions have contributed to a greater rate of respiratory problems among Indigenous children, compared with non-Indigenous children. Many First Nations communities across Canada have no access to drinkable water, another social factor contributing to poor health.

Education plays a central role in the process of colonialization. In an act of cultural genocide, the first government of Canada established the Indian Residential School system, an oppressive structure that continued to operate until the end of the 20th century. Of the more than 150,000 children who were forced to attend residential schools, many suffered abuse, while over 6,000 children died (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015a). The objective of the residential school system was to assimilate Indigenous children. Cultural practices were banned, and children were forbidden to speak their native languages.

The repercussions of such colonial interventions are well-documented. Statistics Canada reports the suicide rate among First Nations youth to be three times higher than non-Indigenous youth at 24.3 per 100,000 per year compared to 8 per 100,000 (Statistics Canada, 2019). The suicide rate among Inuit youth is nine times higher than non-indigenous youth at 72.3 deaths per 100,000. In 2016, 4,300 Indigenous children aged 0 to 4 were reported as living in foster care. This represents over half of all foster children in this age category (51.2%), despite the fact that Indigenous children in this age category make up only 7.7% of the population (Statistics Canada, 2018a). There is also a marked disparity among Indigenous and non-Indigenous rates of high school graduation, particularly those First Nations young adults living on a reserve, reported at 48% (Andersen & Richards, 2016). This is compared to the over 90% of non-Indigenous young adults have graduated high school.

Despite these grim statistics and the waves of harmful colonial interventions, Indigenous peoples across Canada have remained resilient and are experiencing a resurgence (Saul, 2014). The population has grown 42.5% between 2006 and 2016 (Statistics Canada, 2018a), and the number of Indigenous people who could speak an Indigenous language grew by 3.1% over the last ten years. The high school and postsecondary graduation rates of First Nations people, Métis and Inuit are on the rise. There is also a wave of activism growing among young Indigenous people as they demand equitable access to learning Indigenous languages (Murphy, 2015).

Official bilingualism

Canada's official languages are English and French. Official bilingualism is meant to safeguard the equality of the English and French languages in all federal institutions, the justice system, and in the provision of government and other services (Official Languages Act, 1985). The purpose of official bilingualism is also to support the development of English and French linguistic minority communities and to encourage the "equality of status and use" of both languages (p. 1). In addition, the policy of official bilingualism offers a limited right to public funding for primary and secondary schooling in both English and French when they are not the dominant language spoken in the community (English in Québec, French in British Columbia).

One educational effort to, in part to encourage bilingualism, is an educational program called "French Immersion." The intent of French Immersion programs is to provide children, whose first language is not French, the opportunity to be "immersed" in a school environment in which, ideally, all subjects and activities outside of English Language Arts are taught in French. Critics of French Immersion argue that the program creates a two-tier system, since French Immersion is often dominated by students from white families with higher socioeconomic status, as well as the tendency of French Immersion programs to decrease the viability and equity of English language programs (Parekh & Gaztambide-Fernández, 2017).

Multiculturalism

Multiculturalism expands on the notion of bilingualism (which suggests that Canada is a nation of merely two peoples) to recognize, celebrate, and respond to the country's cultural diversity. Adopted in 1971, Canada's multiculturalism policy was created to manage diversity through government initiatives (e.g., employment equity as a way to address racism). There has been much debate as to the intent and outcome of multiculturalism. The debates have grappled with issues of promoting support for cultural diversity, preserving French culture and language, and advancing a singular Canadian identity. Critics argue that the accommodation of the cultural and religious diversity of newcomers has led to the loss of social unity and "Canadian" values, and to the isolation of cultural groups (as discussed in Rodríguez-Garcia, 2010). Others argue that multicultural initiatives support the inclusion of newcomers into Canadian society through efforts to adapt institutions, including schools, to meet the needs of a diverse population. Multicultural policy may also advance anti-racism programs and cultural events. Such initiatives aim to promote the active and equitable participation of

newcomers into Canadian society. Saul (2008) suggests the roots of multiculturalism, inclusion and belonging are heavily influenced and the result of the 400-year relationship with Indigenous peoples and their worldview. In this light, multiculturalism, as a response to racism and division, is an effort to promote equity and an Indigenous-inspired inclusion of newcomers and racialized people into Canadian society.

Before the overview of core aspects of ITE in Canada, we first provide some background information on the Canadian school system for which ITE programs prepare pre-service teachers.

The Canadian school system: A short overview

Because education is decentralized in Canada there is no federal department of education and no integrated national system of education. Exclusive legislative responsibility for education is granted to the provinces in Canada’s Constitution Act, 1867, with the exception of education for Indigenous children who ordinarily reside on reserve. The federal government shares responsibility with First Nations for providing education to such children who attend provincial, federal, or band-operated schools (Council of Ministers of Education Canada, 2018, p. 6).

Canada has a student population of approximately five million, accommodated in 15,500 school with a teaching force of approximately 300,000. Ninety-two percent of Canadian students attend public schools (Citizenship and Immigration Canada, 2007; Statistics Canada, 2018b). Table 1 provides a province-by-province break down of the number of schools, teachers, and student populations.

Table 1 - Number of students, teachers, and schools by province/territory

Province/Territory	Students	Teachers	Schools
Alberta (P)	640,869	47,289	1,701
British Columbia (P)	553,377	36,111	1,578
Manitoba (P)	181,023	14,097	684
New Brunswick (P)	97,911	7,515	296
Newfoundland & Labrador (P)	66,654	7,161	260
Northwest Territories (T)	8,301	645	50
Nova Scotia (P)	118,152	9,333	370
Nunavut (T)	9,888	864	48
Ontario (P)	1,993,431	169,572	4,828
Prince Edward Island (P)	19,713	1,611	62
Québec(P)	1,196,667	100,812	2,670
Saskatchewan (P)	177,246	12,918	715
Yukon (T)	5,220	879	28

Source: Adapted from Statistics Canada (2017b; 2020b).

With a low birth rate and aging population, Canada relies heavily on immigration as a source of population growth. Newcomers are also the lifeblood of the country as they bring a diversity of cultures and languages, while at the same time testing the claim of Canada as an inclusive and multicultural country. As the numbers indicate, Canada's student population is currently diverse and will continue to increase in diversity in the coming years.

Canada has long been a land of immigrants. During the 20th century, the foreign-born percentage of Canada's population was never lower than 13% (Statistics Canada, 2007). In 2016, there were approximately 2.2 million children under the age of 15, or 37.5% of the total population of children (Statistics Canada, 2017a). This number is projected to rise with children from an immigrant background representing between 39% and 49% of the total population of children by 2036. In 2016, nearly half of children with an immigrant background were from an Asian country of ancestry, while less than one-quarter were from a European country of ancestry or the United States of America. Seventy-four percent of first- or second-generation children were from countries of ancestry in Asia, Africa, the Caribbean and Bermuda, Central and South America.

According to projections, various aspects of Canada's diversity will increase in the coming decade, including ethnocultural diversity, foreign-born, generation status, mother tongue and religious denomination (Statistics Canada, 2018c). Much of Canada's racial diversity is concentrated in its major cities: following current trends, by 2031 racialized groups are projected to comprise 63% of the population of Toronto, 59% of Vancouver, and 31% of Montréal, which are Canada's three largest cities.

Initial teacher education in Canada: An overview

A 2008 study (Crocker & Dibbon, 2008) found that roughly 18,000 new teachers graduate from ITE programs each year (p. 56), from 56 universities distributed in all ten provinces in Canada (p. 21). There are no ITE programs offered in the three territories. Most provinces graduate approximately three new teachers per 1,000 student population (p. 23). The gender of those enrolling and graduating from ITE programs follows an approximately three to one ratio of females to males (p. 22). The size of the ITE programs at Canadian universities varies from less than 100 to approximately 4,000 pre-service teachers in the program at any given time with a range of 30 to 1,200 graduating each year (p. 24).

Following we focus on answering three core questions about ITE programs in Canada: How are they governed? How are they structured? What does their field experiences look like?

Governance of ITE

Not just school education, all forms of education (with one exception: the education of Indigenous students in reserve schools) are under the jurisdiction of the respective provincial government, including university education and, thus, ITE.

Historically, ITE moved from so-called “normal schools” to universities only recently. For instance, and not untypical for Canada as a whole, in the province of Manitoba, normal schools were established in the last 19th century and the move of ITE from normal schools to universities started in the second half of the 20th century (Falkenberg & Young, 2018). Normal schools were institutions that were created by the respective provincial governments for the sole purpose of formally preparing prospective teachers in the province. Increasing knowledge expectations of teachers, especially of those teaching in high schools, have ultimately led to locating ITE in university programs. Currently, all ITE programs are university-based in Canada, and teacher certification requirements are linked to the completion of a university-based Bachelor of Education (B.Ed.) program or course work.

Presently, the governance of ITE in Canada involves three players: the provincial government, the universities, and the teaching profession. In general terms, the power distribution across these three entities is as follows. *The government* certifies teachers and sets the requirements for certification. For instance, in most provinces, the only requirement is the successful completion of a university-based B.Ed. program. *The universities* develop and administer B.Ed. programs, and set the program requirements as they do with all other university programs. However, since the B.Ed. program in Canadian universities is designed for preparing future schoolteachers, the B.Ed. program design is not completely in the hands of the universities but is rather framed by the need of its graduates to fulfil the certification requirements set by provincial governments. Finally, *the teaching profession* provides opportunities for practicum teaching of a B.Ed. program. While the government requires the provision of practicum opportunities for teacher candidates, in practice, it is school principals who decided whether and how many practicum places they provide to a B.Ed. program in a given year.

Structures of ITE Programs

According to an extensive study of program structure and content of teacher education programs across Canada, a major theme is a diversity of approaches and organization (Crocker & Dibbon, 2008). There are marked differences in many aspects of the programs across the country. Structural diversity is a strong example. Regarding teacher education programs, the two main are the consecutive structure and the concurrent structure. Consecutive ITE programs are B.Ed. programs that require for admission an already earned bachelor’s degree with a certain number of credit hours in one or two subject matters that are relevant to high school or a certain number of credit hours in a broad range of subjects relevant to elementary school teaching. Concurrent ITE programs are generally three or four terms long. With the completion of their B.Ed. program, certified teachers who come through the consecutive program thus have generally two bachelor’s degrees.

Concurrent ITE programs, on the other hand, are designed to provide two degrees concurrently, a B.Ed. and another bachelor’s degree, which is why these programs are generally five years long. Concurrent ITE programs take in first-year students, and

students in these programs take education courses for their B.Ed. at the same time as they study other subjects relevant to the other bachelor's degree.

According to Crocker and Dibbon (2008, p. 60), slightly more than half of all Canadian ITE programs are consecutive programs. Their findings suggest that the push for a specialization in addition to the organization of professional credentials (and the monetary compensation linked to these credentials) is the reason for the consecutive program's dominance. Interestingly, most principals and faculty members prefer concurrent programs for elementary teachers and are evenly divided on their preference for secondary teachers (p. 104).

Field experiences in initial teacher education

Initial teacher education programs in every Canadian province include a supported experience in the classroom. This field experience comprises observing teaching, as well as opportunities to teach and reflect on teaching. Such an experience in Canada is typically referred to as a "practicum" or "student teaching" (Crocker & Dibbon, 2008, p. 32). The overall tendency of the structure of practica is towards a multi-week block of school experience distributed throughout the program, interspersed with blocks of course work. Crocker and Dibbon (2008) studied the practicum components of 31 institutions. Their research describes a bimodal distribution with shorter practica consisting of 51-70 days, typically found in Ontario, and a more dominant cluster consisting of more than 120 days, which includes, but is not limited to, all Québec institutions (p. 33).

The practicum is widely perceived as a crucial part of an initial teacher education program. As with other aspects of teacher education programs, the organizational characteristics of the practicum vary greatly among institutions and the regions of Canada (Crocker & Dibbon, 2008, p. 93). The same authors describe perspectives of graduated student teachers, principals, and faculty on the various structures and characteristics of practica across the country. In their key findings (pp. 107-108), the authors report that most graduates of initial teacher education programs perceive the length of the practicum (ranging from 13 to 20 weeks) to be about right. Not surprisingly, those programs with a shorter practicum are reported by a significant portion of graduates to be too short. Generally, graduates with a substantially longer practicum described the duration to be about right. Most graduates in Québec (70%) and the western provinces of Manitoba, Saskatchewan, Alberta, and British Columbia (71%) reported five or more visits from a practicum supervisor during their field experience. Ontario (6%) and the eastern provinces, Newfoundland and Labrador, Prince Edward Island, Nova Scotia, and New Brunswick (40%), received five or more visits from the university supervisor.

Compared with practicum supervisors, cooperating teachers received higher ratings from graduates. The proportion of "excellent" and "good" ratings for practicum supervisors and cooperating teachers was similar for all provinces. The most common point that was raised among graduates, in an open-ended request for comments, was the desire for more experience in the classroom. Most principals feel more student teaching time is needed, while approximately 74% of faculty reported the amount of teaching time to be about right.

Compared to other components of ITE programs, the proportion of “excellent” ratings from graduates for the overall quality of the practicum experience was higher across all regions (approximately 50% of graduates rated the practicum as “excellent”).

In light of these findings, the central question that Crocker and Dibbon (2008, p. 108) explore focuses on the benefits of a longer practicum. The finding that principals prefer a longer student teaching experience is reported as being substantiated by teacher education studies that support a longer practicum with increasing responsibility lasting up to 150 days and calls for clear standards of practice and performance in supporting and assessing field experience. Concerning practicum supervision, graduates who declared low levels of supervisory involvement were, not surprisingly, more likely to describe the quality of their practicum supervision as “fair” to “poor.”

Crocker and Dibbon (2008) also report that their study corroborates the literature’s recommendation that the practicum should be integrated with coursework (see also Foster, Wimmer, Winter & Snart, 2010). They found that only 26% of graduates had an opportunity to connect their coursework to their teaching, leading to a recommendation of a closer integration of practicum and coursework.

Issues, challenges, and solutions in initial teacher education in Canada

In this section we focus on three core issues and challenges that ITE programs face in Canada and the solutions that some of the programs have come up, turning those issues and challenges into opportunities. The first challenge concerns the integration of university-based coursework with school-based practica. The second challenge is to address the need for a diversification of the Canadian teaching force in response to a diverse student population. Finally, this section addresses the challenge that Canadian ITE faces in light of Canada’s colonial past.

Integrating academic studies and field-based practice

The so-called “theory-practice divide” is one of the biggest challenges in university-based ITE (Goodnough, Falkenberg & MacDonald, 2016; Falkenberg, 2010, pp. 10-12). For reasons that should become clear in this section, the phrase “theory-practice divide” is not quite accurate, so we want to characterize this challenge to ITE programming in Canada as the challenge of “integrating academic studies and field-based practice.” This demand arises because of the particular “division of labor” in Canadian ITE programs: pre-service teachers take courses at the university in alignment with the academic and learning requirements set by the university for its programs and taught by university instructors. On the other hand, for the practicum component, pre-service teachers are placed in specific schools and classrooms under the supervision of a practicing teacher to learn and show their readiness to teach in a classroom setting under real conditions.

This challenge to integrate the academic studies component with the practicum component of the ITE arises because in Canada these two components are by design separated with respect to the institution that is responsible for its practical implementation

(university vs. school) and to the personnel involved (university instructors vs. classroom teachers). This structural challenge has been addressed in Canada in two different ways: first, through a form of structural bridging of the divide; second, through more or less *ad hoc* initiatives that complement the formal school-based practicum. We will discuss each in turn.

Structural bridging

In Canada, two types of teachers are involved in practicum courses. There are the classroom teachers in whose classrooms the practicum takes place, and there are the faculty advisors who assess, instruct, and evaluate pre-service teachers' practicum activities, including their classroom teaching, relative to the criteria that the university has set for successful practicum completion.

Two approaches for structural bridging are used. One is the choosing of the practicum personnel by the university; the other is the communicating of program principles and expectations to practicum personnel. Both approaches are examples of uni-directional bridging: the expectations that the university-based program has about pre-service teachers' learning to teach are the basis for the selection of practicum sites and the focus of any communication. This reflects the fact that in Canada the school practica are university-based courses within a university-based ITE program.

While ITE programs rely on schools' and school divisions' willingness to provide practicum places, the decision where the practicum takes place is in the hands of the ITE program. In specific contexts, there might be choices available to ITE programs. In this approach to bridging academic studies with practicum experiences, some ITE programs select practicum placements that align with the respective program's principles and expectations for pre-service teachers' learning to teach. Also, ITE programs choose the faculty advisors for practicum placements and have also university instructors from the faculty taking on the role of faculty advisors and, thus, have influences on uni-directionally bridging the respective program's principles and expectations and pre-service teachers' practicum learning. As a second bridging approach, ITE programs in Canada also use information and professional development sessions for faculty advisors and collaborating teachers to communicate the program's principles and expectations to the personnel involved in the practicum-based teaching and learning.

We are aware of one ITE program in Canada, offered at Simon Fraser University (SFU) in Vancouver, which uses a bi-directional bridging approach. Aside from the direction already described, the ITE program at SFU seconded practicing teachers to teach core courses in its ITE program, and these seconded teachers also work as faculty advisors for the practicum courses (Croll & Moses, 1990). Seconding teachers from their school divisions to teach all-day courses is very expensive to the university because schoolteachers are well paid in Canada. This might be the reason why, to our knowledge, there is no other ITE program in Canada that uses such bi-directional approach to bridging academic studies with the school-based practica.

Initiative-based bridging

One initiative-based approach to bridging academic coursework with school-based practica is grounded in a reconceptualization of what we mean by “field-based experiences” (Falkenberg, 2010, pp. 3-4). This reconceptualization is based in the notion that teaching as a professional practice is involved as pre-service teachers take academic courses and that, thus, pre-service teachers engage in and reflect about teaching during academic courses. In other words, field experiences that provide pre-service teachers with opportunities to observe teaching, teach themselves, and reflect upon the profession are not limited to school-based practica. However, to make academic courses into a form of field experiences for pre-service requires that course instructors design their own courses accordingly – for instance, by providing pre-service teachers with opportunities to teach and reflect upon the activities they observe in the course, including the course instructor’s teaching. Examples of such initiatives in Canadian ITE programs can be found in Falkenberg (2010). Martin and Russell (2010), for instance, suggest that making teaching decisions that happen in the context of academic teaching explicit *as part of the learning in the very course* is a way of addressing one of the most prominent challenges that ITE programs generally face, namely the so-called “apprenticeship of observation”, which Bullock and Russell (2010) describe as follows:

Lortie [...] coined the phrase *apprenticeship of observation* to name the acculturation effects of attending school. Throughout their experiences in elementary and secondary schools, students learn the cultural expectations and patterns of schools and teaching by *observing* how teachers teach and react to their learning behaviours. Students are socialized to act in certain ways, and those who quickly learn the routines of school are likely to succeed. Because teachers rarely explain the underlying reasons for their pedagogical decisions, students learn to mimic teacher behaviours without understanding why teachers act the way they do. (p. 94)

A second initiative-based approach to bridging academic coursework with school-based practica is the locating of (part of) academic course teaching in schools. In this bridging approach, academic course instructors explain part of their course in a school setting or make school-based engagement of some form part of the required coursework. Dillon and O’Connor (2010) provide insight into a cluster of university courses that provide opportunities for integrated fieldwork. Hirschhorn and Kristmanson (2010) address models from the University of New Brunswick and other institutions that promote how an integrated practicum component can act as a vehicle for professional development. MacDonald (2010) describes a science-methods teacher education course that was offered in a high school, instead of the university campus, benefiting pre-service and in-service teachers alike. Other examples can be found in Falkenberg (2010).

The diversification of the teaching force

Canada is a culturally, ethnically, and racially diverse country, which is also reflected in a diverse student population. However, the teaching force is still very homogeneous:

“As several key Canadian scholars have documented [...] the majority of individuals who choose to enter the teaching profession are white women of middle-class background” (McGregor et al., 2015, p. 279). In terms of race, one study using data from the early 2000s found even a proportionate decline in the number of racialized teachers relative to the number of racialized students:

The evidence we collected indicates that in Canada the number of elementary and secondary teachers and school counsellors of colour have not kept pace with the phenomenal growth in the number of citizens of colour, and by extension, the number of students of colour. In fact, despite the increase in the number of teachers of colour over the years, the ratio of racialized teachers to the racialized Canadian population is falling, and in some instances, dramatically so. (Ryan et al., 2009, pp. 596-597)

The underrepresentation of culturally, ethnically, and racially diverse teachers among the Canadian teaching force must be understood in the larger context of racial discrimination:

In a world where race – demarcated by skin color and other related characteristics – is a marker of value, those who do not have white skin do not have the same privileges as white people [...], a phenomenon that is often taken for granted by the latter [...] And although simplistic notions of race have long since been discredited [...], the effects of this differential racial evaluation continue to systematically impact the lives of people of color in the job market, the criminal justice system, housing, and education. (Ryan et al., 2009, pp. 594-595)

This makes the diversification of the Canadian teaching force a social justice issue for ITE programs (McGregor et al., 2015), since in Canada teacher certification generally requires the successful completion of a university-based ITE program: first, “one starting point for countering the marginalization that people of color face is for racialized people to occupy positions of influence, like teaching” (Ryan et al., 2009, p. 595); second, “teachers of color are also particularly well positioned to establish relationships with students of color [...], deliver relevant pedagogy [...], and prepare students of color for a world that marginalizes them” (Ryan et al., 2009, p. 595); third, “members of racialized minority groups provide important role models for all students” (Childs et al., 2011, p. 5). Finally,

Recent reports about school safety and student retention [...] have emphasized the need for teachers who reflect the diversity of Ontario’s students. In fact, the Ontario Human Rights Commission (OHRC) identified the lack of representativeness as a possible contributing factor to the disproportionate suspension and expulsion of racialized students and students with disabilities. (Childs et al., 2011, p. 4)

In other words, “the value of teachers of color in a world of white privilege” (Ryan et al., 2009, p. 608) is about addressing disadvantages that systemically exist for racialized Canadians more generally and for racialized students specifically: as teachers racialized adults are in positions of influence; because of their own background, racialized teachers are well-positioned to build supportive relationships to racialized students; those teachers can serve as role models to racialized and white students, and they may contribute to the institutional conditions for success of racialized students in schools. In Canada, university-based ITE programs provide the pathway or obstacle toward teacher certification. The following three approaches have been taken in ITE programs to increase the certification of more racialized teachers for the Canadian school system.

The first approach is the admission of more diverse pre-service teachers into ITE programs. According to Childs et al. (2011, pp. 6-7) and Guinier (2003), we can distinguish between two types of such admission approaches to a greater diversity of the teaching force. The first type is what Guinier (2003, as quoted in Childs et al., 2011) calls “the sponsored mobility approach”:

In this approach, admissions decision makers, recognizing that the admissions criteria may mean that some applicants do not have an equitable opportunity for admission, make exceptions to the usual criteria for individual applicants. In other words, the admissions officers sponsor individual applicants, in an attempt to make the results of the process more equitable. In initial teacher education admissions, this may involve admissions officers applying different criteria for applicants whose social identities are underrepresented in the schools. The main criticisms of this approach are its lack of transparency and the possible abuses of the discretion upon which it relies. (Childs et al., 2011, p. 6)

The second type of admission approach to diversification addresses this main criticism and is thus fittingly called by Guinier (2003, as quoted in Childs et al., 2011, p. 6) “the structural mobility approach”:

For initial teacher education programs, the structural mobility approach could mean developing a system in which *policies and procedures explicitly address* [emphasis added] the persistent effects of historical discrimination. [...] Instead of, as in sponsored mobility, admissions officers selecting a few additional applicants to make up for underrepresentation of particular social identities among the applicants who would otherwise be offered admission, structural mobility might involve using criteria aligned with the admission priorities. (Childs et al., 2011, p. 7)

This second type of admission approach manifests itself in some ITE program in policies that give consideration for admission purposes to racial and other backgrounds relevant to the intended diversification of pre-service teacher candidates. For instance,

the Faculty of Education Diversity Admission Policy of the University of Manitoba (University of Manitoba, 2014) states the intent that “approximately 45% of all available positions in each stream will be awarded on the basis of voluntary self-identification within one or more of the diversity categories cited in this policy” (p. 3).

As Childs et al. (2011) point out, Canadian universities can discriminate in this positive sense based on race, ethnicity, and other diversity categories, because

the equality guarantees of Canada’s *Charter of Rights and Freedoms*, part of Canada’s constitution, explicitly permit positive action to overcome the effects of discrimination:

15(1) Every individual is equal before and under the law and has the right to the equal protection and equal benefit of the law without discrimination and, in particular, without discrimination based on race, national or ethnic origin, color, religion, sex, age or mental or physical disability.

15(2) Subsection (1) does not preclude any law, program or activity that has as its object the amelioration of conditions of disadvantaged individuals or groups including those that are disadvantaged because of race, national or ethnic origin, color, religion, sex, age or mental or physical disability.

Subsection 15(2) makes it clear that public institutions, including universities, have the right to create programs explicitly to overcome disadvantage. (Childs et al., 2011, p. 4)

The second approach in Canadian ITE to supporting the diversification of the Canadian teaching force is through the design and offering of cohort courses or even ITE programs that are specifically aimed at the education of diverse pre-service teachers or at their preparation to serve a diverse student population. An example of a Canadian ITE program that combines both recruiting and supporting diverse pre-service teachers and preparing them for working with a diverse student population is the York University Urban Development (UD) program (Solomon et al., 2011):

While few programs overtly address diversity, an exception includes the York University Urban Development (UD) program that actively recruits racially, ethnically, religiously, and socially diverse students, and is designed to “accurately reflect the diversity of Toronto” (Solomon et al., 2011, p. 37). The UD program also immerses white teacher candidates in explorations of race, ethno-cultural identity, class, gender, sexual orientation, and ability using what it describes as inter-group dyad partnerships designed to break down racial and ethnic barriers and own group cleavages. (McGregor et al., 2015, p. 282)

The third approach in Canadian ITE to the diversification of the Canadian teaching force is the targeted support of internationally educated teachers (immigrant teachers)

into the teaching force. “The terms internationally educated or immigrant teacher denote individuals who have obtained K-12 teaching credentials and experience outside of Canada” (Schmidt et al., 2010, p. 440). To teach in Canada, internationally educated teachers need to (re-)certify as a teacher in a Canadian province. In the country, the certification body is generally a branch of the provincial government. Depending on the assessment of an applicant’s credentials, the certification authority established the formal course or program requirements for internationally educated teachers, which could range from having to successfully complete a few university-level courses to a whole ITE program. Internationally educated teachers have been facing discrimination in school and university as they take coursework to fulfill recertification requirements (Schmidt, 2010) and discrimination in being hired after re-certification (Ryan et al., 2009). To provide needed support to those teachers on both counts, some Canadian faculties of education have created teacher education programs that specifically are directed at providing a set of courses and practicum experiences that would meet teacher certification requirements in the respective province (for two examples, see Schmidt and Gagné, 2015).

Conclusion

Canada developed from settler colonialism on traditional lands of the Indigenous peoples of Canada. The country has a history of what many now consider cultural genocide of the Indigenous peoples through a “politics of starvation” (Daschuk, 2013), a reserve system (Ray, 2016), and a residential school system (Chrisjohn & Young, 2006; Milloy, 1999; The Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015a). One of the many consequences of this history is a school graduation rate of Indigenous students that is far below that of non-Indigenous students:

In 2006, 40% of Aboriginal people aged 20 to 24 did not have a high-school diploma, compared to 13% among non-Aboriginal Canadians. The rate was even higher for First Nations living on reserve (61%) and for Inuit living in remote communities (68%). (Canadian Council on Learning, 2009, p. 6)

These numbers are the result of not just different types of barriers that Indigenous students face (Ahenakew, 2017; Kanu, 2011), but also of a school education system that defines student success in a way that is inadequate and inappropriate for many Indigenous children and youth (Battiste & Henderson, 2009; Canadian Council on Learning, 2007, 2009).

The challenge that Canada faces is the need of what Battiste (2013) and others have called a “decolonization of the education system.” Because we focus here on Canadian ITE programming, we focus on implications and suggestions of this challenge for ITE.

After seven years of work and hearing “from more than 6,000 witnesses, most of whom survived the experience of living in the schools as students” (TRC, 2015a, p. v), The Truth and Reconciliation Commission of Canada (TRC) released in 2015 a “Call to Action” (TRC, 2015b), “in order to redress the legacy of residential schools

and advance the process of Canadian reconciliation” (TRC, 2015b, p. 1). Eleven of the recommendations address education, among which are the following that have direct implications for ITE (TRC, 2015b, pp. 1-2; 7-8):

- eliminating the educational achievement gaps between Indigenous and non-Indigenous students;
- developing culturally appropriate curricula;
- making age-appropriate curricula on residential schools, Treaties, Indigenous peoples in Canadian history and their historical and contemporary contributions to Canada a mandatory part of school education;
- educating all students for intercultural understanding, mutual respect, and empathy;
- educating teachers for integrating Indigenous knowledges and teaching methods, and for teaching a curriculum linked to residential schools and Indigenous history.

Already prior to but also in response to the TRC reports, different approaches to addressing the challenge of decolonizing the Canadian school education system and the recommendations of the TRC have been taken in Canadian ITE programs. In no particular order, first, there is the approach to bringing more Indigenous teachers into the school system, for instance, through diversity admission policies. This approach has been already described. Secondly, some faculties of education have created an Indigenous stream or specialization within their ITE program that is accessible to all pre-service teachers. In the Atlantic provinces of Canada, for instance, four universities offer such stream or specialization (Deer et al., 2015, p. 22). Third, some faculties of education offer ITE programs that are “specifically geared towards Indigenous teacher candidates” (Deer et al., 2015, p. 26), like the Native Indian Teacher Education Program at the University of British Columbia (Deer et al., 2015, p. 32). Fourth, ITE programs make courses on Indigenous education mandatory for pre-service teachers. In the province of Manitoba, for instance, the government has made the successful completion of a 3-credit-hour course related to Indigenous education a certification requirement.

References

- Ahenakew, C. R. (2017). Mapping and complicating conversations about Indigenous education. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 11(2), 80-91. <https://doi.org/10.1080/15595692.2017.1278693>
- Anderson, B., & Richards, J. (2016). *Students in jeopardy: An agenda for improving results in band-operated schools*. C.D. Howe Institute. https://www.cdhowe.org/sites/default/files/attachments/research_papers/mixed/Commentary_444_0.pdf

- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Battiste, M., & Henderson, J. Y. (2009). Naturalizing Indigenous knowledge in Eurocentric education. *Canadian Journal of Native Education*, 32(1), 5-18.
- The British North America Act. (1867), SS 1867, c 3. <http://canlii.ca/t/10zw>
- Bullock, S. M., & Russell, T. (2010). Does teacher education expect too much from field experience? In T. Falkenberg & H. Smits Eds.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (2 vols.; pp. 91-100). Faculty of Education of the University of Manitoba. <http://cate-acfe.ca/working-conference-publications/>
- Canadian Council on Learning. (2007). *Redefining how success is measured in First Nations, Inuit and Métis Learning*. https://www.afn.ca/uploads/files/education/5_2007_redefining_how_success_is_measured_en.pdf
- Canadian Council on Learning. (2009). *The state of Aboriginal learning in Canada: A holistic approach to measuring success*. http://www.afn.ca/uploads/files/education2/state_of_aboriginal_learning_in_canada-final_report%2C_ccl%2C_2009.pdf
- Childs, R. A., Broad, K., Gallagher-Mackay, K., Sher, Y., Escayg, K.-A., & McGrath, C. (2011). Pursuing equity in and through teacher education program admissions. *Education Policy Analysis Archives*, 19(24), 1-19. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/803>
- Chrisjohn, R., & Young, S. (with Maraun, M.). (2006). *The circle game: Shadows and substance in the Indian residential school experience in Canada* (rev. ed.). Theytus Books.
- Citizenship and Immigration Canada (2007). Facts and figures: Immigration overview permanent and temporary residents. CIC.
- Crocker, R., & Dibbon, D. (2008). *Teacher education in Canada: A baseline study*. Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Croll, P., & Moses, D. (1990) The involvement of teachers in initial teacher education: A study of the Simon Fraser University Professional Development Programme. *Research Papers in Education*, 5(1), 73-92, <https://doi.org/10.1080/0267152900050105>
- Daschuk, J. (2013). *Clearing the plains: Disease, politics of starvation, and the loss of Aboriginal life*. University of Regina Press.
- Deer, F., Preston, J., Favaro, B., L'Allier, A., Hovington, A., Lavoie, C., Nardozi, A., Gillies, C., & Aquash, M. (2015). Issues in Indigenous initial teacher education: Canadian perspectives. In T. Falkenberg (Ed.), *Handbook of Canadian research in initial teacher education* (pp. 19-37). Canadian Association for Teacher Education. <http://cate-acfe.ca/polygraph-book-series/>
- Dillon, D., & O'Connor, K. (2010). What should be the role of field experiences in teacher education programs? In T. Falkenberg & H. Smits (Eds.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (2 vols.; pp. 117-145). Faculty of Education of the University of Manitoba. <http://cate-acfe.ca/working-conference-publications/>
- Faculty of Education of the University of Manitoba (2014). *Faculty of Education Diversity Admission Policy*. <http://umanitoba.ca/education/programs-study#bachelor-of-education>
- Falkenberg, T. (2010). Introduction: Central issues of field experiences in Canadian teacher education programs. In T. Falkenberg & H. Smits Eds.), *Field experiences in the context of reform*

of Canadian teacher education programs (2 vols.; pp. 1-50). Faculty of Education of the University of Manitoba. <http://cate-acfe.ca/working-conference-publications/>

Falkenberg, T., & Young, J. (2018). Understanding curriculum: The history of initial teacher education in Manitoba. In T. M. Christou (Ed.), *The curriculum history of Canadian teacher education* (pp. 145-159). Routledge.

Foster, R., Wimmer, R., Winter, M., & Snart, F. (2010). Field experiences in teacher education: What is and what could be – A case study of the University of Alberta. In T. Falkenberg & H. Smits (Eds.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (2 vols.; pp. 187-223). Faculty of Education of the University of Manitoba. <http://cate-acfe.ca/working-conference-publications/>

Goodnough, K., Falkenberg, T., & MacDonald, J. R. (2016). Examining the nature of theory-practice relationship in initial teacher education: A Canadian case study. *Canadian Journal of Education*, 39(1), 1-28. <http://cje-rce.ca/>

Guinier, L. (2003). Admissions rituals as political acts: Guardians at the gates of our democratic ideals. *Harvard Law Review*, 117, 113-225.

Hirschhorn, M., & Kristmanson, P. (2010). What is the role of field experiences in the continuing professional development of university faculty? In T. Falkenberg & H. Smits (Eds.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (2 vols.; pp. 225-234). Faculty of Education of the University of Manitoba. <http://cate-acfe.ca/working-conference-publications/>

Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum: Purposes, possibilities, and challenges*. University of Toronto Press.

House of Commons Debates from Sixth Day of November, 1867, to the Twenty-Second Day of May. (1868). p. 200.

Joseph, R. (2018). *21 things you may not know about the Indian Act: Helping Canadians make reconciliation with Indigenous Peoples a reality*. Indigenous Relations Press.

MacDonald, R. J. (2010). Bridging the theory-practice divide: Teaching science methods off campus. In T. Falkenberg & H. Smits (Eds.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (2 vols.; pp. 261-273). Faculty of Education of the University of Manitoba. <http://cate-acfe.ca/working-conference-publications/>

Martin, A., K., & Russell, T. (2010). The potential role of field experiences in teacher education programs. In T. Falkenberg & H. Smits (Eds.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (2 vols.; pp. 275-283). Faculty of Education of the University of Manitoba. <http://cate-acfe.ca/working-conference-publications/>

McGregor, C., Fleming, A., & Monk, D. (2015). Social justice issues in initial teacher education in Canada: Issues and challenges. In T. Falkenberg (Ed.), *Handbook of Canadian research in initial teacher education* (pp. 277-293). Canadian Association for Teacher Education. <http://cate-acfe.ca/polygraph-book-series/>

Milloy, J. S. (1999). *A national crime: The Canadian government and the residential school system 1879 to 1986*. The University of Manitoba Press.

Milloy, J. S. (2008). *Indian Act colonialism a century of dishonour, 1869-1969*. National Centre for First Nations Governance.

Mowbray, M. (2007). *Social determinants and Indigenous health the international experience and its policy implications: Report on specially prepared documents, presentations and discussion at the International Symposium on the Social Determinants of Indigenous Health Adelaide, 29-30 April 2007 for the Commission on Social Determinants of Health (CSDH)*. Commission on Social Determinants of Health CSDH. https://www.who.int/social_determinants/resources/indigenous_health_adelaide_report_07.pdf

Murphy, J. (2015, October 18). Canada's Indigenous people raise voices as youth activism surges. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2015/oct/18/canada-indigenous-youth-activists-first-nations>

Official Languages Act: Consolidation by the Office of the Commissioner of Official Languages : Revised Statutes of Canada, 1985, c. 31 (4th supplement) (Rev. ed. Nov. 2005.). (2006). Commissioner of Official Languages.

Parekh, G., & Gaztambide-Fernández, R. (2017). The more things change: Durable inequalities and new forms of segregation in Canadian public schools. In W. Ping, & G. Noblit (Eds.), *Second international handbook of urban education* (pp. 809–831). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40317-5_43

Council of Ministers of Education Canada. (2018). *Quality education for all: Canadian report for the UNESCO Ninth Consultation of Member States on the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/382/Canadian-report-on-anti-discrimination-in-education-EN.pdf>

Ray, A. J. (2016). *An illustrated history of Canada's native people: I have lived here since the world began* (4th ed.). McGill-Queen's University Press.

Rodríguez-García, D. (2010). Beyond assimilation and multiculturalism: A critical review of the debate on managing diversity. *Journal of International Migration and Integration*, 11(3), 251–271. <https://doi.org/10.1007/s12134-010-0140-x>

Ryan, J., Pollock, K., & Antonelli, F. (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceiling. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 591-617. <http://cje-rce.ca/>

Saul, J. (2008). *A fair country: Telling truths about Canada*. Viking Canada.

Saul, J. (2014). *The comeback*. Penguin.

Schmidt, C. (2010). *Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers*. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(4), 235-252. <https://doi.org/10.1080/15595692.2010.513246>

Schmidt, C., & Gagné, A. (2015). Internationally educated teacher candidates in Canadian faculties of education: When diversity ≠ equity. In T. Falkenberg (Ed.), *Handbook of Canadian research in initial teacher education* (pp. 295-311). Canadian Association for Teacher Education. <http://cate-acfe.ca/polygraph-book-series/>

Schmidt, C., Young, J., & Mandzuk, D. (2010). The integration of immigrant teachers in Manitoba, Canada: Critical issues and perspectives. *International Migration and Integration*, 11, 439-452. <https://doi.org/10.1007/s12134-010-0149-1>

Solomon, R. P., Singer, J., Campbell, A., & Allen, A. (2011). *Brave new teachers: Doing social justice work in neo-liberal times*. Canadian Scholars Press.

Statistics Canada (2007). Immigration in Canada: A portrait of the foreign-born population, 2006 census: Driver of population growth. Proportion of foreign-born highest in 75 years. http://www12.statcan.ca/english/census06/analysis/immcit/foreign_born.cfm.

Statistics Canada (2017a) Children with an immigrant background: Bridging cultures. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016015/98-200-x2016015-eng.cfm>.

Statistics Canada (2017b). Number of students in public elementary and secondary schools, Canada, provinces and territories. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171103/t001c-eng.htm>

Statistics Canada. (2018a). *First Nations People, Métis and Inuit in Canada: Diverse and growing populations*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/89-659-x/89-659-x2018001-eng.pdf?st=YspChOpo>.

Statistics Canada (2018b). Elementary–secondary education survey for Canada, the provinces and territories, 2016/2017. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/181102/dq181102c-eng.htm>.

Statistics Canada (2018c). Ethnic diversity and immigration. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-402-x/2011000/chap/imm/imm-eng.htm>.

Statistics Canada. (2019). *Suicide among First Nations people, Métis and Inuit (2011-2016): Findings from the 2011 Canadian Census Health and Environment Cohort (CanCHEC)*. (Catalogue no. 99-011-X2019001). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/99-011-x/99-011-x2019001-eng.pdf?st=8fwMqDgl>

Statistics Canada (2020a). Population and demography statistics. https://www.statcan.gc.ca/eng/subjects-start/population_and_demography.

Statistics Canada (2020b). Number of full-time and part-time educators, public elementary and secondary schools, by age group and sex, inactive. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tb11/en/tv.action?pid=3710001001>

The Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015a). *Honouring the truth, reconciling for the future: Summary of the final report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. <http://nctr.ca/reports.php>

The Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015b). *Truth and Reconciliation Commission of Canada: Calls to Action*. <http://nctr.ca/reports.php>

Formação de professores na Finlândia: Progresso na Preparação de Professores para a Inclusão de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem e Comportamento

*Joseph Calvin Gagnon*⁵¹

*Juho Honkasilta*⁵²

*Markku Jahnukainen*⁵³

Introdução

Internacionalmente, a Finlândia é reconhecida por fornecer uma educação pública de alta qualidade que mantém a equidade entre as escolas (Lavonen, 2018). Desde o início do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PAIE) em 2000 e incluindo a avaliação mais recente de 2018, a Finlândia tem se mantido no topo em termos de desempenho médio de leitura, matemática e ciências estudantis (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) 2019. Além do alto desempenho geral no PAIE, o percentual de baixo desempenho nos temas citados é um dos mais baixos entre os países e economias participantes do PAIE (OCDE, 2018a). O sucesso dos alunos finlandeses tem sido atribuído a vários fatores, incluindo professores altamente qualificados e um sistema educacional que promove qualidade e oportunidades educacionais equitativas (Sahlberg, 2012; Tarhan et al., 2019). Podemos presumir, com foco na equidade, que o sucesso até mesmo de alunos com baixo desempenho, que o corpo docente qualificado faz com que a Finlândia esteja na vanguarda do movimento de educação inclusiva.

O Conselho da União Europeia, (2018) afirmou: “Garantir um acesso efetivo e igualitário à educação inclusiva de qualidade para todos os alunos, incluindo os de origem imigrante, aqueles de origens socioeconômicas desfavorecidas, aqueles com necessidades especiais e pessoas com deficiência — em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência — é indispensável para alcançar sociedades mais coesas” (Cláusula 16, p. 3). No entanto, para estudantes finlandeses com dificuldades ou deficiências de aprendizagem e comportamento, o objetivo da inclusão permanece relativamente não realizado. Por exemplo, enquanto as escolas excludentes reduziram em número ao longo dos anos, o uso de pequenos grupos separados e salas de aula excludente na Finlândia está entre os mais altos da Europa (Saloviita, 2020a). Pode-se dizer que aspectos do sistema finlandês são inclusivos, na qual os alunos têm acesso relativamente fácil a apoio adicional sem avaliação formal e rotulagem (Takala et al., 2009), mas o uso de classes separadas e um modelo de retirada em pequenos grupos contrastam com a noção de educação inclusiva (Sundqvist & Hannås, 2020).

A tendência geral de atender alunos com necessidades de educação especial (SEN; ou seja, estudantes que precisam de suporte intensivo ou especializado) desde o final

51. Professor, Faculdade de Ciências Educacionais, Universidade de Helsinque

52. Pós-doutoral, Faculdade de Ciências Educacionais, Universidade de Helsinque

53. Professor, Faculdade de Ciências Educacionais, Universidade de Helsinque

da década de 1990 tem sido imprescindível para a implementação em tempo integral ou parcial na educação geral e o número de alunos (assim como o número de escolas especiais/separadas) tem diminuído constantemente (Jahnukainen 2011; Estatísticas Finlândia, 2019). No entanto, é difícil comparar as tendências ao longo do tempo, pois houve várias mudanças nas definições, bem como formas de coleta de dados (por exemplo, Lintuvuori, 2019). Uma revisão de estatísticas recentes ilustra a extensão em que os alunos são atualmente educados fora da escola regular e da sala de aula. De acordo com as estatísticas da Finlândia (2019), 18,8% de todos os alunos recebem algum grau de apoio intensivo ou especial. Desses, 8,6% são educados em escolas especiais excludentes e outros 26,9% recebem sua formação completamente dentro de um grupo especial e não na sala de aula regular. Além disso, outros 23,1% são excluídos da classe geral pelo menos 50% das vezes.

A defesa para a inclusão educacional não está representada em nenhum documento político finlandês, além da anotação de que “principalmente, o apoio deve ser fornecido a um aluno em seu próprio grupo de ensino e escola por meio de vários arranjos flexíveis e inclusivos, a menos que os melhores interesses do aluno exija sua transferência para outro grupo de ensino ou escola para fornecer melhor apoio” (Conselho Nacional de Educação Finlandês, 2016, p. 64). A recomendação normativa aduz que, salvo se for para o melhor interesse do aluno, é permitida a exclusão com base em suas necessidades individuais. Todavia, políticas amplas que permitam a exclusão, são vedadas para que a educação inclusiva seja bem sucedida. Os professores devem ter conhecimento, disposição e habilidades necessários para incluir os alunos com necessidades especiais. O objetivo deste capítulo, então, é rever até que ponto o método como a formação de professores finlandeses prepara futuros professores para gerenciar responsabilidades vitais, necessárias para a inclusão bem-sucedida dos alunos com necessidades especiais. Especificamente, espera-se que os professores finlandeses (a) tomem decisões sobre currículo e materiais curriculares, (b) tenham conhecimentos adequados do conteúdo, (c) tenham habilidades pedagógicas, incluindo a diferenciação de instrução e a implementação de práticas instrucionais baseadas em evidências, (d) escolha/desenvolva avaliações e avalie os alunos, (e) forneçam intervenções baseadas em evidências para promover proativamente o comportamento adequado do aluno e (f) realizem o co-ensino entre professores de sala de aula e professores da educação especial. Após uma breve revisão da inclusão no ensino da Finlândia e da implementação do Sistema de Suporte Multicamadas (MTSS), abordaremos os requisitos de ensino de professores em pré-serviço e práticos, bem como a abordagem baseada em pesquisa da formação de professores pré-serviço finlandeses. Em seguida, discutiremos pesquisas disponíveis sobre a capacidade do professor e pontos de vista sobre sua capacidade de atuar nessas áreas esperadas, destacando o fato de que os professores na Finlândia recebem muita autonomia em seu trabalho. Finalmente, forneceremos recomendações para pesquisa de políticas e práticas relacionadas à educação dos professores em pré-serviços. É importante notar desde o início, que a educação inclusiva foca claramente no atendimento às necessidades dos alunos com uma variedade de necessidades únicas. No entanto, para fornecer um escopo gerenciável, nossa discussão se concentrará principalmente em alunos com dificuldade de aprendizagem e de comportamento que necessitam de necessidades especiais.

Método finlandes para a inclusão/sistemas de suporte à aprendizagem multiníveis

Pode-se dizer que o sistema educacional finlandês está fundamentado, desde a primeira Lei de Educação Compulsória (1921) sobre a ideia de educação para todos (Jahnukainen, 2011). Esse objetivo tem sido implementado pela inclusão de novos grupos de alunos como parte da educação integral e eliminação de barreiras (por exemplo, escola paralela na década de 1970 e transmissão de habilidades desde a década de 1980). Em termos de oportunidades para estudantes com deficiência, as mudanças feitas em 1985 e 1997 foram significativas. Em 1985, estudantes com deficiência intelectual moderada foram integrados ao sistema mais abrangente. Em 1997, estudantes com deficiência intelectual grave e profunda foram o grupo final de alunos a serem integrados à educação geral, principalmente aqueles de escolas ou instalações especiais separadas (Jahnukainen & Korhonen, 2003). Assim, no nível do sistema, a escola finlandesa é “inclusiva” em termos de acesso educacional em todo o sistema (ver Honkasilta et al. 2019), embora a colocação real desses alunos ainda possa ser total ou parcialmente separada dos alunos convencionais. Particularmente para os alunos com deficiência intelectual mais grave ou transtornos comportamentais, a colocação da educação abrangente não tem sido uma solução típica e os professores de educação regular não têm sido favoráveis à inclusão (Moberg, 2002). Por outro lado, o apoio adicional para alunos com deficiências específicas de aprendizagem (leitura, escrita) tem sido desde o início organizado como parte da educação geral e focado na intervenção precoce (Itkonen & Jahnukainen, 2010).

Embora a “inclusão” como conceito não seja mencionada em nenhuma legislação educacional finlandesa, a continuidade dos serviços ou o modelo cascata vem sendo incorporados ao sistema. O sistema multiníveis atual ou suporte à *aprendizagem e escolaridade* está em vigor desde 2011 e esses três níveis são funcionalmente equivalentes aos níveis 1, 2 e 3 (Jahnukainen & Itkonen, 2016; na imprensa), conforme descrito por Jahnukainen e Itkonen (2016):

O Apoio Geral (Nível 1) consiste em todas as ações feitas pelo professor em sala de aula regular, bem como esforços em toda a escola para atender à diversidade de seus alunos.

O Apoio Intensificado (Nível 2) consiste no apoio corretivo do professor da turma por meio do co-ensino com o educador especial e/ou aprendizagem individual ou em pequeno grupo com o educador especial de meio período.

O Suporte Especial (Nível 3) consiste em estudantes que recebem um apoio especial que é comparável ao dado aos alunos com deficiência dentro do sistema americano de educação, no sentido de que os alunos são formalmente identificados, têm um plano de educação individual e têm acesso a toda a continuidade de serviços de educação especial e colocações que variam de educação geral em tempo integral a uma colocação escolar especial.

Deve-se notar que, em contextos internacionais, apenas os alunos que recebem apoio especial no sistema finlandês são tecnicamente comparáveis aos alunos com deficiência, pois são formalmente identificados e têm um plano de educação individual. Esse grupo, composto por 8,1% do total da população estudantil deve ser o foco principal quando a educação inclusiva dos alunos com necessidades especiais for comparada aos demais países (Estatísticas da Finlândia, 2019). No entanto, se tivermos uma visão ampla da educação inclusiva, também é notável que alunos com necessidades menos significantes normalmente também são apoiados em grupos e aulas excludentes.

O método atual do Sistema Multiníveis de Transporte (sigla MTSS em inglês) para apoiar os alunos com necessidades especiais e a desconstituir o rótulo de necessidades especiais tem implicações complexas para a formação de professores em treinamento. Certamente, o foco nas necessidades dos alunos e não nos rótulos fornece uma abordagem que pode minimizar o estigma e potencialmente promover um ambiente propício à inclusão. No entanto, dentro da abordagem finlandesa atual, há uma falta de dados desagregados para estudantes com certas dificuldades acadêmicas e comportamentais. Analisar dados desagregados fornece um método objetivo para entender como a educação inclusiva é implementada pelas escolas, para quem a educação inclusiva está funcionando e quais alunos não estão sendo incluídos com sucesso. Por exemplo, como será discutido posteriormente neste capítulo, os professores finlandeses geralmente se sentem despreparados para fornecer o suporte necessário aos alunos com dificuldades de comportamento (Niemi, 2012). É importante entender por meio de análise de dados se esses alunos são posteriormente atendidos em escolas e salas de aula excludentes e de apoio nos níveis mais intensificados. Nesse caso, torna-se necessário avaliar ainda mais os tipos de intervenções comportamentais e suportes que estão sendo implementados e se a falta de prática proativa e positiva baseada em evidências está relacionada ao conhecimento e habilidades dos professores que foram inadequadamente desenvolvidas em programas de formação de professores em treinamento. De forma geral, exemplos de dados importantes podem incluir, (a) o número e percentual de alunos com determinada necessidade especial que são educados em determinados ambientes, (b) informações sobre como a inclusão é implementada (ou seja, pedagogias e serviços prestados, frequência, duração, intensidade dos serviços), (c) reação do movimento estudantil a configurações menos restritivas ou menores níveis de apoio, e (d) dados de desfecho, incluindo infrações e consequências comportamentais, e indicadores de sucesso acadêmico. Dados comportamentais e acadêmicos desagregados do nível estudantil têm o potencial de fornecer informações críticas para orientar programas de educação de professores em pré-serviço e, posteriormente, aumentar a educação inclusiva.

Formação de professores em pré-serviço

Principalmente, o potencial da educação inclusiva está na mão dos professores e esses profissionais devem estar adequadamente preparados para atender às diversas

necessidades acadêmicas e comportamentais dos alunos (De Vroey et al., 2019; Paju et al., 2016). Alguns pesquisadores chegaram ao ponto de afirmar que, sem fornecer apoio adequado, as tentativas de educação inclusiva podem ser prejudiciais para os alunos e até mesmo consideradas irresponsáveis (Hakala & Leivo, 2017) - uma visão compartilhada até certo ponto por professores em serviço (Honkasilta et al., 2019). Antes de uma discussão sobre o trabalho específico do curso e os requisitos de prática da formação de professores “pré-serviço”, é importante considerar a abordagem baseada na pesquisa finlandesa subjacente à educação de professores em pré-serviço e o processo seletivo para programas de formação de professores. Após essas questões, dividimos os requisitos específicos das universidades para a formação de professores em pré-serviços.

Método baseado em pesquisa para a formação de professores em pré-serviço

Um método baseado em pesquisa para a preparação de professores em pré-serviço é reconhecida no meio como uma necessidade para o ensino futuro, dado o setor de educação estar cada vez mais complexo e dinâmico (Kansanen, 2014; Niemi & Nevgi, 2014; Tatto, 2015; Toom et al., 2010). De acordo com Kansanen (2014), esse método consiste em dois níveis sobrepostos de formação docente, ou seja, níveis básicos e conceituais. O nível básico trata do cotidiano da prática docente, constituída por estudos em educação e estudos de temas, juntamente com conhecimentos pedagógicos acerca do conteúdo. O nível conceitual da formação docente consiste em abordagens teóricas para fenômenos educacionais, bem como estudos de pesquisa. Esse nível é focado em professores em pré-serviço que estão aprendendo as habilidades de pesquisa necessárias para entender, transformar e produzir conteúdos (Murtonen & Salmento, 2019), além de desenvolver uma identidade profissional baseada em pesquisa.

Os estudos e pesquisas são considerados meios para integrar pesquisas educacionais, teoria e prática. A pesquisa é integrada ao trabalho de conclusão de curso e o professor em pré-serviço deve fazer cursos obrigatórios com foco em métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa. Pretende-se que esse conhecimento seja utilizado para teses de Bacharelado e Mestrado, inclusive realizando pesquisas originais com assistência docente como parte de sua tese de mestrado. O objetivo, no entanto, não é desenvolver pesquisadores profissionais, mas professores autônomos e reflexivos que possam contar com a compreensão de sua pesquisa para enfrentar desafios dentro da sala de aula com abordagens instrucionais e comportamentais baseadas em evidências (Hansén et al., 2012; Toom et al.). Espera-se que os professores em pré-serviço aprendam a adotar uma abordagem analítica e de mente aberta ao seu trabalho (ou seja, examinar seu próprio mundo de valores, ajustar seu ensino continuamente com base em suas observações e experiências), aplicar pensamento crítico e independente, ser cientificamente alfabetizado e questionar fenômenos e conhecimentos obtidos (por exemplo, Kansanen, 2014; Krokfors et al., 2011; Niemi & Nevgi, 2014).

Formar professores pré-serviço com a capacidade de produzir e consumir pesquisas é o cenário ideal para fornecer as bases para a educação inclusiva, pois prepara os professores para desenvolver ambientes de ensino e aprendizagem

de forma sistemática, bem como para participar de outras funções importantes, incluindo desenvolvimento curricular e avaliação de alunos (Krokfors et al., 2011; Lavonen, 2018). No entanto, essa abordagem, como implementada na Finlândia, não é livre de complicações. Tanto os professores em pré-serviço quanto os em serviço consideram os estudos de pesquisa valiosos para aprender formas alternativas de trabalho, refletir, dialogar e obter feedback do seu trabalho (Heikkilä et al., 2020; Jyrhämä & Maaranen, 2012). No entanto, enquanto essa abordagem é projetada para promover a ligação entre teoria e prática (Niemi & Nevgi, 2014; Stenberg et al., 2016), professores finlandeses muitas vezes têm dificuldades em fazer essa conexão (Aspfors & Eklund, 2017; Heikkilä et al.; Puustinen et al., 2018). Além disso, Aspfors e Eklund relataram que professores recém-qualificados descobriram que as atividades de pesquisa pré-serviço diminuíram o tempo gasto em outros tópicos importantes, incluindo o aprendizado sobre abordagens específicas para apoiar os alunos com necessidades especiais. Além disso, os professores das disciplinas, cuja formação acadêmica normalmente inclui uma carga menor para os trabalhos de conclusão de curso na Faculdade de Ciências Educacionais, podem considerar essa abordagem mais conceitual como uma abordagem que possui pouca relevância para uma verdadeira instrução (Puustinen et al.).

Processo Seletivo para Programas de Formação de Professores

O processo altamente seletivo para formar professores em pré-serviço na Finlândia é um fator frequentemente destacado no sucesso dos estudantes finlandeses em avaliações internacionais (Pollari et al., 2018). Os programas de formação de professores que levam a uma avaliação formal para poder trabalhar dentro da escolaridade integral (pré-escola e séries de 1-9) podem ser realizados em oito universidades administradas pela respectiva Faculdade de Educação. Cada um desses programas oferece uma qualificação formal para admissão na formação de professores da primeira infância (pré-escola), professores de turmas (séries 1-6), professores de disciplinas médio (séries 7-9), educação especial ou professores de educação especial ou turmas especiais (séries 1-9). Os programas de formação de professores, especialmente para professores de turmas, estão entre os programas acadêmicos mais desejados, com apenas um pequeno número de candidatos admitidos através do processo seletivo em duas fases (Mikkilä-Erdmann et al., 2019; Niemi et al., 2018). Em 2020, os programas de professores de turmas ministrados em finlandês (8 programas) aceitaram apenas 5% a 13% dos candidatos e os ensinados em sueco (3 programas) aceitaram apenas 16% a 30% dos candidatos. A taxa de aceitação para programas de educação de necessidades especiais ministrados em finlandês foi de 3% a 7% (5 programas) e em sueco 26% (1 programa) (Rede Nacional de Cooperação de Seleção no Campo da Educação, 2020). A variação das taxas de aceitação decorre da variação de cotas que cada programa tem. Por exemplo, o programa de formação de professores de turma da Universidade de Helsinque ensinado em finlandês teve 1406 candidatos na primeira fase de seleção e uma cota para 121 novos alunos (taxa de aceitação 8,60%), enquanto o programa ensinado em sueco teve 155 candidatos na primeira fase de seleção e uma cota para 40 novos alunos (taxa de aceitação 25,80%).

Os futuros alunos passam por um processo seletivo nacional em duas fases que incorpora todos, (a) professor de educação infantil, (b) professor de turma, (c) professor de educação especial, (d) programas de aconselhamento e (e) entre os programas de formação de professores, todos os programas de educação de professores de economia doméstica e artesanato. O restante dos professores das disciplinas em pré-serviço conclui apenas estudos pedagógicos dentro da Secretaria de Educação, e se forma em disciplinas ministradas pelos respectivos departamentos. Devido a essa diferença estrutural na aquisição de formação de professores, outros programas de formação de professores não fazem parte da rede nacional de seleção. No entanto, o processo seletivo para programas de formação de professores pré-serviço passou por grandes reformas em 2020 para melhorar a qualidade do recrutamento de professores pré-serviços, tornar o processo seletivo menos exigente e apoiar trajetórias educacionais ininterruptas (ou seja, tirar anos de seus estudos) para novos graduados do ensino médio (Opetus-ja Kulttuuriministeriö, 2016).

A primeira fase do processo seletivo atual avalia as habilidades acadêmicas de estudo dos candidatos. É organizado por uma rede nacional de cooperação de seleção no campo da educação chamada VAKAVA (uma rede finlandesa de cooperação na área da educação), que elabora o vestibular nacional conjunto – chamado exame VAKAVA – composto por questões de múltipla escolha. Antes das reformas de 2020, o exame era constituído por 4 a 6 artigos acadêmicos na área da educação disponibilizados para os candidatos aproximadamente cinco semanas antes do exame. A ideia era que todos os candidatos, incluindo alunos recém-formados do ensino médio, teriam o mesmo tempo para se prepararem. Após a reforma, no entanto, o material de estudo (3 artigos) é entregue no exame sem necessidade de preparativos antecipados. Essa decisão foi baseada na afirmação de que os novos graduados do ensino médio que haviam estudado recentemente para o exame de matrícula estariam mais ansiosos para se candidatar ao ensino superior se não precisassem estudar com antecedência (Mankki & Rähkä, 2020). As questões de exame permaneceram aplicadas por natureza, avaliando a compreensão dos candidatos sobre o conteúdo estudado. Pode ser, no entanto, que, uma vez que o estudo do conteúdo foi omitido, os professores pré-serviço podem não ter uma compreensão inicial da literatura científica educacional no início de seus estudos. Essa mudança pode ter consequências em termos da posterior redução dos padrões de curso em estudos básicos (Mankki & Rähkä).

Outros aspectos da primeira fase da seleção também foram reformados para garantir/incentivar trajetórias de educação ininterruptas para jovens graduados do ensino médio sem formação profissional. Fazer o exame VAKAVA requer um diploma de ensino médio. Na Finlândia, isso significa completar o ensino médio geral (ou seja, o ensino médio) ou a educação profissional e a formação. Como tal, há duas trajetórias diferentes para ingressar em programas de formação de professores de nível universitário. No entanto, os candidatos com formação geral do ensino médio são favorecidos. Sessenta por cento dos candidatos são selecionados diretamente para a segunda fase da seleção com base em suas notas de exame de matrícula em finlandês, inglês, matemática e um outro assunto escolhido pelo candidato (por exemplo, história, psicologia, ciências

naturais) independentemente de suas notas no exame VAKAVA, enquanto 40% dos candidatos são selecionados para a segunda fase com base em seus resultados no exame VAKAVA (Rede Nacional de Cooperação de Seleção no Campo da Educação, 2020). Candidatos com formação profissional e formação não fazem exame de matrícula durante o ensino médio. Portanto, esses alunos são avaliados através do exame VAKAVA, essencialmente reduzindo suas chances de aceitação. Avançar para a segunda fase da seleção, com base no exame VAKAVA, significa que os candidatos devem atingir pelo menos 30% dos pontos alcançados pelo candidato com maior pontuação.⁵⁴

Durante a segunda fase da seleção, é avaliada a aptidão dos candidatos para a profissão docente. Antes da reforma de 2020, cada unidade de formação de professores universitários tomou decisões autônomas sobre o teste de aptidão, resultando em métodos e critérios de avaliação variados entre e dentro das universidades. No entanto, em 2020, com base no trabalho realizado na seleção nacional *de estudantes para formação de professores na Finlândia – Projeto* de desenvolvimento baseado em pesquisa De Trabalho Antecipado para o Futuro (OVET, Eng. DOORS), a segunda fase do processo seletivo foi unificada entre os programas de formação de professores universitários (Universidade de Turku, 2020). O projeto criou um Modelo de Processo Adaptado Multiníveis de Ensino (MAP) caracterizado pelas seguintes competências: (a) conhecimento de ensino e aprendizagem; b Habilidades cognitivas; c Habilidades sociais (por exemplo, habilidades sociais e emocionais); d Orientações pessoais (por exemplo, valores, crenças); e (e) bem-estar profissional (por exemplo, resiliência, gerenciamento de estresse) (Metsäpelto et al., 2020). A segunda fase reformada da seleção se concentra na avaliação das características não cognitivas dos candidatos usando um método de Mini Entrevistas Múltiplas (MMI) (Universidade de Turku, 2020). No momento, os resultados do MMI no contexto finlandês são publicados apenas em um artigo de conferência (Metsäpelto et al., 2019), mas o MMI provou ser uma ferramenta de admissão não tendenciosa, prática, viável, confiável e válida por conteúdo no ensino superior (Yosoff, 2019).

De acordo com as medidas de incentivo do governo, os candidatos iniciantes ao ensino superior têm uma cota maior em cada programa de formação de professores do que o resto dos candidatos, permitindo a admissão em uma universidade com uma pontuação menor. Por exemplo, em 2020, o programa de formação de professores de turma na Universidade de Helsink tinha uma cota para 120 novos alunos dos quais 96 eram dedicados a candidatos iniciantes. A menor pontuação de admissão para candidatos iniciantes foi de 72,71, enquanto a menor pontuação foi de 87,71 para os demais candidatos (Rede Nacional de Cooperação em Seleção no Campo da Educação). A reforma de 2020 tem várias consequências procuradas e ainda desconhecidas (ver Mankki & Rähkä, 2020). Um dos impactos das mudanças é claro, que o modelo de seleção atual não necessariamente

54. Por causa da pandemia Covid-19, o exame VAKAVA foi realizado remotamente online em 2020. Por essa razão, o exame incluiu um teste de controle de vídeo para garantir que os candidatos concluíssem o exame de forma independente. O teste de controle de vídeo foi organizado após o exame VAKAVA para os candidatos que seguiram para o 2º fase de seleção. Os candidatos foram apresentados com uma pergunta sobre o material do estudo e deram um minuto para ler a pergunta e um minuto para dar uma resposta a ela via vídeo (Rede Nacional de Cooperação em Seleção no Campo da Educação, 2020). Além disso, a relação entre o exame de matrícula e o exame VAKAVA foi alterada para 80% e 20% em 2020 (Universidade de Tampere, 2020).

seleciona “o melhor dos melhores” entre os candidatos em termos de suas pontuações, pois favorece fortemente novos graduados do ensino médio e candidatos de primeira vez. Embora essas políticas atualizadas possam ser bem intencionadas e, em última instância, ter efeitos favoráveis, é importante notar que o processo seletivo foi desenvolvido e agora é regido de forma de cima para baixo, reduzindo assim parte da autonomia dos programas de formação de professores.

Requisitos de trabalho de conclusão de curso universitário para a formação de professores pré-serviço

Na Finlândia, os professores são obrigados a ter bacharelado em Artes (180 European Credit Transfer System (ECTS), ca. 3 anos acadêmicos) e mestrado em Artes (120 ECTS), ca. 2 anos acadêmicos) para se qualificar para a profissão de professor na educação básica. Para ganhar alguma perspectiva, uma ECT (Crédito de Transferência Europeu) equivale a 27 horas de estudo na Finlândia (Universidade de Helsinque, 2020). Em contrapartida, uma hora de crédito dos EUA é geralmente considerada composta por 45-50 horas de estudo (Programas de Curto Prazo, 2020).

De acordo com um relatório recente (Agência Nacional Finlandesa de Educação, 2020), em 2019, 96,5% dos professores de turma e 90,6% dos professores de turma especial ou de educação especial em escolas abrangentes ministradas em finlandês (pré-escola e notas 1-9), e 90,9% dos professores de turma e 85,1% de professores de turma especial ou de educação especial em escolas abrangentes ministradas em sueco foram qualificados para seus trabalhos. Escolas abrangentes onde o ensino está em Sami não são representadas por causa da baixa taxa de resposta. No total, 2,3% de todos os docentes estavam sem qualquer formação formal de ensino, sendo o grupo de meio período o maior grupo não qualificado (18,3%). Alguns desses docentes tinham uma qualificação formal de ensino, mas não uma que os qualificasse para sua descrição atual do trabalho. Esses professores tipicamente atuavam como professores de educação especial ou professores de turma especial (5,5%) ou professores de meio período (10,3%). Entre professores pré-escolares e de classe não qualificados (notas 1-6), 1,8% tinham formação formal de ensino, enquanto 2,1% não tinham nenhuma.

Os requisitos para a qualificação de professores dentro da escolaridade integral diferem substancialmente entre as séries 1-6, idades 7-12) e ensino médio inferior (notas 7-9, idades de 13 a 15 anos) devido à mudança estrutural na forma como a escolaridade é organizada. Para ilustrar as diferenças no trabalho de curso entre disciplina, classe e professor de educação especial, fornecemos aos requisitos do curso da Universidade de Helsinque 2020-2021 para cada um na Tabela 1. Também fornecemos uma breve descrição dos requisitos da universidade finlandesa. Delineamos os requisitos de qualificação para professores do sistema de educação básica finlandesa (notas 1-9, idades de 7 a 15 anos), com foco nos requisitos de qualificação de se tornar professor de turma (notas 1-6), professor de disciplina (notas 7-9) e professor de educação especial ou professor de turma especial (notas 1-9).

Tabela 1 - Perfil Ilustrativo da Estrutura do Programa de Formação de Professores

Professor de Turma	Professor de Educação Especial	Professor de Economia Domiciliar
<p>Bacharelado (180 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> estudos de linguagem e comunicação, 15 ECTS estudos básicos em ciências educacionais, 25 ECTS estudos intermediários em ciências educacionais, 40 ECTS (incl. practicum 10 ECTS & bacharelado e seminários 10 ECTS) estudos de temas e temas em escola integral, 60 ECTS estudos menores e/ou estudos opcionais em outros assuntos, 40 ECTS <p>Mestrado (120 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> estudos avançados em ciências educacionais, 80 ECTS (incl. practicum 10 teses e seminários de mestrado ects) estudos opcionais, 40 ECTS 	<p>Bacharelado (180 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> estudos de linguagem e comunicação, 15 ECTS estudos básicos em educação especial, 25 ECTS estudos intermediários em educação especial, 40 ECTS (tese de bacharelado e seminários 10 ECTS) estudos pedagógicos para professores, 35 ECTS (incl. pratica 10 ECTS) estudos menores e/ou estudos opcionais em outros assuntos, 65 ECTS <p>Mestrado (120 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> estudos avançados em educação especial, 80 ECTS (tese de mestrado e seminários 35 ECTS) estudos pedagógicos para professores, 25 ECTS (incl. pratica 10 ECTS) estudos opcionais, 15 ECTS 	<p>Bacharelado (180 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> estudos de linguagem e comunicação, 15 ECTS estudos básicos em economia doméstica, 25 ECTS estudos intermediários em economia domiciliar, 35 ECTS (tese de bacharelado e seminários 10 ECTS) estudos pedagógicos para professores, 35 ECTS (incl. pratica 10 ECTS) outros estudos em ciências educacionais, 5 ECTS estudos opcionais em outros assuntos, 65 ECTS <p>Mestrado (120 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> estudos avançados em economia domiciliar, 80 ECTS (tese de mestrado e seminários 35 ECTS) estudos pedagógicos para professores, 25 ECTS (incl. pratica 10 ECTS) outros estudos em ciências educacionais, 5 ECTS estudos opcionais em outros assuntos, 10 ECTS

Requisitos para a qualificação dos professores de turmas.

As disciplinas do ensino fundamental são ministradas principalmente por um professor de turma que ensina o mesmo grupo de alunos de 2 a 3 anos. Os alunos têm sua própria sala de aula onde a maior parte do ensino ocorre. Mudanças de professores podem ocorrer em determinados assuntos, como educação física, música, arte, religião e idiomas. As qualificações de professores de turmas consistem em se formar em ciências educacionais ou psicologia educacional (120 ECTS - Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos), incluindo estudos pedagógicos para professores (35-40 ECTS). De um modo geral, os estudos pedagógicos compreendem cursos sobre aspectos psicológicos, filosóficos e sociológicos das ciências educacionais, desenvolvimento curricular, avaliação, inclusão/educação inclusiva, ou necessidades especiais e prática. Além disso, professores de turma pré-serviço completam estudos de disciplinas e temas ministrados na educação básica (60 ECTS), que fornecem conteúdo adequado e conhecimento didático para ensinar disciplinas nas séries 1-6. Os professores da classe pré-serviço também podem adquirir uma qualificação de professor de disciplina durante seus principais estudos, concluindo estudos básicos e intermediários (60 ECTS) em uma ou mais disciplinas ministradas em escolas abrangentes (por exemplo, matemática, história, geografia) e qualificação de professores de turma especial, concluindo estudos intermediários e avançados em educação especial (60 ECTS), desde que passem no vestibular.

Requisitos para qualificação do professor de disciplina.

No ensino secundário inferior, as aulas são ministradas por professores de disciplinas. Ao longo do dia, grupos de alunos recebem instruções de diferentes professores com base na área de conteúdo. A qualificação de professores de disciplina consiste em se formar (120 ECTS) em uma das disciplinas ministradas na educação básica (história, matemática, etc.) nas respectivas faculdades (por exemplo, humanas, ciências naturais). Normalmente, os professores de disciplinas também completam estudos básicos e intermediários (60 ECTS) em pelo menos um outro assunto, qualificando-os para ensinar esse assunto, também. A formação docente exige a conclusão dos estudos pedagógicos para professores (60 ECTS) na faculdade de ensino. Os estudos pedagógicos consistem em estudos básicos em ciências educacionais (20-25 ECTS) e estudos pedagógicos (35-40 ECTS), que inclui a prática (20 ECTS). A qualificação do professor de disciplina pode ser adquirida de duas formas. Os professores pré-serviço podem concluir estudos pedagógicos durante os principais estudos. Neste caso, a conclusão de estudos básicos em ciências educacionais é um pré-requisito para admissão em estudos pedagógicos. Além disso, o candidato precisa passar por um vestibular organizado pela secretaria de educação, que normalmente consiste em entrevistas com foco na avaliação da aptidão para a profissão docente. Alternativamente, os professores pré-serviço podem se candidatar diretamente a um dos programas de formação de professores que fazem parte do programa nacional de seleção em duas fases explicado anteriormente, ou seja, economia domiciliar e programas de formação de professores de artesanato. Neste caso, os professores da disciplina pré-serviço adquirem um mestrado em Artes (educação). O professor de disciplina também pode trabalhar como professor de turma após concluir estudos de disciplinas e temas ministrados na educação básica (60 ECTS). Esses estudos são inseridos através de um exame de admissão.

Professores de Educação Especial e Requisitos de Qualificação de Professores de turmas Especiais.

Os professores de educação especial têm uma variedade de funções, incluindo trabalhar como consultores em sua escola ou município, co-ensinar no ambiente regular de sala de aula, realizar avaliações e fornecer educação especial individual ou em grupo pequeno. Algumas escolas na Finlândia também fornecem salas de aula autônomas compostas por 8 a 10 alunos, cada uma com um plano educacional individualizado (IEP). Apenas professores de turmas especiais são formalmente qualificados para ensinar salas de aula independentes. A formação de professores de educação especial consiste em se formar em educação especial (120 ECTS) e concluir estudos pedagógicos para professores (60 ECTS). Para se qualificar para um professor de turma especial, é preciso também fazer um exame de admissão, ser aceito e adquirir uma formação de professor de turma (60 ECTS).⁵⁵

As áreas temáticas da formação de professores dentro desses estudos abrangem, (a) teoria do tema de graduação, (b) conhecimento de conteúdo pedagógico, (c) didática e prática de sujeitos, e (d) pesquisas, incluindo métodos de pesquisa qualitativos (10 ECTS)

55. Ter um IEP não resulta automaticamente em um aluno sendo colocado em uma sala

e quantitativos (10 ECTS). Os professores pré-serviço também devem completar teses e seminários de bacharelado (10 ECTS) e mestrado (35 ECTS). Os estudos pedagógicos (60 ECTS) na formação de professores de turma estão incorporados em estudos básicos, intermediários e avançados e na Universidade de Helsinque, são os mesmos entre os três programas ilustrados anteriormente observados (ver Tabela 1). Os estudos opcionais podem consistir em estudos básicos e intermediários de um assunto ministrado em escolas abrangentes, proporcionando assim uma qualificação de ensino para o respectivo assunto. Os professores de pré-serviço também podem optar por fazer outros cursos ou módulos de estudo que apoiem o desenvolvimento profissional (por exemplo, educação sustentável, estudos de deficiência, educação especial).

Requisitos universitários para estágio supervisionado do professor pré-serviço

Um estágio supervisionado de ensino obrigatório durante a educação pré-serviço é um componente fundamental na preparação de professores efetivos (OCDE, 2018b). Toda universidade com um departamento de formação de professores tem uma escola universitária para estágios, bem como uma rede de escolas “de campo” que concordaram em permitir que professores em pré-serviço realizem o estágio supervisionado. O Departamento de Formação de Professores organiza o estágio com forte colaboração com a escola universitária para estágios e outras escolas. A maior parte dos estágios docentes supervisionados ocorre nas escolas universitárias que seguem o currículo nacional. A diferença entre as escolas universitárias de prática e as escolas de campo é que, nas escolas universitárias, professores ativos orientam professores pré-serviço, ao mesmo tempo em que lecionam para suas próprias turmas. Nas escolas de campo, o nível de mentoria é reduzido, pois espera-se que os professores pré-serviço atuem de forma mais independente. Os professores pré-serviço recebem supervisão tanto da escola quanto do departamento de formação de professores, independentemente de seu estágio ocorrer em escolas universitárias ou de campo.

O estágio supervisionado progride gradualmente da orientação para estágios intermediários e avançados. Durante a fase de orientação, os professores pré-serviço começam observando professores experientes e progressivamente assumem mais responsabilidade até que estejam preparando ou ministrando aulas, além de completar outros aspectos do trabalho de um professor (por exemplo, colaboração entre a escola e família). Nesta etapa, os professores em pré-serviço também participam de cursos na secretaria de educação que focam em temas ligados à sua experiência prática (por exemplo, pedagogia, personalidades e capacidades dos estudantes). A etapa intermediária do estágio tem como foco o ensino de disciplinas e está vinculada ao trabalho de curso sobre o tema e conhecimento de conteúdo pedagógico. A fase prática avançada envolve pelo menos 20 aulas de prática por semana e está conectada com estudos teóricos (para uma descrição detalhada do estágio, consulte Kansanen, 2014). Em qualquer uma das etapas da experiência de estágio, há uma notável ausência de prática aplicada com foco na promoção proativa do comportamento positivo do aluno. Apenas uma aula inclui bibliografia do programa de estágio de professores que aborde essa questão, mas não são necessárias atividades de implementação.

Visões do Professor Finlandês a respeito da Inclusão

Uma abordagem para entender a visão de inclusão do professor pré-serviço e do professor em atividade é identificar seus sentimentos de preparação. Parece bastante óbvio que, se os professores não estão comprometidos com a educação inclusiva, as chances de sucesso são muito reduzidas (Saloviita, 2020). De fato, apesar das experiências de trabalhos de conclusão de curso e de estágio supracitadas, os professores em pré-serviço geralmente se sentem despreparados para apoiar adequadamente os alunos com necessidades especiais em uma abordagem mais inclusiva (Takala et al., 2012). Os professores em pré-serviço e graduandos também observaram que são disponibilizadas poucas oportunidades para obter experiência prática com alunos com necessidades especiais durante o estágio supervisionado (Saloviita & Tolvanen, 2017).

As visões dos professores em atividade sobre a educação inclusiva são geralmente negativas, com apenas 22% aceitando educação inclusiva e a noção de que os alunos devem ser educados em sala de aula regular até o maior grau possível (Saloviita, 2020a). Além da educação pré-serviço, o impacto dos apoios, recursos e desenvolvimento profissional contínuos disponíveis aos professores (Saloviita, 2020a, Saloviita, 2019a) certamente são fatores que podem afetar significativamente a visão dos professores. No entanto, essas questões estão além do escopo da nossa discussão atual. É importante notar também que nem todos os professores mantêm visões semelhantes em relação à educação inclusiva, fato que provavelmente está relacionado ao foco de sua educação pré-serviço e experiência prática com os alunos com necessidades especiais. Por exemplo, os professores de disciplinas via de regra têm visões mais negativas acerca da inclusão, seguidos pelos professores de turmas e educação especial (Lakkala & Thuneberg, 2018; Saloviita, 2020b). Na maioria das vezes, os professores tinham visões negativas de educação inclusiva para alunos com transtornos emocionais e comportamentais (Saloviita, 2020a). A falta de trabalho de curso e experiências relacionadas desenvolvendo e implementando abordagens práticas para enfrentar o comportamento problemático, especialmente para os professores, produz uma situação em que os professores não estão preparados para apoiar a inclusão desses alunos.

Quão bem preparados estão os professores para incluir alunos com necessidades especiais?

A discussão da preparação do professor é melhor discutida no contexto da autonomia dos professores finlandeses e dos conhecimentos e habilidades que se espera que eles possuam. Como tal, este capítulo começa com uma descrição da ênfase finlandesa na autonomia dos professores. Em seguida, passa a revisar pesquisas sobre as áreas de competência docente necessárias para o sucesso da educação inclusiva, seguida de uma discussão sobre até que ponto a formação docente prepara professores pré-serviço nessas áreas de competência.

Apesar da tendência global de responsabilizar os professores por meio de notas e avaliação de alunos com base na observação direta, a Finlândia tem resistido a esse modelo (Pietarinen et al., 2017). De fato, não há avaliações nacionais de estudantes

para servir como base de avaliação e monitoramento de professores, em vez disso, em avaliações nacionais em uma amostra de escolas (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), 2017). No entanto, o quadro é um pouco mais complicado do que inicialmente evidente. É certo que não há mandato nacional para avaliação de professores e quase um terço dos professores finlandeses de ensino médio não são avaliados pelo diretor (OCDE, 2014). No entanto, quase 80% dos diretores relataram ter avaliado professores para remuneração baseada em desempenho usando as notas dos alunos como medida do desempenho dos professores (UNESCO, 2017).

No entanto, a noção de responsabilização raramente é discutida no contexto educacional finlandês e os professores têm uma autonomia significativa, incluindo a liberdade de tomar decisões relacionadas a currículo, instrução e materiais instrucionais, intervenções comportamentais e decisão sobre os tipos e frequência de avaliações (Aurén, 2017). Acredita-se que o grau de autonomia seja um dos maiores incentivos para a adesão à profissão docente (Pollari et al., 2018). Espera-se também criar uma base para uma agência profissional forte e multifacetada (Eteläpelto et al., 2015). Essa forte base de confiança e autonomia exige que os professores sejam altamente qualificados e tenham as habilidades e conhecimentos necessários para instruir e apoiar efetivamente os alunos com necessidades especiais no aprendizado e comportamental na sala de aula regular (Lavonen, 2018). Logicamente, então, devemos voltar nossa discussão para o ponto em que os professores finlandeses estão preparados para enfrentar os desafios significativos que enfrentam e promover a educação inclusiva.

O conteúdo dos programas de formação de professores é um componente crítico do desenvolvimento de professores competentes com a base de conhecimento necessária e habilidades para a educação inclusiva. Assim, nas seguintes subseções, discutiremos até que ponto o trabalho obrigatório do curso na formação de professores pré-serviços fornece conhecimento suficiente nas áreas de desenvolvimento curricular, conhecimento de conteúdo, avaliação, diferenciação e instruções baseadas em evidências, apoio comportamental e co-ensino, todos os componentes necessários para a implementação da educação inclusiva. Esta análise integra dados de uma revisão descritiva do programa de educação de professores pré-serviços, composto por dez programas de educação de professores de cinco anos (300 ECTS) (8 em finlandês, 2 em sueco), dez programas de formação de professores e seis programas de educação especial (5 em finlandês, um em sueco) fornecidos em oito universidades finlandesas em 2020. Os programas de professores de disciplinas aqui investigados incluem tanto os programas de educação de professores de educação domiciliar e artesanal (300 ECTS), bem como os estudos pedagógicos para professores (60 ECTS) necessários para a qualificação de professores da disciplina. Esta revisão não inclui o programa de mestrado de dois anos (120 ECTS) sobre educação inclusiva que começou na Universidade da Lapônia em 2020.

No entanto, incluir informações de uma revisão dos programas de estudos tem limitações. Primeiro, o programa do curso de formação de professores delinea o tema, objetivos e material de estudo e métodos do curso. No entanto, os programas de estudos na Finlândia normalmente não fornece descrições detalhadas dos tópicos das palestras, outras formas de trabalho de curso (por exemplo, como o trabalho em grupo é concluído),

ou material de estudo extra. Sendo assim, aspectos relacionados à inclusão ou à educação inclusiva podem ser abordados em cursos, mesmo quando não explicitamente declarados no programa do curso. Em segundo lugar, talvez devido à abordagem baseada na pesquisa para a formação de professores, objetivos e escopos de cursos podem ser amplos, dificultando a avaliação de como eles se manifestam na formação de professores. Em terceiro lugar, e o mais importante, a extensão dos estudos opcionais que os estudantes pré-serviço podem escolher pode incluir cursos sobre educação especial, estudos de deficiência e educação democrática, que podem abordar a educação inclusiva. No entanto, o syllabi fornece uma ampla compreensão do que é priorizado no trabalho de professores pré-serviço e essas informações podem ser vistas em combinação com pesquisas que identificam até que ponto os professores em pré-serviço e de atuação se sentem preparados para os desafios multifacetados associados ao ensino e à educação inclusiva.

Currículo de formação de professores pré-serviços e responsabilidades específicas do professor

É importante reconhecer a função do currículo central nacional da Finlândia, bem como as demandas subsequentes aos professores. “O objetivo do currículo principal é apoiar e orientar a oferta de educação e trabalho escolar e promover a implementação igualitária da educação básica abrangente de estrutura única” (Conselho Nacional de Educação finlandês, 2016, p. 9). O uso das palavras “apoio” e “boi” são indicações claras da realidade de que há uma liberdade considerável para os municípios e escolas interpretarem o currículo à sua própria moda (Lähdemäki, 2019). Nos níveis local e escolar, o processo de desenvolvimento curricular coloca altas demandas dos professores, inclusive na escolha de materiais didáticos e de aprendizagem (Haapaniemi et al., 2020; Niemi, 2017). Embora a pesquisa seja limitada, tanto os diretores quanto os professores recém-qualificados expressaram preocupação com a dificuldade do desenvolvimento curricular, questionando a preparação do professor para tal tarefa (Harju & Niemi, 2018). No entanto, o estudo Harju e Niemi não identifica se a amostra incluiu professores de turma, disciplina e/ou educação especial.

Em termos do foco da formação de professores pré-serviços no desenvolvimento curricular, é difícil tirar conclusões de longo alcance com base no programa do curso revisado. Apenas seis programas incluem um curso explicitamente focado em desenvolvimento curricular (5 ECTS) e um programa fornece estudos curriculares como área temática (10 ECTS) entre outras áreas temáticas das quais os professores pré-serviço podem escolher com base em seus próprios interesses. Os cursos explicitamente focados no desenvolvimento curricular incluem literatura sobre estudos curriculares e o estudo de diferentes abordagens teóricas para, (a) (criticamente) analisar os currículos existentes como parte de contextos e poder locais, nacionais e globais, e (b) desenvolver cursos com métodos e materiais adequados de ensino e avaliação. Além dessas informações bastante amplas, a revisão do syllabi forneceu pouca visão adicional. Dada a pesquisa e o trabalho limitado de cursos sobre desenvolvimento curricular, é provável que os professores pré-serviço exijam trabalho suplementar. No entanto, pesquisas futuras são necessárias para comprovar essa afirmação.

Conhecimento de Conteúdo

A opinião dos professores sobre sua preparação em termos de conhecimento de conteúdo é um pouco inconsistente. Por exemplo, professores de pré-serviço e disciplinas que praticam na universidade (Niemi, 2012) e professores iniciantes (Niemi, 2017) tendiam a se sentir confiantes em seus conhecimentos de conteúdo. No entanto, em uma ampla amostra de professores finlandeses, 27,8% se sentiram *um pouco preparados* ou *não preparados* em seus conhecimentos de conteúdo, percentual que é o mais alto entre 32 países (OCDE, 2013). Dado que os professores participam de um extenso trabalho de curso focado em conteúdo, esses resultados são um tanto ambíguos. O que fica claro é que, se alguns professores não se sentem competentes em seus conteúdos e professores de educação especial fazem cursos ainda menos focados em conteúdo, mesmo quando co-ensinam, esses professores podem ter dificuldade em efetivamente promulgar a educação inclusiva.

Avaliações

Espera-se que os professores avaliem os alunos e tenham a liberdade de selecionar e usar uma variedade de instrumentos e abordagens (Haapaniemi et al., 2020). A autonomia dos professores em relação às avaliações é mantida no que diz respeito à prestação de apoios acadêmicos ou comportamentais intensificados ou especiais (Björn et al., 2018). Embora as informações sejam limitadas, há indícios de que os professores se sentem despreparados para selecionar, administrar e interpretar avaliações acadêmicas (Harju & Niemi, 2018). Em termos de trabalho universitário, a avaliação é um tema recorrente em todos os cursos revisados e praticados. Os temas do curso nos programas de formação de professores e professores de disciplina incluem ética de avaliação e avaliação como parte dos processos de aprendizagem. No entanto, a quantidade e a extensão do trabalho na avaliação diferem entre os programas. A maioria dos programas fornece pelo menos um curso explicitamente focado em algum aspecto da avaliação. Outros programas variam e variam desde a avaliação como uma parte dos objetivos e escopos em pelo menos um curso, até a inclusão de até três cursos focados na avaliação. Com base na ementa do curso, os professores de pré-serviço de educação especial recebem mais treinamento do que professores de disciplina ou classe sobre o uso da avaliação para identificar dificuldades de aprendizagem, bem como planejamento e execução de intervenções. Vale ressaltar que dois programas oferecem cursos explicitamente com foco na avaliação das dificuldades de aprendizagem em matemática, leitura e escrita, enquanto nos demais programas estes são incluídos em outros trabalhos de curso.

Pedagogia, incluindo o sistema de diferenciação e implementação de instrução do aluno baseada em evidências

A capacidade e a disposição de um professor para diferenciar a instrução que recebem e implementar práticas instrucionais baseadas em evidências estão no centro da educação inclusiva. Neste caso, a diferenciação é “uma abordagem sistemática de planejamento curricular e instrução para alunos academicamente diversos” (Tomlinson

& Strickland, 2005, p. 6). Os alunos com necessidades especiais têm direito à instrução diferenciada (Sundqvist & Hannås, 2020) e o currículo nacional apoia a noção de que os professores devem ser capazes de fazê-lo (Conselho Nacional de Educação finlandês, 2016). Em contrapartida, e apesar de sua importância, as práticas instrucionais baseadas em evidências não são priorizadas ou mesmo mencionadas na Lei da Educação Básica (Lei da Educação Básica, 2010; Björn et al., 2018). Embora o foco baseado em pesquisa de campo da formação de professores em pré-serviço possa levar a assumir que há uso generalizado de práticas instrucionais baseadas em evidências na Finlândia, não há pesquisa, até o momento, para apoiar essa afirmação.

Professores que saem da formação universitária e professores iniciantes muitas vezes experimentam estresse significativo devido à incerteza sobre como diferenciar o ensino dos alunos, particularmente aqueles com deficiência de aprendizagem (Harju & Niemi, 2018; Niemi, 2017; Saloviita, 2019a; Saloviita, 2019b). No entanto, existem diferenças entre os professores, com 68% dos professores relatando o uso da diferenciação, contra 86% dos professores em sala de aula e 98% dos professores de educação especial (Saloviita, 2018a). Em certa medida, a diferença entre os tipos de professores provavelmente está associada a diferenças na formação de professores pré-serviços. No entanto, é bom estar ciente de que a diferença bem reconhecida entre pesquisa e prática no campo da educação não é limitada apenas pela formação de professores pré-serviços (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007)

A revisão da ementa do curso não permite conclusões sobre se as práticas baseadas em evidências são ensinadas ou não. É seguro assumir que a literatura do curso é baseada em pesquisa e provavelmente tem base de evidências. No entanto, em termos de diferenciação pedagógica, os programas de formação em educação especial pré-serviço incluem-no como tema recorrente progressivamente estudado ao longo de estudos básicos, intermediários e avançados. É o caso de todos os programas de formação de professores de educação especial, independentemente de outras diferenças de programa (por exemplo, o programa está mais alinhado com estudos de deficiência e/ou abordagens sociológicas para a educação especial, em vez de uma abordagem mais “tradicional” para a educação especial).

A inclusão da diferenciação no trabalho de professor de turma e disciplina é drasticamente diferente dos educadores especiais. Para professores de turma, cursos obrigatórios que se concentram em apoiar alunos com diversas necessidades educacionais incluem cursos de educação especial, educação inclusiva ou temas relacionados (por exemplo, instrução diferenciada, ambientes de aprendizagem modificados) em syllabi para cursos com outros focos. O trabalho de curso varia de 1 a 2 cursos por programa (3-6 ECTS), a dois programas que oferecem uma lista de cursos (por exemplo, total de 20 ECTS) dos quais os professores pré-serviço podem escolher 10 ECTS como parte do trabalho obrigatório do curso. A mesma tendência é ilustrada em programas de formação de professores. Dois dos programas investigados não fornecem conteúdo explicitamente relacionado à necessidades especiais, seis deles fornecem um curso (5 ECTS) e dois programas oferecem dois cursos com conteúdo aparentemente sobreposto (10 ECTS).

Em outras palavras, durante seus estudos, a aula de pré-serviço e os professores sujeitos são, na melhor das hipóteses, fornecidos com uma introdução à instrução e diferenciação baseadas em evidências.

Promover proativamente o comportamento adequado do aluno

Nos programas de formação de professores pré-serviço, muito pouca consideração é dada ao enfrentamento do comportamento dos alunos e essa é uma fraqueza identificada na formação de futuros professores (Malinen & Savolainen, 2016). Especificamente, relata-se que apenas cerca de 1% dos cursos de trabalho se concentram em gestão de comportamento e deficiências de aprendizagem (Honkasilta et al., 2014). Dada a falta de educação e orientação, não é de surpreender que os professores pré-serviço não se sintam confiantes em sua capacidade de lidar com o mau comportamento dos alunos (Niemi, 2012).

Os participantes da área também relataram que abordar o comportamento dos alunos era o aspecto da educação inclusiva em que se sentiam mais fracos (Savolainen et al., 2012). Os professores expressaram suas necessidades de estratégias sobre como lidar com os problemas comportamentais dos alunos, particularmente relacionados ao bullying (Harju & Niemi, 2016; Niemi, 2011; Niemi, 2017). No entanto, há pouca orientação nacional sobre o mau comportamento dos alunos. As informações do Currículo Nacional (Conselho Nacional de Educação finlandês, 2016) limitam-se a recomendações de uso das “discussões educacionais disciplinares” indefinidas (p. 39), bem como advertências por escrito, detenção, remoção física das aulas, exclusão das atividades escolares e suspensão. Nenhuma dessas recomendações fornece uma orientação adequada para promover proativamente o comportamento adequado do aluno. Com a falta de educação pré-serviço adequada e a insuficiente orientação nacional sobre o enfrentamento do comportamento dos alunos, vemos professores comumente dependentes do uso reativo e punitivo da detenção (Saloviita, 2017). Como é de se esperar, muitos professores acreditam que alunos com graves problemas de comportamento são melhor atendidos em ambientes segregados (Yada & Savolainen, 2019).

Esses achados refletem, claro, a ementa do curso. Embora a importância da competência socioemocional e das habilidades de interação dos professores seja visível no programa de ensino, os programas de professores de turma e professores não incluem nenhum trabalho de curso explicitamente focado em fornecer suportes comportamentais. Além disso, abordar questões comportamentais em sala de aula recebe pouca ou nenhuma atenção nas seções de mira e escopo na ementa do curso. As informações que existem no indicam que a gestão em sala de aula é em grande parte abordada sob os pontos de vista da psicologia humanista, motivacional, positiva e social, enfatizando o papel dos professores no apoio proativa aos comportamentos em sala de aula por meio da interação empática, proporcionando tarefas motivadoras, apoiando os pontos fortes dos alunos e promovendo dinâmicas positivas de grupo. Todos esses são fatores importantes para promover proativamente os comportamentos esperados, especialmente quando vistos como parte de abordagens conceituais maiores para a educação, como promover o

engajamento escolar (por exemplo, Virtanen, 2016) e o bem-estar (Weare & Nind, 2011). No entanto, essas abordagens não fornecem aos professores práticas comportamentais e cognitiva-comportamentais baseadas em evidências que podem ser relativamente fáceis de implementar. Mesmo para professores de pré-serviço em programas de educação especial, o trabalho de conclusão de curso é limitado. Apenas quatro cursos em programas de formação de professores de educação especial focam explicitamente no apoio comportamental, dois deles fornecidos dentro do mesmo programa.

Co-ensino com professor de Educação Especial

Suportes instrucionais e comportamentais fornecidos aos alunos em um grupo separado, classe ou contador de escola para educação inclusiva (De Vroey et al., 2019) e a ênfase no ensino separado em pequenos grupos é uma indicação de que a Finlândia permanece sem sucesso na implementação da educação inclusiva (Sundqvist & Hannås, 2020). Em vez disso, o planejamento colaborativo, a instrução e a gestão em sala de aula entre professores em sala de aula ou disciplinas e educadores especiais são componentes essenciais da educação inclusiva. No entanto, na formação de professores pré-serviço, os três tipos de professores raramente interagem ou têm cursos comuns (Malinen & Savolainen, 2012), o que inibe sua capacidade de colaborar e co-ensinar (Yada et al., 2018). Há uma década, foi relatado que a formação de professores forneceu pouco ou nenhum trabalho de curso real especificamente focado no co-ensino como uma abordagem para fornecer educação inclusiva aos alunos com necessidades especiais ou praticar oportunidades que associam professores de turma ou disciplina com educadores especiais (Saloviita & Takala, 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Atualmente, a literatura sobre co-ensino ainda é esporadicamente incluída no syllabi da formação de professores em programas. No entanto, o co-ensino é explicitamente apresentado em objetivos e escopos em pelo menos quatro programas de formação de professores de turma, dois programas de formação de professores e dois programas de formação de professores de educação especial. Pesquisas recentes sobre as opiniões dos professores sobre o co-ensino revelam que os problemas permanecem. Os professores que saem da formação universitária não se sentem preparados para colaborar com os pares (Saloviita, 2019b) e se engajar no co-ensino (Niemi, et al., 2018). Apenas cerca de metade dos professores em sala de aula e disciplina relataram se engajar no co-ensino (Saloviita, 2018a).

Direções para futuras pesquisas acerca do tema

Até o momento, foram realizadas relativamente poucas pesquisas relacionadas à inclusão na Finlândia. São necessárias pesquisas que se concentrem nos alunos que recebem apoio intensivo ou especializado na medida em que esses alunos estão incluídos. Mais especificamente, é importante entender até que ponto os alunos com determinadas deficiências são excluídos e a relação entre exclusão, auto-eficácia e opiniões de professores. Por exemplo, sabe-se que muitos professores não acreditam que alunos com transtornos comportamentais significativos devem ser educados em um ambiente inclusivo. No entanto, não está claro se essa visão se traduz para que esses alunos realmente sejam

excluídos. Além disso, pesquisas em larga escala nacionalmente representativas, seguidas de entrevistas, forneceriam uma melhor compreensão da extensão em que a diferenciação e práticas instrucionais e comportamentais específicas baseadas em evidências são implementadas. Por exemplo, existem artigos que identificaram intervenções no ensino de matemática específicas que são eficazes para alunos mais velhos com deficiência de aprendizagem (ver Myers et al., 2015). No entanto, não existe um quadro claro sobre a implementação dessas práticas, bem como não existe estudo afirmando se tais práticas estão sendo ou não implementadas, as razões pelas quais (por exemplo, falta de conhecimento docente da técnica, falta de materiais, se são inadequadas ao contexto de uma sala de aula finlandesa o não, etc.). Outra área para futuras pesquisas inclui a análise de planos de educação individual destes alunos. Este exame poderia fornecer informações importantes sobre até que ponto as práticas instrucionais e comportamentais baseadas em evidências são listadas como suportes. As entrevistas e observações de acompanhamento proporcionariam uma triangulação importante para entender até que ponto esses planos são implementados e, se não, as razões. Finalmente, como é o caso da maioria das sociedades, pesquisas experimentais e quase experimentais são necessárias para avaliar os impactos de intervenções instrucionais e comportamentais específicas em alunos com deficiências de aprendizagem e comportamento em um ambiente inclusivo.

Direções futuras para política e prática de ensino

Para programas de educação de professores em pré-serviço a missão de preparar futuros professores para a educação inclusiva faz necessário diversas considerações em termos de política e prática. Recomendações devem ser consideradas com o entendimento de que, (a) municípios e escolas precisarão, em última instância, fornecer os recursos necessários para que a educação inclusiva seja efetiva; b A melhoria dos programas de formação de professores em pré-serviços provavelmente melhorará a educação inclusiva, uma vez que o aumento da auto-eficácia dos professores está associado a uma atitude mais positiva em relação à inclusão (Savolainen et al., 2020); e (c) modificar programas de formação dos professores pré-serviço é fundamental, uma vez que, uma vez no campo, os professores recebem uma tremenda autonomia.

Recomendações de Política Nacional

- Modificar o Currículo Nacional do Núcleo de Educação Básica (Conselho Nacional de Educação finlandês, 2016) para definir a inclusão, bem como fornecer apoio e orientação específicos e inequívocos para a educação inclusiva.
- Coletar e relatar dados nacionais relacionados à educação inclusiva, que atualmente é desagregado pelas necessidades de apoio ao aluno (por exemplo, suportes comportamentais, suportes matemáticos). Dados desagregados importantes devem incluir: (a) o número e a porcentagem de alunos educados em cada configuração e a porcentagem de tempo em cada configuração, (b) Informações sobre como a inclusão é implementada (ou seja, suportes instrucionais/comportamentais fornecidos, serviços de aconselhamento prestados, frequência,

duração, intensidade dos serviços), (c) frequência de movimentação do aluno para configurações ou níveis de apoio mais ou menos restritivos, e (d) dados de desfecho, incluindo infrações e consequências comportamentais e indicadores de sucesso acadêmico.

Recomendações de políticas e práticas de educação vinda de professores em pré-serviço

- Conduzir dentro e em toda a avaliação universitária do trabalho de curso exigido, bem como o conteúdo do trabalho de curso que se concentra no desenvolvimento curricular e conhecimento de conteúdo. Dada a falta de informações específicas sobre a ementa do curso, a avaliação precisará incluir fontes adicionais de informação, incluindo entrevistas, revisão de documentos e observação direta. As modificações subsequentes devem ser feitas com base em descobertas para garantir a competência do professor.
- Fornecer educação adicional e oportunidades para que os professores em pré-serviço entendam que as avaliações são um componente importante para uma abordagem hierárquica bem-sucedida para o suporte instrucional e comportamental, bem como para apoiar sua capacidade de selecionar, administrar e interpretar avaliações. Além disso, são necessários esforços nacionais, “para coletar e criar um guia nacional para materiais de avaliação” (Bjorn et al., 2018, p. 8).
- Avaliar e adaptar o número de cursos e conteúdos necessários do trabalho de conclusão de curso com foco em práticas instrucionais baseadas em evidências e instrução diferenciada para alunos com necessidades especiais para garantir que os professores tenham os conhecimentos necessários. Além disso, o conhecimento teórico deve ser mais frequentemente associado com “treinamento prático, experimentação e modelagem” (Niemi et al., 2018, p. 57).
- Fornecer educação adicional e oportunidades para que os professores pré-serviço entendam e sejam capazes de implementar abordagens para promover proativamente o comportamento positivo dos alunos dentro de um sistema hierárquico de suporte. Os tópicos devem incluir abordagens comportamentais e cognitivo-comportamentais, como a utilização da avaliação do comportamento funcional (ou seja, identificar os fatores contextuais que contribuem para a ocorrência de comportamentos) e estratégias de autogestão. A implementação de uma avaliação comportamental funcional e uma intervenção subsequente devem ser um requisito dentro da experiência prática.
- Fazer as seguintes adaptações para promover a colaboração docente e o co-ensino: (a) a colaboração e o co-ensino devem ser ensinados especificamente no trabalho de curso: (b) aula/disciplina e cursos de educação especial devem ser realizados em conjunto (Paju et al., 2016); c A prática deve ser concluída em pares ou pequenos grupos em que os alunos/sujeitos e graduandos em educação

especial concluíam atribuições conjuntas e planejamento de experiência para e implementação de co-ensino (Malinen & Savolainen, 2012).

Considerações finais

Nas últimas décadas, o sistema educacional da Finlândia esteve claramente entre os mais bem sucedidos do mundo. Em parte, trata-se de uma função de um programa eficaz de educação de professores em pré-serviços. Estudantes com dificuldades de aprendizagem, de comportamento e demais deficiências certamente estão se beneficiando do sistema de educação inclusivo. Ao longo deste capítulo, destacamos alguns pontos fortes, bem como áreas em que o programa finlandês de educação de professores em pré-serviço pode melhorar para garantir que as metas de educação inclusiva sejam plenamente cumpridas. É necessário destacar ainda que a forma como os programas de formação de professores está estruturada ainda reflete a época antes que o sistema hierárquico *de Ensino e Apoio à Escolaridade* entrasse em vigor. Para que a Finlândia realmente abrace a educação inclusiva, é preciso trabalhar mais em termos de pesquisa, políticas estudantis e como os professores de turmas, de disciplinas e de classe especial são educados durante sua formação.

Referências

- Aspfors, J., & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: Newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching*, 43, 400-413. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1297042>
- Aurén, H. (2017). Finland country case study. *Paper commissioned for the 2017/8 global education monitoring report, accountability in education: Meeting our commitments* (pp. 1-15). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259545>
- Basic Education Act. (2010). *Basic Education Act: Perusopetuslaki 2010*. <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>
- Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2018). Response-to-intervention in Finland and the United States: Mathematics learning support as an example. *Frontiers in Psychology*, 9(Article 800), 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00800
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13, 203-220. doi: 10.1080/01411920902919257
- Council of the European Union. (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*. (2018/C 195/01). Author. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)
- De Vroey, A., Symeonidou, S., & Watkins, A. (Eds.) (2019). *Teacher professional learning for inclusion: Literature review* (pp. 1-75). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/tpl4i_literature_review.pdf

- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21, 660-680. doi: 10.1080/13540602.2015.1044327
- Finnish National Agency for Education. (2020). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Esi- ja perusopetuksen opettajat*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2019-esi-ja-perusopetuksen-opettajat>
- Finnish National Board of Education. (2016). *National core curriculum for basic education 2014*.
- Author. Haapaniemi, J., Venäläinen S., Malin, A., & Palojoki, P. (2020). Teacher autonomy and collaboration as part of an integrative teaching – Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, Online, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>
- Hakala, J., & Leivo, M. (2017). Tensions in the new millennium: Inclusion ideology and education policy in the Finnish comprehensive school. *Journal of Education and Learning*, 6, 287-298. doi: 10.5539/jel.v6n3p287
- Hansén, S-E., Forsman, L., Aspfors, J., & Bendtsen, M. (2012). Visions for teacher education – Experiences from Finland [VISIONS 2011: Teacher Education]. *Acta Didactica Norge*, 6(1, Article 9), 1-17. <https://doi.org/10.5617/adno.1079>
- Harju, V., & Niemi, H. (2018). Teachers' changing work and support needs from the perspectives of school leaders and newly qualified teachers in the Finnish context. *European Journal of Teacher Education*, 41, 670-687. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1529754>
- Harju, V., & Niemi, H. (2016). Newly qualified teachers' needs of support for professional competences in four European countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6, 77-100.
- Heikkilä, M., Iiskala, T., & Mikkilä-Erdmann, M. (2020). Voices of student teachers' professional agency at the intersection of theory and practice. *Learning, Culture and Social Interaction* 25, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100405>
- Honkasilta, J., Ahtiainen, R., Hienonen, N., & Jahnukainen, M. (2019). Inclusive and special education and the question of equity in education: The case of Finland. In M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas, and A. J. Artiles, *The sage handbook of inclusion and diversity in education* (pp. 481-495). Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781526470430.n39>
- Honkasilta, J., Sandberg, E., Närhi, V., & Jahnukainen, M. (2014). ADHD in the context of Finnish basic education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19, 311-323. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.883789>
- Itkonen, T., & Jahnukainen, M. (2010). Disability or learning difficulty? Politicians or educators? Constructing special education in Finland and the United States. *Comparative Sociology*, 9, 182-201. <https://doi.org/10.1163/156913210X12536181351033>
- Jahnukainen, M. T. (2011). Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55, 489-502.
- Jahnukainen, M. T., & Itkonen, T. (2016). Tiered intervention: History and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special education*, 31, 140-150. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108042>

Jahnukainen, M. T., & Itkonen, T. (in press). Steps to inclusion? The role of tiered intervention in Finland and in the United States. In A. Köpfer & J. W. W. Powell (Eds.), *The handbook inclusion international: Global, national and local perspectives on inclusive education*. Verlag Barbara Budrich.

Jahnukainen, M. T., & Korhonen, A. (2011). Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: Teachers' perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability Development and Education*, 50, 169-180. <https://doi.org/10.1080/1034912032000089666>

Jyrhämä, R., & Maaranen, K. (2012). Research orientation in a teacher's work. In H. Niemi, A.

Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (pp. 97-111). Sense Publishers.

Kansanen P. (2014). Teaching as a master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace learning in teacher education: Professional learning and development in schools and higher education* (volume 10, pp. 279-292). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7826-9_16

Krokkfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R., & Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education*, 22(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.542559>

Lähdemäki, J. (2019). Case study: The Finnish National Curriculum 2016 – A co-created national education policy. In J. W. Cook (Ed.), *Sustainability, human well-being, and the future of education* (pp. 397-422). Author. file://ad.helsinki.fi/home/b/brojojoes/Desktop/L%C3%A4hdem%C3%A4ki2019_Chapter_CaseStudyTheFinnishNationalCur.pdf

Lakkala, S., & Thunberg, H. (2018). Teachers' perceptions of educational reform aimed at inclusion. *Education in the North*, 25, 295-319. <https://core.ac.uk/download/pdf/302225638.pdf>

Lavonen, J. (2018). Educating professional teachers in Finland through the continuous improvement of teacher education programmes. In Y. Weinberger & Z. Libman (Eds.), *Contemporary pedagogies in teacher education and development* (pp. 3-22). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.77979>

Lintuvuori, M. (2019). *Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana* (Development of learning and schooling support system in Finnish basic education according to official statistics and norms) [Doctoral dissertation]. Helsinki Studies in Education, number 51. University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences.

Malinen, O-P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>

Malinen, O-P., & Savolainen, H. (2012). The directions of Finnish teacher education in the era of revised Act on Basic Education. In C. Forlin (Ed.), *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective* (pp. 52-60). Routledge.

Mankki, V., & Rähkä, P. (2020). Opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen jatkumo: Tausta-ajendoja ja sivuvaikutuksia. *Kasvatus & Aika*, 14(3), 4-19. <https://doi.org/10.33350/ka.90951>

- Metsäpelto, R-L., Jukka Utriainen, J., Muotka J., & Poikkeus, A-M. (August 13, 2019). *Measuring prospective teachers' non-cognitive characteristics using multiple mini interviews*. European Association for Research on Learning and Instruction 2019 Conference. Aachen, Saksa.
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2020). *Conceptual framework of teaching quality: A multidimensional adapted process model of teaching*. Unpublished manuscript. doi: 10.31234/osf.io/52tcv. psycarxiv.com/52tcv
- Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., & Iiskala, T. (2019). *Teacher education in Finland and future directions: Oxford encyclopedia of global perspectives on teacher education*. Oxford University Press.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35, 100-114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Murtonen, M., & Salmento, H. (2019). Broadening the theory of scientific thinking for higher education. In M. Murtonen & K. Balloo (Eds.), *Redefining scientific thinking for higher education. Higher-order thinking, evidence-based reasoning and research skills* (pp. 3-29). Macmillan Press.
- Myers, J. A., Wang, J., Brownell, M. T., & Gagnon, J. C. (2015). Mathematics interventions for students with learning disabilities (LD) in secondary school: A review of the literature. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13, 207-235. doi: 10.3102/0034654309334431
- National Selection Cooperation Network in the Field of Education. (2020). *Tilastojat*. <https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto/hakeminen/tilastojat>
- Niemi, H. (2017). Towards induction: Training mentors for new teachers in Finland. In B. Hudson (Ed.), *Overcoming fragmentation in teacher education policy and practice* (pp. 49-72). Cambridge University Press.
- Niemi, H. (2012). Relationships of teachers' professional competences, active learning and research studies in teacher education in Finland. *Reflecting Education*, 8(2), 23-44.
- Niemi, H. (2011). Educating student teachers to become high quality professionals – A Finnish Case. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1, 43-67.
- Niemi, H., Lavonen, J., Kallioniemi, A., & Toom, A. (2018). The role of teachers in the Finnish educational system. In H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, & J. Lavonen, *The teacher's role in the changing globalizing world* (pp. 47-61). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004372573_004
- Niemi, H. and Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006>
- Opetus- ja Kulttuuriministeriö (Ministry of Education and Culture). (2016). Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. *Opettajan-koulutusfoorumi*. <https://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018a). *PISA 2018 key facts*. OECD Publishing. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=FIN&topic=PI&treshold=10>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018b). *Effective teacher policies: Insights from PISA, PISA*. OECD publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *The OECD teaching and learning international survey (TALIS) 2013 Results - Excel figures and tables*. OECD publishing. <http://www.oecd.org/education/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 801-815. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
- Pietarinen, J., Pyhälto, K., & Soini, T. (2017). Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*, 28, 22-40. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2016.1179205>
- Pollari, P., Salo, O-P., & Koski, K. (2018). In teachers we trust—The Finnish way to teach and learn. *Inquiry in Education*, 10(1)(Article 4), 1-16. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol10/iss1/4>
- Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004>
- Sahlberg, P. (2012). A model lesson Finland shows us what equal opportunity looks like. *American Educator*, summer, 20-40. https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/ae_spring2012.pdf
- Saloviita, T. (2020a). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64, 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saloviita, T. (2020b). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20, 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Saloviita, T. (2019a). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning* 34, 433-442. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12277>
- Saloviita, T. (2019b). Outcomes of teacher education in Finland: subject teachers compared with primary teachers. *Journal of Education for Teaching*, 45, 322-334. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599504>
- Saloviita, T. (2018a). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22, 560-575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Saloviita, T. (2018b). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64, 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saloviita, T. (2017). School detention in Finland: A pilot study. *European Journal of Educational Studies*, 3, 137-148. doi: 10.5281/zenodo.846667
- Saloviita, T., & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 389-396. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546>

- Saloviita, T., & Tolvanen, A. (2017). Outcomes of primary teacher education in Finland: An exit survey. *Teaching Education*, 28, 211-225. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1245281>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51-68. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Savolainen, H., Malinen, O-P., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, Online, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Short Term Programs. (2020). *How do credit systems work?* Author. <https://www.shorttermproms.com/page/academic-credit-systems#:~:text=United%20States&text=A%20US%20Credit%20generally%20consist,minimum%20of%2015%20contact%20hours> Statistics of Finland. (2020). *Discontinuation of education* [e-publication]. ISSN=1798-9302. Author. http://www.stat.fi/til/kkesk/index_en.html
- Statistics of Finland. (2019). *Special education 2018*. Author. https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_en.pdf
- Stenberg, K., Rajala, A., & Hilppö, J. (2016). Fostering theory-practice reflection in teaching practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44, 470-485.
- Sundqvist, C., & Hannås, B. M. (2020). Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, Online, 1-11. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911>
- Takala, M., Hausstätter, R. S., Ahl, A., & Head, G. (2012). Inclusion seen by student teachers in special education: Differences among Finnish, Norwegian, and Swedish students. *European Journal of Teacher Education*, 35, 305-325. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654333>
- Takala, M., Pirtimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36, 162-172. doi: 10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x
- Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 373-390. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>
- Tarhan, H., Karaman, A., Kempinen, L., & Aerila, J. (2019). Understanding the teacher evaluation in Finland: A professional development framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 33-50. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.3>
- Tatto, M. T. (2015). The role of research in the policy and practice of quality teacher education: an international review. *Oxford Review of Education*, 41, 171-201. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017405>
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2, Part II), 331-344. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments* (2nd ed.). Author. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338>
- University of Helsinki. (2020). *Student's workload and study credits*. Author. <https://teaching.helsinki.fi/instructions/article/students-workload-and-study-credits>
- University of Tampere. (2020). *Luokanopettaja, kasvatustieteiden koulutus*. Author. <https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/luokanopettaja-kasvatustieteiden-koulutus#expander-trigger--field-admission-procedure--in--2ff1ca70-97b5-4948-ba4a-f0dbd45ad4a6>
- University of Turku. (2020). *Student selection to teacher education in Finland – Anticipatory work for future*. Author. <https://sites.utu.fi/ovet/en/>
- Virtanen, T. (2016). *Student engagement in Finnish lower secondary school* [Doctoral dissertation].
- University of Jyväskylä JYX digital repository. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6783-3>
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, 29-69. doi: 10.1093/heapro/dar075
- Yada, A., & Savolainen, H. (2019). Japanese and Finnish teachers' perceptions and self-efficacy in inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 60-72. doi: 10.1111/1471-3802.12478
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>
- Yosoff, M. S. B. (2019). Multiple mini interview as an admission tool in higher education: Insights from a systematic review. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 14, 203-240. doi: 10.1016/j.jtumed.2019.03.006

Teacher education in Finland: Progress on preparing teachers for the inclusion of students with learning and behavior difficulties

*Joseph Calvin Gagnon*⁵⁶

*Juho Honkasilta*⁵⁷

*Markku Jahnukainen*⁵⁸

Introduction

Internationally, Finland is recognized for providing a high-quality public education that maintains equity across schools (Lavonen, 2018). Since the initiation of the Programme for International Student Assessment (PISA) in 2000 and the most recent evaluation in 2018, Finland has ranked at or near the top in terms of reading, mathematics and science performance (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). In addition to overall high performance on the PISA, the percentage of low performers in the those subjects is one of the lowest among PISA-participating countries and economies (OECD, 2018a). The success of Finnish students has been attributed to several factors, including highly qualified teachers and an educational system that promotes equitable educational quality and opportunities (Sahlberg, 2012; Tarhan et al., 2019). –With the focus on equity, success of even low performers, and a qualified teaching force, one might assume that Finland would be at the forefront of the inclusive education movement.

The Council of the European Union (2018) asserted that “ensuring effective equal access to quality inclusive education for all learners, including those of migrant origins, those from disadvantaged socioeconomic backgrounds, those with special needs and those with disabilities – in line with the Convention on the Rights of Persons with Disabilities – is indispensable for achieving more cohesive societies” (Clause 16, p. 3). However, for Finnish students with learning and behavioral difficulties or disabilities, the goal of inclusion remains relatively unrealized. For example, while exclusionary schools have reduced in number over the years, the use of separate small groups and exclusionary classrooms in Finland is among the highest in Europe (Saloviita, 2020a). We could argue that some aspects of the Finnish system are inclusive, in that students have relatively easy access to additional support without formal evaluation and labeling (Takala et al., 2009), yet the use of separate classes and a small-group pull-out model contrast with the notion of inclusive education (Sundqvist & Hannäs, 2020).

The general trend of serving students with special education needs (SEN), that is, students in need of intensive or specialized supports, since the late 1990s has been towards full or part-time placement in general education and the number of students (as well as the

56. Ph.D., Professor, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki

57. Ph.D., Post-Doctoral Researcher, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki

58. Ph.D., Professor, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki

number of special/separate schools) has decreased steadily (Jahnukainen, 2011; Statistics Finland, 2019). However, it is difficult to compare the trends over time, because there have been several changes to definitions, as well as ways of collecting data (Lintuvuori, 2019). A review of recent statistics shows the extent that students are currently educated outside the regular school and classroom. According to Statistics of Finland (2019), 18.8% of all students receive some degree of intensive or special support. Of those, 8.6% are educated in exclusionary special schools, and another 26.9% receive their education completely within an exclusionary special group and not in the regular classroom. Moreover, another 23.1% are excluded from the general class at least 50% of the time.

Advocacy for educational inclusion is not represented in any Finnish policy documents, aside from the notation that, “primarily, support is provided for a pupil in his or her own teaching group and school by means of various flexible arrangements, unless the pupil’s best interests necessitate his or her transfer to another teaching group or school in order to provide support” (Finnish National Board of Education, 2016, p. 64). The policy, at best, allows for the exclusion of students based on individual need. Broad policies that allow exclusion notwithstanding, for inclusive education to be successful, teachers must have the necessary knowledge, skills, and willingness to include students with SEN. The purpose of this chapter, then, is to review the extent to which Finnish pre-service teacher education prepares future teachers to manage vital responsibilities, which are necessary for the successful inclusion of SEN students. Specifically, Finnish teachers are expected to (a) make decisions on curriculum and curriculum materials, (b) have adequate content knowledge, (c) have pedagogical skills, including differentiating instruction and implementing evidence-based instructional practices, (d) choose/develop assessments and evaluate students, (e) provide evidence-based interventions to proactively promote appropriate student behavior, and (f) conduct co-teaching among classroom/subject teachers and special education teachers. Following a brief review of inclusion in Finland and the implementation of a multi-tiered system of support (MTSS) model, we will address pre-service teacher coursework and practice teaching requirements, as well as the research-based approach of Finnish pre-service teacher training. Next, we will discuss available research concerning teacher capacity and views on their ability to perform in these expected areas, highlighting the fact that in Finland they are provided a great deal of autonomy in their work. Finally, we will provide recommendations for research, and pre-service teacher education-related policy and practice. We highlight that inclusive education clearly focuses on meeting the specific needs of students. However, to provide a manageable scope, our discussion focus primarily on SEN students with high-incidence learning and behavior disorders.

Finnish approach to inclusion/multi-tiered systems of support

The Finnish education system has been grounded, ever since the first Compulsory Education Act (1921), on the idea of education for all (Jahnukainen, 2011). This goal has been complemented by including new groups of students as part of the comprehensive schooling and by eliminating barriers (e.g., parallel school in the 1970s and ability streaming since the 1980s). In terms of the opportunities for students with disabilities,

the changes made in 1985 and 1997 are significant. In 1985, those with moderate intellectual disabilities were integrated into the comprehensive system. In 1997, students with severe and profound intellectual disabilities were the final group to be integrated into comprehensive education, but still mostly in separate special schools or facilities (Jahnukainen & Korhonen, 2003). Thus, at the general level, Finnish school is “inclusive” in terms of educational access to a comprehensive system (see Honkasilta et al. 2019), although the actual placement can still be fully or partly separate from the mainstream. For students with more severe intellectual disabilities or behavioral disorders, the general education placement has not been a typical solution and regular education teachers have not been in favor of their inclusion (Moberg, 2002). On the other hand, the additional support for students with specific learning disabilities (reading, writing) has almost from the beginning been organized as part of general education and focused on early intervention (Itkonen & Jahnukainen, 2010).

Although “inclusion” as a concept is not mentioned in any educational laws, the continuum of services, or the cascade model, is built into the system. The current tiered system or *Learning and Schooling Support* has been in effect since 2011, and the three levels are functionally equivalent to the American Response-to-Intervention (RTI) Tiers 1, 2 and 3 (Jahnukainen & Itkonen, 2016; forthcoming). As described by Jahnukainen and Itkonen (2016):

General Support (Tier 1) consists of every action made by the regular classroom teacher in terms of differentiation, as well as school-wide efforts to meet the diversity of students.

Intensified Support (Tier 2) consists of remedial support by the class teacher, co-teaching with the special educator and temporal individual or small group learning with the part-time special educator.

Special Support (Tier 3) consists of students receiving special support that is comparable to students with disabilities within the American system, in that students are formally identified, have an individual education plan, and have access to the entire continuum of special education services and placements that vary from full time general education to a special school placement.

In international contexts, only students receiving special support in the Finnish system are technically comparable to students with disabilities, in that they are formally identified and have an individual education plan. Comprising 8.1% of the total student population, this group should be the primary focus when inclusive education of SEN students is evaluated and compared between countries (Statistics of Finland, 2019). However, if we take a broad view of inclusive education, students with less significant needs are also commonly provided support in exclusionary groups and classes.

The current MTSS approach to support SEN students and to discontinue SEN labels has complex implications for pre-service teacher training. Certainly, a focus on student

needs and not on labels allows an approach that can minimize stigma and promote an environment conducive to inclusion. However, within the current Finnish approach, there is a lack of disaggregated data for students with certain academic and behavioral difficulties. Analyzing disaggregated data provides an objective method to understand how inclusive education is implemented by schools, for whom inclusive education is working, and which students are not being successfully included. For example, as will be discussed later in the chapter, Finnish teachers commonly feel unprepared to give the necessary support to students with behavior difficulties (Niemi, 2012). It is important to understand, via data, if these students are subsequently served in exclusionary schools and classrooms at the intensified and special levels of support. If so, it then becomes necessary to further evaluate the types of behavioral interventions and supports being implemented, and if a lack of proactive and positive evidence-based practice is related to teacher knowledge and skills that were inadequately developed in pre-service teacher education programs. Broadly, examples of important data may include: (a) the number and percentage of students with certain SEN who are educated in certain settings, (b) information on how inclusion is implemented (that is, pedagogies and services provided, frequency, duration, intensity of services), (c) frequency of student movement to less restrictive settings or tiers of support, and (d) outcome data, including behavioral infractions and consequences, and indicators of academic success. Disaggregated student-level behavioral and academic data have the potential to give critical information to guide pre-service teacher education programs and thus increase inclusive education.

Pre-Service teacher training

Primarily, the potential of inclusive education resides with the teachers who must be adequately prepared to meet the diverse academic and behavioral needs of students (De Vroey et al., 2019; Paju et al., 2016). Some researchers have gone so far as to assert that without providing appropriate support, attempts at inclusive education can be detrimental to students and even irresponsible (Hakala & Leivo, 2017) – a view shared to some extent by in-service teachers (Honkasilta et al., 2019). Before discussing the specific coursework and practicum requirements of pre-service teacher training, we need to consider the underlying Finnish research-based approach to pre-service teacher education and the selection process for teacher education programs. Following these issues, we break down the specific university requirements for pre-service teacher education.

Research-based approach to pre-Service teacher education

A research-based approach to preparing pre-service teachers is acknowledged as a necessity for future teaching, given the increasingly complex and dynamic field of education (Kansanen, 2014; Niemi & Nevgi, 2014; Tatto, 2015; Toom et al., 2010). According to Kansanen (2014), this approach consists of two overlapping levels of teacher education, namely basic and conceptual levels. The basic level deals with the everyday practice of teaching, consisting of studies in education and subject matter studies, along with pedagogical content knowledge and practicum. The conceptual level consists of theoretical approaches to educational phenomena, as well as research studies. This

level is focused on pre-service teachers learning the research skills for understanding, transforming, and producing information (Murtonen & Salmento, 2019), as well as developing a research-based professional identity.

Research studies are regarded as a way to integrate educational research, theory and practice. They are integrated into coursework, and pre-service teachers take mandatory courses focusing on quantitative and qualitative research methods. This knowledge can be utilized for Bachelor's and Master's theses, including original research with faculty assistance as part of their Master's thesis. The goal, however, is not to develop professional researchers, but autonomous and reflective teachers that can rely on their understanding of research to meet challenges within the classroom with evidence-based instructional and behavioral approaches (Hansén et al., 2012; Toom et al., 2010). Pre-service teachers are expected to learn to take an analytical and open-minded approach to their work (that is, examine their own world of values, adjust their teaching continuously based on their observations and experiences), apply critical and independent thinking, be scientifically literate, and to question phenomena and knowledge (Kansanen, 2014; Krokfors et al., 2011; Niemi & Nevgi, 2014).

Providing pre-service teachers with the ability to consume and produce research may provide the groundwork for inclusive education, as it prepares teachers to develop teaching and learning environments in a systematic way, as well as to participate in other important duties, including curriculum development and student assessment (Krokfors et al., 2011; Lavonen, 2018). However, this approach, as implemented in Finland, has some complications. Both pre- and in-service teachers regard research studies as valuable for learning alternative ways of working, reflecting, dialoguing, and gaining feedback for their work (Heikkilä et al., 2020; Jyrhämä & Maaranen, 2012). Nevertheless, while this approach is designed to promote the link between theory and practice (Niemi & Nevgi, 2014; Stenberg et al., 2016), Finnish teachers often have difficulties making this connection (Aspfors & Eklund, 2017; Heikkilä et al.; Puustinen et al., 2018). Moreover, Aspfors and Eklund (2017) reported that newly qualified teachers found that pre-service research activities decreased time spent on other important topics, including learning about specific approaches to supporting SEN students. Additionally, subject teachers, whose academic background typically includes less coursework in the Faculty of Educational Sciences, may regard this more conceptual approach as having little relevance to their actual instruction (Puustinen et al., 2018).

Selection process for teacher education programs

The highly selective process of pre-service teacher selection in Finland is an highlighted factor in the success of Finnish students on international assessments (Pollari et al., 2018). Teacher education programs that lead to a formal qualification to work within comprehensive schooling (pre-school and grades 1-9) are provided in eight universities administrated by the respective Faculty of Education. Each of these programs provide a formal qualification for admittance in the training of early childhood teachers (pre-school), class teachers (grades 1-6), subject teachers (grades 7-9), special education or special

class teachers (grades 1-9). Teacher education programs, especially for class teachers, is among the most desired academic programs, with only a small number of applicants admitted through the two-phased selection process (Mikkilä-Erdmann et al., 2019; Niemi et al., 2018). In 2020, class teacher programs taught in Finnish (8 programs) accepted just 5% to 13% of applicants and those taught in Swedish (3 programs) accepted only 16% to 30% of applicants. The acceptance rate for special needs education programs taught in Finnish was 3% to 7% (5 programs) and in Swedish 26% (1 program) (National Selection Cooperation Network in the Field of Education, 2020). The variation in acceptance rates stem from the variation of quota in each program. For example, class teacher education program at the University of Helsinki taught in Finnish had 1406 applicants in the first phase of selection and a quota for 121 new students (acceptance rate 8.60%), whereas the program taught in Swedish had 155 applicants in the first selection phase and a quota for 40 new students (acceptance rate 25.80%).

Prospective students undergo a two-phased national selection process that incorporates all (a) early childhood education teachers, (b) class teachers, (c) special education teachers, (d) counseling programs, and (e) among subject teacher education programs, all home economics and handicraft teacher education programs. The rest of the pre-service subject teachers complete only pedagogical studies within the Department of Education, and major in subjects taught by the respective departments. Because of this structural difference in acquiring teacher qualifications, other subject teacher education programs are not part of the national selection network. However, the selection process for pre-service teacher education programs underwent major reforms in 2020 to improve the quality of recruitment, make the selection process less resource demanding, and to support unbroken education trajectories (i.e., taking years off from one's studies) for new upper secondary school graduates (Opetus- ja Kulttuuriministeriö, 2016).

The first phase of the current selection process assesses the applicants' academic studying skills. It is organized by a national selection cooperation network in the field of education called VAKAVA, which draws up the joint national entrance exam with multiple-choice questions – VAKAVA examination. Before the 2020 reforms, the examination consisted of 4-6 scholarly articles in the field of education made available for applicants approximately five weeks before the exam. The idea was that all the applicants, including newly graduated high-school students, would have the same amount of time to prepare themselves. After the reform, however, the study material (3 articles) is handed over at the examination without need for advance preparations. This decision was premised on the assertion that new high-school graduates who had recently studied for the matriculation examination would be more eager to apply to higher education if they did not need to study in advance (Mankki & Rähkä, 2020). Examination questions remained applied by nature, assessing applicants' understanding of the content. It may be, however, that since studying of the content was omitted, pre-service teachers may have no initial understanding of the educational scientific literature at the beginning of their studies. This change may have consequences in terms of the subsequent lowering of course standards in basic studies (Mankki & Rähkä, 2020).

Other aspects of the first phase were also reformed to guarantee/incentivize unbroken education trajectories for young high-school graduates with no occupational or vocational training. Taking the VAKAVA examination requires an upper secondary education diploma. In Finland, this means completing either general upper secondary education (high school) or vocational education and training. As such, there are two different trajectories to enter university level teacher education programs. However, applicants with a general upper secondary education background are favored. Sixty percent of applicants are selected directly to the second phase based on their matriculation examination grades in Finnish, English, Mathematics, and another subject chosen by the applicant (e.g., history, psychology, natural sciences) regardless of their scores in VAKAVA, whereas 40% of the applicants are selected to the second phase based on their results in VAKAVA (National Selection Cooperation Network in the Field of Education, 2020). Applicants with vocational education and training background do not take matriculation examination during their upper secondary schooling. Therefore, these students are evaluated via the VAKAVA, essentially reducing their chances of acceptance. Proceeding to the second phase of selection, based on this examination, means that applicants must attain at least 30% of the points achieved by the highest scoring applicant.⁵⁹

During the second phase, applicants' aptitude for the teaching profession is evaluated. Before the 2020 reform, each university teacher education unit made autonomous decisions concerning the aptitude test, resulting in varied assessment methods and criteria between and within universities. However, in 2020, based on the work done in the nationwide Student Selection to Teacher Education in Finland – Anticipatory Work for Future (OVET, Eng. DOORS), a research-based development project, the second phase of the selection process was unified across university teacher education programs (University of Turku, 2020). The project created a Multidimensional Adapted Process Model of Teaching (MAP) characterized by the following competences: (a) knowledge of teaching and learning; (b) cognitive skills; (c) social skills (e.g., social and emotional skills); (d) personal orientations (e.g., values, beliefs); and (e) professional well-being (e.g., resilience, stress management) (Metsäpelto et al., 2020). The reformed second phase of selection focuses on assessing applicants' non-cognitive characteristics by using a Multiple Mini Interviews (MMI) method (University of Turku, 2020). Currently, results from the MMI in the Finnish context are only published in a conference paper (Metsäpelto et al., 2019), yet MMI has proven to be a non-biased, practical, feasible, reliable, and content-valid admission tool in higher education (Yosoff, 2019).

According to the government's incentive measures, first-time applicants to higher education have a higher quota in each teacher education program than the rest of the

59. Because of the Covid-19 pandemic, the VAKAVA examination was conducted remotely online in 2020. For this reason, the examination included a video control test to secure that applicants completed the test independently. The video control test was organized after the VAKAVA examination for applicants who proceeded to the second phase of selection. Applicants were presented with a question about the study material and given one minute to read the question and one minute to answer to it via video (National Selection Cooperation Network in the Field of Education, 2020). In addition, the ratio between the matriculation examination and VAKAVA was changed to 80% and 20% in 2020 (University of Tampere, 2020).

applicants, enabling admission to a university with a lower score. For instance, in 2020 the class teacher education program in the University of Helsinki had a quota for 120 new students from which 96 were dedicated for first-time applicants. The lowest admission score for first-time applicants was 72.71, whereas the lowest score was 87.71 for other applicants (National Selection Cooperation Network in the Field of Education, 2020). The 2020 reform has several sought-after and yet unknown consequences (Mankki & Riih , 2020). One impact of the changes is clear – the current selection model does not necessarily select “the best of the best” among the applicants in terms of their scores, because it heavily favors new high school graduates and first-time applicants. While these updated policies may be well-intentioned and ultimately have favorable effects, the selection process is now governed in a top-down fashion, thereby reducing the autonomy of teacher education programs.

University coursework requirements for pre-service teacher education

In Finland, teachers are required to have a Bachelor of Arts (180 European Credit Transfer System [ECTS], around 3 academic years) and Master of Arts degree (120 ECTS, around 2 academic years) to qualify for the teacher profession in basic education. To gain some perspective, one ECT is equivalent to 27 hours of study in Finland (University of Helsinki, 2020). By contrast, a USA credit hour generally comprises 45-50 hours of study (Short Term Programs, 2020).

According to a recent report (Finnish National Agency for Education, 2020), in 2019 96.5% of class teachers and 90.6% of special class or special education teachers in comprehensive schools taught in Finnish (pre-school and grades 1-9), and 90.9% of class teachers and 85.1% of special class or special education teachers in comprehensive schools taught in Swedish were qualified for their jobs. Comprehensive schools where teaching is in Sami are not represented because of the low response rate. In total, 2.3% of all teaching staff had no formal teaching qualification, part-time teachers being the biggest unqualified group (18.3%). Some of this group of teaching staffs had a formal qualification, but not one that qualifies them for their current job description. These professionals typically acted as special education teachers or special class teachers (5.5%) or part-time teachers (10.3%). Among unqualified pre-school and class teachers (grades 1-6), 1.8% had a formal teaching qualification, whereas 2.1% had none.

Requirements for teacher qualifications within comprehensive schooling differ substantially between primary (grades 1-6, ages 7-12) and lower-secondary education (grades 7-9, ages 13-15) owing to the structural change in the way schooling is organized. To illustrate the differences in coursework between subject, class, and special education teacher, we provide the University of Helsinki 2020-2021 course requirements for each in Table 1. We also added a brief description of Finnish university requirements, outlining qualification requirements for teachers in the Finnish basic education system (grades 1-9, ages 7-15), and focusing on the requirements for becoming a class teacher (grades 1-6), subject teacher (grades 7-9), and special education teacher or special class teacher (grades 1-9).

Table 1 - Outline of teacher education program structure

Class teacher	Special education teacher	Home-economics teacher
<p>Bachelor's degree (180 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> language and communication studies, 15 ECTS basic studies in educational sciences, 25 ECTS intermediate studies in educational sciences, 40 ECTS (including practicum 10 ECTS & bachelor's thesis and seminars 10 ECTS) studies of subjects and themes in comprehensive school, 60 ECTS minor studies and/or optional studies in other subjects, 40 ECTS <p>Master's degree (120 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> advanced studies in educational science, 80 ECTS (including practicum 10 ECTS & Master's thesis and seminars 35 ECTS) optional studies, 40 ECTS 	<p>Bachelor's degree (180 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> language and communication studies, 15 ECTS basic studies in special education, 25 ECTS intermediate studies in special education, 40 ECTS (including bachelor's thesis and seminars 10 ECTS) pedagogical studies for teachers, 35 ECTS (including practicum 10 ECTS) minor studies and/or optional studies in other subjects, 65 ECTS <p>Master's degree (120 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> advanced studies in special education, 80 ECTS (including Master's thesis and seminars 35 ECTS) pedagogical studies for teachers, 25 ECTS (including practicum 10 ECTS) optional studies, 15 ECTS 	<p>Bachelor's degree (180 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> language and communication studies, 15 ECTS basic studies in home-economics, 25 ECTS intermediate studies in home-economics, 35 ECTS (including bachelor's thesis and seminars 10 ECTS) pedagogical studies for teachers, 35 ECTS (including practicum 10 ECTS) other studies in educational science, 5 ECTS optional studies in other subjects, 65 ECTS <p>Master's degree (120 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> advanced studies in home-economics, 80 ECTS (including Master's thesis and seminars 35 ECTS) pedagogical studies for teachers, 25 ECTS (including practicum 10 ECTS) other studies in educational sciences, 5 ECTS optional studies in other subjects, 10 ECTS

Class teacher qualification requirements

In primary education subjects are primarily taught by a class teacher who works with the same group of pupils for 2-3 years. Pupils have their own classroom wherein teaching mainly takes place. Teacher changes may take place in certain subjects, such as physical education, music, art, religion, and languages. Class teacher qualifications consist of majoring in either educational sciences or educational psychology (120 ECTS), including pedagogical studies for teachers (35-40 ECTS). In general, pedagogical studies comprise courses on psychological, philosophical and sociological aspects of educational sciences, curriculum development, assessment, inclusion/inclusive education, SEN, and a practicum. In addition, pre-service class teachers complete studies of subjects and themes taught in basic education (60 ECTS), which provide adequate content and didactic knowledge to teach subjects in grades 1-6. Pre-service class teachers can also have a subject teacher qualification during their major studies by completing basic and intermediate studies (60 ECTS) in one or more subjects taught in comprehensive schools (e.g., mathematics, history, geography), and special class teacher qualification by completing intermediate and advanced studies in special education (60 ECTS), if they pass the entrance examination.

Subject teacher qualification requirements

In lower-secondary education, classes are taught by subject teachers. Throughout the day, groups of students are instructed by different teachers based on the content area.

Subject teacher qualification consists of majoring (120 ECTS) in one of the subjects taught in basic education (history, mathematics, etc.) in the respective faculty (e.g., humanities, natural sciences). Typically, subject teachers also complete basic and intermediate studies (60 ECTS) in at least one other subject, qualifying them to also teach that subject. The qualification requires completing pedagogical studies for teachers (60 ECTS) at the faculty of education. Pedagogical studies consist of basic studies in educational sciences (20-25 ECTS), and pedagogical studies (35-40 ECTS), which also includes practicum (20 ECTS). Subject teacher qualification can be acquired in one of two ways. Pre-service teachers may complete pedagogical studies during major subject studies. In this case, the completion of basic studies in educational sciences is a prerequisite for admission to pedagogical studies. Furthermore, the applicant must pass an entrance examination organized by the department of education, typically consisting of interviews focusing on the aptitude for the profession. Alternatively, pre-service teachers may directly apply for one of the subject teacher education programs that are part of the national two-phased selection program explained earlier, namely home economics and handicraft teacher education programs. In this case, pre-service subject teachers acquire a Master of Arts (education) degree. Subject teacher can also work as a class teacher after completing studies of subjects and themes taught in basic education (60 ECTS). These studies are entered through an entrance examination.

Special education teacher & special class teacher qualification requirements

Special education teachers have a variety of roles, including working as consultants in their school or municipality, co-teaching in the regular classroom setting, conducting assessments, and providing part-time individual or small group special education. Some schools in Finland also have self-contained classrooms with 8-10 pupils, each with an individualized educational plan (IEP).⁶⁰ Only special class teachers are formally qualified to work in self-contained classrooms. Special education teacher qualification consists of majoring in special education (120 ECTS) and completing pedagogical studies for teachers (60 ECTS). To qualify for a special class teacher, one also has to pass an entrance examination and acquire a class teacher qualification (60 ECTS).

Thematic areas of teacher training within these studies cover: (a) theory of the majoring subject, (b) pedagogical content knowledge, (c) subject didactics and practice, and (d) research, including qualitative (10 ECTS) and quantitative (10 ECTS) research methods. Pre-service teachers must also complete bachelor's (10 ECTS) and master's (35 ECTS) theses and seminars. Pedagogical studies (60 ECTS) in class teacher training are embedded in basic, intermediate and advanced studies and, at the University of Helsinki, they are the same between the three programs previously noted (Table 1). Optional studies can consist of basic and intermediate studies of one subject taught at comprehensive schools, thereby providing a teaching qualification for the respective subject. Pre-service teachers may also choose to take other courses or study modules that support professional development (e.g., sustainable education, disability studies, special education).

60. Having an IEP does not automatically result in a student being placed in a self-contained classroom in Finland.

University requirements for pre-service teacher practicum

A mandatory teaching practicum during pre-service education is a key component of preparing effective teachers (OECD, 2018b). Every university with a department of teacher education has a university practice school, as well as a network of field schools that have agreed to allow pre-service teachers to complete their practicum. The Department of Teacher Education organizes practicum with close collaboration with university practice schools and field schools. Most of the teaching practice takes place in these practice schools that follow the national curriculum. The difference between both is that, in university practice schools, acting teachers mentor pre-service teachers, while also teaching their own class. In field schools the level of mentorship is decreased as pre-service teachers are expected to act more independently. They receive supervision from the school and department of teacher education regardless of whether their practicum takes place in practice schools or field schools.

Practicum advances gradually from orientation to intermediate and advanced stages. During the orientation phase, pre-service teachers begin by observing experienced teachers and progressively take on more responsibility until they are preparing for and delivering instruction, as well as completing other aspects of the work (e.g., home-school collaboration). During this stage, pre-service teachers also attend courses in the department of education that focus on topics linked to their practicum experience (e.g., pedagogy, student personalities and capabilities). The intermediate stage of practicum focuses on subject teaching and is linked to coursework on subject and pedagogical content knowledge. The advanced practicum stage involves at least 20 practice lessons per week and is connected with theoretical studies (for a detailed description of practicum, see Kansanen, 2014). In any of the stages of the practicum experience, there is no applied practice focusing on promoting positive student behavior. In just one class teacher program practicum literature is included to address this issue, but no implementation activities are required.

Finnish teacher views of inclusion

One approach to understanding pre-service and active teacher views of inclusion is to identify their feelings of preparedness. It seems rather obvious that if they are not committed to inclusive education, that the chances of success are greatly reduced (Saloviita, 2020b). In fact, despite the coursework and practicum experiences, pre-service teachers commonly feel unprepared to support SEN students in an inclusive approach (Takala et al., 2012). Pre-service and graduating teachers have also noted that there are few opportunities to obtain practical experience with SEN students during their practicum (Saloviita & Tolvanen, 2017).

Active teacher views of inclusive education are generally negative, with only 22% accepting it and the notion that students should be educated in regular classrooms to the degree possible (Saloviita, 2020a). In addition to pre-service education, the impact of supports, resources, and ongoing professional development provided to teachers

(Saloviita, 2020a; Saloviita, 2019a) are certainly factors that could affect teacher views. However, these issues are beyond the scope of our current discussion – not all teachers maintain similar views toward inclusive education, a fact that is likely related to the focus of their pre-service education and practicum experience with SEN students. For example, subject teachers have the most negative views of inclusion, followed by subject class and special education teachers (Lakkala & Thuneberg, 2018; Saloviita, 2020b). Often, teachers held negative views of inclusive education for students with emotional and behavioral disorders (Saloviita, 2020a). The lack of coursework and related experiences developing and implementing practical approaches to address behavioral problems, particularly for subject teachers, produces a situation wherein teachers are unprepared to support the inclusion of these students.

How well are teachers prepared for including students with special needs?

Discussions of teacher preparedness are best understood within the context of Finnish teacher autonomy and the knowledge and skills that they are expected to have. As such, this section begins with a description of the Finnish emphasis on teacher autonomy. It then moves on to review research concerning the areas of teacher competence necessary for successful inclusive education, followed by a discussion on the extent to which education prepares pre-service teachers in these areas of competence.

Despite the global trend toward holding teachers accountable via student assessment scores and evaluation based on direct observation, Finland has resisted that model (Pietarinen et al., 2017). There are no national assessments of students to serve as the basis of teacher evaluation, and monitoring is based, instead, on national assessments in a sample of schools (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2017). However, the picture is somewhat more complicated than initially evident. Granted, there is no national mandate for teacher evaluation and almost one-third of Finnish lower secondary teachers are never appraised by the principal (OECD, 2014). Almost 80% of principals reported they evaluated teachers for performance-based pay using student test scores as a measure of their performance (UNESCO, 2017).

Nevertheless, the notion of accountability is rarely discussed in the Finnish educational context and teachers are afforded significant autonomy, including freedom to make decisions related to curriculum, instruction and instructional materials, behavioral interventions, and decision on the types and frequency of assessments (Aurén, 2017). The degree of autonomy is thought to be one of the biggest incentives for joining the teaching profession (Pollari et al., 2018). It is also expected to create a basis for strong and multifaceted professional agency (Eteläpelto et al., 2015). This strong foundation of trust and autonomy needs that teachers are highly qualified and have the skills and knowledge to effectively instruct and support students with and without learning and behavioral SEN in the regular classroom (Lavonen, 2018). Logically, then we must turn our discussion to the extent to which Finnish teachers are prepared to tackle the significant challenges they face and promote inclusive education.

The content of teacher education programs is a critical component of developing competent teachers with the necessary knowledge and skills for inclusive education. Hence, in the following subsections, we discuss how mandatory coursework in pre-service teacher training may provide sufficient expertise in the areas of curriculum development, content knowledge, assessment, differentiation and evidence-based instructions, behavioral support, and co-teaching, all necessary components for implementing inclusive education. This analysis integrates data from a descriptive review of pre-service teacher education program syllabi, comprised of ten five-year (300 ECTS) class teacher education programs (8 in Finnish, 2 in Swedish), ten subject teacher education programs, and six special education programs (5 in Finnish, 1 in Swedish) provided at eight Finnish universities in 2020. The subject teacher programs investigated here include both home-economics and handicraft teacher education programs (300 ECTS), as well as pedagogical studies for teachers (60 ECTS) required for their qualification. This review does not include the two-year master's degree program (120 ECTS) on inclusive education that started at the University of Lapland in 2020.

However, including information from a review of syllabi has limitations. First, teacher education program syllabi outline the topic, objectives, and study material and methods of the course. Syllabi in Finland do not typically provide detailed descriptions of the topics of lectures, other forms of coursework (e.g., how group work is completed), or extra study material. As such, aspects related to inclusion or inclusive education may be covered in courses, even when not explicitly stated in syllabi. Secondly, perhaps owing to the research-based approach to teacher education, aims and scopes of courses may be broad, making it difficult to assess how they are manifested in teacher training. Thirdly, and most importantly, the extent of optional studies which pre-service students can choose may include courses on special education, disability studies, and democratic education, which may address inclusive education. However, syllabi provide a broad understanding of what is prioritized in pre-service teachers' coursework, and this information can be combined with studies that identify the extent to which pre-service and acting teachers feel prepared for the multifaceted challenges associated with teaching and inclusive education.

Pre-service teacher training and specific teacher responsibilities curriculum

It is important to recognize the function of Finland's national core curriculum, as well as the subsequent demands on teachers. "The purpose of the core curriculum is to support and steer the provision of education and schoolwork and to promote the equal implementation of comprehensive single-structure basic education" (Finnish National Board of Education, 2016, p. 9). The use of the words "support" and "steer" are clear indications that there is considerable freedom for municipalities and schools to interpret the curriculum in their own fashion (Lähdemäki, 2019). At the local and school levels, the curriculum development process places high demands on teachers, including in the choosing of teaching and learning materials (Haapaniemi et al., 2020; Niemi, 2017). While studies are limited, both principals and newly qualified teachers expressed concern with the difficulty of curriculum development, calling into question teacher preparedness

for such a task (Harju & Niemi, 2018). However, the Harju and Niemi (2018) do not identify if the sample included class, subject, and/or special education teachers.

In terms of the focus of pre-service teacher training on curriculum development, it is difficult to draw far-reaching conclusions based on the syllabi reviewed. Only six programs include a course explicitly focused on curriculum development (5 ECTS) and one provides curriculum studies as a thematic area (10 ECTS) among others from which pre-service teachers can choose based on their own interests. Courses explicitly focusing on curriculum development include literature on curriculum studies and the study of different theoretical approaches to (a) (critically) analyze existing curricula as part of local, national and global contexts and power, and (b) develop courses with adequate teaching and assessment methods and material. Beyond this rather broad information, the review of syllabi provided little additional insight. Given the research and limited coursework on curriculum development, it is likely that pre-service teachers require additional coursework. However, future research is needed to substantiate this claim.

Content knowledge

Teachers' views on their preparation in terms of content knowledge is somewhat inconsistent. For example, pre-service class and subject teachers doing their practicum at the university (Niemi, 2012) and beginning teachers (Niemi, 2017) tended to feel confident in their content knowledge. However, in a broad sample of Finnish subject teachers, 27.8% felt *somewhat prepared* or *not at all prepared* in their content knowledge, a percentage that is the highest among 32 countries (OECD, 2013). Given that subject teachers participate in extensive coursework focused on content, these results are ambiguous. What is clear is that if some subject teachers do not feel competent in their content, and special education teachers take even fewer content-focused courses, even when co-teaching, they may find it difficult to effectively enact inclusive education.

Assessments

Teachers are expected to assess students and have the freedom to select and use a variety of instruments and approaches (Haapaniemi et al., 2020). Teacher autonomy concerning assessments is maintained regarding the provision of intensified or special academic or behavioral supports (Björn et al., 2018). While information is limited, there are indications that they feel unprepared to select, administer, and interpret academic assessments (Harju & Niemi, 2018). In terms of university coursework, assessment is a reoccurring topic in all reviewed coursework and practicum. The course topics in class teacher and subject teacher education programs include ethics of assessment and assessment as part of the learning processes. However, the amount and extent of coursework on assessment differs between programs. Most of them provide at least one course explicitly focusing on some aspect of assessment. Other programs vary and range from including assessment as one part of aims and scopes in at least one course to including up to three courses focused on assessment. Based on the syllabi, special education pre-service teachers receive more training than subject or class teachers on

the use of assessments to identify learning difficulties, as well as planning and executing interventions. Two programs provide courses explicitly focusing on assessing learning difficulties in mathematics, reading, and writing, whereas in the remaining programs these are included in other coursework.

Pedagogy, including differentiation & implementing evidence-based instruction

A teacher's ability and willingness to differentiate instruction and implement evidence-based instructional practices are at the core of inclusive education. Differentiation is "a systematic approach to planning curriculum and instruction for academically diverse learners" (Tomlinson & Strickland, 2005, p. 6). SEN Students have the right to differentiated instruction (Sundqvist & Hannås, 2020) and the national curriculum supports the notion that teachers must be able to do so (Finnish National Board of Education, 2016). In contrast and despite its importance, evidence-based instructional practices are not prioritized or even mentioned in the Basic Education Act (Basic Education Act, 2010; Björn et al., 2018). While the research-based focus of pre-service teacher training may lead one to assume that there is widespread use of evidence-based instructional practices in Finland, there is no research, to date, to support this assertion.

Teachers exiting their university training and beginning teachers often experience stress due to uncertainty on how to differentiate the instruction of students, particularly those with learning disabilities (Harju & Niemi, 2018; Niemi, 2017; Saloviita, 2019a; Saloviita, 2019b). However, differences existed across teacher types, with 68% of subject teachers reporting the use of differentiation, as opposed to 86% of classroom teachers and 98% of special education teachers (Saloviita, 2018a). To some extent, the difference across teacher types is likely associated with differences in pre-service teacher training. It is, however, good to be mindful that the well-acknowledged gap between research and practice in the field of education is not solely limited by pre-service teacher education (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007)

Reviewing syllabi does not allow for conclusions regarding whether evidence-based practices are taught or not. It is safe to assume that course literature is based on research and likely has evidence, but in terms of pedagogical differentiation, pre-service special education training programs include it as a recurring theme progressively analyzed throughout basic, intermediate, and advanced studies. This is the case in every special education teacher training program regardless of other program differences (e.g., a program is more aligned with disability studies and/or sociological approaches to special education, rather than a more "traditional" approach to special education).

The inclusion of differentiation in class and subject teacher coursework is drastically different from that of special educators. For class teachers, mandatory courses that focus on supporting students with diverse educational needs includes courses in special education, inclusive education, or related topics (e.g., differentiated instruction, modified learning environments) in syllabi for courses with other approaches. Coursework varies from 1 to 2 courses per program (3-6 ECTS), to two programs that offer a list of courses (e.g., total

of 20 ECTS) from which pre-service teachers can choose 10 ECTS as part of mandatory coursework. The same trend is observed in subject teacher education programs. Two of the programs investigated do not provide content explicitly related to SEN, six of them provide one course (5 ECTS) and two programs provide two courses with seemingly overlapping content (10 ECTS). In other words, during their studies pre-service class and subject teachers are, at best, provided with an introduction to evidence-based instruction and differentiation.

Proactively promote appropriate student behavior

In pre-service teacher education programs, very little consideration is given to addressing student behavior and this is an identified weakness in the training of future professionals (Malinen & Savolainen, 2016). Specifically, it is reported that only about 1% of coursework focuses on behavior management and learning disabilities (Honkasilta et al., 2014). Given the lack of education and guidance, it is unsurprising that pre-service teachers do not feel confident in their ability to address student misbehavior (Niemi, 2012).

Teachers in the field also reported that dealing with student behavior was the aspect of inclusive education in which they felt the weakest (Savolainen et al., 2012). They expressed their need for strategies on how to deal with student behavior problems, particularly related to bullying (Harju & Niemi, 2016; Niemi, 2011; Niemi, 2017). Yet, there is little national guidance concerning student misbehavior. Information in the National Curriculum (Finnish National Board of Education, 2016) is limited to recommendations to the use of the undefined “disciplinary educational discussions” (p. 39), as well as written warnings, detention, physical removal from class, exclusion from school activities and suspension. None of these recommendations provide adequate direction on proactively promoting appropriate student behavior. With the lack of adequate pre-service education and insufficient national guidance on addressing student behavior, we see teachers commonly relying on the reactive and punitive use of detention (Saloviita, 2017). As one would expect, many believe that students with severe behavior problems are better served in segregated settings (Yada & Savolainen, 2019).

These findings are a consequence from course syllabi. While the importance of teachers’ socio-emotional competence and interaction skills are visible in syllabi, class teacher and subject teacher programs do not include any coursework explicitly focusing on providing behavior supports. In addition, discussing classroom behavioral issues receive little to no attention in the aim and scope sections of syllabi. The information on syllabi indicates that classroom management is largely approached from the standpoints of humanist, motivational, positive and social psychology, emphasizing the role of teachers in proactively supporting classroom behaviors through empathic interaction, providing motivating assignments, supporting students’ strengths, and promoting positive group dynamics. These are all important factors to promote the expected behaviors, especially when viewed as part of larger conceptual approaches to education, such as promoting school engagement (e.g., Virtanen, 2016) and well-being (Weare & Nind, 2011). Nevertheless, these discussions do not provide teachers with evidence-based behavioral

and cognitive-behavioral practices that can be relatively easy to implement. Even for pre-service teachers in special education programs, coursework is limited. Only four courses in special education teacher training programs explicitly focus on behavioral support, two of them offered within the same program.

Co-teaching with special education teacher

Instructional and behavioral supports provided to students in a separate group, class, or school run counter to inclusive education (De Vroey et al., 2019), and the emphasis on separate small-group teaching is an indication that Finland remains unsuccessful in implementing inclusive education (Sundqvist & Hannås, 2020). Rather, collaborative planning, instruction, and classroom management between classroom or subject teachers and special educators are essential components of inclusive education. However, in pre-service teacher education, the three types of teachers rarely interact or have common courses (Malinen & Savolainen, 2012), which inhibits their ability to collaborate and co-teach (Yada et al., 2018). A decade ago, teacher education provided little to no actual coursework specifically focused on co-teaching as an approach to offer inclusive education to SEN students or practicum opportunities that paired class or subject teachers with special educators (Saloviita & Takala, 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Currently, literature on co-teaching is still sporadically included in teacher education syllabi across programs, but it is explicitly presented in aims and scopes in at least four class teacher education programs, two subject teacher education programs and two special education teacher education programs. Recent research on teachers' views of co-teaching reveal that the problem remains. Teachers exiting their university training feel unprepared to collaborate with peers (Saloviita, 2019b) and engage in co-teaching (Niemi, et al., 2018). Only about half of classroom and subject teachers reported engaging in co-teaching (Saloviita, 2018a).

Future directions for research

To date, relatively little research has been conducted related to inclusion in Finland. Studies need to focus on students receiving intensive or specialized support and the extent to which these students are included. More specifically, it is important to understand the extent to which students with certain disabilities are excluded and the relationship between exclusion and teachers' self-efficacy and views. For example, many teachers do not believe students with significant behavioral disorders should be educated in an inclusive setting. However, it is unclear if this view translates to those students actually being excluded. Also, large-scale nationally representative survey research, followed by interviews, would help to understand the extent to which differentiation and specific evidence-based instructional and behavioral practices are implemented. For example, literature reviews have identified specific mathematics interventions that are effective for older students with learning disabilities (Myers et al., 2015), but there is no clear picture on teacher implementation of these practices and on the reasons why certain practices are not implemented (e.g., lack of teacher knowledge of the approach, lack of materials, inappropriate within the context of a Finnish classroom). Another area for future research

includes analysis of student individual education plans. This examination could provide important information on the extent to which evidence-based instructional and behavioral practices are listed as supports. Follow-up interviews and observations would provide important triangulation to understand the extent to which these plans are implemented and, if not, the reasons. Finally, as is the case in most societies, experimental and quasi-experimental research is needed to evaluate the impacts of specific instructional and behavioral interventions on students with learning and behavioral disabilities within an inclusive environment.

Future directions for policy and practice

For pre-service education programs to prepare future teachers for inclusive education, several considerations are necessary in terms of policies and practice. Recommendations should consider that (a) municipalities and schools will ultimately need to provide the necessary resources for inclusive education to be effective; (b) improving pre-service teacher education programs is likely to enhance inclusive education, given that increases in teacher self-efficacy is associated with a more positive attitude toward inclusion (Savolainen et al., 2020); (c) modifying pre-service teacher education programs is critical given that, once in the field, teachers have a lot of autonomy.

National policy recommendations

- Modify the National Core Curriculum for Basic Education (Finnish National Board of Education, 2016) to define inclusion, as well as to offer specific and unequivocal support and guidance for inclusive education;
- Collect and report national data related to inclusive education that is disaggregated by student support needs (e.g., behavior supports, mathematics supports). Important disaggregated data should include: (a) the number and percentage of students educated in each setting and the percentage of time in each setting, (b) information on how inclusion is implemented (i.e., instructional/behavioral supports provided, counseling services offered, frequency, duration, intensity of services), (c) frequency of student movement to more or less restrictive settings or tiers of support, and (d) outcome data, including behavioral infractions and consequences, and indicators of academic success.

Pre-service teacher education policy and practice recommendations

- Conduct within and across university evaluation of required coursework, as well as the content of coursework that focuses on curriculum development and content knowledge. Given the lack of specific information on syllabi, the evaluation must include additional sources of information, including interviews, document review, and direct observation. Subsequent modifications should be based on findings to ensure teacher competence;
- Provide additional education and opportunities for pre-service teachers to understand that assessments are an important component for a successful tiered approach to instructional and behavioral support, as well as to support their

ability to select, administer, and interpret assessments. Moreover, national efforts are needed, “to collect and create a national resource for assessment materials” (Bjorn et al., 2018, p. 8);

- Evaluate and adapt the number of required courses and content of coursework focusing on evidence-based instructional practices and differentiated instruction for SEN students to ensure teachers have the requisite knowledge. Also, theoretical knowledge must be more frequently coupled with “practical training, experimentation, and modelling” (Niemi et al., 2018, p. 57);
- Provide additional education and opportunities for pre-service teachers to understand and use approaches to develop positive student behavior within a tiered system of support. Topics should include behavioral and cognitive-behavioral approaches, such as the utilization of functional behavior assessment (i.e., identifying the contextual factors that contribute to the behaviors) and self-management strategies. Use of a functional behavioral assessment and a subsequent intervention should be a requirement within the practicum experience;
- Make the following adaptations to encourage teacher collaboration and co-teaching: (a) collaboration and co-teaching should be specifically taught in coursework; (b) class/subject and special education coursework should be conducted jointly (Paju et al., 2016); (c) practica should be completed in pairs or small groups wherein class/subject and special education majors complete joint assignments and experience planning for and implementing co-teaching (Malinen & Savolainen, 2012).

Conclusion

Over the last few decades, Finland’s education system has clearly been among the world’s most successful. In part, this is a function of an effective pre-service teacher education program. Students with learning and behavioral difficulties and disabilities are certainly benefitting from the system of education. Throughout this chapter we have highlighted some areas of strength, as well as areas in which the Finnish pre-service teacher education program can improve to ensure the goals of inclusive education are fully met. It is reasonable to argue that the way teacher education programs are structured still reflects the era before tiered *Learning and Schooling Support* system took effect. For Finland to truly embrace inclusive education, additional work needs to be done in terms of research, policy, and how class, subject, special education, and special class teachers are educated during their pre-service education.

References

Aspfors, J., & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: Newly qualified teachers’ experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching*, 43, 400-413. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1297042>

Aurén, H. (2017). Finland country case study. *Paper commissioned for the 2017/8 global education monitoring report, accountability in education: Meeting our commitments* (pp. 1-15). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259545>

Basic Education Act. (2010). *Basic Education Act: Perusopetuslaki 2010*. <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>

Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2018). Response-to-intervention in Finland and the United States: Mathematics learning support as an example. *Frontiers in Psychology*, 9 (Article 800), 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00800

Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13, 203-220. doi: 10.1080/01411920902919257

Council of the European Union. (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*. (2018/C 195/01). Author. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)

De Vroey, A., Symeonidou, S., & Watkins, A. (Eds.) (2019). *Teacher professional learning for inclusion: Literature review* (pp. 1-75). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/tpl4i_literature_review.pdf

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21, 660-680. doi: 10.1080/13540602.2015.1044327

Finnish National Agency for Education. (2020). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Esi- ja perusopetuksen opettajat*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2019-esi-ja-perusopetuksen-opettajat>

Finnish National Board of Education. (2016). *National core curriculum for basic education 2014*. Author.

Haapaniemi, J., Venäläinen S., Malin, A., & Palojoki, P. (2020). Teacher autonomy and collaboration as part of an integrative teaching – Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, Online, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>

Hakala, J., & Leivo, M. (2017). Tensions in the new millennium: Inclusion ideology and education policy in the Finnish comprehensive school. *Journal of Education and Learning*, 6, 287-298. doi: 10.5539/jel.v6n3p287

Hansén, S-E., Forsman, L., Aspfors, J., & Bendtsen, M. (2012). Visions for teacher education – Experiences from Finland [VISIONS 2011: Teacher Education]. *Acta Didactica Norge*, 6(1, Article 9), 1-17. <https://doi.org/10.5617/adno.1079>

Harju, V., & Niemi, H. (2018). Teachers' changing work and support needs from the perspectives of school leaders and newly qualified teachers in the Finnish context. *European Journal of Teacher Education*, 41, 670-687. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1529754>

Harju, V., & Niemi, H. (2016). Newly qualified teachers' needs of support for professional competences in four European countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6, 77-100.

Heikkilä, M., Iiskala, T., & Mikkilä-Erdmann, M. (2020). Voices of student teachers' professional agency at the intersection of theory and practice. *Learning, Culture and Social Interaction* 25, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100405>

- Honkasilta, J., Ahtiainen, R., Hienonen, N., & Jahnukainen, M. (2019). Inclusive and special education and the question of equity in education: The case of Finland. In M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas, and A. J. Artiles, *The sage handbook of inclusion and diversity in education* (pp. 481-495). Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781526470430.n39>
- Honkasilta, J., Sandberg, E., Närhi, V., & Jahnukainen, M. (2014). ADHD in the context of Finnish basic education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19, 311-323. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.883789>
- Itkonen, T., & Jahnukainen, M. (2010). Disability or learning difficulty? Politicians or educators? Constructing special education in Finland and the United States. *Comparative Sociology*, 9, 182-201. <https://doi.org/10.1163/156913210X12536181351033>
- Jahnukainen, M. T. (2011). Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55, 489-502.
- Jahnukainen, M. T., & Itkonen, T. (2016). Tiered intervention: History and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special education*, 31, 140-150. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108042>
- Jahnukainen, M. T., & Itkonen, T. (forthcoming). Steps to inclusion? The role of tiered intervention in Finland and in the United States. In A. Köpfer & J. W. W. Powell (Eds.), *The handbook inclusion international: Global, national and local perspectives on inclusive education*. Verlag Barbara Budrich.
- Jahnukainen, M. T., & Korhonen, A. (2011). Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: Teachers' perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability Development and Education*, 50, 169-180. <https://doi.org/10.1080/1034912032000089666>
- Jyrhämä, R., & Maaranen, K. (2012). Research orientation in a teacher's work. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (pp. 97-111). Sense Publishers.
- Kansanen P. (2014). Teaching as a master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace learning in teacher education: Professional learning and development in schools and higher education* (volume 10, pp. 279-292). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7826-9_16
- Krokkfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R., & Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education*, 22(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.542559>
- Lähdemäki, J. (2019). Case study: The Finnish National Curriculum 2016 – A co-created national education policy. In J. W. Cook (Ed.), *Sustainability, human well-being, and the future of education* (pp. 397-422). Author. file://ad.helsinki.fi/home/b/brojojos/Desktop/L%C3%A4hdem%C3%A4ki2019_Chapter_CaseStudyTheFinnishNationalCur.pdf
- Lakkala, S., & Thuneberg, H. (2018). Teachers' perceptions of educational reform aimed at inclusion. *Education in the North*, 25, 295-319. <https://core.ac.uk/download/pdf/302225638.pdf>
- Lavonen, J. (2018). Educating professional teachers in Finland through the continuous improvement of teacher education programmes. In Y. Weinberger & Z. Libman (Eds.), *Contemporary*

pedagogies in teacher education and development (pp. 3-22). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.77979>

Lintuvuori, M. (2019). *Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana* (Development of learning and schooling support system in Finnish basic education according to official statistics and norms) [Doctoral dissertation]. Helsinki Studies in Education, number 51. University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences.

Malinen, O-P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education, 60*, 144-152. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>

Malinen, O-P., & Savolainen, H. (2012). The directions of Finnish teacher education in the era of revised Act on Basic Education. In C. Forlin (Ed.), *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective* (pp. 52-60). Routledge.

Mankki, V., & Riihinen, P. (2020). Opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen jatkumo: Tausta-ajendoja ja sivuvaikutuksia. *Kasvatus & Aika, 14*(3), 4-19. <https://doi.org/10.33350/ka.90951>

Metsäpelto, R-L., Jukka Utriainen, J., Muotka J., & Poikkeus, A-M. (August 13, 2019). *Measuring prospective teachers' non-cognitive characteristics using multiple mini interviews*. European Association for Research on Learning and Instruction 2019 Conference. Aachen, Saksa.

Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2020). *Conceptual framework of teaching quality: A multidimensional adapted process model of teaching*. Unpublished manuscript. doi: 10.31234/osf.io/52tcv.psyarxiv.com/52tcv

Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., & Iiskala, T. (2019). *Teacher education in Finland and future directions: Oxford encyclopedia of global perspectives on teacher education*. Oxford University Press.

Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 35*, 100-114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>

Murtonen, M., & Salmento, H. (2019). Broadening the theory of scientific thinking for higher education. In M. Murtonen & K. Balloo (Eds.), *Redefining scientific thinking for higher education. Higher-order thinking, evidence-based reasoning and research skills* (pp. 3-29). Macmillan Press.

Myers, J. A., Wang, J., Brownell, M. T., & Gagnon, J. C. (2015). Mathematics interventions for students with learning disabilities (LD) in secondary school: A review of the literature. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 13*, 207-235. doi: 10.3102/0034654309334431

National Selection Cooperation Network in the Field of Education. (2020). *Tilastoja*. <https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto/hakeminen/tilastoja>

Niemi, H. (2017). Towards induction: Training mentors for new teachers in Finland. In B. Hudson (Ed.), *Overcoming fragmentation in teacher education policy and practice* (pp. 49-72). Cambridge University Press.

Niemi, H. (2012). Relationships of teachers' professional competences, active learning and research studies in teacher education in Finland. *Reflecting Education, 8*(2), 23-44.

- Niemi, H. (2011). Educating student teachers to become high quality professionals – A Finnish Case. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1, 43-67.
- Niemi, H., Lavonen, J., Kallioniemi, A., & Toom, A. (2018). The role of teachers in the Finnish educational system. In H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, & J. Lavonen, *The teacher's role in the changing globalizing world* (pp. 47-61). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004372573_004
- Niemi, H. and Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006>
- Opetus- ja Kulttuuriministeriö (Ministry of Education and Culture). (2016). Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. *Opettajan-koulutusfoorumi*. <https://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018a). *PISA 2018 key facts*. OECD Publishing. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=FIN&topic=PI&threshold=10>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018b). *Effective teacher policies: Insights from PISA, PISA*. OECD publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *The OECD teaching and learning international survey (TALIS) 2013 Results - Excel figures and tables*. OECD publishing. <http://www.oecd.org/education/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 801-815. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
- Pietarinen, J., Pyhälto, K., & Soini, T. (2017). Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*, 28, 22-40. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2016.1179205>
- Pollari, P., Salo, O-P., & Koski, K. (2018). In teachers we trust—The Finnish way to teach and learn. *Inquiry in Education*, 10(1)(Article 4), 1-16. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol10/iss1/4>
- Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004>
- Sahlberg, P. (2012). A model lesson Finland shows us what equal opportunity looks like. *American Educator*, summer, 20-40. https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/ae_spring2012.pdf
- Saloviita, T. (2020a). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64, 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saloviita, T. (2020b). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20, 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Saloviita, T. (2019a). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning* 34, 433-442. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12277>

- Saloviita, T. (2019b). Outcomes of teacher education in Finland: subject teachers compared with primary teachers. *Journal of Education for Teaching*, 45, 322-334. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599504>
- Saloviita, T. (2018a). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22, 560-575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Saloviita, T. (2018b). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64, 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saloviita, T. (2017). School detention in Finland: A pilot study. *European Journal of Educational Studies*, 3, 137-148. doi: 10.5281/zenodo.846667
- Saloviita, T., & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 389-396. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546>
- Saloviita, T., & Tolvanen, A. (2017). Outcomes of primary teacher education in Finland: An exit survey. *Teaching Education*, 28, 211-225. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1245281>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51-68. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Savolainen, H., Malinen, O-P., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, Online, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Short Term Programs. (2020). *How do credit systems work?* Author. <https://www.shorttermprograms.com/page/academic-credit-systems#:~:text=United%20States&text=A%20US%20Credit%20generally%20consist,minimum%20of%2015%20contact%20hours>
- Statistics of Finland. (2020). *Discontinuation of education* [e-publication]. ISSN=1798-9302. Author. http://www.stat.fi/til/kkesk/index_en.html
- Statistics of Finland. (2019). *Special education 2018*. Author. https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_en.pdf
- Stenberg, K., Rajala, A., & Hilppö, J. (2016). Fostering theory-practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44, 470-485.
- Sundqvist, C., & Hannås, B. M. (2020). Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, Online, 1-11. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911>
- Takala, M., Hausstätter, R. S., Ahl, A., & Head, G. (2012). Inclusion seen be student teachers in special education: Differences among Finnish, Norwegian, and Swedish students. *European Journal of Teacher Education*, 35, 305-325. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654333>
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36, 162-172. doi: 10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x

- Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools, *European Journal of Special Needs Education*, 27, 373-390. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>
- Tarhan, H., Karaman, A., Kempinen, L., & Aerila, J. (2019). Understanding the teacher evaluation in Finland: A professional development framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 33-50. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.3>
- Tatto, M. T. (2015). The role of research in the policy and practice of quality teacher education: an international review. *Oxford Review of Education*, 41, 171-201. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017405>
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2, Part II), 331-344. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments* (2nd ed.). Author. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338>
- University of Helsinki. (2020). *Student's workload and study credits*. Author. <https://teaching.helsinki.fi/instructions/article/students-workload-and-study-credits>
- University of Tampere. (2020). *Luokanopettaja, kasvatustieteiden koulutus*. Author. <https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/luokanopettaja-kasvatustieteiden-koulutus#expander-trigger--field-admission-procedure--in--2ff1ca70-97b5-4948-ba4a-f0dbd45ad4a6>
- University of Turku. (2020). *Student selection to teacher education in Finland – Anticipatory work for future*. Author. <https://sites.utu.fi/ovet/en/>
- Virtanen, T. (2016). *Student engagement in Finnish lower secondary school* [Doctoral dissertation].
- University of Jyväskylä JYX digital repository. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6783-3>
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, 29-69. doi: 10.1093/heapro/dar075
- Yada, A., & Savolainen, H. (2019). Japanese and Finnish teachers' perceptions and self-efficacy in inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 60-72. doi: 10.1111/1471-3802.12478
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>
- Yosoff, M. S. B. (2019). Multiple mini interview as an admission tool in higher education: Insights from a systematic review. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 14, 203-240. doi: 10.1016/j.jtumed.2019.03.006

Formação de docentes na Suécia e a escola

*Carl Anders Säfström*⁶¹

*Niclas Månsson*⁶²

Introdução

O ano de 2011 foi de reformas educacionais na Suécia que envolveu novos currículos para todo o sistema escolar, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e uma nova organização para a formação de docentes. A reforma da formação de docentes sueca não apenas implicou em mudanças organizacionais, mas também culminou em uma visão mais instrumental no conhecimento e ensino, comparada com as antigas reformas de formação de docentes de 1988 e 1997. O conhecimento que é valorizado, na formação de docentes atual, era medido pela sua legitimidade e valor para a sociedade, e o ensino era visto como um processo de transmissão. O propósito da reforma era prover cada categoria de professor com conhecimento especializado relevante às séries que eles estariam lecionando. A reforma foi resultado de uma crítica ideológica dos dois programas de formação de docentes anteriores. Ao invés de uma formação de docentes integrada e combinada, o governo defendia uma formação de docentes que melhor se encaixava a nova estrutura escolar para atender às demandas e necessidades da estrutura escolar e do mercado (Prop. 2009/10:89; Sjöberg, 2019; Åstrand, 2020).

Em comparação aos outros programas profissionais dentro da universidade sueca, a formação de docentes na Suécia é um campo altamente politizado de contestação tanto na vida política sueca quanto na vida acadêmica (Säfström e Saverot, 2017). Há inúmeras razões para isso, mas há uma tendência de entender a formação de docentes em primeiro lugar como uma unidade administrativa, uma certa instituição dentro da universidade. A formação de docentes é descrita como vinculada pela situação política e histórica na qual se encontra, e, portanto, já é assumida como inclusa dentro de um campo político de contestação, como um importante instrumento de controle para o estado. O problema levantado, então, é que esta forma de abordagem da formação de docentes não consegue diferenciar entre opiniões diferentes e os reduzem a pontos de vista políticos dentro da mesma estrutura, enquanto o enquadramento feito é uma descrição neutra (veja Åstrand, 2020 como exemplo da tal descrição).

Neste capítulo, evitaremos o uso desta abordagem, que consideramos mais como um exemplo dos problemas que fomentam o campo de contestação altamente politizado no qual a formação de docentes sueca está inserida, ao invés de uma descrição acurada da *formação* de docentes sueca. Ao invés disto, apontaremos neste capítulo uma tradução do pensamento educacional através dos entendimentos Sofistas de ensino e a intrínseca conexão entre educação e democracia para discutir o que o ensino e a educação são e podem ser. Antes disto, forneceremos ao leitor uma história curta da formação de docentes sueca.

61. Professor, Centre for Public Education and Pedagogy Maynooth University, Irlanda.

62. Professor, Södertörn University, Suécia.

Formação de docentes na Suécia – uma breve história

Quando a atual formação de docentes sueca foi implantada em 2011, ela veio de uma ideia de uma identidade docente profissional compartilhada para identidades profissionais específicas, a fim de prover a cada categoria de professor com conhecimentos especializados relevantes às séries que eles estariam lecionando (Sjöberg, 2019). Isto é, para a Suécia, uma troca deveras única e foi comparada com um re-tradicionalismo educacional com sua herança vinda das reformas para a escola obrigatória em 1963 e 1969, que foi caracterizada por uma abordagem científica e objetiva ao conhecimento (Beach e Bagely, 2012; Sjöberg, 2019). Nesta seção, esboçaremos um plano de fundo histórico breve para visualizar o caminho que rompeu com as buscas das duas últimas reformas com uma formação de docentes integrada e combinada em 2011.

Os antigos seminários docentes – Seminário Docente Superior (1956) e Seminário Docente para Escolas Regulares (1968) – eram para ser encerrados pela formação de docentes a ser incorporada na universidade em 1977, e se tornou um programa junto a outros programas nesse ano (Åstrand, 2020). A ideia, ou ideal, sobre uma identidade docente profissional compartilhada foi iniciada durante o Inquérito da Formação de Docentes (SOU 1978:86), iniciado em 1974 (LUT 74), e implementado em 1988 (Prop. 1984/85:122). O novo programa de formação de docentes implementado em 1988 foi dividido em dois cursos; um para idades mais jovens, de 1ª a 7ª séries, e outra para idades mais avançadas, de 4ª a 9ª séries. O primeiro curso recebia maior aprofundamento de acordo com as disciplinas, com a redução das habilidades didáticas em comparação com a antiga formação de docentes do ensino do primeiro grau, enquanto o segundo curso necessitou de maior leitura nas disciplinas que antes, o que reduziu a especialização (Sjöberg, 2019; Åstrand, 2020).

O Inquérito da Formação de Docentes seguinte (SOU 1999:63), que iniciou em 1997 (LUK 97) e foi implantado em 2001 (Prop. 1999/2000:135), fortaleceu a ideia de uma identidade docente profissional compartilhada com diplomas conjuntos de licenciatura para todos os professores da educação infantil, do ensino fundamental I e do ensino fundamental II. O aspecto didático geral de ser um professor foi organizado interdisciplinarmente em que diferentes grupos de professores trabalharam juntos, independentemente se alguém foi educado para ensinar alunos do ensino fundamental ou para ser um professor de educação infantil (Sjöberg, 2019; Åstrand, 2020).

O Inquérito de Formação de Docentes seguinte (SOU 2008:109) foi iniciado em 2007 (HUT 07), buscava por uma formação de docentes sustentável, e foi implementado em 2011 (Prop. 2009/10:89). Com esta reforma, a ideia de uma identidade docente profissional compartilhada, como mencionada anteriormente, foi substituída por uma identidade docente profissional específica ao prover a cada categoria de professores com conhecimentos especializados. A nova formação de docentes envolve quatro ementas diferentes: a ementa da formação de docentes da educação infantil, a ementa da formação de docentes do ensino fundamental I (dividida em três especializações diferentes: educação central extracurricular, educação infantil e educação da 1ª a 3ª série, e educação da 4ª a 6ª série), o programa de formação de docentes do ensino fundamental II (da 7ª a 9ª série)

e o programa de formação para o ensino médio, e o programa de formação de docentes vocacional. Um dos objetivos era garantir um conhecimento mais aprofundado das disciplinas para professores educados para a educação infantil, habilidades educacionais aperfeiçoadas em leitura e escrita para o ensino da 1ª a 3ª série e didática das disciplinas para os docentes de 4ª a 6ª série. A reforma da formação de docentes de 2011 resultou em um reverso ideológico, pelo qual os representantes políticos declararam explicitamente a vontade de retornar a um programa de formação de docentes que era caracterizada pela forte especialização: o retrato do professor desejado era mais de um especialista do que de um generalista (Sjöberg, 2019; Åstrand, 2020).

Já que há uma nova formação docente reformada envolvendo quatro ementas que estão provendo à educação infantil e ao ensino fundamental com categorias adequadas de professores, com habilidades e conhecimentos adequados para atender às demandas e necessidades de diferentes séries, a relação entre a formação de docentes e o sistema escolar mudou um pouco, mas a relação mútua entre estas instituições se manteve.

Formação de docentes e escola – uma relação mútua

Ao educar professores, a formação de docentes contribui para a escola e provém uma boa base para a sociedade futura. A educação dos professores depende da ideia do que a educação é, tanto no que vem a ser quanto no que os professores devem agir como professores de escola e quando eles estão em formação para serem professores. Em meados de 1975, Dan C. Lortie argumentou que para isso, os candidatos a formação de docentes devem experimentar a escola em toda a sua diversidade e serem providos com experiências que contraponham sistematicamente suas experiências pessoais para construir um repertório para a profissão futura (Lortie, 2002). Esta não parece ser a prática mais comum para a atual formação de docentes sueca em que a necessidade de uma noção comum, ou universal, de um bom professor, conhecimento de valor, e normas e valores adequados são buscados, mais do que as relações pedagógicas (denominada *Pedagogik*) e sociais (Månsson e Osman, 2015; Säfström, Månsson & Osman, 2015).

O debate em relação ao estado da escola sueca e da formação de docentes gira em torno de uma escola em crise, uma escola que carece de ordem e disciplina, e uma escola sem professores autoritários, requisitos claros de conhecimento e uma formação de docentes incerta sem objetivos definidos e resultados de aprendizado. Neste sentido, pressupõe-se que a formação de docentes entrega professores prontos para suas missões – formar alunos com disciplinas carregadas de conhecimentos e orientados a disciplina, prontos para o ensino superior ou uma vida de trabalho sustentável em um mercado global e competitivo – ao organizar a formação de docentes para melhor se adaptar às estruturas e necessidades do sistema escolar (prop. 2009/10:89). Tal solução parece estar limitada a uma racionalidade instrumental baseada na suposição de que o objetivo final é dado e que tal formação de docentes é mais sobre a escolarização que a educação, mirando o mercado ao invés da diversidade e democracia (Säfström, Månsson & Osman, 2015; Sjöberg, 2009). Ainda que a educação esteja sendo reduzida à escolaridade dentro da formação de docentes, ainda há necessidade de compreender o que a educação é e o que significa educar.

Num sistema educacional sistematizado – que inclui tanto a formação de docentes quanto a escola – em que as necessidades das sociedades, e especialmente do mercado, são refletidas no currículo escolar, e em que as demandas para a base de conhecimento dos futuros professores são refletidas nos resultados do ensino na formação de docentes, a educação se reduz a escolarização. Desta forma, ensinar se torna um meio de transmissão de conhecimentos e normas exigidas pela sociedade. Ao invés de ver a formação de docentes e escola e a relação mútua entre estas instituições como parte de desenvolvimento da sociedade e da humanidade, a formação de docentes é para educar professores que serão aptos a transformar conhecimentos, desenvolver habilidades e costumes sociais aos alunos em relação à progressão destinada quando a formação docente é reformada para melhor se adequar à estrutura escolar. Se a formação de docentes deveria seguir as estruturas da escola, a escola define o padrão do que o professor deveria ser e não o inverso, então a formação docente se torna, em outras palavras, uma parte importante no processo de reproduzir a sociedade através da escolarização.

Se considerarmos o ensino, ou atividades de ensino ou processos que moldam o ser humano em um ser social que, junto com outros formam, preservam e reformam um entendimento comum do que significa viver juntos em um mundo compartilhado, ensinar se torna mais que um ato de transformação. Para nós, ensinar não é uma questão de um processo de transmissão, em que o professor é o emissor e o aluno, ou aluno-professor, é o receptor (c.f. Månsson, 2014). O processo de ensinar não é totalmente controlado nem completamente aleatório, é uma progressão em que eventos coordenados e não coordenados, ou acontecimentos, se encontram e se unem, apenas para se separar um do outro. Isto é o que Max van Manen (1991, 2016) chama de tato de ensino e tato pedagógico, em que a espontaneidade requiere modos intencionais e organizados que não diminuirão a espontaneidade como tal, é uma maneira de descrever como as relações professor-aluno possuem um caráter ético e improvisado.

[O] ponto é que esta dúvida e incerteza pertencem à pedagogia e nos mostra a natureza profundamente ética do agir e pensar pedagógico. Sem esta pedagogia incerta e ética, reduzir-se-ia a um conjunto de técnicas, receitas ou regras (van Manen, 2016, p. 33).

O tato pedagógico ou o tato de ensino ajuda, em outras palavras, o professor a saber o que fazer quando ele ou ela não sabe o que fazer. Neste modo, a ambivalência do ensino está refletindo a ambivalência da vida (Månsson, 2014).

Uma parte substancial de ensino consiste em prover ou ensinar a geração em formação as habilidades necessárias para prevalecer em sociedade, tanto profissionalmente quanto socialmente, de acordo com as demandas e necessidades das sociedades. Este processo é intimamente ligado a um propósito institucionalizado que não pode prevalecer sem hierarquia, controle e alguma forma de poder coercitivo. Outra parte de ensinar é educar o indivíduo a alcançar a sua potencialidade total. Esta parte de ensino está para ser considerada como a antítese do propósito institucionalizado da educação por emancipar o aluno de tal propósito (Månsson, 2014). Logo, o comprometimento do professor são pêndulos entre um espectro ético – em que o aluno está aprendendo a viver pelo outro – e um espectro socioeconômico – em que o aluno está aprendendo a ser diante do outro.

Ao invés de ver estes espectros como e/ou, gostaríamos de vê-los como dois lados da mesma moeda, e o desafio para o professor não é substituir uma com a outra, mas encontrar e manter um equilíbrio entre estes espectros como no tato de ensinar. Neste aspecto, o professor ainda pode fazer a diferença se ele ou ela não considerar a ambivalência como caos, mas uma parte da cultura em vigor que estamos vivendo, ou o que Zygmunt Bauman (1999a) intitula cultura como práxis. De acordo com este entendimento como cultura, seres humanos carregam um papel ativo em moldar e remoldar o mundo social. A cultura como práxis engloba a prática como uma atividade humana, e que a sociedade não é um produto do que a cultura é, mas do que ela *faz*.

Qual professor em qual educação?

Hoje, “professor” geralmente é definido particularmente como uma posição, mas não exclusivamente desenvolvida em economias capitalistas avançadas, responsável pela socialização e qualificações da força de trabalho, em conformidade com certos conjuntos de normas e valores de formação de cidadãos, num local chamado “a escola” (Peters et. al., 2017). Ser um “professor” é estar num papel profissional a serviço do estado em que o professor opera. Para tal e todas as concepções de “professor”, reflete-se uma imagem do que significa ser um cidadão do estado em questão. Em outras palavras, o “professor” em si é frequentemente entendido como “modelo” para um cidadão *ideal* (Säfström, 2003).

A seguir, contrastaremos dois modelos arcaicos para modos diferentes de ser professor e seus reflexos nos diferentes *tipos ideais* de ser professor. Tipos, que vêm com diferentes modos de entender o que é a educação quanto como a educação é relacionada ao estado, em adição ao que é mais significativo para cada estado. Contrastaremos o professor socrático com o professor sofista. Esta comparação faz sentido nos dias de hoje já que com estes dois tipos ideais, temos a primeira tensão em relação à educação e ensino na cultura democrática ocidental, tensões que parece que têm seguidos a tanto a educação quanto a política educacional até hoje.

O que é comum para ambos os tipos de professores dentro do pensamento grego antigo (500 a.C.) o ensino é considerado estar no centro tanto da cultura quanto da vida política, isto é, que a cultura que conhecemos não poderia existir sem a centralidade da educação e do ensino inventado e assim posto pelos gregos (Jaeger 1939, 1943). A própria existência da *paideia* é um sinal de educação, ou seja, *paideia* emerge como a própria conversação da humanidade e ensino como a forma de continuar esta conversação por gerações (Jaeger, 1939; Rorty, 1980).

Enquanto o foco para o ensino socrático dentro de uma filosofia platônica é em clarificar ideias, para o professor sofista o foco é sobre aprender como se mover no mundo que existe aqui e agora. Isto é, para Platão, a esfera de ideias é separada do mundo espaço-temporal (Rorty, 1980, p. 157). O mundo separado das ideias é eterno e só pode ser percebido pelo filósofo, que, portanto, para Platão (que fazem lembrar os ensinamentos de Sócrates) haveriam de dominar todos os que adequadamente tem seus papéis e locais designados na República (Bloom, 1991). Diversas coisas seguem disto: primeiramente, o poder flui das ideias do acesso/caminho às ideias eternas e secundamente de que apenas

certas pessoas sob certas circunstâncias podem alcançar este reino de poder. *Ensinar*, então, precisa ser direcionado a descobrir quem são estas pessoas. Para Platão, aquelas pessoas eram aristocratas, e sua República é também chamada de Aristocracia, que significa que as pessoas destinadas a governar já seriam consideradas dignas para dominar os outros antes de quaisquer doutrinações. Ensinar é *um professo de confirmar* um privilégio já assim assumido. *Ensiná-los*, então, não é apenas direcionado a descobrir quem é digno, mas que o privilégio já está sendo considerado uma capacidade intrínseca a certas pessoas, que são consideradas a terem uma constituição desejada como sendo alguém em particular na sociedade em que vive. Isto é, ensinar neste contexto é um processo de diferenciação entre habilidades e talentos, que *não* são consideradas consequências do ensino, mas que já existiam e que o ensino é o processo em que estas habilidades e talentos são confirmados. *Educação é, basicamente, entendida como a reprodução daquilo que já foi dado*, seja por sangue ou dons naturais.

O professor socrático dentro da visão de mundo aristocrática de Platão, já assim ciente, está totalmente em controle da ideia a ser clarificada e orienta o estudante a uma visão já clara para o professor, que está em controle de todo o processo, e que decidirá quando este processo será completado. O professor socrático é um tipo ideal para o que Jacques Rancière (1991) chama de professor Mestre cujo ensino é a reprodução de certas relações de poder, e em que a posição do Mestre é constantemente reconfirmada, em vez de o estudante ser empoderado como algo além do que o professor representa. O estudante é devidamente ensinado quando ele ou ela está ingressando no mesmo tipo ideal que o Mestre representa. É basicamente um processo que reproduz a desigualdade, considerando a desigualdade como natural, ou dada, ao mesmo tem que reduz a igualdade para se tornar a confirmação de uma posição privilegiada de poder. Aqui, *ensinar é um significado dado através de um princípio aristocrático de educação*, que também implica uma visão de cultura como estática, repetida ao longo do tempo, também sustentada por ensinar certas pessoas para legitimamente dominar as outras.

Para os sofistas, a igualdade não foi reduzida à confirmação de um poder já em posse do Mestre, mas que organiza a relação entre cidadãos na cidade-estado democrática (Jaeger, 1939, p. 323-324). Para os sofistas, *qualquer um* poderia ser ensinado com qualquer coisa, significando que o ensino não estava para confirmar uma essência que já era considerada ser posse de certas pessoas, mas o professo em que alguém é trazido ao saber do mundo onde ele ou ela já vive. Isto é, educação e ensino para os sofistas “veio à existência em resposta a uma necessidade prática, não a uma teórica ou filosófica” (Jaeger, 1939, p. 295, Säfström, 2019). Não há espaço separado às ideias eternas a serem clarificadas, e conseqüentemente não há grupo de pessoas com o direito divino de representar aquelas ideias, e conseqüentemente, posição naturalmente dada na sociedade para dominar os outros. Ao invés disso, o que precisa ser ensinado, para os sofistas, é o próprio mundanismo do mundo, que é aquele em que vivemos aqui e agora, em um mundo espaço-temporal em que ideias são incorporadas dentro da vida em que se vive. Os sofistas “não entendiam a filosofia divorciada da vida” (Jaeger, 1939, p. 296), para eles, viver aqui e agora significava que aquela educação, basicamente era uma conceitualização política e ética do vivido, praticado, *paideia* (Jaeger, 1930, p. 300): Educação como a *práxis* da cultura.

Já que ensinar, aos sofistas, não é para confirmar essência, mas para educar como se mover dentro de uma contextualização ético-política da presença vivida, é também o caso de que é possível ensinar qualquer coisa a *qualquer um*. O que significa, essencialmente, que a *mudança* não é dada como reprodução de si mesma, mas indeterminada, é direcionada para um futuro ambíguo e não repetitivo ao longo do tempo. Como tal, os sofistas fazem a política possível tanto quanto a democracia, e como ambas são formadas dentro do pensamento educacional, educação e democracia são internamente ligados. Isto é, para os sofistas, *ensinar é o processo em que o mundanismo do mundo é percebido para cada um*, é a percepção da igualdade para qualquer um que participa na cultura, e portanto, para os sofistas, a igualdade é o princípio democrático para a organização da cidade-estado. Ensinar dentro do princípio democrático da educação, então, significa que *qualquer um pode ser ensinado*, e que as habilidades e talentos não são dados antes que um esteja envolvido no processo de ensino, em que habilidades e talentos não são considerados naturais, mas construções conceituais relacionadas no mundo em que se vive.

Ensinar, então, significa confirmar igualdade ao invés das essências consideradas naturais. A primeira dá palco à democracia, e a outra à aristocracia. Democracia é sobre mudanças possíveis em relações de poder, aristocracia é sobre reproduzir as relações de poder já dotadas. A educação na tradição sofista do pensamento educacional é internamente ligada à democracia, isto é, a educação necessariamente envolve concepções de igualdade e mudança. Se excluirmos o pensamento educacional da formação de docentes, excluimos também esta conexão. O que tende a ser o caso quando a escolarização é feita da única contextualização da formação de docentes, é a exclusão do princípio democrático da educação nos termos dados por um princípio aristocrático de reprodução.

O docente sofista, então, não está focando em purificar essências, mas em estender as relações sociais, e explorar meios de assegurá-las. Isto é, para estender as relações sociais com aqueles que você não conhece, ou que não pode se conhecer totalmente (Levinas, 1994; Todd, 2006). É estender a sensibilidade ética de cada indivíduo como extensões de cada um e a capacidade igual de todos em fazer sentido. É verificar tal igualdade no próprio ato de ensinar, fazendo o mundanismo do mundo presente aqui e agora, e como tal reconhecimento da hiper diversidade da realização da vida social, a sua polivalência, como Bauman (1999b) chama. Em outras palavras, o que queremos expressar neste artigo é que educar professores é fundamentalmente exercitar o que é necessário para uma democracia pluralista a existir em primeiro lugar. Se, como tende ser a inclinação da última reforma na formação de docentes na Suécia, a formação de docentes está para ser modelada na escola, e é importante nos perguntarmos – qual escola? Isto é, a necessidade de identificar em qual modo um ponto de partida está fortalecendo o princípio democrático ou é apenas para manifestar um princípio aristocrático de escolarização, fazendo o professor o mestre reproduzidor das hierarquias de inequidade, ao invés de reforçar igualdade e emancipação. Para nós, a resposta é fácil, ainda que tomemos a escola como nosso ponto de partida, ainda precisamos embasar tal posição em uma tradição de pensamento educacional ao longo que entendamos tal tradição como fundamental para a democracia pluralista.

Qual *escola* para qual educação?

O que constitui uma escola é frequentemente já assumido como certo, e no discurso popular, a escola é uma materialidade que a maioria já teve experimentado, e para dizer que a escola não é evidente é igual dizer que a arte moderna tem significado mesmo quando ela não reflete a nada. A escola é uma imaginação forte, quase mítica, de uma experiência reproduzida ao longo do tempo, como se a escola no filme *Dogville*, de Lars von Trier, mostra que a escola não tinha paredes, tetos ou quaisquer outros objetos significantes que designam uma construção, ou ainda atributos mínimos, e ainda era absolutamente claro que aquele espaço predominantemente vazio era de fato para significar uma escola “no meio do vilarejo”. Isto é, nossa imagem de escola é impressa nas nossas próprias sensibilidades além de cada escola real.

Para Ian Hunter (1994), essa imagem é uma construção feita em uma multiplicidade de construções discursivas ao longo do tempo, ou como Meaghan Morris explica na introdução do editor do referido livro: “A escola que conhecemos é [como Hunter sugere] um amálgama de governança burocrática, com seu interesse para a população e o bem-estar mundial de cidadãos, e as técnicas de formação de indivíduos da pedagogia pastoral com suas artes de autoexame e seu cuidado pelas almas individuais” (p. vii). Isto é, o que hoje consideramos ser a escola, não é autoexplicativa, mas uma expressão de múltiplas camadas de histórias, e a sua formação em si sendo um modo particular em que o poder é exercitado. O problema com a história do presente de Hunter é que ela só considera a história da escolarização e assim o faz de dentro de um espaço teórico em que a educação é excluída por definição. Tal quão importante a história de Hunter é para entender o envolvimento da escolarização, e o princípio aristocrático, ao longo dos tempos até seus dias, e seu papel decisivo em práticas coloniais tanto como de construção de nações ao redor do globo, ainda é possível ter a ideia da escola formada dentro do pensamento educacional e não apenas como reprodução de certos padrões históricos de controle. O universo teórico de Hunter é construído no entendimento da reprodução, mas não na ideia educacional da mudança, fazendo-o incapaz de entender a mudança como algo além de uma continuação do mesmo em formas diferentes.

Educação, como temos explorado acima, é mais sobre a possibilidade de romper com a reprodução do poder. Isto é, a escola, confiando na concepção grega de *scholé* (σχολή), é formada dentro de uma tradição de pensamento educacional, este sendo basicamente para os gregos igualados a *paideia* (Jaeger, 1939, p. 288), na qual a conexão entre educação, escola e tempo livre são expressões concretas de igualdade. A escola, como Masschelein e Simons (2015) explicaram, são uma forma particular em que o mundo é feito comum, ou público: “Com vinda da existência da formação escolar, nós realmente vemos a democratização do tempo livre no que uma vez é [...] o ‘sítio’ da visibilidade simbólica da igualdade” (Masschelein & Simons, 2015, p. 86). A escola, então, pode ser agora entendida como forma particular da igualdade do “tempo livre”, isto é, onde o tempo não é limitado pela produção, mas pelo estudo, por colocar o mundo em perspectiva para ser examinado, e pensado novamente, e onde a verificação da igualdade toma seu lugar através do ato de ensinar (Masschelein & Simons, 2015; Säfström, em impresso).

Tal percepção da escola enquadra a formação de docentes dentro de uma tradição de pensamento educacional como democrática, isto é, na medida em que a formação de docentes é sobre educação, também é uma expressão da “visibilidade simbólica de igualdade”. E consequentemente, se a escola é reduzida à organização burocrática de poder, reproduzindo uma imagem já presumida e construída numa história de reprodução, a formação de docentes só pode então ser entendida em termos de inequidade. Tal inequidade alimenta a ideia de o que a escolarização está essencialmente tentando alcançar é a identificação de talento e habilidade e a diferenciação entre elas para, então, tornar eficiente a produção de valor tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Um valor que sob certas circunstâncias pode ser transformada em posições socioeconômicas e riqueza, mas que não refletem os valores da democracia, já que esta, como os gregos estabeleceram, é uma expressão e organização da *igualdade* dentro da própria forma da escola.

Considerações finais

Neste capítulo, discutimos o que a educação, o ensino e a escola são e podem ser em relação à formação de docentes sueca, desde 2011. A formação de docentes atual, com quatro programas diferentes, foi implantada em uma era que melhor pode ser descrita como uma era em que os valores do mercado neoliberal e os valores sociais conservadores se encontraram e se entrelaçaram. Ao mesmo tempo, a formação de docentes deveria prover professores para um mercado escolar individualizado e comercializado que a imagem de um professor ideal e uma escola ideal são esclarecidas juntos com demandas que professores com aquela formação de docentes pudessem produzir. O professor deve ensinar com autoridade, preferencialmente atrás da tribuna, mantém a ordem e disciplina e age como um cidadão modelo. O professor, então, deve incorporar normas, habilidades e conhecimentos de valor nos alunos ao mesmo tempo que atua como um modelo bruto que os inspira para sua vida futura em sociedade. A tarefa para a formação de docentes então, evidentemente, é pressuposta a entregar professores prontos para suas missões, que foi cumprida ao organizar a formação de docentes para melhor se encaixar às estruturas e necessidades do sistema escolar dentro de uma ideologia de mercado,

Para lançar alguma luz crítica ao atual discurso na formação de docentes, o que significa ser professor e o propósito da escola, contrastamos dois entendimentos ideais na educação e o papel do professor vindos da Grécia antiga, o professor socrático e o professor sofista. O professor socrático é o *professor Mestre*, que domina o conhecimento e lhe é dado autoridade para controlar os outros ao guiá-los, através do ensino, para uma resposta já dada. O professor socrático parece ser um modelo bruto que é imaginado como o professor procurado na discussão educacional sueca que discutimos anteriormente neste capítulo. O professor Sofista, no entanto, não é considerado como o *professor Mestre*, mas alguém que personificou a igualdade por ensinar a *areté* (virtude civil) para qualquer um, em que ensinar é sobre como se mover “aqui e agora” dentro do mundo presente. Tal professor não é para confirmar a reprodução das essências, mas para educar dentro da cultura como práxis, através no que a sociedade democrática continuamente toma forma e conteúdo.

Nós também justapomos duas diferentes percepções de escola. A primeira percepção de escola – que é comparável com o atual discurso educacional sobre o papel da escola – é uma escola com um modelo administrativo que, em primeiro lugar, é para reproduzir a memória coletiva da sociedade em que está inserida e para produzir assuntos carregados de conhecimentos prontos para uma vida de trabalho sustentável em um mercado liberal competitivo. Com tal escola em mente, a formação de docentes se reduz à escolarização e à reprodução de uma imagem do *professor Mestre* pronto para preencher o fardo da reprodução, e tal como também reproduz uma inequidade econômica e social já estabelecida. A outra percepção da escola é a escola que se compromete com a concepção da Grécia Antiga de *Scholé* formada dentro da tradição do pensamento educacional que nos referimos como *Paideia e areté*, em que a educação, escola e tempo livre não são diferenciados, mas considerados como expressões de igualdade e onde que o mundo é feito público através de tais expressões. Tal percepção de escola conecta a formação de docentes dentro de uma tradição de educação como democracia, tanto quanto formação de docentes é sobre educação, também é parte de uma luta diária por igualdade.

Se quisermos uma escola focada em socialização e reprodução, a formação de docentes vai ser organizada para professores transmitir conhecimento, para preparar a geração em formação para a sociedade e a aceitar regras da economia de mercado e jogar o jogo em conformidade a ele (Bauman, 2001). Tal entendimento reduzido da educação, o que chamamos de escolarização, leva a uma mercantilização da educação (comparável à tese de Georg Ritzers (1993) n' *A McDonaldização da Sociedade*), já que negligencia habilidades que são essenciais para manter a democracia e a vida pública vivas (ver também Säfström e Månsson, 2015). Neste aspecto, a formação de docentes e sua relação com a escola – quais habilidades o professor dos alunos deve adquirir antes de entrar no ramo – é organizada para sustentar, e reproduzir, as condições econômicas e sociais atuais de inequidade. Neste caso, sociedade é ordenada pelo que Bauman (1999a) chama de *cultura como diferenciação* que prefere separar pessoas entre si do que uni-las (em todas as suas diferenças). A cultura como diferenciação é uma ordem de formação que, à primeira vista, não postula que grupos ou pessoas diferentes são melhores que outras, mas ainda preserva a sociedade diferenciada por limites visíveis e invisíveis. Se traduzirmos esta práxis em um ambiente de ensino, escolarização, com seus processos de aprendizado e ensino, se torna limitada ao que é possível fazer e dizer dentro do seu próprio ambiente de aprendizado (Säfström e Månsson, 2015). O risco que tal abordagem, queremos enfatizar, é de uma séria redução de valores necessários para se viver bem em sociedade, mas também uma redução severa do que é entendido como conhecimento, mais do que criar limites de aprendizado do que disponibilizar para percepções além dos próprios ambientes de aprendizado em si. Queremos sugerir, no entanto, de que se quisermos uma escola que é embasada na educação e na democracia plural, e que prepare estudantes para viver bem com outros além do que para si mesmos, devemos repensar os conceitos de ensino, escola e educação dentro da *formação* docente. Isto é, queremos concluir que a formação de docentes necessariamente precisa ser fundada em um entendimento

propício do que um professor faz quando ele ou ela ensina, tanto quanto como entender o que uma escola é, e abrir conhecimento para o mundanismo do mundo aqui e agora. A educação está formando cidadãos democráticos. A formação de docentes e a escola são ambos lugares onde nos preparamos para isso, e apresentamos a viver bem conosco e com outros em sociedade.

Referências

- Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (1999a). *Culture as Praxis*, 2nd ed. London: Sage Publishers.
- Bauman, Z. (1999b). *In Search of Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Beach, D. & Bagley, C. (2012). The Weakening role of education studies and the re-traditionalisation of Swedish teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 287–303. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.692054>
- Bloom, A. (1991). *The Republic of Plato*. Basic books.
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. St Leonards: Allen & Unwin
- Jaeger, W. (1939/1965). *Paideia. The Ideas of Greek Culture. Vol I. Archaic Greece: The Mind of Athens*. Oxford: Oxford University Press.
- Jaeger, W. (1943/1986). *Paideia. The Ideas of Greek Culture. Vol II. In Search of the Divine Order*. Oxford: Oxford University Press.
- Levinas, E. (1994). *Otherwise than Being or Beyond Essence*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Dan C. Lortie (2002). *The School Teacher: A Sociological Study*, 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: the future of the school. *Ethics and Education*, 10(1), 84–95. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998027>
- Månsson, N. (2014): Skolan, barnet och samhällslivet. In A. Burman (Ed.): *Den reflekterade erfarenheten: John Dewey om demokrati, utbildning* (pp. 189–203). Södertörn Studies in Higher Education.
- Månsson, N. & Osman, A. (2015). Lärarutbildningen och miljonprogrammets skola. *Educare*, (1), 139–157. ISSN 1653–1868
- Prop. 1984/85:122. *Regeringens proposition om lärarutbildning för grundskolan mm*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Prop. 1999/2000:135. *Regeringens proposition. En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Prop. 2009/10:89. *Regeringens proposition. Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Ranciére, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford: Stanford University Press.

- Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of Society*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Rorty, R. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Blackwell.
- Sjöberg, L. (2019). The Swedish primary teacher education programme: at the crossroads between two education programme traditions. *Education Inquiry*, 10(2), 116-133. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1492845>
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling*. Betänkande från 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74). Stockholm: Regeringskansliet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Betänkande från Lärarutbildningskommittén (LUK 99). Stockholm: Regeringskansliet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07). Stockholm: Regeringskansliet.
- Säfström, C. A. (in press). *A Pedagogy of Equality in a Time of Unrest. Strategies for an Ambiguous Future*. New York: Routledge.
- Säfström, C. A. (2019). *Paideia and the Search for Freedom in the Educational Formation of the Public Today*. *Studies in Philosophy and Education*, 53(4), 607–618. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12385>
- Säfström C. A. (2003). *Det moraliska mötet som villkor för kunskap*. Rapport från en pilotstudie: Kursplanernas revideringsprocess och kursplanernas användning i skolan. *Rapporter från Institutionen för Lärarutbildning*, Department of Teacher Education, Uppsala University, no. 28.
- Säfström, C. A. & Saeverot, H. (2017). Doing Harm to Educational Knowledge: The Struggle Over Teacher Education in Sweden and Norway. In M. A. Peters, C Bronwen & I. Menter (Eds.). *A Companion to Research in Teacher Education* (pp. 179-191). Singapore: Springer.
- Säfström, C. A., Månsson, N. & Osman, A. (2015). What ever happened to teaching? *Nordic Studies in Education*, 35(3–4), 268–279. ISSN 1891-5914
- Säfström, C. A. & Månsson, N. (2015). The ontology of learning, or teaching the non-person to learn. *Interações*, (3), 66–82. <https://doi.org/10.25755/int.8466>
- Todd, S. (2003). *Learning from the Other. Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. New York: SUNY press.
- Åstrand, B. (2020). Svensk lärarutbildning – en akademisk professionsutbildning med förhinder. In Elstad, Eyvind (ed.), *Lærerutdanning i nordiske land* (pp. 90–122). Oslo: Universitetsforlaget.

Swedish teacher education and the school

*Carl Anders Säfström*⁶³

*Niclas Månsson*⁶⁴

Introduction

The year 2011 was a year of educational reforms in Sweden that involved new curriculums for the entire school system, including pre-school, compulsory school and upper secondary education and a new organisation for teacher education. The reform of the Swedish teacher education did not only implied organisational changes, it also entailed a more instrumental view on knowledge and teaching, compared with the former teacher education reforms 1988 and 1997. The knowledge that is valued, in the current teacher education, was measured by its legitimacy and value for society, and teaching is looked upon as a process of transmission. The purpose with the reform was to provide each category of teacher with specialised knowledge relevant to the grade they would be teaching for. The reform was a result of an ideological criticism of the two previous teacher education programmes. Instead of a combined and integrated teacher education, the government was advocating a teacher education that better fits the new school structure to meet the demands and needs of the school structure and the market (Prop. 2009/10:89; Sjöberg, 2019; Åstrand, 2020).

In comparison to other professional programs within the Swedish university, teacher education in the country is a highly politicised field of contestation in the Swedish political as well as academic life (Säfström & Saverot, 2017). There are many and varied reasons for this, but there is a tendency to first and foremost understand teacher education as an administrative unit, a certain institution within the university. Teacher education is described as bound by the historical and political situation in which it finds itself, and therefore already taken for granted as included in a political field of contestation, as an important instrument of control for the State. The problem that arises, then, is that this way of approaching teacher education cannot differentiate between different opinions, but reduces them all to political standpoints within the same frame, while the framing done is a neutral description (see Åstrand, 2020 as an example of such a description).

In this chapter, we avoid such an approach, which we consider more being an example of the problems underlying the highly politicized field of contestation where Swedish teacher education is, rather than an accurate description of Swedish teacher education. We will instead point towards a tradition of educational thought through the Sophists understanding of teaching and the intrinsic connection between education and democracy to discuss what teaching and education is and can be. Before this, we will provide the reader with a short history of Swedish teacher education.

63. Professor of Educational Research, Director, Centre for Public Education and Pedagogy, Faculty of Social Sciences, Maynooth University, Ireland.

64. Professor of General Education, Department of Culture and Learning, Södertörn University, Sweden.

Swedish teacher education – a brief history

When the current Swedish teacher education was implemented in 2011, it went from an idea of a shared professional teacher identity to specific professional identities to provide each category of teacher with specialised knowledge relevant to the grade they would be teaching for (Sjöberg, 2019). This is, for Sweden, a rather unique switch and has been likened with an educational re-traditionalism with its heritage from the reforms for compulsory school in 1963 and 1969, which was characterised by an objective and scientific approach to knowledge (Beach & Bagely, 2012; Sjöberg, 2019). In this section we are sketching a short historical background to visualise the path that broke with the two former reform's pursuits with a combined and integrated teacher education in 2011.

The former teacher seminars – Higher Teacher Seminar (1956) and Teacher Seminar for Common Schools (1968) – was to be terminated for teacher education to be incorporated in the university in 1977, but it became a program among others in the same year (Åstrand, 2020). The idea, or ideal, about a shared professional teacher identity was initiated during the Teacher Education Inquiry (SOU 1978:86) in 1974 (LUT 74), and was implemented in 1988 (Prop. 1984/85:122). The new teacher education program that was established in 1988 was divided in two tracks: one for younger ages, grade 1–7, and one for older ages, grade 4–9. The first track received more depth according to the subjects, with a reduction of didactic skills, in comparison with the former middle-school teacher education, and the second read more subjects than before, which reduced specialisation (Sjöberg, 2019; Åstrand, 2020).

The following Teacher Education Inquiry (SOU 1999:63), which started in 1997 (LUK 97) and was implemented in 2001 (Prop. 1999/2000:135), strengthen the idea about a shared professional teacher identity with a joint teacher's degree for all preschool teachers, elementary school (grade 1–9) and upper secondary school. The general didactic aspect of being a teacher was organised in an interdisciplinary way where different teacher groups worked together, regardless if one was to be educated for the teaching of pupils in secondary school or becoming a pre-school teacher (Sjöberg, 2019; Åstrand, 2020).

The next Teacher Education Inquiry (SOU 2008:109) started in 2007 (HUT 07) and aimed at a sustainable teacher education, being implemented in 2011 (Prop. 2009/10:89). With this reform, the idea of a shared professional teacher identity was replaced by a specific professional teacher identity by providing each category of teacher with specialised knowledge. The new teacher education involves four different programmes: The preschool teacher education programme, the primary teacher education programme (divided into three different specialisations: after-school centre education, preschool education and primary school education for grades 1–3, and primary school education for grades 4–6), the secondary (grade 7-9) and upper secondary school teacher programme, and the vocational education teacher programme. One of the goals was to gain deeper subject knowledge for teacher educated for primary school and improved educational skills in reading and writing for grades 1–3 and subject didactics for grades 4–6. The teacher education reform of 2011 amounted to an ideological reversal, by which political representatives clearly stated their desire for the return to a teacher education programme

that was characterised by strong specialisation: the picture of the wanted teacher is more of a specialist than a generalist (Sjöberg, 2019; Åstrand, 2020).

Since there is a new reformed teacher education involving four different programmes that are providing preschools, compulsory schools and upper secondary schools with suitable categories of teachers, with skills and knowledges suitable to meet the demands and needs for different grades, the relation between teacher education and the school system has somewhat changed, but the mutual relation between these institutions remains.

Teacher education and school – a mutual relationship

Teacher education contributes to school and provides a good foundation for the future society. Their education depends on an idea of what education is, both when it comes to what teachers are supposed to do as professionals in schools and when they are to be formed to become teachers. As early as 1975, Dan C. Lortie argued that, to do so, teacher education candidates must experience the school in all its diversity and be provided with experiences that systematically offset their own personal experiences to build up a repertoire for the upcoming profession (Lortie, 2002). This appears not to be the common practice for the current Swedish teacher education where the need for a common, or universal, notion on the good teacher, valuable knowledge, and proper norms and values is asked for, rather than pedagogy (as *pedagogik*) and social relations (Månsson, Osman, 2015; Säfström, Månsson, Osman, 2015).

The debate regarding the state of the Swedish school and teacher education revolves around a school in crises, a school that lacks order and discipline, and an institution without authoritarian teachers and clear knowledge requirements, and a blurry teacher education without clear goals and learning outcomes. In this respect teacher education is supposed to prepare them for their mission – to form the pupils to subject-oriented and knowledge-carrying objects, ready for higher education and/or a sustainable work-life in a competitive and global market – by organising teacher education to better fit the structures and needs of the school system (prop. 2009/10:89). Such a solution seems to be limited to an instrumental rationality based on the assumption that the end goal is given and in that respect teacher education is more about schooling than education, targeting the market rather than diversity and democracy (Säfström, Månsson & Osman, 2015; Sjöberg, 2009). Even if education is being reduced to schooling within teacher education, there is still need for some conception of what education is and what it means to educate.

By a systematising educational system – that includes both school and teacher education – where societies, and especially the market, needs are reflected in the school curricula, and where the demands for future teachers base of knowledge are reflected in the learning outcomes in the teacher education, education reduces to schooling. In this respect teaching becomes a way to transmit the knowledge and the norms asked for by society. Instead of seeing school and teacher education and the mutual relation between these institutions as a part of the development of mankind and society, teachers should be able to transform knowledge, develop skills and societal mores to the pupil in relation to the progression intended when teacher education is reformed to better fit the

school structure. If teacher education should follow the structures of school, the school sets the standard for what the teacher should be and not the other way around – in other words, teacher education becomes an important part in the process of reproducing society through schooling.

If we look upon teaching or teaching activities or processes that shape the human being into a social being who, together with others form, preserve and reform a common understanding of what it means to live together in a shared world, teaching becomes more than an act of transformation. In our view, teaching is not a matter of a process of transmission, in which the teacher is the transmitter and the pupil, or the teacher student, is the receiver (Månsson, 2014). The process of teaching is neither fully controlled nor completely random; it is a progression where coordinated and non-coordinated events, or happenings, meet and are linked together, just to detach themselves from each other. This is what Max van Manen (1991, 2016) calls the tact of teaching and pedagogical tact, where spontaneity requires an organised and purposeful manner that will not diminish spontaneity as such – it's rather a way to describe how teacher-student relations have an improvisational and ethical character.

The point is that this doubt and uncertainty belongs to pedagogy and shows us the profoundly ethical nature of pedagogical thinking and acting. Without this ethical uncertainty pedagogy would be reduced to a set of techniques, recipes, or rules (van Manen, 2016, p. 33).

Pedagogical tact or the tact of teaching helps, in other words, teachers knowing what to do, when they do not know what to do. In this matter, the ambivalence of teaching reflects the ambivalence of life (Månsson, 2014).

A substantial part of teaching consists of providing or learning the upgrowing generation to necessary skills to prevail in society, professionally as well as socially, according to societies needs and demands. This process is intimately linked to an institutionalised purpose that cannot prevail without hierarchy, control and some form of coercive power. Another part of teaching is to educate the sole individual to reach his or her full potentiality. This part of teaching is to be considered as the antithesis of the institutionalised purpose of education by emancipate the pupil from this purpose (Månsson, 2014). Hence, the teacher commitment are pendulums between an ethical spectrum – where the pupil is learning to living for the other – and a socio-economical spectrum – where the pupil is learning to be before the other.

Instead of seeing these spectra as either/or, we would like to see them as two sides of the same coin, and the challenge for the teacher is not to replace one with the other, but to find and maintain a balance between these spectra as in the tact of teaching. In this respect, teachers can still make a difference if they do not consider ambivalence as chaos but as a part of the culture we are living in, or what Zygmunt Bauman (1999a) entitles “culture as *praxis*.” According to this understanding of culture, human beings hold an active role in shaping and reshaping the social world. Culture as *praxis* encompasses practice as a human activity, and society is not a product of what culture *is*, but what it *does*.

What *teacher* in which education?

What is usually meant with “teacher” today is a position particularly, but not exclusively, developed in advanced capitalist economies, responsible for the socialisation and qualifications of the workforce, in accordance with certain sets of norms and values forming citizens, at a place called “the school” (Peters et. al., 2017). Being a “teacher” means being in a professional role in the service of the State where the educator operates. As such all conceptions of “teacher” also reflect an image of what it means to be a citizen of the State in question. In other words, the “teacher” himself is often understood as a “role model” for an *ideal* citizen (Säfström, 2003).

In the following we will contrast two archaic models for different ways of being a teacher and as such reflecting different *ideal types* for being teacher. Types, that comes with different ways of understanding what education is as well as how education is related to the state, in addition to what is most significant for such state. We will contrast the Socratic teacher versus the Sophist teacher. This contrasting makes perfect sense today since with these two ideal types we have the very first tension around education and teaching in Western democratic culture, tensions that since then seems to have been following education as well as educational policy right up to today.

What is common for both types of teachers within early Greek thought (500 BCE) though, is that teaching is considered being in the centre of culture as well as political life, that is that culture as we know it would not exist without the centrality of education and teaching invented and placed there by the Greeks (Jaeger 1939, 1943). The very existence of *paideia* is a sign of education, that is, *paideia* emerges as the very conversation of humankind and teaching as the way to continue that conversation over generations (Jaeger, 1939; Rorty, 1980).

While the aim for Socrates teaching within a Platonian philosophy is to clarify ideas, for the Sophist teacher the aim is about learning how to move in the world as it is here and now. That is, for Plato, the sphere of ideas is separated from the spatio-temporal world (Rorty, 1980, p. 157). The separated world of ideas is eternal and can only be perceived by the philosopher, who therefore, for Plato (who recall the teachings of Socrates) ought to rule all others who accordingly have their designated place and role in the Republic (Bloom, 1991). Several things follow from this, firstly, power flows from access to eternal ideas, and secondly that only certain people under certain circumstances can reach this realm of power. *Teaching* then, needs to be directed to finding out who those people are. For Plato, those people were the aristocrats, and his Republic is also called an Aristocracy, meaning that people who were to rule, already were to be considered worthy to rule all others, before any actual teaching of them. Teaching is here *a process to confirm* a privilege already taken for granted. *Teaching* then, is not only directed to finding out who is worthy, but also that this ‘worth’ is already considered being a capacity within certain people, who are considered to have the desired constitution, as being already someone particular in the society in which one live. That is, teaching, in this context, is a process to differentiate between abilities and talents, which are *not* considered to be a consequence of teaching, but which are there

already and teaching the process in which those abilities and talents are confirmed. *Education is basically understood as reproduction of that which is already given*, either by blood or by natural gifts.

The Socratic teacher, within the aristocratic worldview of Plato, knows already, is fully in control of the idea to be clarified and leads the student to an insight already clear for the teacher, who are in full control of the entire process, and who will decide when it has come to completion. The Socratic teacher is an ideal type for what Jacques Rancière (1991) calls the Master teacher whose teaching is reproducing certain power relations, and in which the position of the Master is constantly reconfirmed, rather than the student being empowered as something other than what the teacher represents. The student is properly taught when he or she are entering the same ideal type as the Master represent. It is basically a process reproducing inequality, taking inequality as natural, or given, at the same time as it reduces equality to becoming a confirmation of a privileged position of power. Here, *teaching is given meaning through an aristocratic principle of education*, which also imply a particular view of culture as static, repeated over time, and as upheld by teaching certain people to legitimately rule others.

For the Sophists, equality was not reduced to confirmation of a power already in possession of the Master, but rather that which organises the relation between citizens in the democratic city-state (Jaeger, 1939, p. 323–324). For the Sophists, *anyone* could be taught anything, meaning that teaching was not to be confirming an essence already considered to be a property of certain people, but the process in which someone is brought into the know of the world in which he or she lives already. That is, education and teaching for the Sophist “came into existence in response to a practical need, not a theoretical and philosophical one” (Jaeger, 1939, p. 295, Säfström, 2019). There is no separate space of eternal ideas to be clarified, and consequently no group of people with a divine right to represent those ideas, and as such naturally given position in society to rule all others. Rather, what need to be taught for the Sophists is the very worldliness of the world, that is that we live here and now in a spatio-temporal world in which the ideas are embodied within the life one lives. The Sophists “did not understand philosophy divorced from life” (Jaeger, 1939, p. 296), for them to be living here and now meant that education, basically was an ethical political conceptualisation of lived, enacted, *paideia* (Jaeger, 1930, p. 300): Education as the *praxis* of culture.

Since teaching, for the Sophists is not to confirm essence, but to educate how to move within an ethico-political contextualisation of the lived presence, it is also the case that it is possible to teach *anyone* anything. Which means, essentially that *change* is not given, as reproduction of the same, but open ended, it is directed towards an ambiguous future and not repetition of the same over time. As such, the sophists make politics possible as well as democracy, and as both are taking form within educational thinking, education and democracy are internally linked. That is, for the Sophists *teaching is the process in which the worldliness of the world is realised for each and every one*, it is the realisation of the equality of anyone partaking in culture, and therefore, for the Sophists, equality is the democratic principle for the organisation of the city-state. Teaching within

a democratic principle of education then, means that *anyone can be taught*, and that abilities and talents are not given before one is involved in the process of teaching, that is abilities and talents are not considered natural but contextual constructs related to the world in which one lives.

To teach then means to confirm equality, rather than what is considered natural essences. The former opens for democracy, the latter for aristocracy. Democracy is about possible change in power relations, aristocracy is about reproduction of already given power relations. Education in the Sophist tradition of educational thought is internally linked to democracy, that is, education necessarily involves conceptions of equality and change. If we exclude educational thought from teacher education, we also exclude this connection. What tends to be the case when schooling is made the sole contextualisation of teacher education is the exclusion of the democratic principle of education on the terms given by an aristocratic principle of reproduction.

The Sophist teacher then, is not aiming at purifying essences, but to extend social relations, and explore ways to secure them. That is, to extend social relations with those whom you may not know, or cannot know in full (Levinas, 1994; Todd, 2006). It is to extend ones own ethical sensibility as extensions of each and everyone's equal capacity to make meaning. It is to verify such equality in the very act of teaching, making the worldliness of the world present here and now, and as such acknowledge the hyper diversity of the actualisation of social life, its polyvalence, as Bauman (1999b) calls it. In other words, what we want to stress in this article is that to educate teachers is fundamentally to exercise what is necessary for a pluralist democracy to exist in the first place. If, as tends to be the inclination of the latest reform on teacher education in Sweden, teacher education is to be modelled on the school, it is important to ask ourselves – what school? That is, the need to identify in what way such a starting point are strengthening the democratic principle or are only to manifest an aristocratic principle of schooling, making the teacher the master reproducer of hierarchies of inequality, rather than as enforcers of equality and emancipation. For us, the answer is an easy one, even if we are taking the school as our starting point, we still need to be grounding such stand in a tradition of educational thought as long as we understand such tradition as pivotal for pluralist democracy.

What school in which education?

What constitutes a school is often taken for granted, and in popular discourse, the school is a materiality most have had direct experience of, and to claim that school is not self-evident is like saying that modern art has meaning even though it doesn't mirror anything. School is a strong, almost mythical, imagination of an experience reproduced over time, as the school in Lars von Triers film *Dogville* shows, in which the school was without walls, roof or any other significant objects designing a building, and minimal attributes, still was absolutely clear that this mostly empty space, was indeed to signify a school 'in the middle of the village'. That is, our image of school is imprinted in our very sensibilities beyond each and every actual concrete and real school.

For Ian Hunter (1994), this image is a construct built on a multiplicity of discursive constructs over time, or as Meaghan Morris explain in the editor's introduction of the book referred to: "The school as we know it is [Hunter suggests], an amalgam of bureaucratic governance, with its concern for the population and the worldly welfare of citizens, and the subject-forming techniques of pastoral pedagogy with its arts of self-examination and its care for individual souls" (p. vii). That is, what we today consider to be a school, is not self-explicatory at all, but rather an expression of multiple layers of histories, and the form itself being a particular way in which power is exercised. The problem though, with Hunters history of the present is that it only considers the history of schooling and does so from within a theoretical space in which education is excluded per definition. As important as Hunters history is to understand the evolvment of schooling, and the aristocratic principle, over time right up to our own time, and its decisive role in colonial practices as well as nation building all over the globe, it is still possible to have an idea of the school formed within educational thought and not only as reproduction of certain historical patterns of control. Hunters theoretical universe is built on the understanding of reproduction, but not on the educational idea of change, making him unable to understand change as other than a continuation of the same in new forms.

Education, as we have been exploring above, is rather about the possibility to break away from reproduction of power. That is, the school, as relying on the Greek conception of *scholé* (σχολή) is formed within a tradition of educational thought, the latter basically for the Greeks equalising *paideia* (Jaeger, 1939, p. 288), in which the connection between education, school, and free time are concrete expressions of equality. The school, as Masschelein and Simons (2015) has explained are a particular form in which the world is made common, or public: "With the coming into existence of the school form, we actually see the democratisation of free time which at once is [...] the 'site' of the symbolic visibility of equality" (Masschelein & Simons, 2015, p. 86). The school then, can now be understood as a particular form of equality of 'free time', that is where time is not bound by production, but by study, by putting the world at a distance in order to be examined, and thought anew, and where the verification of equality takes place through the act of teaching (Masschelein & Simons, 2015; Säfström, in press).

Such perception of the school frames teacher education within a tradition of educational thought as democratic, that is, in so far as teacher education is about education, it is also an expression of "the symbolic visibility of equality". And consequently, if the school is reduced to the bureaucratic organisation of power, reproducing a taken for granted image of school built on a history of reproduction, teacher education can then only be understood in terms of inequality. Such inequality feeds the idea that what schooling is essentially to achieve is to identify talent and ability and to differentiate between them so as to make efficient the production of value for the individual as well as the society. A value that under certain circumstances can be transformed into socioeconomical positions and wealth, but which do not reflect the values of democracy, since the latter, as the Greeks established is an expression of and organisation of *equality* within the very form of the school.

Conclusion

In this chapter, we have discussed what education, teaching and school is and can be in relation to the Swedish teacher education, from 2011. The current teacher education, with its four different programmes, was implemented in an era that best can be described as an era where neoliberal market values and conservative social values met and intertwined. At the same time teacher education should provide teachers to an individualised and commercialised school market, the picture of the ideal teacher and the ideal school are made clear together with demands on what teachers that teacher education should produce. The teacher shall teach with authority, preferably behind the lectern, maintain order and discipline and act as a model citizen. The teacher then, shall incorporate valuable knowledge, skills and norms in the pupils at the same time functions as a raw-model that inspires them for their future life in society. The task for teacher education then, is clear, it is supposed to deliver teachers ready for their mission, which was done by organising teacher education to better fit the structures and needs of the school system within a market ideology.

To shed some critical light on the current discourse on teacher education, what it means to be a teacher and the purpose of school we contrasted two ideal understandings on education and the role of the teacher from ancient Greece, the Socratic teacher and the Sophist teacher. The Socratic teacher is the *Master teacher*, who master knowledge and is given the authority to rule over others by guide them, through teaching, to an already given answer. The Socratic teacher seems to be the raw model that is pictured as the wanted teacher in the Swedish educational discussion as we discussed earlier in this chapter. The Sophist teacher, on the other hand, is not considered as the *Master teacher*, but someone who personified equality by teaching *areté* (civil virtue) to anyone, whose teaching is about how to move “here and now” within the present world. Such teacher is not to confirm reproduction of essences, but to educate within culture as praxis, through which a democratic society continuously take shape and form.

We also juxtaposed two different perceptions of school. The first perception of school – which is comparable to the current educational discourse about the role of school – is a school as an administrative model that, first and foremost, is to reproduce the collective memory of the surrounding society and to produce knowledge carrying subjects ready for a sustainable work-life in a competitive liberal market. With such a school in mind, teacher education reduces to schooling and the reproduction of the picture of a *Master teacher* ready to fulfil the burden of reproduction, and as such also reproduce an already established social and economic inequality. The other perception of school is a school that commits to the Ancient Greek conception of *Scholé* formed within the tradition of educational thought we referred to as *Paideia and areté*, where education, school and free time are not differentiated, but looked upon as expressions of equality and where the world are made public through such expressions. Such perception of school connects teacher education within a tradition of education as democracy, in so far as teacher education is about education, it is also a part of an ongoing struggle for equality.

If we want a school focused on socialisation and reproduction teacher education will be organised for teachers to transmit knowledge, to prepare the upgrowing generation for society and to accept the rules of the market economy and play the game accordingly to it (Bauman, 2001). Such reductive understanding of education, what we have called schooling, leads to a marketisation of education (comparable to Georg Ritzers (1993) thesis on *The McDonaldization of Society*), since it is neglecting skills that are essential to keep democratic and public life alive (see also Säfström & Månsson, 2015). In this aspect teacher education, and its relation to school – what skills teacher student should acquire before entering the field – is organised to uphold, and reproduce, the current social and economic conditions of inequality. In this respect society is ordered by what Bauman (1999a) calls *culture as differentiation* that rather separate people from each other than unites them (in all their difference). Culture as differentiation is a form order that at first glance do not postulate that different groups or people are better than others, but still preserving the differentiated society by visible and invisible boundaries. If we translate this praxis to a learning environment, schooling, with its teaching and learning processes, becomes limited to what it is possible to do and say within its own learning environment (Säfström & Månsson, 2015). The risk which such an approach, we want to emphasize, is that of a serious reduction of values necessary to live well together in society, but also a severe reduction of what is understood as knowledge, rather creating limits of learning than open for insights beyond the learning environments themselves. We want to suggest instead, that if we want a school that is grounded in education and plural democracy, and which prepare students for living well with others than themselves, we must rethink the concepts of teaching, school and education within teacher *education*. That is, we want to conclude, teacher education necessarily needs to be founded on a proper understanding of the tradition of educational thought as such thought are internally linked to plural democracy. Educational thought is both forming different understandings of what a teacher does when he or she teaches, as well as how to understand what a school is, and open knowledge to the worldliness of the world here and now. Education is forming democratic citizens. Teacher education and the school are both places where we prepare for, and learn to live well with ourselves as well as others in society.

References

- Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (1999a). *Culture as Praxis*, 2nd ed. London: Sage Publishers.
- Bauman, Z. (1999b). *In Search of Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Beach, D. & Bagley, C. (2012). The Weakening role of education studies and the re-traditionalisation of Swedish teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 287–303. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.692054>
- Bloom, A. (1991). *The Republic of Plato*. Basic books.

- Hunter, I. (1994). *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. St Leonards: Allen & Unwin
- Jaeger, W. (1939/1965). *Paideia. The Ideas of Greek Culture. Vol I. Archaic Greece: The Mind of Athens*. Oxford: Oxford University Press.
- Jaeger, W. (1943/1986). *Paideia. The Ideas of Greek Culture. Vol II. In Search of the Divine Order*. Oxford: Oxford University Press.
- Levinas, E. (1994). *Otherwise than Being or Beyond Essence*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Dan C. Lortie (2002). *The School Teacher. A Sociological Study*, 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: the future of the school. *Ethics and Education*, 10(1), 84–95. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998027>
- Månsson, N. (2014): Skolan, barnet och samhällslivet. In A. Burman (Ed.): *Den reflekterade erfarenheten: John Dewey om demokrati, utbildning* (pp. 189–203). Södertörn Studies in Higher Education.
- Månsson, N. & Osman, A. (2015). Lärarutbildningen och miljöprogrammets skola. *Educare*, (1), 139–157. ISSN 1653–1868
- Prop. 1984/85:122. *Regeringens proposition om lärarutbildning för grundskolan mm*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Prop. 1999/2000:135. *Regeringens proposition. En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Prop. 2009/10:89. *Regeringens proposition. Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of Society*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Rorty, R. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Blackwell.
- Sjöberg, L. (2019). The Swedish primary teacher education programme: at the crossroads between two education programme traditions. *Education Inquiry*, 10(2), 116-133. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1492845>
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling*. Betänkande från 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74). Stockholm: Regeringskansliet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Betänkande från Lärarutbildningskommittén (LUK 99). Stockholm: Regeringskansliet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07). Stockholm: Regeringskansliet.
- Säfström, C. A. (forthcoming). *A Pedagogy of Equality in a Time of Unrest. Strategies for an Ambiguous Future*. New York: Routledge.

Säfström, C. A. (2019). *Paideia* and the Search for Freedom in the Educational Formation of the Public Today. *Studies in Philosophy and Education*, 53(4), 607–618. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12385>

Säfström C. A. (2003). *Det moraliska mötet som villkor för kunskap*. Rapport från en pilotstudie: Kursplanernas revideringsprocess och kursplanernas användning i skolan. *Rapporter från Institutionen för Lärarutbildning*, Department of Teacher Education, Uppsala University, no. 28.

Säfström, C. A. & Saeverot, H. (2017). Doing Harm to Educational Knowledge: The Struggle Over Teacher Education in Sweden and Norway. In M. A. Peters, C Bronwen & I. Menter (Eds.). *A Companion to Research in Teacher Education* (pp. 179-191). Singapore: Springer.

Säfström, C. A., Månsson, N. & Osman, A. (2015). What ever happened to teaching? *Nordic Studies in Education*, 35(3–4), 268–279. ISSN 1891-5914

Säfström, C. A. & Månsson, N. (2015). The ontology of learning, or teaching the non-person to learn. *Interações*, (3), 66–82. <https://doi.org/10.25755/int.8466>

Todd, S. (2003). *Learning from the Other. Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. New York: SUNY press.

Åstrand, B. (2020). Svensk lärarutbildning – en akademisk professionsutbildning med förhinder. In Elstad, Eyvind (ed.), *Lærerutdanning i nordiske land* (pp. 90–122). Oslo: Universitetsforlaget.

Formação de Docentes na Noruega

Tone Kvernbekk⁶⁵

Vibeke Bjarnø⁶⁶

Introdução

A formação de docentes (FD) se encontra navegando entre muitos propósitos, interesses e perspectivas diferentes e não infreqüentemente conflitantes: as necessidades das crianças escolares, pais, proprietários de escolas, autoridades, tendências globais, a profissão docente e – ainda que paradoxalmente menos visado – a profissão do formador de docentes. Isto reflete a tensão tradicional no papel do professor, como sendo um campeão e defensor das crianças de um lado, e satisfazendo as demandas da sociedade do outro. A Noruega é um dos cinco países Nórdicos; é membro da Área Econômica Europeia (mas não da União Europeia), e é um dos países mais ricos no mundo em termos de renda per capita. Toda educação pública, inclusive universitária, é gratuita. A creche não é obrigatória; nem são isentas de cobrança, no entanto, a mensalidade é regulada pelo governo. O ensino fundamental e o ensino médio são regulados conforme os currículos nacionais.

Há vários caminhos diferentes para se tornar um professor: programas de formação de docentes para a educação infantil, para o ensino fundamental, e para o ensino médio. Nós focaremos na formação de docentes para o ensino fundamental – hoje em dia denominada de formação de docentes inicial (FDI). Atualmente há 15 instituições, espalhadas em 22 *campi* em todo o país, que ofertam a FDI. Destas, cinco são colégios universitários estatais, oito são universidades e duas são instituições privadas com financiamento público. Uma destas 15 é o Colégio Universitário Sámi, que é carregada com a responsabilidade especial de formar professores para escolas predominantemente de idioma Sámi (os Sámi é o primeiro povo na Noruega). Atualmente, a FDI é um Mestrado integrado de cinco anos composto por duas especializações: uma para o ensino da 1ª a 7ª série e outra para o da 5ª a 10ª série. Para as séries 11ª a 13ª, o ensino médio, há um programa de duração de três anos; não é obrigatória ainda que a maioria dos estudantes o façam. É válido mencionar aqui que o ensino médio é um *direito* educacional para estudantes que se graduam no ensino fundamental.

A história de como chegamos ao aqui-e-agora vai prover uma imagem rudimentar do desenvolvimento da FDI, os desafios percebidos ao que este desenvolvimento respondeu, tanto quanto os valores e perspectivas em jogo. Começaremos com um breve esboço histórico para delimitar os contornos do cenário completo.

65. Professor, Departamento de Educação, Unniversidade de Oslo, Noruega

66. Professor, Departamento de Educação, Universidade Metropolitana de Oslo, Noruega.

Breve esboço histórico

A história da escolarização e a história da formação de docentes são, por razões óbvias, intimamente conectadas. Uma vez que maiores revisões na escolarização são realizadas, mudanças na FDI são efetuadas em seguida. A história da escolarização obrigatória na Noruega remonta a 1736, quando um Ato que passou a vigorar que todas as crianças deveriam ser crismadas em Igreja (a denominação sendo como Luterana). Isto exigiu que as crianças aprendessem o Cristianismo e a ler, o que exigiu em troca professores qualificados. Logo, duas rotas para o ofício de ensino emergiram: os então-chamados seminários docentes (de 1826) com foco na educação de professores do ensino fundamental, e estudos universitários, mirando o ensino de professores do ensino médio (a formação de docentes da educação infantil veio muito mais tarde). Os seminários desenvolviam uma cultura seminarista distintiva, com ênfases nas atividades sociais, culturais e políticas amplas em uma comunidade (Garm e Karlsen, 2004). A rota universitária, por outro lado, consistia largamente em um treinamento de professores de um ano de duração no topo de um grau acadêmico em algum campo especializado e pessoas qualificadas para ensinar no ensino médio. Você, então, se tornaria um professor de matemática, um professor de geografia, assim em diante, e o foco era em competência acadêmica ao invés de pessoas cultivadas amplamente. Essas rotas e suas respectivas culturas são mais que mero interesse histórico – elas ajudam a explicar algumas das principais tendências de desenvolvimento, e traços delas podem ser claramente vistas na situação dos dias de hoje. Só a partir de 1996 que as duas foram trazidas sob a mesma estrutura legal.

Em geral, podemos dizer que durante a segunda metade dos anos 1800, a FDI se tornou relevante na agenda política e permaneceu lá desde então. Uma escola para todos demanda professores qualificados, e já que a escolarização é um assunto de interesse nacional, a FDI também é um assunto de interesse nacional. Os seminários docentes ofereciam educação de duração de dois anos. Em 1869, as regulamentações foram revisadas para permitir alunas docentes. Isto naturalmente significou que as mulheres poderiam também trabalhar como professoras - mas apenas na escola primária e nas séries mais baixas. O primeiro Ato a respeito da formação de docentes foi aprovado no Parlamento em 1890 (Halvorsen, 1999). Até o início dos anos 1970, havia dois caminhos para se tornar professor do ensino fundamental: um programa de dois anos para aqueles que haviam se graduado no ensino médio, e um programa de quatro anos para aqueles que não tinham graduação no ensino médio, mas eram admitidos à FDI após passar em um exame de admissão. Em 1973, um novo Ato a respeito da formação de docentes foi aprovado. Este Ato formalmente fez a FDI parte do sistema da alta educação no país, e instituições de FDI efetivamente viraram colégios. Com esta mudança no status da FDI, o ensino médio se tornou um requisito para a admissão, e a FDI passou a durar três anos para todos os estudantes.

Em 1992, a FDI foi expandida para quatro anos. Uma grande avaliação nacional de formações de docentes foi finalizada em 2006 pela Agência Norueguesa de Garantia de Qualidade da Educação (NOKUT); juntos com a pesquisa de escola e salas de aula

e influências globais, isto levou a reforma de 2010. Em 2010, a formação de docentes para o ensino fundamental foi dividido em duas especializações, uma para [o ensino d] as séries 1 a 7 e outra para as séries 5 a 10. O ensino fundamental I abrange séries 1 a 7, e o ensino fundamental II compreende as séries 8 a 10 – a divisão é feita para acomodar uma certa duplicação/sobreposição e contribuir para a coerência entre escolas. Em 2017, as duas especializações foram reformuladas como Mestrado integrado de cinco anos, e a FDI se tornou um programa de Mestrado pela primeira vez. “Integrado”, neste contexto, significa que a FDI não é dividida em Bacharelado e Mestrado, mas compreende um programa todo integrado de cinco anos. E então, chegamos ao presente. Ocultas nesta história estão tendências e mudanças nacionais e internacionais, um número de reformas, mudanças curriculares, Livros Brancos, Livros Verdes, regulamentos curriculares nacionais e novas formas de governança, para citar alguns. Desdobraremos alguns deles ao longo do capítulo.

Conteúdo básico e objetivos

A formação de docentes na Noruega é governada rígida e politicamente, através de diversos tipos de mecanismos. Por exemplo, uma grande porção do conteúdo que alunos docentes deveriam aprender são estipuladas nas regulamentações curriculares nacionais (e atuais). Basicamente, alunos docentes encontram quatro tipos de conteúdo: disciplinas, didáticas de disciplinas, pedagogia e estágio (colocação nas escolas). É trabalho da FDI criar um todo razoavelmente coerente destas partes discrepantes. Alguns destes conteúdos são obrigatórios, tais como a Língua Norueguesa, matemática, algumas disciplinas estéticas (por exemplo, música), teoria pedagógica e prática (estágio?). Quais disciplinas são obrigatórias e seu *tamanho* relativo mudam de reforma para reforma, e dois casos são válidos de citação porque eles causaram reações acaloradas e muito debate público. Primeiro, temos a disciplina *Cristianismo, religião e conhecimento ético*. Esta disciplina é obrigatória e tem sido parte, por boa razão, da FDI desde sua criação – o foco geral da escolarização obrigatória antiga era religioso. Os debates centraram principalmente na apropriação de acentuar o Cristianismo em uma sociedade multicultural, e quantos créditos a disciplina deveria ter. Então, a disciplina mudou seu nome (Cristianismo foi tirado e depois reincluído em uma barganha política), e seu tamanho foi aumentado e diminuído (Joner, 2017). Segundo, temos a *teoria pedagógica*. Tradicionalmente, é claro, teoria pedagógica abrangia o coração da formação de docentes. O tamanho relativo desta disciplina também foi aumentado e diminuído, e seu nome foi alterado. Seu nome atual é *Pedagogia e conhecimento do aluno* (um nome que sinaliza a centralização da psicologia educacional) e tem 60 pontos de crédito, o que efetivamente significa a duração de um ano. É interessante olhar ao tamanho relativo das disciplinas, desde que elas nos contam sobre o equilíbrio entre elementos básicos dos conteúdos e sobre a sua importância percebida. A reforma de 1992 expandiu a FDI de três para quatro anos, e ao mesmo tempo, aumentou o tamanho relativo das disciplinas: Língua Norueguesa, matemática e religião ganharam mais espaço no currículo, o que implicava que a pedagogia teria um espaço menor. Esta tendência de desenvolvimento se tornou mais forte nos anos seguintes. O Livro Branco que pavimentou a reforma de 2003 representa uma mudança no entendimento do papel do

professor profissional; uma mudança do ideal seminarista do professor como uma pessoa amplamente educada que inicia os alunos à cultura e à sociedade, para o professor como pessoa que passa (principalmente) conhecimento das disciplinas (Ministério da Educação e Pesquisa da Noruega, 2001-2002). A reforma de 2003, que veio após a divulgação deste Livro Branco, conseqüentemente enfatiza as habilidades acadêmicas e conhecimento das disciplinas. Logo, a pedagogia se tornou menos importante.

De passagem, dois comentários em relação ao destino da pedagogia valem a pena serem citados. Primeiro, até durante a maior parte dos anos 1980, a pedagogia era parte da FDI que era imaginada para contribuir à maior parte da maturação de personalidade dos alunos docentes, suas habilidades reflexivas, suas perspectivas éticas e entendimento crítico dos seus próprios papéis como professores e da profissão de forma geral. Essa é reconhecida como herança da velha cultura seminarista. É ainda presente nos objetivos-macro gerais para a formação de docentes, apresentado nos regulamentos curriculares nacionais, onde *Bildung* é mencionado como um ideal – a capacidade e a disposição de refletir criticamente, historicamente e eticamente no papel e mandato da profissão do professor. Se tais processos de *Bildung* realmente se realizam, é outra coisa. Em segundo lugar, uma grande parte da pedagogia foi composta por didáticas gerais; o estudo dos princípios de alinhamento de objetivos, aprender habilidades, conteúdos, formas de trabalho, avaliação, fontes de recursos, e assim em diante. Nos anos recentes, temos visto grandes desenvolvimentos no campo da didática da disciplina (Jarning, a ser publicado), que em efeito significa que a didática saiu das disciplinas e se adaptou às propriedades da disciplina em questão. Isto tem levado a um florescimento da didática da disciplina, mas o espaço para a didática geral tem encolhido dramaticamente e com isto, também o espaço (e talvez a necessidade mais percebida) para a pedagogia. A ênfase na disciplina acadêmica, por outro lado, foi mais fortalecida. Terceiro, é válido mencionar aqui que um ímpeto significativo para a mudança através da disciplina como o núcleo da competência docente veio do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, gerida pela OCDE) e os primeiros resultados vieram da Noruega, em que alunos noruegueses foram ranqueados na média em leitura, matemática e ciências. O PISA e seus testes foram o ponto de discórdia entre escolares na Noruega desde então; ambos relativos a validade dos testes, a interpretação dos resultados, a apropriação da comparação internacional das conquistas dos alunos, e a influência da OCDE na política educacional norueguesa. O PISA trouxe com isso uma forte ênfase na conquista do aluno, e logo, no conhecimento da disciplina como competência central dos professores e alunos docentes.

Nem todo conteúdo é obrigatório; alunos docentes têm algum grau de liberdade. Esta liberdade, também, tem aumentado e diminuído nas diversas reformas. Quando a FDI generalista foi dividida em duas especializações em 2010, o terreno mudou de alguma forma. Para as séries 1 a 7, a Língua Norueguesa, matemática e pedagogia e conhecimento do aluno se tornaram obrigatórias; junto com o mínimo de 100 dias de prática docente supervisionada nas matérias que se vai lecionar. Para as séries 5 a 10, apenas pedagogia e conhecimento do aluno são obrigatórios, junto com a prática supervisionada. Isto evidentemente dá espaço para escolhas individuais, dentro de certos limites. A instituição da formação de docentes deve oferecer, é claro, as disciplinas em

questão. A instituição também pode implantar limitações na liberdade de escolha dos alunos e exigir certas disciplinas como parte da certificação do professor. Um caso em questão é a ementa da FDI na Universidade Metropolitana de Oslo (o maior programa de FDI no país em termos de números de alunos e estafe), que exige que todos os alunos docentes das séries 5 a 10 curse matemática, Língua Norueguesa ou Inglesa como parte das certificações docentes. Logo, a liberdade de escolha é atualmente um tanto quanto substancial (veja o Apêndice para modelos das ementas atuais de FDI).

Os objetivos tendem a ficar mais estáveis que o conteúdo, especialmente objetivos-macro que funcionam como ideais, algo para se lutar. Há várias maneiras de formular objetivos. Já que a Noruega faz parte do então chamado Processo de Bolonha, que coordena a estrutura da alta educação na Europa, todo o sistema da alta educação (universidades, colégios universitários e um punhado de colégios universitários privados) é exigido a expressar todos os objetivos em termos de resultados de competências ou aprendizado (específicos). Para todas as disciplinas ensinadas nas instituições de FDI, esses resultados de aprendizado são desenvolvidos pelos grupos nacionais de peritos na disciplina (Munthe, Malmo e Rogne, 2011). Três tipos de objetivos são exigidos; objetivos epistêmicos, habilidades e competências gerais. Os objetivos epistêmicos naturalmente estão conectados ao conteúdo, por exemplo, nas disciplinas acadêmicas que os alunos estudam, e supõem-se ser especificamente suficientes para serem mensurados. Habilidades e competências gerais são transcendentais de conteúdo, eminentemente transferíveis, e parecem crescer em tamanho relativo e importância, não apenas na FDI mas também nas universidades “clássicas”; talvez até às custas de ideais clássicos como o *Bildung*. Isto é, claramente, uma tendência global e não exclusiva à Noruega. O mais interessante é o fato de que os resultados de aprendizado para a FDI estão descritos nos Regulamentos Curriculares Nacionais (https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/forskrifter/national_curriculum_differentiated_teacher_education.pdf). Este fato tem dois lados. Primeiro, não deixa às próprias instituições formular os resultados de aprendizado para seus alunos docentes. Isto significa que a governança política da FDI é estreita - os resultados de aprendizado exercem forte força regulatória. Em segundo lugar, a ideia principal atrás do Regulamento Curricular Nacional é um anseio político para garantir similaridade relativa e, portanto, igualdade da formação de docentes dentro de todo o país. Alunos docentes deveriam adquirir quase as mesmas competências independentemente da instituição (ou, pelo menos, não se graduar com diferenças tão grandes em suas competências). Com a reforma de 2010, um novo resultado de aprendizado foi adicionado: professores deveriam usar e produzir pesquisa. Retornaremos a este assunto subsequentemente.

Governança

Como já sugerido, a FDI norueguesa é governada rígida e politicamente. Não é mistério do porquê isto acontece, então, a FDI é significativa porque ensinar está no coração da educação, e educação é de vital importância para qualquer país. A formação de docentes tem sido avaliada e reformulada incontáveis vezes. Um dos principais instrumentos de governança é a recente “Estratégia da formação de docentes para 2025” (<https://>

www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_teacher-education-2025_uu.pdf). Outra é o Regulamento Curricular Nacional, publicada pelo Departamento de Educação e Pesquisa. Além do Regulamento, existem os Livros Verdes (Relatórios da Comissão Oficial Norueguesa, reunidos por um grupo de peritos apontados pelo governo na área de relevância) e os Livros Brancos (a apresentação do governo de assuntos ao Parlamento; detalhando análises, planos e ambições para determinado domínio da sociedade, mas sem sugestões a serem votadas e aprovadas pelo Parlamento), mas também se influencia de tendências globais. As reformas podem interessar a qualquer combinação de mudanças no conteúdo da FDI, estrutura e organização da FDI, e modos de governança. Algumas reformas da FDI acompanham as reformas no ensino fundamental, e algumas ocorrem devido a reformas na alta educação em geral. Como no sistema escolar, governança por regras, que foi altamente detalhada, foi substituída no início dos anos 2000 pelo gerenciamento por objetivos, o que significaria permitir um grau maior de liberdade local e adaptações. Neste ponto é apropriado pegar um pequeno atalho e olhar brevemente à governança nas escolas. Afinal, o que acontece na FDI é intrinsecamente conectada ao que acontece nas escolas primárias e baixa secundárias, e à circunscrição da profissão do professor e seu ofício.

Em 2006, um novo currículo nacional para a educação primária e baixa secundária foi implementada na Noruega. Este currículo é conhecido como a Promoção do Conhecimento. Com isto, veio uma nova forma de governança das escolas: a governança detalhada se reduziu, e as escolas supuseram ter maior liberdade para fazer adaptações locais. Ao mesmo tempo, um sistema de avaliação de qualidade nacional foi implementado, o que em prática serviu para contrapor os graus de liberdade dadas pelo currículo nacional ao diminuir a latitude ou a margem de manobra aproveitada pelos professores. O Livro Branco que abrangiu o plano de fundo para a Promoção do Conhecimento (Ministério da Educação e da Pesquisa, 2004) pela primeira vez trouxe controle externo de qualidade dos professores na cena, e a competência docente sutilmente mudou de ser algo que você exerce no dia-a-dia para algo que você pode *documentar* que possui (Dahl et.al. 2016). O sistema nacional para avaliação de qualidade determina indicadores pelos quais a qualidade da educação será mensurada. Este sistema corrige uma grande parte da governança das escolas, e portanto, os regulamentos de trabalho dos professores.

Outra agência que merece menção é a Diretoria Norueguesa para a Educação e Treinamento. A Diretoria tem um papel central na implementação do currículo nacional. Entre outras coisas, eles produzem e publicam diversos “guias” docentes com sugestões de como abordar e ensinar várias disciplinas e assuntos. Interessantemente, Dahl et.al. descreveram tais guias como “governança leve” – eles deixam menos flexibilidade aos professores em suas práticas por guiá-los sutilmente em certas direções. O desenvolvimento desde a virada do século pode ser caracterizado pelo controle externo crescente e um recuo correspondente no espaço dos professores para manobras. Talvez, paradoxalmente, este desenvolvimento é estreitamente ligado à visão de que professores são os fatores mais importantes para o aprendizado do aluno.

A imagem a respeito de governo das escolas é deveras complexa. Algumas governanças são diretas, algumas são indiretas. A percepção das autoridades no papel do

professor tem mudado gradualmente, como testemunhado pelos vocabulários utilizados nos Livros Verdes, Livros Brancos e Regulamentos Curriculares. Enquanto falávamos anteriormente sobre o professor generalista, processos de aprendizado e desenvolvimento, igualdade social como o principal objetivo da escolarização etc., a retórica atual é dominada pela melhor governança, contabilidade, profissionalização, maior qualidade, padronização, resultados de aprendizado, conquistas, avaliação, padrões de referência, pesquisa e evidências, e testes. E enquanto professores podem bem ser o fator mais importante para o aprendizado dos alunos; é problemática a ideia vinculada à convicção de que a qualidade do professor é medida pelas conquistas dos seus alunos. Reflete-se, é claro, a influência das tendências educacionais globais.

Naturalmente, tais mudanças no vocabulário e percepções do papel e trabalho do professor atingiu a FDI – é trabalho da FDI educar professores que podem preencher o papel profissional previsto e mais ou menos sutilmente orquestrado pelas autoridades. No auge dos seminários docentes, o professor ideal era uma pessoa de mente aberta, amplamente letrado e aculturado. O ideal do professor *generalista*, que ensinava todas as disciplinas para todas as crianças, era muito mais vivo até 2010, quando a reforma implementada que separou a FDI em duas especializações (para as séries 1 a 7 e séries 5 a 10, respectivamente). Esta reforma marcou o fim da era da formação de docentes geral. Com isto, vieram crescentes demandas em qualificações docentes para o ensino de disciplinas. Mas, de fato, Messel e Smeby (2017) argumentam, especialização crescente nas disciplinas que o professor deseja lecionar é, em identificável retrospecto, uma característica de todas as reformas vindas a partir dos anos 1990. O desenvolvimento, podemos assim dizer, culminou com a reforma de 2010, que exigiu mudanças completas na forma que a FDI era organizada e gerida nas instituições de FD no país. O destino do professor generalista tem uma reviravolta extraordinária, que vale a pena citar. Depois da reforma de 2010, não se formam mais professores generalistas. Mas em escolas em toda a parte do país há professores que trabalham conforme a educação generalista que eles receberam. Esses professores não satisfazem mais os critérios de qualificação para ensino das disciplinas. Um dos aspectos mais controversos da reforma de 2010 foi a demanda do governo de que aqueles professores complementassem suas formações obtendo um número específico de créditos em disciplinas importantes – disciplinas que eles já lecionavam por 20-30 anos. A educação continuada em si não é controversa, mas a exigência de que se assim não fizer, você poderá perder seu emprego, é altamente controversa e causou muita raiva e discussões acaloradas. Relembremos aqui que o professor generalista já foi um *ideal* endossado pelos políticos. A reforma da FDI de 2010, logo, trouxe junto uma massiva reforma na educação continuada; a então-chamada “Promoção do Professor – Competência por Qualidade”.

Ademais, a FDI na Noruega é estreita e politicamente governada. A governança da FDI (e da escolarização em geral) tem ao longo dos anos tomado diversas formas e mudado entre gerenciamento por regras, gerenciamento por objetivos, gerenciamento por resultados etc. - formas que levam graus diferentes de liberdade para as instituições. Temos

vários Atos Educacionais, Livros Verdes, Livros Brancos, Regulamentos Curriculares Nacionais, e o sistema de avaliação da qualidade nacional exerce muita influência. Há diversas outras formas sutis e indiretas de governança, tais como os guias docentes e a retórica geral envolvendo a educação, alunos e professores. Esta retórica geral – de resultados de aprendizados, conquistas, testes, qualidade, profissionalização, etc. – revela a influência de tendências educacionais globais.

Uma visão atenta às mudanças na formação de docentes Norueguesa

Desde o início dos anos 1990, a alta educação na Noruega, incluindo a formação de docentes, tem vivida sob diversas reformas. Algumas tem sido estruturais, algumas tem sido organizacionais, algumas disseram respeito ao sistema de fomento, e algumas se preocuparam com o conteúdo e objetivos. Há muitas tendências, históricas, nacionais e internacionais, que andaram juntas para produzir o que temos agora. Considerando uma visão atenta, certas tendências principais podem ser identificadas - nenhuma delas é exclusiva à Noruega; esses são traços que a FDI norueguesa tem em comum com a maioria (e talvez não todas) das formas europeias da formação de docentes.

Nosso ponto de partida é Garm e Karlsen (2004, p.737), que utilmente discriminam sobre cinco tendências principais. A primeira é a *expansão* da educação. O seminário docente original levava dois anos, então a FDI expandiu para três anos, para quatro anos, e agora é um programa de Mestrado de cinco anos e os candidatos podem obter o grau em Mestre de Artes em ensino. Esta expansão temporal naturalmente é acompanhada por uma expansão em contexto, e nós temos visto como a pedagogia foi aumentada e diminuída com diferentes reformas; por exemplo, reduzida em 1992, expandida novamente em 2010.

A segunda é a *assimilação*; na qual Garm e Karlsen definem como a integração de estudos da disciplina e didática. Nós nos referimos a isto em uma seção anterior como aumento da didática das disciplinas; ambos em termos de seu espaço na FDI e como um campo de pesquisa em direito próprio.

A terceira tendência bastante clara, é a *academização*; a formação de docentes está se tornando mais orientada à disciplina com um aumento de foco nas disciplinas centrais (ver também Menter, 2016). Nós veremos a academização em detalhes abaixo.

A quarta é a *especialização*. Garm e Karlsen publicaram seu artigo em 2004, e por esta razão não citam a reforma de 2010, esta que *formalmente* marcou a morte do professor generalista ou integral por dividir a FDI em duas especializações diferentes. Como mencionado acima, esta reforma afinou a tendência da especialização por exigir que professores em atividade buscassem pela formação continuada nas disciplinas que eles já lecionavam (não em pedagogia).

E quinto, Garm e Karlsen identificaram uma tendência que eles chamaram de *didatização*. Por isto, eles querem dizer que mais atenção é dada ao método de ensino orientado às disciplinas e à didática das disciplinas, tanto quanto ao estágio e à colocação nas escolas. Esta tendência é estreitamente conectada à assimilação; e considerar duas delas serve para fortalecer subsequentemente a tendência através da especialização.

Garm e Karlsen não mencionam a *profissionalização* como uma tendência abrangente. Alguém pode considerar isso uma omissão bastante notável, já que a intenção principal da formação de docentes é contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade do professor ao oferecer um “pacote” coerente de disciplinas, didática das disciplinas, pedagogia e estágio. Professores, seus papéis pressupostos, e a formação de docentes obviamente andam juntos - mudanças em um trazem mudanças nos demais. Muito do vocabulário em ambos os Livros Brancos e Livros Verdes centram em volta da profissão do professor e processos de profissionalização. No entanto, diferentes teóricos na educação têm diferentes perspectivas no que se constitui a profissionalização. Dahl e associados (2016), por exemplo, levantam o ponto de que a implementação da Promoção do Conhecimento em 2006 ocasionou na implementação de uma nova forma de governança: maior ênfase nos resultados de aprendizado, maior ênfase na base do conhecimento profissional dos docentes, e um afastamento de um espaço de manobra substancial na prática para iniciação de diretrizes e várias formas de apoio (como formas mais sutis de governança). Eles sugerem que a suposição fundamental das autoridades é que a profissionalização imposta de *fora* poderia levar a profissionalização de *dentro* da profissão docente em si. A profissão docente, interessantemente, tem se dividido entre si nesta questão: enquanto houver protestos dos professores, haverá também professores que pedirão por uma governança nacional da escolarização ainda mais forte. Seja como for, o cenário macro sugere que o entendimento como um todo da responsabilidade profissional está se movendo para um modo de pensar orientado a conquistas, e longe de um foco amplo de desenvolvimento da pessoa como um todo. Esses não são necessária e mutuamente exclusivas, mas dão corda para muitas tensões, conflitos e dilemas. Com uma perspectiva de uma visão atenta, podemos ver isto como parte do movimento de afastamento do professor integral da tradição seminarista ampla e direcionado a uma ênfase globalmente reconhecível nos resultados de aprendizado, conquistas, habilidades e testagem. Mas o cenário completo não está bem definido, assim como as diferentes opiniões entre os próprios professores sugerem.

Uma das tendências de desenvolvimento abrangentes principais é a academização. Como várias outras coisas no cenário completo da FDI norueguesa, academização é uma espada de dois gumes. De um lado, isso significa um enfraquecimento dos aspectos práticos da educação profissional; do outro, significa um fortalecimento do conhecimento das disciplinas dos alunos docentes e é geralmente considerada como ser parte dos processos de profissionalização. Esta é uma preocupação que a academização da FDI pode levar a esta ser menos relevante na prática para o ensino. Há também uma preocupação de que o conhecimento teórico, geral e abstrato é incompatível com o conhecimento prático e a proximidade com a prática, e que a academização implica que o primeiro deixa o segundo de fora. (Messel e Smeby, 2017). A academização da FDI norueguesa ganhou um ímpeto particular quando a formação de docentes virou parte do sistema da alta educação em 1973. É um processo amplo que engloba diferentes elementos. Primeiro, temos mudanças estruturais. Em suma, esses serviram para fazer das instituições de formação de docentes mais parecidas com as universidades com, por exemplo, mudanças na estrutura legal, fusão de instituições em unidades maiores, implementação de um sistema de fomento que

premiava pesquisa e publicação. Em segundo lugar, atividades de pesquisa em instituições de FDI. Há muitos lados para isso; o mais óbvio deles é que as publicações científicas vindas das instituições de FDI tem crescido substancialmente, especialmente nos anos recentes. Esta mudança é acompanhada por uma mudança majoritária na competência acadêmica dos educadores de professores. O número de educadores de professores com um PhD cresce constantemente, e as maiores instituições de FDI possuem seus próprios programas de PhD. O fato de que a pesquisa se torna parte do trabalho do educador de professores, em sua natureza envolve uma mudança nos tempos por eles gastos em diferentes tarefas - pesquisa reduz o tempo dedicado ao ensino, com o resultado de que os alunos docentes tiveram que adaptar seus hábitos de estudo e se tornarem mais como estudantes acadêmicos: tempo maior gasto em trabalho individual. Terceiramente, os programas de educação mudaram entre si como resultado do processo de academização. Nós detalhamos as reformas da FDI em uma seção anterior; bastando aqui citar que, tal como em 1999 o Regulamento Curricular Nacional de 1999 também enfatiza os métodos de pesquisa e filosofia da ciência, o que faz da FDI mais parecida com estudos universitários. É válido rememorar as tendências básicas de expansão, especialização e um afastamento do professor generalista.

Não há dúvidas de que uma forte academização representa uma ameaça ao caráter e ao propósito da FDI. O desenvolvimento não é, no entanto, reversível e, além disso, politicamente desejada. As instituições de FDI têm diferentes estratégias para lidar com isso. No Departamento da Formação de Docentes do Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Oslo, por exemplo, a tensão é resolvida por formatar a academização em uma forma orientada à prática - eles enfatizam a pesquisa e o conhecimento baseado em pesquisas, mas enfatizam igualmente que esta pesquisa deverá ser relevante para a prática (Bjarnø, a ser publicado). A academização evidentemente tem tido um efeito consumado na FDI norueguesa. Porém, como Messel e Smeby (2017) concluem, o desenvolvimento é ambíguo, e o cenário completo é vago. Os documentos políticos relevantes não apenas acentuam a academização, mas também a prática, a experiência em primeira mão e a relevância prática do conhecimento. Este último ponto pode talvez ser visto pelas autoridades como uma concessão à complexidade da base de conhecimento dos professores.

Mais um tópico – estreitamente relativo à academização – precisa ser visto nesta seção: o princípio da formação de docentes baseada em pesquisa. Este princípio entrou na FDI norueguesa com a reforma de 2010. Como Munthe e Rogne (2015) pontuam, a orientação em pesquisa pode se desenrolar em diferentes modos. O princípio da FDI baseada em pesquisa tem um “sentido duplo”: refere-se ao treinamento de futuros professores para trabalhar por métodos baseados em pesquisa nas salas de aula, também ao treinamento em si ser baseado em pesquisa. O estudo de Munthe e Rogne revelou, não surpreendentemente, que os estudantes e a faculdade diferem em suas percepções; por exemplo, os alunos tendem a entender os programas como mais baseados em pesquisas que seus educadores; e alguns dos pensamentos dos educadores de condução da educação baseada em pesquisa como uma simples referência à pesquisa de literatura. E qual resultado deveria contar aqui, exatamente? Não há dúvidas de que o princípio da formação

de docentes baseada em pesquisa é largamente parte de um movimento baseado em evidências, tal qual a pesquisa em questão é a pesquisa que demonstra “o que funciona”. Este tipo de pesquisa é geralmente sofisticado metodologicamente e não intuitivo para seu uso em prática. É também destinado a documentar e melhorar realizações, e deste modo, reforça a mudança direcionada a uma ênfase mais forte em consequências, avaliações, resultados de aprendizado e testagem. É importante, no entanto, enfatizar que muitas outras formas de pesquisa são também importantes para a formação de docentes, mesmo se elas não estiverem diretamente conectadas ao “que funciona”. Exemplos seriam a pesquisa histórica, que informa o entendimento do papel do professor, ou a pesquisa filosófica, que informa o entendimento dos objetivos e o porquê de se ter os objetivos que temos. Não há dúvidas que professores devem *saber* muitas coisas, e eles também devem ser aptos a *fazer* - eles precisam tanto de conhecimento quanto de habilidades, e a FDI os ajuda a adquirir, desenvolver e aperfeiçoar ambos.

Por último, um breve comentário a respeito dos efeitos dos programas de FDI em si. Adfal e Nerland (2014) conduziram a pesquisa de entrevista com professores novatos na Finlândia e na Noruega, recém-formados na formação de docentes. Os programas de FDI na Finlândia e na Noruega se diferenciam em muitos aspectos, possuem ênfases diferentes, e convidam os estudantes a diferentes tipos de discursos. A educação profissional, argumentam Adfal e Nerland, é um contexto primário para desenvolvimento de atitudes propositais e estratégias epistêmicas. Essas são importantes; primeiramente, porque elas dizem a respeito de como os alunos se relacionam e fazem uso de várias fontes de conhecimento, e segundo, porque elas duram. A formação de docentes finlandesa tem um núcleo disciplinar e epistemológico mais forte, com conhecimento muito mais sistematizado e estruturado. Isso dá aos alunos docentes finlandeses acesso mais fácil a um vocabulário profissional, que é importante quando se trata de definir problemas em uma forma que provém direções para ação e posterior contribuição. Alunos docentes noruegueses colocam mais ênfase na dimensão social, seus conhecimentos são mais organizados tematicamente e mais livremente enquadrados, discorrem os autores. Eles concluem que os tipos de programas de educação importam, de fato.

Os educadores de professores

Dada a conexão íntima da escolarização obrigatória e da FDI, é fácil focar a atenção nos alunos docentes e a profissão para quais eles treinam enquanto se discute a formação de docentes. Certamente, há convergências entre a profissão docente e a profissão do educador de professores. Mas deve ser lembrado que enquanto educadores de professores, como professores, são praticantes profissionais e ensinam alunos, sua base de conhecimento difere daqueles da escola primária, bem como seu mandato profissional (Angelo, 2016). De muitas formas, FDI pode ser descrita como uma metaprofissão, já que ela forma outras profissões.

Antes de seguir em frente, não nos esqueçamos dos monitores do aluno-professor – professores que servem como supervisores para os alunos durante a colocação nas escolas. Eles também são educadores de professores, com um trabalho limitado, mas

significativo. Após a reforma de 2010, eles devem ter um mínimo de 15 pontos de créditos em monitoria e supervisão para se qualificarem como mentores (Munthe, Malmo e Rogde, 2011). Conforme a reforma de 2017, alunos devem ter um mínimo de 110 dias de prática supervisionada durante seus cinco anos de estudo. Mas agora, vamos voltar nossa atenção aos educadores de professores nas instituições de FDI. Dado o número de educadores de professores, talvez seja irônico que não exista nenhuma educação para educadores de professores - nenhuma educação para educador de professores. Algo mais próximo que se tem é a NAFOL, que é uma escola nacional de pesquisa para a formação de docentes, localizada na cidade de Trondheim (<https://nafol.net/en/about-nafol/>). A NAFOL treina pesquisadores, não educadores de professores como tais, mas representa o mesmo tipo de academização orientada a profissão que vimos na seção anterior. Educadores de professores são um grupo diverso: pessoas que ensinam pedagogia, didática de disciplinas e disciplinas. Aqueles que ensinam as disciplinas provavelmente tiveram suas formações em universidades, e podem se identificar mais como representando a disciplina que uma cadeira da formação de docentes (muito menos a matéria escolar correspondente). Assim como os futuros professores que eles educam, educadores de professores são profissionais especializados. Neste ponto, os educadores de professores enfrentam o mesmo dilema como professores; aquele de serem orientados a pesquisa e a profissão. A pesquisa exige tempo, imersão e conhecimento disciplinar; tarefas orientadas a profissão exigem abordagens interdisciplinares, colaboração e uma habilidade de ver e agarrar a totalidade do “pacote” que é entregue aos alunos. Diferentes instituições tratam deste assunto de formas diferentes, mas gradualmente o quadro de funcionários das FDI de diferentes origens são socializadas a se tornarem *educadores de professores*.

As reformas recentes da FDI implicaram que os educadores de professores tem sido (e ainda estão) sob constantes pressões para mudar, se adaptar e se desenvolver. Um aumento crescente em competência (e uma documentação disso em termos de números de PhDs) entre os membros da equipe é exigida para se tornar ou se manter credenciada como uma instituição de FDI. Requisitos atuais são de, pelo menos, 10% de professores de dedicação exclusiva e 50% de professores associados em todas as disciplinas lecionadas. Portanto, muitas educações continuadas internas estão surgindo nas instituições de formação de docentes. O governo provém fundos de investimento para tal educação continuada.

Considerações finais

A FDI norueguesa passou por diversas reformas desde sua criação nos anos 1800, e especialmente nos últimos 30-40 anos. Muitos fatores, alguns nacionais e internacionais, contribuíram para formar o FDI que temos atualmente. Nós achamos justo dizer que há uma certa fadiga na reforma detectada entre os formadores de docentes, evidenciado por um desejo para ser deixado em paz por enquanto para revisar, aprofundar e consolidar os programas educacionais que temos agora.

Referências

- Afdal, H. W. & Nerland, M. (2014). Does teacher education matter? An analysis of relations to knowledge among Norwegian and Finnish novice teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58, 3, 281-299
- Angelo, E. (2016). Lærerutdanneres profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere lærerutdanningsfeltet. *Acta Didactica Norge*, 10, 2, 108-131
- Bjarnø, V. (forthcoming). Leadership interventions in teacher education as a tool to build research capacity.
- Dahl, T. et.al. (2016). *Om lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Garm, N. & Karlsen, G. E. (2004). Teacher education reform in Europe: the case of Norway; trends and tensions in a global perspective. *Teaching and Teacher Education*, 20, 731-744
- Halvorsen, H. (1999). *Hundre år på lag med lærerutdanningen 1899-1999*. Oslo: Forskerforbundets forening for lærerutdanning
- Jarning, H. (forthcoming). The Knowledge Nexus in Teacher Education. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*
- Joner, T. B. (2017). *KRLE. Et politisk hestehandlet fag*. Oslo: Kolofon
- Menter, I. (2016). Helga Eng lecture 2015: What is a teacher in the 21st century and what does a 21st century teacher need to know? *Acta Didactica Norge*, 10, 2, 11-25
- Messel, J. & Smeby, J-C. (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene? In S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Eds.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (44-55). Oslo: Universitetsforlaget
- Ministry of Education and Research (2001-2002). *White Paper No. 16: The Quality Reform. On a new teacher education. Diverse – demanding – relevant* (our translation). Oslo: Ministry of Education and Research
- Ministry of Education and Research (2004). *White Paper No. 30: Culture for Learning* (our translation). Oslo: Ministry of Education and Research
- Munthe, E. & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17-24
- Munthe, E., Malmo, K.-A. & Rogne, M. (2011). Teacher education reform and challenges in Norway. *Journal of Education for Teaching*, 37, 4, 441-450

APÊNDICE:

Modelos das duas especializações da formação de docentes integrada de cinco anos. Exemplos mostrando os modelos de FDI na Universidade Metropolitana de Oslo.

Master's Degree Programme - Primary and Lower Secondary Teacher Education for Years 5-10 (M5GLU) - Fulltime 300 ECTS credits			Multidisciplinary themes and subjects				
Study year	August-December	January-June	Research & Development competence	Basic skills (reading, accounting, oral skills and digital skills)	Digital competence	Multidisciplinary themes with own organization	Aesthetic dimension
5 th year	Pedagogy 2 part 2 (15 ECTS credits) and 15 ECTS credits in School subject part 3 or Pedagogy specialisation	Master's thesis in teaching subjects or pedagogy depending on previous subject choices (30 ECTS credits)					
4 th year	School subject part 1 (15 ECTS credits) and Philosophy of Science and Research Methods (15 ECTS credits) Practical training 10 days, Years 1-7	School subject part 2 (15 ECTS credits) and Pedagogy 2 part 1 (15 ECTS credits) including "The Diverse classroom" (5 ECTS credits) Practical training 20 days, Years 1-7					
3 rd year	Subject IV One of the subjects I-III (30 ECTS credits) Research and development assignment Practical training 15 days, Years 1-7	International semester Subject V (30 ECTS credits) students choose one of the following electives: school subject from Subject III options, Pedagogy specialisation in Technology Enhanced Pedagogy, Professional Pedagogy or Special Needs Education, or study abroad Practical training 15 days, Years 1-7					
2 nd year	Initial Education semester Pedagogy (10 ECTS credits) Subject II Mathematic (10 ECTS credits) Subject Norwegian (10 ECTS credits) Research and development assignment (small) Practical training 15 days, Years 1-4 and in a children garden	Subject III (30 ECTS credits) students choose one of the following electives: English, Physical Education, Arts & Crafts, Health and Nutrition, Music, Science Education, Social Studies, or Religion, Philosophy of life and Ethics (RLE) Practical training 15 days, Years 1-4					
1 st year	Pedagogy (10 ECTS credits) including "The Diverse classroom" (5 ECTS credit) Subject II Mathematics (10 ECTS credits) Subject Norwegian (10 ECTS credits) Practical observation training 5 days, Year 1	Pedagogy (10 ECTS credits) including "The Diverse classroom" (5 ECTS credits) Subject II Mathematics (10 ECTS credits) Subject Norwegian (10 ECTS credits) Practical observation training 20 days, Years 5-7					

Master's Degree Programme - Primary and Lower Secondary Teacher Education for Years 5-10 (M5GLU) - Fulltime 300 ECTS credits			Multidisciplinary themes and subjects				
Study year	August-December	January-June	Research & Development competence	Basic skills (reading, accounting, oral skills and digital skills)	Digital competence	Multidisciplinary themes with own organization	Aesthetic dimension
5 th year	Pedagogy 2 part 2 (15 ECTS credits) and 15 ECTS credits in School subject part 3 or Pedagogy specialisation	Master's thesis in teaching subjects or pedagogy depending on previous subject choices (30 ECTS credits)					
4 th year	School subject part 1 (15 ECTS credits) and Philosophy of Science and Research Methods (15 ECTS credits) Practical training 10 days, Years 5-10	School subject part 2 (15 ECTS credits) and Pedagogy 2 part 1 (15 ECTS credits) including "The Diverse classroom" (5 ECTS credits) Practical training 20 days, Years 5-10					
3 rd year	Subject II part 2 (30 ECTS credits) Continued studies in Subject II Practical training 15 days, Years 5-10	International semester Subject III (30 ECTS credits), electives from subjects II part 1 pool or Health and Nutrition, Pedagogy specialization in Technology Enhanced Pedagogy, Professional Pedagogy or Special Needs Education, or study abroad Practical training 15 days, Years 5-10					
	Alternative whole 3rd year (60 ECTS credits): Norwegian Sign Language Foreign Language Studies abroad (German, Spanish or French) Or one more subject: English, Mathematics or Norwegian Semester 1: Practical training 15 days, Years 5-10. Semester 2: Practical training 15 days, Years 5-10						
2 nd year	Pedagogy (15 ECTS credits) including "The Diverse Classroom" (5 ECTS credits) Subject I (15 ECTS credits) Practical training 15 days, Years 5-7	Subject II part 1 (30 ECTS credits) Students choose one of the following electives: English, Physical Education, Arts & Crafts, Health and Nutrition, Music, Science Education, Social Studies, or Religion, Philosophy of life and Ethics (RLE) Practical training 15 days, Years 5-7					
1 st year	Pedagogy (10 ECTS credits) including "The Diverse classroom" (5 ECTS credit) Subject I (15 ECTS credits) Semester 1: Practical observation training 15 days Years, 8-10. Semester 2: Practical training 20 days, Years 8-10						

Teacher education in Norway

*Tone Kvernbekk*⁶⁷

*Vibeke Bjarnø*⁶⁸

Introduction

Teacher education finds itself navigating between many different and not infrequently conflicting purposes, interests and perspectives: the needs of schoolchildren, parents, school owners, authorities, global trends, the teacher profession, and – although paradoxically much less heeded – the teacher educator profession. This reflects the traditional tension in the role of the teacher, as being a champion and defender of children on the one hand and satisfying the demands of society on the other. Norway is one of five Nordic countries; it is a member of the European Economic Area (but not of the European Union), and it ranks among the richest countries in the world in terms of GDP per capita. All public education, including universities, is free. Kindergartens are not compulsory; nor are they free of charge, but the monthly charge is regulated by the government. Primary, lower and upper secondary education are all regulated according to national curricula.

There are different pathways to becoming a teacher: teacher education programs for preschool, for primary and lower secondary school, and for secondary school. We shall focus on teacher education for primary school and lower secondary school – nowadays termed “initial teacher education” (ITE). Currently there are 15 institutions, spread on 22 campuses across the country, that provide ITE. Of these five are State-owned university colleges; eight are universities, and two are private institutions with public funding. One of the 15 is the Sámi University College, which is charged with a special responsibility for educating teachers for predominantly Sámi language schools (the Sámi being a First Nation People in Norway). Currently ITE is an integrated five-year master study comprising two specializations: one for grades 1-7 and one for grades 5-10. Upper secondary school, grades 11-13, is a three-year program; it is not compulsory, although a vast majority of students do take it. It is worth mentioning here that upper secondary school is an educational *right* for students who graduate from lower secondary school.

The story of how we got to the here-and-now will provide a rough picture of the development of ITE, the perceived challenges to which this development responded, as well as the values and perspectives at play. We begin with a brief historical sketch to outline the contours of the big picture.

Brief historical sketch

The history of schooling and the history of teacher education are, for obvious reasons, intimately connected. Once major revisions in schooling are undertaken, changes in ITE follow in train. The history of compulsory schooling in Norway goes back to 1736,

67. Professor, Department of Education, University of Oslo, Norway.

68. Professor, Department of Education, Oslo Metropolitan University, Norway.

when an act was passed to the effect that all children should be confirmed in Church (the denomination being Lutheran). This required the children to learn Christendom and to learn to read, which in turn required qualified teachers. Early on two main routes to the teaching profession emerged: so-called teacher seminaries (from 1826) aiming at educating primary school teachers, and university studies, aiming at educating (upper) secondary school teachers (preschool teacher education came much later). The seminaries developed a distinctive seminarist culture, with emphasis on broad political, cultural and social activities in a community (Garm & Karlsen, 2004). The university route, on the other hand, largely consisted of a one-year teacher training on top of an academic degree in some specialized field and qualified people to teach in upper secondary school. You thus became a teacher of mathematics, a teacher of geography, and so on, and the focus was on academic competence rather than on broadly cultivated persons. These routes and their respective cultures are of more than mere historical interest – they help to explain some of the main development trends, and traces of them can clearly be seen in today’s situation. It was not until 1996 that the two were brought under the same legal framework.

Generally, we can say that, during the second half of the 1800s, ITE climbed high on the political agenda and has remained there ever since. A school for all demands qualified teachers, and since schooling is a national affair, ITE is also a national affair. The teacher seminaries offered a two-year education. In 1869 the regulations were revised to allow female teacher students. This naturally also meant that women could work as teachers – but only in primary school and only for the lower grades. The first act concerning teacher education was passed in the Parliament in 1890 (Halvorsen, 1999). Up to the early 1970s there were two pathways to become a primary school teacher: a two-year program for those who had graduated from upper secondary school, and a four-year program for those who had no upper secondary school degree but gained admission to ITE by passing an entrance exam. In 1973 a new act concerning teacher education was passed. This act formally made ITE part of the higher education system in the country, and ITE institutions effectively became colleges. With this change in status for ITE, upper secondary school became a requirement for admission, and ITE was set at three years for all students.

In 1992, ITE was expanded to four years. A big national evaluation of teacher education was completed in 2006 by the Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (NOKUT); together with classroom and school research and global influences it led to the reform in 2010. In the same year, teacher education for primary school and lower secondary school was divided into two specializations, one for grades 1-7 and one for grades 5-10. Primary school comprises grades 1-7, and lower secondary school comprises grades 8-10 – the division is meant to accommodate a certain overlap and contribute to coherence across schools. In 2017 the two specializations were recast as five-year integrated master’s degree, and ITE became a master program for the first time. “Integrated” in this context means that ITE is not divided into a bachelor and a master, but rather comprises one whole integrated five-year program. And thus we have reached the present. Hiding in this story are national and international changes and trends, several reforms, curriculum changes, White Papers, Green Papers, national curriculum regulations and new forms of governance, to mention a few. We shall unfold a selection of them as we go along.

Basic content and aims

Teacher education in Norway is tightly politically governed through different kinds of mechanisms. For example, a large portion of the content that student teachers are supposed to learn is stipulated in the (current) national curriculum regulations. Basically, student teachers meet four types of content: subjects, subject didactics, pedagogy and practicum (placement in schools). It is the job of ITE to create a reasonably coherent whole of these disparate parts. Some of the content is compulsory, such as Norwegian language, mathematics, some esthetic subject (e.g., music), pedagogical theory and practice. Which subjects were compulsory and their relative *size* change from reform to reform, and two cases are especially worth mentioning because they caused heated reactions and much public debate. First, there is the subject *Christianity, religion and ethical knowledge*. This subject is compulsory and has, for good reason, been part of ITE since its inception – the overall aim of early compulsory schooling was religious. The debates mainly centered on the appropriateness of accentuating Christianity in a multicultural society, and on how many credit points the subject should have. Hence, the subject changed its name (Christianity was first taken out and then added back in a political bargain), and its size has waxed and waned (Joner, 2017). Second, there is *pedagogical theory*. Traditionally, of course, pedagogical theory has comprised the heart of teacher education. The relative size of this subject has also waxed and waned and changed its name. Its current name is *Pedagogy and learner knowledge* (a name that signals the centrality of educational psychology) and it is set at 60 credit points, which effectively means one year altogether. It is interesting to look at the relative size of subjects, since it tells us something about the balance between the basic elements of content, as well as something about their perceived importance. The 1992 reform extended ITE from three to four years, and at the same time changed the relative size of subjects: Norwegian language, mathematics and religion were given more space in the curriculum, which implied that pedagogy was accorded a smaller space. This development tendency became stronger in the following years. The White Paper that paved the way for the 2003 reform represents a change in the understanding of the professional teacher role; a move away from the seminarist ideal of the teacher as a broadly educated person who initiates students to culture and society, to the teacher as a person who (mainly) passes on knowledge of subjects (Ministry of Education and Research 2001-2002). The 2003 reform, which came in the wake of this White Paper, consequently emphasizes academic skills and subject knowledge. Thus, pedagogy became less important.

In passing, a couple of comments regarding the fate of pedagogy are worthwhile. First, up until and largely including the 1980s pedagogy was the part of ITE that was thought to contribute the most to the teacher students' maturation of personality, their reflective abilities, their ethical perspectives and critical understanding of their own role as teachers and of the teacher profession more generally. This is recognizable as a heritage from the old seminarist culture. It is still present in the general overall aims for teacher education, stated in the national curriculum regulations, where *Bildung* is mentioned as an ideal – the capacity and disposition to reflect critically, historically and ethically on the role and mandate of the teacher profession. Whether such *Bildung* processes actually

take place is a different matter. Second, a large part of pedagogy was comprised of general didactics; the study of the principles of aligning aims, learning abilities, content, ways of working, evaluation, resources, and so on. In recent years, we have seen great developments in the field of subject didactics (Jarning, forthcoming), which in effect means that didactics has moved into the subjects and adapted itself to the properties of the subject in question. This has led to a flourishing of subject didactics, but the room for general didactics has shrunk dramatically and with it the room (and perhaps the perceived need) for pedagogy. The emphasis on the academic subject, on the other hand, is further strengthened. Third, a significant impetus to the shift toward subjects as the core matter of teacher competence came from the Program for International Student Assessment (PISA), run by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), and the first results from Norway, where Norwegian students were ranked as average in reading, mathematics and science. PISA and its tests have been a bone of contention among school people in Norway ever since; both concerning the validity of tests, the interpretation of results, the appropriateness of international comparison of student achievements, and the influence of the OECD on Norwegian educational policy. PISA has brought with it a strong emphasis on student achievement, and hence on subject knowledge as the core competence of teachers and student teachers.

Not all content is compulsory; teacher students do have some degrees of freedom. This freedom too has waxed and waned with different reforms. When the generalist ITE was divided into two specializations in 2010, the terrain shifted somewhat. For grades 1-7, Norwegian language, mathematics and pedagogy and student knowledge became compulsory, along with a minimum of 100 days of supervised practice in the subjects you are going to teach. For grades 5-10, only pedagogy and student knowledge are compulsory, alongside supervised practice. This evidently leaves room for individual choices, within certain limits. The teacher education institution must of course offer the subjects in question. The institution can also place limitations on the students' freedom of choice and require certain subjects as part of the teacher certification. A case in point is the ITE program at the Oslo Metropolitan University (the largest ITE program in the country in terms of numbers of students and staff), which requires that all grade 5-10 student teachers take mathematics, Norwegian or English as part of their certification. Thus, freedom of choice is currently quite substantial (see Appendix for models of the current ITE programs).

Aims tend to stay more stable than content, especially overall aims that function as ideals, something to strive toward. There are many ways of formulating aims. Since Norway is part of the so-called "Bologna Process" that coordinates the structure of higher education in Europe, the entire higher education sector (universities, university colleges and a handful of private university colleges) is required to express all aims in terms of (specified) learning outcomes or competencies. For all subjects taught in ITE institutions, these learning outcomes were developed by national subject expert groups (Munthe, Malmo & Rogne, 2011). Three types of aims are required: epistemic aims, skills, and general competencies. The epistemic aims are naturally connected to content; for example, in the academic subjects taken by the students, and are supposed to be

sufficiently specified to be measurable. Skills and general competencies are content-transcendent, eminently transferable, and seem to grow in relative size and importance, not only in ITE but also in “classical” universities, perhaps even at the expense of classical ideals such as *Bildung*. This is of course a global trend and not particular for Norway. More interesting is the fact that the learning outcomes for ITE are described in the National Curriculum Regulations. This fact has two sides to it. First, it is not left to the institutions to formulate learning outcomes for their student teachers. This means that the political governance of ITE is tight – learning outcomes exert strong regulatory force. Second, the main idea behind the National Curriculum Regulations is a political wish to ensure relative similarity and thereby equality of teacher education throughout the country. Student teachers should acquire the same competence irrespective of institution (or at least not graduate with too big differences in their competence). With the 2010 reform, a new learning outcome entered: teachers should use and produce research. We shall return to this issue subsequently.

Governance

As already suggested, Norwegian ITE is tightly politically governed. It is no mystery why this is so, ITE is significant because teaching is at the heart of education, and education is of vital importance to any country. Teacher education has been evaluated and reformed countless times. One main governance instrument is the brand new “Teacher Education Strategy 2025”. Another is the National Curriculum Regulations, issued by the Department of Education and Research. Behind the regulations stand Green Papers (Norwegian Official Commission Reports, put together by a government-appointed group of experts in the relevant area) and White Papers (the government’s presentation of issues to the Parliament, detailing analyses, plans and ambitions for a given societal domain but without suggestions to be voted over and passed in Parliament), but also influences from global trends. Reforms may concern any combination of changes in the content, structure and organization of ITE, and modes of governance. Some ITE reforms follow those in primary and lower secondary school, and some occur due to reforms in higher education in general. As in the school system, governance by rules, which was highly detailed, was in the early 2000s replaced by management by objectives, which is meant to allow a greater degree of local freedom and adaptations. At this point it is appropriate to take a short detour and look briefly at governance in schools. After all, what happens in ITE is inextricably connected to what happens in primary and lower secondary schools, and to the circumscription of the teacher profession and its job.

In 2006 a new national curriculum for primary and lower secondary education was implemented in Norway. This curriculum is known as the Knowledge Promotion. With it came a new form of governance of schools: detailed governance decreased, and the schools were supposed to have more freedom to make local adaptations. At the same time a new national quality assessment system was established, which in practice served to counteract the degrees of freedom given in the national curriculum by decreasing the latitude or leeway enjoyed by teachers. The White Paper that comprised the background for the Knowledge Promotion (Ministry of Education and Research, 2004) for the first time

brought external control of the quality of teachers into the picture, and teacher competence subtly mutated from being something you exert in everyday work to something you can *document* that you possess (Dahl et al., 2016). The national system for quality assessment determines indicators that measure the quality of education. This system makes up a large part of the governance of schools, and therefore also of regulations of the work of teachers.

Another agency that deserves mention is the Norwegian Directorate for Education and Training, as it has a central role in the implementation of the national curriculum. Among other things they produce and publish several teacher “guides” with suggestions on how to approach and teach various issues and subjects. Interestingly, Dahl et al. (2016) describe such guides as “soft governance” – they leave less flexibility for teachers in their practice by softly guiding their work in certain directions. The development since the turn of the century can be characterized by increasing external control and a corresponding decrease in teachers’ room for maneuvering. Perhaps paradoxically this development is closely tied to the view that teachers are the most important factor for student learning.

The picture concerning governing of schools is rather complex. Some governance is direct, some is indirect. The authorities’ perception of the role of the teacher has changed gradually, as witnessed by the vocabulary used in both Green Papers, White Papers and curriculum regulations. While we earlier talked about the generalist teacher, processes of learning and development, social equality as the main aim of schooling, etc., the current rhetoric is dominated by better governance, accountability, professionalization, higher quality, standardization, learning outcomes, achievement, assessment, benchmarks, research and evidence, and tests. And while teachers may well be the most important factor for student learning, it is problematic that the idea is linked to the conviction that the quality of teachers is measured by the achievements of their students. One notes, of course, the influence of global educational trends.

Naturally, such changes in vocabulary and perceptions of the role and job of the teacher trickle down to ITE – it is the job of ITE to educate teachers who can fill the professional role envisioned and subtly orchestrated by the authorities. In the heyday of the teacher seminaries, the ideal teacher was a broad-minded, widely read and cultured person. The ideal of the *generalist* teacher, who taught all subjects to all children, was very much alive until 2010, when a reform was implemented that separated ITE into two specializations (for grades 1-7 and 5-10, respectively). This reform marked the end of the era of general teacher education. With it came increased demands on teacher qualifications for teaching subjects, but as Messel and Smeby (2017) argue, increased specialization in the subjects you wish to teach is in retrospect identifiable as a feature of all reforms from the 1990s and onward. The development, we might say, culminated with the 2010 reform, which required thorough changes in the way ITE was organized and run in TE institutions in the country. The fate of the generalist teacher has an extra twist to it – after the 2010 reform, no generalist teachers are educated anymore, but in schools throughout the country there are teachers who work according to the generalist education they once received. These teachers no longer satisfy the qualification criteria for teaching

subjects. One of the most contentious features of the 2010 reform was the government's demand that these teachers complement their education by taking a specified number of credit points in the relevant subjects – subjects they already had taught for 20, 30 years. Further education itself is not contentious, but the demand that unless you do it you will lose your job, is highly contentious and caused much anger and heated debate. Recall here that the generalist teacher once was an *ideal* also agreed on by the politicians. The 2010 ITE reform thus brought with it a massive further education reform; the so-called “Teacher Promotion – Competence for Quality.”

Summing up, ITE in Norway is tightly politically governed. The governance of ITE (and of schooling in general) has over the years taken different forms and shifted between management by rules, management by objectives, management by results, etc. – forms which leave differing degrees of freedom for the institutions. We have various Educational Acts, Green Papers, White Papers, National Curriculum Regulations, and the national quality assessment system exerts much influence. There are other more indirect and subtle forms of governance, such as teacher guides and the overall rhetoric surrounding education, students and teachers. This overall rhetoric – of learning outcomes, achievements, tests, quality, professionalization, etc. – reveals the influence of global educational trends.

An eagle-eye view of changes in Norwegian teacher education

Since the early 1990s higher education in Norway, teacher education included, has lived through several reforms. Some have been structural, some have been organizational, some have concerned the funding system, and some have concerned content and aims. There are many tendencies, historical, national and international, that run together to produce what we have now. Taking an eagle-eye view, certain main trends can be identified – none of them are particular to Norway; these are traits that Norwegian ITE has in common with most (but perhaps not all) European forms of teacher education.

We take our point of departure in Garm and Karlsen (2004, p.737), who usefully discern five main trends. The first is the *expansion* of the education. The original teacher seminaries took two years, then ITE was expanded to three years, to four years, and now it is a five-year master program and the candidates thus get an Master of Arts (MA) in teaching. This temporal expansion is accompanied by an expansion in content, and we have seen how pedagogy has waxed and waned with different reforms; for example, reduced in 1992, expanded again in 2010.

Second, there is *assimilation*, by which Garm and Karlsen (2004) mean the integration of discipline studies and didactics. We referred to this in a previous section as the growth of subject didactics; both in terms of its place in ITE and as a field of research in its own right.

Third, a very clear trend is *academization*: teacher education is becoming more discipline oriented with an increased focus on core subjects (Menter, 2016). We shall look into academization in more detail in the next paragraphs.

Fourth, there is *specialization*. Garm and Karlsen published their article in 2004, and thus for a good reason do not mention the 2010 reform, the reform that *formally* marked the demise of the generalist or all-round teacher by dividing ITE into two different specializations. As previously mentioned, this reform sharpened the specialization trend by demanding that practicing teachers further educate themselves in the subjects they are teaching (not in pedagogy).

Fifth, Garm and Karlsen (2004) identify a trend they call *didactization*. By this they mean that more attention is given to subject-oriented teaching methods and to subject didactics, as well as to practice and placement in schools. This trend is closely connected to assimilation; and taken together the two of them serve to further strengthen the trend toward specialization.

Garm and Karlsen (2004) do not mention *professionalization* as an overarching trend. One might consider this a rather conspicuous omission, since the main intention of teacher education is to contribute to the development of teacher professionalism by offering a coherent “package” of subject, subject didactics, pedagogy and practicum. Teachers, their presumed role, and teacher education obviously hang together – changes in one bring changes in the other. Much of the vocabulary in both Green Papers and White Papers center around the teacher *profession* and processes of professionalization. However, different stakeholders in education have different perspectives on what constitutes professionalization. Dahl and associates (2016), for example, make the point that implementation of the Knowledge Promotion in 2006 entailed a new form of governance: more emphasis on learning outcomes, more emphasis on teachers’ professional knowledge base, and a move away from a substantial elbow room in practice to follow guidelines and give various forms of support (as subtler forms of governance). They suggest that the underlying assumption of the authorities is that professionalization imposed from the *outside* would lead to professionalization from *inside* the teacher profession itself. The teacher profession, interestingly, has been divided among itself on this question: while there have been protests from teachers, there are also teachers who call for an even stronger national governance of schooling. Be that as it may, the large picture suggests the overall understanding of professional responsibility is moving toward an achievement-oriented way of thinking, and away from the broader focus of developing the whole person. These are not necessarily mutually exclusive, but they give rise to many tensions, conflicts and dilemmas. With an eagle-eye perspective we may see it as part of the movement away from the all-round teacher of the broad seminarist tradition and toward a globally recognizable emphasis on learning outcomes, achievements, skills and testing. But the big picture is not clear-cut, as the different opinions among teachers suggest.

One of the main overarching development tendencies is *academization*. Like many other things in the big picture of Norwegian ITE, academization is a double-edged sword. On the one hand it means a weakening of the practical aspects of professional education; on the other hand it means a strengthening of the student teachers’ subject knowledge and is generally considered to be part of the professionalization process. There is a worry

that ITE academization might lead to it being less practically relevant for teaching. There is also a worry that general, abstract and theoretical knowledge is incompatible with practical knowledge and closeness to practice, and that academization entails that the former will push out the latter (Messel & Smeby, 2017). The academization of Norwegian ITE gained momentum when teacher education became part of the higher education system in 1973. It is a broad process that encompasses different elements. First, we have structural changes. In sum these served to make the teacher education institutions more like the universities by, for example, changes in legal framework, fusion of institutions into larger units, implementation of a funding system that rewarded research and publication.

Second, research activity in ITE institutions. There are several sides to this; the most obvious one being that scientific publications coming out of ITE institutions has increased substantially, especially in recent years. This change is accompanied by a major change in the academic competence of teacher educators. The number of these professionals with a PhD grows steadily and the largest ITE institutions have their own PhD programs. The fact that research becomes part of the teacher educator job, in its nature entails a shift in their time spent on different tasks – research takes time away from teaching, with the result that student teachers had to adapt their habits and become more like university students: more time spent on individual work.

Third, the education programs themselves have changed because of the academization process. We have detailed the ITE reforms in a previous section; suffice it here to mention that as of 1999 the National Curriculum Regulations also stress research methods and philosophy of science, which makes ITE more like university studies. It is worthwhile to repeat the basic tendencies of expansion, specialization and a shift away from the generalist teacher.

There is no doubt that a strong academization represents a threat to the character and purpose of ITE. The development is, however, not reversible, and is furthermore politically willed. ITE institutions have different strategies for dealing with it. At the Department of Primary and Secondary Teacher Education of the Oslo Metropolitan University, for example, the tension is resolved by shaping academization into a practice-oriented form – they emphasize research and research-based knowledge, but equally emphasize that this research should be relevant for practice (Bjarnø, forthcoming). Academization has evidently had a thoroughgoing effect on Norwegian ITE, but, as Messel and Smeby (2017) conclude, the development is ambiguous, and the big picture is blurry. The relevant political documents not only accentuate academization, they also accentuate practice, first-hand experience and the practical relevance of knowledge. This latter point could maybe be seen by authorities as a concession to the complexity of teachers' knowledge base.

One more issue – closely related to academization – needs to be looked at in this section: the principle of research-based teacher education. This principle entered Norwegian ITE with the 2010 reform. As Munthe and Rogne (2015) point out, research orientation can play out in many ways. The principle of research-based ITE is in a sense “double”: it refers to training future teachers to work in research-based ways in their classrooms, and it refers to the training itself being research-based. Munthe and Rogne's

study revealed, not surprisingly, that students and faculty differ in their perceptions; for example, students tend to perceive the programs as more research-based than educators, and some educators thought of conducting research-based education as simply referring to research literature. And which research should count here, exactly? There is no doubt that the principle of research-based teacher education is part of the evidence-based movement, such that the research in question is research that shows “what works.” This kind of research is methodologically sophisticated and not straightforward to use in practice. It is also aimed at documenting and enhancing achievements, and thus reinforces the shifts toward a stronger emphasis on results, assessment, learning outcomes and testing. It is important, however, to stress that many other forms of research are also important in teacher education, even if they are not directly connected to “what works.” Examples would be historical research, which informs the understanding of the teacher role; or philosophical research, which informs the understanding of aims and why we have the aims that we have. There is no doubt that teachers must *know* many things, and they must also be able to *do* – they need both knowledge and skills, and ITE helps them acquire, develop and hone both knowledge and skills.

Lastly, one short comment concerning effects of ITE programs. Afdal and Nerland (2014) conducted an interview study with novice teachers in Finland and Norway, fresh out of teacher education. ITE programs in Finland and Norway differ widely, have different emphases, and invite the students into different kinds of discourses. Professional education, Afdal and Nerland argue, is a prime context for developing propositional attitudes and epistemic strategies. These are important firstly because they concern how students relate to and make use of various sources of knowledge, and secondly because they last. Finnish teacher education has a stronger disciplinary and epistemological core, with much more systematized and structured knowledge. This gives Finnish student teachers more readily access to a professional vocabulary, which is important when it comes to defining problems in a way that provides directions for action and further input. Norwegian student teachers place more emphasis on the social dimension, their knowledge is more thematically organized and more loosely framed, the authors argue and they conclude that types of education programs indeed do matter.

The teacher educators

Given the intimate connection of compulsory schooling and ITE, it is easy to focus on the teacher students and the profession for which they train when discussing teacher education. There are certainly commonalities between the teacher profession and the teacher education profession, but it must be remembered that while teacher educators, like teachers, are professional practitioners and do teach students, their knowledge base differs from that of primary school teachers, and so does their professional mandate (Angelo, 2016). In many ways ITE can be described as a meta-profession, since it caters to other professions.

Before moving on, let us not forget the student teacher mentors – teachers who serve as supervisors for students during placement in schools. They too are teacher educators, with a delimited but significant job. After the 2010 reform they must have a minimum

of 15 credit points in mentoring and supervision to qualify as mentors (Munthe, Malmo & Rogde, 2011). As of the 2017 reform, students should have a minimum of 110 days of supervised practice during their five years of study, but now let us turn our attention to the teacher educators at ITE institutions. Given the number of teacher educators it is perhaps ironical there exists no education for teacher educators – no teacher educator education. The closest thing we have is perhaps NAFOL, which is a national research school for teacher education, based in the city of Trondheim. NAFOL trains researchers, not teacher educators as such, but represents the same kind of profession-oriented academization we met in the previous section. Teacher educators are a diverse group: people who teach pedagogy, subject didactics, and subjects. Those who teach the subjects are likely to have their own education from a university, and may thus identify themselves as representing a discipline more than a teacher education subject (let alone the corresponding school subject). Just as the future teachers they educate, teacher educators are specialized professionals. At this point the teacher educators meet the same dilemma as teachers; that of being both research-oriented and profession-oriented. Research requires time, immersion and disciplinary knowledge; profession-oriented tasks require interdisciplinary approaches, collaboration, and the ability to see and grasp the entirety of the “package” that is delivered to students. Institutions handle this issue in different ways, but gradually ITE staff from different backgrounds are socialized to become *teacher educators*.

The recent ITE reforms mean that teacher educators are under constant pressure to change, adapt and develop. A huge increase in competence (and documentation thereof in terms of number of PhDs) across staff members is required to become accredited or stay accredited as an ITE institution. Current requirements are at least 10% full professors and at least 50% associate professors in all subjects taught. Thus, a lot of internal further education is taking place in teacher education institutions. The government provides funding for such further education.

Conclusion

Norwegian ITE has undergone many reforms since its inception in the 1800s, and especially in the last 30, 40 years. Many factors, both national and international, have contributed to shape the ITE that we presently have. We think it is fair to say that there is a certain reform fatigue detectable among teacher educators, as well as a wish to be left in peace for a while to revise, deepen and consolidate the education programs that we now have.

References

- Afdal, H. W. & Nerland, M. (2014). Does teacher education matter? An analysis of relations to knowledge among Norwegian and Finnish novice teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58, 3, 281-299
- Angelo, E. (2016). Lærerutdanneres profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere lærerutdanningsfeltet. *Acta Didactica Norge*, 10, 2, 108-131

- Bjarnø, V. (forthcoming). Leadership interventions in teacher education as a tool to build research capacity.
- Dahl, T. et.al. (2016). *Om lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Garm, N. & Karlsen, G. E. (2004). Teacher education reform in Europe: the case of Norway; trends and tensions in a global perspective. *Teaching and Teacher Education*, 20, 731-744
- Halvorsen, H. (1999). *Hundre år på lag med lærerutdanningen 1899-1999*. Oslo: Forskerforbundets forening for lærerutdanning
- Jarning, H. (forthcoming). The Knowledge Nexus in Teacher Education. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*
- Joner, T. B. (2017). *KRLE. Et politisk hestehandlet fag*. Oslo: Kolofon
- Menter, I. (2016). Helga Eng lecture 2015: What is a teacher in the 21st century and what does a 21st century teacher need to know? *Acta Didactica Norge*, 10, 2, 11-25
- Messel, J. & Smeby, J.-C. (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene? In S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Eds.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (44-55). Oslo: Universitetsforlaget
- Ministry of Education and Research (2001-2002). *White Paper No. 16: The Quality Reform. On a new teacher education. Diverse – demanding – relevant* (our translation). Oslo: Ministry of Education and Research
- Ministry of Education and Research (2004). *White Paper No. 30: Culture for Learning* (our translation). Oslo: Ministry of Education and Research
- Munthe, E. & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17-24
- Munthe, E., Malmo, K.-A. & Rogne, M. (2011). Teacher education reform and challenges in Norway. *Journal of Education for Teaching*, 37, 4, 441-450

Master's Degree Programme - Primary and Lower Secondary Teacher Education for Years 5-10 (M5GLU) - Fulltime 300 ECTS credits			Multidisciplinary themes and subjects				
Study year	August-December	January-June	Research & Development competence	Basic skills (reading, accounting, oral skills and digital skills)	Digital competence	Multidisciplinary themes with own organization	Aesthetic dimension
5 th year	Pedagogy 2 part 2 (15 ECTS credits) and 15 ECTS credits in School subject part 3 or Pedagogy specialisation	Master's thesis in teaching subjects or pedagogy depending on previous subject choices (30 ECTS credits)					
4 th year	School subject part 1 (15 ECTS credits) and Philosophy of Science and Research Methods (15 ECTS credits) Practical training 10 days, Years 1-7	School subject part 2 (15 ECTS credits) and Pedagogy 2 part 1 (15 ECTS credits) including "The Diverse classroom" (5 ECTS credits) Practical training 20 days, Years 1-7					
3 rd year	Subject IV One of the subjects I-III (30 ECTS credits) Research and development assignment Practical training 15 days, Years 1-7	International semester Subject V (30 ECTS credits) students choose one of the following electives: school subject from Subject III options, Pedagogy specialisation in Technology Enhanced Pedagogy, Professional Pedagogy or Special Needs Education, or study abroad Practical training 15 days, Years 1-7					
2 nd year	Initial Education semester Pedagogy (10 ECTS credits) Subject II Mathematic (10 ECTS credits) Subject Norwegian (10 ECTS credits) Researc and development assignment (small) Practical training 15 days, Years 1-4 and in a children garden	Subject III (30 ECTS credits) students choose one of the following electives: English, Physical Education, Arts & Crafts, Health and Nutrition, Music, Science Education, Social Studies, or Religion, Philosophy of life and Ethics (RLE) Practical training 15 days, Yars 1-4					
1 st year	Pedagogy (10 ECTS credits) including "The Diverse classroom" (5 ECTS credit) Subject II Mathematics (10 ECTS credits) Subject Norwegian (10 ECTS credits) Practical observation training 5 days, Year 1	Pedagogy (10 ECTS credits) including "The Diverse classroom" (5 ECTS credits) Subject II Mathematics (10 ECTS credits) Subject Norwegian (10 ECTS credits) Practical observation training 20 days, Years 5-7					

Master's Degree Programme - Primary and Lower Secondary Teacher Education for Years 5-10 (M5GLU) - Fulltime 300 ECTS credits			Multidisciplinary themes and subjects				
Study year	August-December	January-June	Research & Development competence	Basic skills (reading, accounting, oral skills and digital skills)	Digital competence	Multidisciplinary themes with own organization	Aesthetic dimension
5 th year	Pedagogy 2 part 2 (15 ECTS credits) and 15 ECTS credits in School subject part 3 or Pedagogy specialisation	Master's thesis in teaching subjects or pedagogy depending on previous subject choices (30 ECTS credits)					
4 th year	School subject part 1 (15 ECTS credits) and Philosophy of Science and Research Methods (15 ECTS credits) Practical training 10 days, Years 5-10	School subject part 2 (15 ECTS credits) and Pedagogy 2 part 1 (15 ECTS credits) including "The Diverse classroom" (5 ECTS credits) Practical training 20 days, Years 5-10					
3 rd year	Subject II part 2 (30 ECTS credits) Continued studies in Subject II Practical training 15 days, Years 5-10	International semester Subject III (30 ECTS credits), electives from subjects II part 1 pool or Health and Nutrition, Pedagogy specialization in Technology Enhanced Pedagogy, Professional Pedagogy or Special Needs Education, or study abroad Practical training 15 days, Years 5-10					
	Alternative whole 3rd year (60 ECTS credits): Norwegian Sign Language Foreign Language Studies abroad (German, Spanish or French) Or one more subject: English, Mathematics or Norwegian Semester 1: Practical training 15 days, Years 5-10. Semester 2: Practical training 15 days, Years 5-10						
2 nd year	Pedagogy (15 ECTS credits) including "The Diverse Classroom" (5 ECTS credits) Subject I (15 ECTS credits) Practical training 15 days, Years 5-7	Subject II part 1 (30 ECTS credits) Students choose one of the following electives: English, Physical Education, Arts & Crafts, Health and Nutrition, Music, Science Education, Social Studies, or Religion, Philosophy of life and Ethics (RLE) Practical training 15 days, Years 5-7					
1 st year	Pedagogy (10 ECTS credits) including "The Diverse classroom" (5 ECTS credit) Subject I (15 ECTS credits) Semester 1: Practical observation training 15 days Years, 8-10. Semester 2: Practical training 20 days, Years 8-10						

O consenso é possível? Reflexões críticas sobre a formação de professores na Inglaterra

Janet Orchard⁶⁹

Trevor Mutton⁷⁰

Introdução

No final de 2020, as tensões dentro de um debate estabelecido na Inglaterra sobre o papel do professor e, conseqüentemente, quais métodos devem ser utilizados na formação profissional de professores em treinamento e em serviço deveria tomar, chegaram a um novo patamar. Este assunto tem sido discutido ativamente na arena pública da Inglaterra desde o final da década de 1970, com o debate centrado em como a relação entre teoria, pesquisa e conhecimento profissional na prática profissional dos professores é melhor compreendida. Opiniões conflitantes e possivelmente irreconciliáveis são defendidas pelos formuladores de políticas, por um lado, e de outro, pelos pareceres de acadêmicos especializados que direcionam a prática docente de professores universitários. Como educadores universitários envolvidos ativamente com pesquisas de professores, assumimos uma posição particular que, sem surpresa, reflete esta última. No meio do turbilhão estão os professores. Progressos nessa discussão, para o bem deles, e as crianças e jovens que ensinam, algum tipo de consenso precisa ser alcançado; ou ambas as partes, em última análise, podem seguir caminhos distintos. O consenso entre aqueles que têm o que parece, às vezes, ser opiniões diametralmente opostas sobre a formação desejável de professores é, de fato, possível?

Iniciamos esta revisão delineando brevemente, em benefício de um leitor internacional mais alheio à discussão interna, as especificidades da pesquisa de formação de professores da Inglaterra e seu contexto político. Algumas abordagens teóricas e universitárias notáveis para a formação de professores pré-serviço foram desenvolvidas ao longo do tempo, incluindo graduações altamente conceituadas e academicamente ricas em Educação (combinadas com o Status de Professor Qualificado (QTS)).” No entanto, esmagadoramente, a formação de professores dentro das escolas tem tido como *modus operandi* preferido (Orchard e Winstanley, 2019) a experiência prática e o foco na aprendizagem para ensinar sobre o trabalho em sala de aula. A maioria dos professores na Inglaterra no início do século XXI estão formalmente preparados para o serviço através do Certificado de Pós-Graduação em Educação (PGCE) (Orchard & Winch, 2015). Trata-se tipicamente de um programa de trinta e seis semanas liderado pela universidade, resultando em um Status de Professor Qualificado (em inglês “QTS”) e uma qualificação acadêmica, introduzido pela primeira vez durante a década de 1970, quando a formação de professores do ensino secundário tornou-se obrigatória.

Originalmente concebido, talvez, como uma versão altamente condensada do referido diploma em Educação, o propósito desses programas evoluiu através de uma

69. Senior Lecturer, Departamento de Educação, Universidade de Bristol, Reino Unido.

70. Associate Professor, Departamento de Educação, Universidade de Oxford, Reino Unido.

série de reformas em uma qualificação que é principalmente vocacional. Portanto, muitos professores de pré-serviço na Inglaterra entram na profissão sem uma formação acadêmica significativa além da área ou estudos disciplinares em seu primeiro grau. Os programas convencionais de Pós-Graduação em Educação (PGCE) na Inglaterra geralmente oferecem doze semanas de atividade ministradas pela universidade, enquanto as 24 semanas restantes são para uma forma de estágio de prática de ensino, geralmente em dois ambientes escolares contrastantes. Os provedores trabalham duro para combinar a “visão acadêmica” (Orchard, Kelly e Winstanley, 2020), com a realidade prática de seu programa de maneiras significativas. No melhor dos casos, onde as parcerias são fortes (ou seja, de natureza mais colaborativa), elas são habilmente coordenadas por escolas, universidades e outros provedores. No entanto, como ilustra a proporção de tempo concedido a cada aspecto, os professores na Inglaterra estão preparados para a prática em sala de aula mais por “fazer” a educação do que necessariamente por “pensar” abstratamente sobre o assunto.

Periodicamente, tentativas têm sido feitas para desenvolver a dimensão acadêmica da prestação de formação pré-serviço na Inglaterra e, portanto, alinhar de forma mais próxima à provisão encontrada em outras partes do Reino Unido (Oancea e Orchard, 2012), onde a inclusão de formação teórica em programas de formação educacional pré-serviço é muitas vezes melhor apoiada. O credenciamento do mestrado foi amplamente introduzido no Certificado de Pós-Graduação em Educação (PGCE) na Inglaterra em 2007, por exemplo, para reconhecer e credenciar melhor o trabalho acadêmico de alta qualidade que os professores em pré-serviço estavam produzindo, particularmente através de suas atribuições de curso. Os proponentes dessa abordagem promovem o engajamento crítico dos professores com teoria e pesquisa educacional, geralmente acessados através de leituras-chave e enquadrados por atribuições que podem exigir que os professores iniciantes realizem suas próprias investigações em sala de aula em pequena escala. Tais atividades visam desenvolver conhecimento e compreensão profissional, bem como disposições para refletir e ajustar - até mesmo alterar - a aplicação prática nesse caso, através do desenvolvimento e exercício de um ‘bom’ julgamento profissional (Orchard e Guincho 2015). A partir de uma forte base de professores em pré-serviço, os docentes podem então desenvolver e ampliar essas capacidades enquanto atendem professores através do nível de mestrado e desenvolvimento profissional contínuo (CPD).

No entanto, essa abordagem para promover o ensino como profissão de mestre na Inglaterra foi rapidamente desafiada por uma mudança de governo em 2010 que embolsou uma trajetória política reafirmando o valor de um método mais tradicional de avaliação baseada em exames e rica em conhecimento acerca do currículo escolar, acompanhada de um método escolar para a “formação” dos professores. Nesse entendimento, bons professores exigem um conhecimento bem desenvolvido das disciplinas curriculares, enquanto o valor de conhecer a teoria educacional e pedagógica é minimizado. Essas mudanças significativas na política foram definidas primeiro no relatório branco “A Importância da Educação” (Department for Education (DfE), 2010) e expandidas em dois documentos políticos subsequentes que se concentraram especificamente na formação de professores (DfE, 2011a; DfE, 2011b). Isso abriu caminho para mais de uma década

de novas reformas políticas marcadas por revisões mais significativas na política de educação realizadas num intervalo de aproximadamente cinco anos.

Uma importante revisão sobre a formação inicial de professores (ITT), o *Carter Review*, foi criado em 2015 e mais recentemente foi atualizado por uma nova “revisão de mercado”, criada pelo governo em 2020 (DfE, 2021a).⁷¹ A linguagem usada no mandato tanto para esses artigos de revisões quanto no relatório publicado da Carter Review (Carter, 2016), é fundamental no teor da discussão, fazendo recomendações destinadas a garantir que a *formação* inicial de professores seja de alta *qualidade*, mantendo uma *oferta* suficiente de professores que traga *benefícios* para todas as escolas em geral. De acordo com a agenda estabelecida em 2010, as soluções propostas para abordar questões percebidas de qualidade e questões reais de fornecimento de professores focam na estrutura e conteúdo existentes dos programas de formação de professores baseados na universidade como uma “falha”, em vez de uma solução para os problemas. Os críticos têm contestado essa suposição, apontando uma aparente contradição entre a necessidade declarada de rever a qualidade da provisão baseada em universidades e julgamentos da própria inspetoria do governo, o Office for Standards in Education (Ofsted), que considera que toda a provisão do setor é “boa” ou “excepcional”.

Mais amplamente, essas reformas políticas podem ser vistas para seguir um padrão claro de envolvimento do governo na formação de professores na Inglaterra. Menter *et al.* (2019) identificam o que chamam de uma série de ‘periodizações’ que caracterizam o desenvolvimento da política de formação de professores, referindo-se à fase atual iniciada em 2010 com a publicação do relatório branco, como período de ‘mercantilização’ (2019, 68). A principal característica desse período, a mudança para a formação de professores liderada pela escola, tem sido uma mudança no *locus* do poder de decisão, mais distante das universidades, pelo menos retoricamente para as escolas que têm sido concedidas um grau crescente de influência sobre a seleção e formação de candidatos a professores.

Tome-se, por exemplo, a introdução do ‘School Direct’, pelo qual pelo menos 50% das vagas de treinamento alocadas vão para a provisão de ITT ‘liderada pela escola’. No modelo ‘School Direct’, as vagas de capacitação são alocadas diretamente para ‘escolas líderes’, trabalhando em parceria com um provedor de ITT credenciado para entregar o programa de treinamento. Embora as noções de parceria escola-universidade sejam bem estabelecidas, não é mais o caso de que os prestadores credenciados devem ser uma universidade; e o número de provedores de Formação Inicial de Professores Centrados na Escola (SCITT) tem, talvez sem surpresa, crescido significativamente como resultado nos últimos anos. Como Menter *et al.* passam a observar, o aumento resultante da diversidade dentro do sistema levou a “uma maior marginalização do ensino superior na preparação dos professores” (2019, p. 68).

71. Na Inglaterra, a formação inicial de professores (ITT) é o termo preferido pelo governo para descrever toda a provisão de preparação de professores pré-serviços. O termo educação inicial de professores (ITE) é o termo preferido de muitas instituições de ensino superior (ISIs) que fornecem programas que levem à qualificação de professores, embora os provedores centrados na escola geralmente usem o termo ITT. Usamos o termo ITE, a menos que estejamos fazendo referência a políticas governamentais específicas e publicações relacionadas.

Em outras partes do Reino Unido, a diversidade de rotas para o ensino (por exemplo, *School Direct*, SCITTs e iniciativas como *Teach First* e *Troops into Teaching*) não foram promovidas como uma alternativa política. Em contrapartida, a promoção do ITT ‘liderado pela escola’ na Inglaterra tem sido sustentada pela forte crença dos formuladores de políticas e dos profissionais seniores de que as escolas deveriam ter “mais controle sobre a formação da próxima geração de professores” (DfE, 2013). Se o conhecimento teórico da educação é em grande parte redundante, o ensino redutível a um conjunto de habilidades práticas e de competência, quem melhor para reconhecer as qualidades dos novos recrutas do que aqueles cujas próprias habilidades e capacidades precisam ser replicadas?

É claro que a partir desses exemplos a relação entre teoria e prática e seus respectivos papéis dentro de programas de formação inicial de professores tem sido muitas vezes vista como um “binário conceitual” inútil (Murray e Mutton, 2015: 70), enquadrado como está dentro de um argumento diferente, mas relacionado, sobre se são as escolas ou universidades, que são mais capazes de fornecer oportunidades de aprendizagem adequadas para os professores iniciantes desenvolverem os conhecimentos e as habilidades que deles são exigidas. Assim, embora a premissa subjacente de que as recentes reformas na Inglaterra possam ser interpretadas como uma preparação prática privilegiada sobre programas baseados em universidades que lidam predominantemente com a teoria, isso não é útil, uma vez que não reconhece o que ambas as perspectivas têm a oferecer ao professor iniciante, ou a maneira como eles podem ser integrados com sucesso dentro dos programas.

Artigos submetidos à Associação Britânica de Pesquisa Educacional e Sociedade real para artes, manufaturas e comércio comercial (BERA/RSA) *Inquiry on Teacher Education in England* (2014) exploraram a relação entre teoria e prática em grande profundidade. Por exemplo, um artigo que examina as perspectivas filosóficas que sustentam a formação de professores (ver Guincho, Oancea e Orchard, 2015) argumentou que os complexos conhecimentos, compreensão, capacidades e habilidades exigidas no ensino eram bem melhor compreendidos em relação ao exercício do “juízo profissional”. Outro artigo submetido ao Inquérito BERA/RSA, examinando o papel da prática clínica informada à pesquisa (ver Burn & Mutton, 2015) discute o repertório de “processos cognitivos analíticos e intuitivos” que os profissionais precisam recorrer para chegar à “resposta ética mais bem julgada em um contexto específico baseado na prática” (Kriewaldt e Turnidge, 2013, p. 106).

Nesse relato, a teoria pode ser vista para oferecer um mapa conceitual que os professores usam para dar sentido à prática em ação, uma visão mantida por muitos, mas crucialmente não todos, na academia. Programas de formação de professores em partes do mundo, por exemplo, a Finlândia, comprometida em desenvolver professores como profissionais nesta conta estendida, exigem que novos professores realizem um “mestrado de 2 a 3 anos totalmente financiado pelo governo “ antes de ingressarem no ensino” (Darling-Hammond, 2017, p. 298). Em partes do Canadá, por exemplo, lideradas pela Universidade de Toronto, em Ontário, “estudos descobriram que seus professores

se sentem muito melhor preparados para os desafios que enfrentam em sala de aula” em razão da obrigatoriedade das aulas práticas (Darling-Hammond, 2017, p. 299).

Em resumo, há um acordo generalizado e geral de que o ensino é uma prática, baseando-se em diferentes fontes de conhecimento onde as decisões devem ser tomadas. Há um amplo consenso de que a tomada de decisão dos professores torna-se (ao menos aparentemente) mais espontânea e confiante ao longo do tempo, com maior experiência e familiaridade tanto com o currículo a ser entregue quanto com as necessidades dos alunos em um contexto específico. Quando a opinião se divide, diz respeito à melhor forma de explicar as qualidades de reflexão que os professores trazem ao seu trabalho; o que eles são, e a melhor maneira de promovê-los.

Desafios para a formação de professores na Inglaterra

Esboçamos brevemente o contexto da política de formação de professores contemporâneos na Inglaterra, ligando-o à discordância sobre se o ensino é melhor aprendido na maior parte na prática ou se há um papel importante a ser desempenhado pelas universidades. Consideramos a seguir se qualquer tipo de consenso é possível, abordando áreas-chave no debate sob três títulos gerais: desafios, possíveis terrenos comuns e soluções. De particular interesse para nós é o valor adicional que é trazido ao debate, e à provisão, por expertise profissional do tipo que temos a oferecer, ou seja, tanto na teoria quanto na *prática* da formação docente.

Um desafio diz respeito à extensão da discordância quanto ao que constitui “qualidade” no ensino. Deve-se notar que a Inglaterra não é de forma alguma única em ter identificado a formação e o treinamento de professores como um foco significativo da reforma da política governamental - esta tem sido uma característica de muitas jurisdições em todo o mundo (ver Darling-Hammond & Lieberman 2012; Kosnik, Beck & Goodwin 2016; Mayer et al. 2017; Tatto & Menter 2019). Além disso, geralmente esse foco tem sido impulsionado por uma necessidade percebida de aumentar a oferta de professores capazes de aumentar o desempenho nacional por alunos em avaliações padronizadas de alto risco relacionadas a medidas globais, notadamente o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA). A tendência reflete as formas por meio das quais as decisões políticas que os governos individuais tomam em relação ao ensino são influenciadas pela globalização (por exemplo, Rizvi & Lingard (2010), Robertson (2012), Furlong, 2013; Paine, Aydarova & Syahril, 2017; Tatto & Menter, 2019).

Um elo direto é estabelecido em tais cenários políticos entre a compreensão da qualidade do professor de um determinado tipo e os resultados dos alunos. Esses resultados são comumente concebidos de forma restrita em termos de como os alunos como “produtos” do sistema educacional provavelmente contribuirão de forma útil para a futura prosperidade econômica nacional (OCDE, 2005). No entanto, muitas outras partes interessadas contestam esse discurso dominante de qualidade dos professores, incluindo os formuladores de políticas em certas partes do mundo, por exemplo, a Finlândia, que simplesmente não se convencem a aderir a esses indicadores internacionais de desempenho. Suas preocupações, compartilhadas por profissionais e pesquisadores,

incluindo educadores de professores, são de que essa perspectiva sobre o ensino é pouco útil. Em uma alternativa mais “liberal”, bons professores são aqueles que se baseiam em um amplo conjunto de atitudes, disposições e habilidades para promover o florescimento ou o “crescimento pessoal” ao lado da realização acadêmica. É muito cedo para avaliar o impacto da pandemia Covid 19 sobre essas prioridades e premissas atualmente mantidas para a escolaridade.

Um segundo desafio relacionado diz respeito ao tipo de formação profissional que os professores precisam, daí a discordância sobre qual papel as universidades deveriam desempenhar nesse processo. Em alguns aspectos, a abordagem específica para a reforma política adotada na Inglaterra reflete amplamente os fenômenos globais, como acima, na promoção da oferta baseada no emprego em relação à universidade, em relação a outras reformas políticas. Por exemplo, há paralelos entre a realocação da formação de professores nos EUA para “novas escolas de pós-graduação da educação” (Cochran-Smith et al, 2020, p. 8) e a proposta atual no momento da redação para criar na Inglaterra um “Instituto de Ensino” que seria habilitado como provedor de educação de professores e teria poderes de concessão de diploma (DfE, 2021b). No entanto, em outros aspectos, a Inglaterra tornou-se uma espécie de “aberração/anomalia”, não apenas em termos de comparações internacionais (Loughran & Menter, 2019), mas também em relação a outras partes do Reino Unido, onde cada um dos governos desenvolvimentistas tem responsabilidade por suas próprias políticas educacionais (Beauchamp et al. 2015; Grupo de Formação de Professores, 2016). Na Inglaterra, especificamente, os formuladores de políticas têm buscado ativamente reduzir o papel das universidades na formação de professores (Vanassche, Kidd & Murray, 2019) e fizeram referência explícita à aprendizagem baseada no trabalho como sendo a melhor, se não a única, maneira de formar professores. Como já apontamos, este tem sido o modelo dominante ao longo do tempo na Inglaterra.

Lugares de capacitação foram planejados para favorecer intervenções lideradas por escolas, e o financiamento da pesquisa foi canalizado para uma organização principal fora da academia, o Fundo de Doação Educacional (EEF), que promove uma visão específica do ensino baseado em evidências. As agências não-governamentais quase autônomas estabelecidas no setor foram dissolvidas, por exemplo, o Conselho Geral de Ensino da Inglaterra (GTC) e a Agência de Treinamento e Desenvolvimento para as Escolas (TDA), aparentemente para liberar e capacitar professores e líderes escolares a controlar o ensino e a formação de professores, embora, na prática, essa reforma tenha deslocado o poder de um órgão público não eleito para outro, mais facilmente controlado pelo governo central via regulação e financiamento. Tais tendências podem ser evidentes em outros lugares (por exemplo, nos EUA), mas a combinação e extensão são intensas no contexto inglês.

Essas iniciativas políticas têm sido justificadas por uma narrativa persistente que liga esses dois desafios. Foi insinuado que a formação de professores universitários - sem rodeios, fornecida por pessoas como nós - é o problema central e não parte da solução para melhorar a qualidade do professor, apesar das evidências em contrário fornecidas pelos diretores escolares (ver acima). A narrativa predominante conflitua com os argumentos anteriores característicos da “Nova Direita” na década de 1980 (ver Furlong, 2005).

Estes têm sido influentes no que tem sido chamado de “virada prática” na formação de professores (Mattson et al., 2011). Um relatório do “laboratório de ideias” publicado pela *Policy Exchange*, intitulado “Melhores Professores” (Freedman et al., 2008), pode ser claramente visto para conter as ideias que foram altamente influentes na definição da posição sobre a política de educação de professores na Inglaterra tomada no relatório branco de 2010.

Dada a rigidez da retórica, é muito difícil identificar o meio termo entre posições sobre as quais qualquer tipo de consenso poderia ser desenvolvido. Os autores de “Melhores Professores” argumentam que:

‘Nos últimos 30 anos houve uma aceitação relutante de que o treinamento prático, baseado em competências é mais valioso do que a teoria. No início de suas carreiras, novos professores precisam adquirir a capacidade de gestão das salas de aula para que seus alunos aprendam efetivamente. Isso não é conseguido através da aquisição de conhecimento abstrato em uma sala de seminário; é adquirida através do treinamento ao estilo aprendiz nas salas de aula. (2008, p. 28)

Ecoss dessas conclusões podem ser lidos em declarações políticas posteriores, por exemplo, as do então Secretário de Estado da Educação que argumentou:

“Ensinar é um ofício e é melhor aprendido como aprendiz observando um mestre artesão ou mestra artesã “. (Gove, 2010).

O tom da Carter Review do ITE em 2015 foi um pouco mais conciliador, por exemplo, admitindo que os melhores programas de treinamento de professores equiparam professores em treinamento a serem criticamente reflexivos, penteando tanto “uma introdução academicamente rigorosa e altamente eficaz à sala de aula” (p.13).

No entanto, em outros lugares, o relatório revela muitas preocupações e tensões para oferecer muita esperança de um terreno comum com a formação de professores com sede na universidade. Ele observa com preocupação, por exemplo, que a obtenção de um Certificado de Pós-Graduação pode ser considerada pelos estagiários (falsamente, o relatório implica) como mais importante do que ganhar o “Status de Professor Qualificado” (QTS), distorcendo os comentários que seguem para o desenvolvimento do ITT liderado pela escola como um futuro imaginado melhor para a provisão dentro do setor. Dado esse antagonismo, não é de surpreender que o diálogo entre os formuladores de políticas e educadores de professores universitários tenha quebrado completamente em vários pontos.

Um ponto em comum pode ser identificado?

Dadas as disparidades consideráveis e crescentes entre as prioridades políticas atuais para o ensino e a formação de professores na Inglaterra, por um lado, e por outro os compromissos e interesses estabelecidos dos prestadores universitários, o terreno para estabelecer um consenso produtivo é difícil de identificar. Em nossa discussão,

exploraremos duas possíveis áreas de preocupação compartilhada. Começaremos com o conceito de ensinar como um ‘ofício’ e, a partir disso, elementos da formação de professores pré-serviços em particular que são focados no ‘aprendizado’.

O ensino como um ofício

Em sua contribuição supracitada ao Inquérito BERA/RSA, Winch et al (2015: 12-13) esboçam três noções do professor identificadas no discurso da política inglesa: técnico executivo; trabalhador artesanal; e profissional. Cada visão reflete algo das qualidades que os bons professores precisam, afirmam os autores, embora mantenham que as concepções técnicas e artesanais do ensino são insuficientes. Sendo assim, o entendimento em comum pode se concentrar em certas áreas de acordo:

- a. que os professores precisam dominar bem os conhecimentos técnicos relevantes para assumir bem suas responsabilidades, por exemplo, o conhecimento do conteúdo do currículo e como media-lo;
- b. que o conhecimento técnico ajuda os professores a identificar metas, padrões que valem a pena, julgar o progresso;
- c. esse entendimento técnico permitirá que os professores treinem outros também na aplicação desse conhecimento processual (Winch et al,2015:208).

Frustrantemente, é justamente esse reconhecimento da importância da aprendizagem profissional a partir da experiência que tem sido uma influência tão positiva no desenvolvimento do Certificado de Pós-Graduação em Educação desde sua criação na década de 1970; e por que os educadores de professores baseados na universidade reconhecem as limitações à provisão naqueles lugares ao redor do mundo onde a prestação de pré-serviço permanece fortemente tendenciosa em relação à teoria, por exemplo, a África do Sul (Orchard e Davids, 2019), como fez antes da criação de acordos de parceria escolar e universitária. Estágio e outras abordagens equivalentes dominaram a provisão de Certificado de Pós-Graduação em Educação na Inglaterra a partir da década de 1990.

A partir de seu conhecimento de pesquisas relevantes, bem como de sua própria prática, educadores de professores universitários aprenderam, por exemplo, que professores iniciantes podem não estar claros ou subconfiantes em como podem aplicar seus princípios bem aprimorados sabiamente sem aprender com a experiência em ambientes complexos e contrastantes em sala de aula. Eles passaram a apreciar o quão particularmente importante é expor professores novos e iniciantes a contextos profissionais muito diferente daqueles que frequentaram pessoalmente ou estão predispostos a trabalhar à esquerda para escolher por si mesmos se for para formar professores elegíveis para praticar em um sistema nacional.

No entanto, além disso, a noção do professor como profissional criticamente reflexivo é aquela que os educadores professores da academia tendem a ser mais investidos, sendo mais complexos e ambiciosos. As seguintes qualidades são alinhadas ao focar exclusivamente nos aspectos artesanais do ensino: primeiro, a prática da reflexão, depois de Schön (1987), que argumenta que a formação profissional dos

professores “combina o ensino da ciência aplicada com o coaching na arte da reflexão em ação” (p. xii); segundo, conhecimento acadêmico do que foi pensado e dito sobre o ensino no passado que pode informar o pensamento presente e futuro (Shulman, 1987); e terceiro, professores de inquérito sistemático que poderiam empreender em sua própria prática, ao longo das linhas propostas por Stenhouse (1975). O conhecimento profissional situado sem esses componentes adicionais privilegia fontes insulares e de necessidade conservadora, de conhecimento profissional quando o julgamento deve ser atualizado regularmente através do engajamento por meios animados e academicamente rigorosos com novas ideias de procedência sonora.

No entanto, notamos a partir de nossa própria atividade acadêmica e disposição para se envolver amplamente com o julgamento acadêmico que os formuladores de políticas não estão sozinhos em questionar o valor da reflexão crítica no ensino. Carr (2006) argumentou que a teoria educacional é irrelevante para a reflexão crítica dos professores porque (2006, p. 147) é em si uma forma de “prática” distinta da prática do ensino. Por uma “prática”, ele quer dizer (depois de MacIntyre, 1981) que as sociedades são compostas por uma série de formas de ser e fazer, cada uma com seus próprios objetivos e padrões de excelência. Outros relatos de qualidade no ensino têm enfatizado formas pelas quais os professores se tornam praticamente sábios, ou *phronimos*, através da experiência de deliberar e fazer julgamentos, a partir do exemplo de outros profissionais virtuosos, e através da atenção ao desenvolvimento pessoal. Defensores dessa visão questionam a necessidade de uma contribuição da pesquisa educacional, tende a ser cética quanto à relevância dos achados desde o inquérito educacional empírico até a prática e desenvolvimento dos professores (por exemplo, D. Carr, 2000, 2003; W. Carr, 2006; Hogan, 2003).

Quão importante é a reflexão crítica sobre a experiência?

Assim, se os entendimentos alternativos da ideia do professor como artesão por colegas dentro da academia são mais simpáticos do que estamos predispostos a ser, então esses elementos de provisão de universidades preocupados com a reflexão crítica podem não ser tão essenciais (particularmente nos primeiros anos de ensino) como manteríamos. Talvez a afirmação em ‘Mais Bons Professores’ de que, no início de suas carreiras, novos professores possam se concentrar útilmente nos elementos artesanais da profissão pode ser aceita como um ponto de partida alternativo. Os educadores universitários trazem considerável visão sobre a questão da aprendizagem do ensino com a experiência e a compreensão teórica. Que terreno podemos admitir, ainda que com preocupação, mitigar os custos incorridos?

A expertise combinada em teoria e prática não é simples de adquirir, envolvendo reflexão crítica por parte do próprio educador professor sobre uma gama de diferentes perspectivas (tanto práticas quanto teóricas) para promover o próprio ‘teorising prático’ dos professores (McIntyre, 1995; Hagger & McIntyre, 2006). Notamos uma certa ironia no exercício reflexivo atual em que estamos engajados. Como educadores de professores universitários, agindo de forma consistente com o padrão (mais alto) de ser criticamente

reflexivo sobre a prática através do engajamento ativo com bolsa de estudos, estamos minando nossa própria posição, apontando possível valor na perspectiva política em meio a uma boa dose de retórica.

Em seu artigo BERA/RSA, Winch et al chegaram a três conclusões. A primeira conclusão, de que o setor deveria mirar em “modelos de formação inicial de professores que desenvolvam professores profissionais que sejam estudiosos de pesquisa educacional” (2015: 214), seria sacrificada neste argumento atual, no espírito de buscar um caminho para frente com os formuladores de políticas. Em troca, a segunda e terceira conclusões alcançadas devem ser honradas da seguinte forma. Primeiro, desenvolver programas de mestrado pós-qualificação que doem aos professores a capacidade de realizar pesquisas praticamente baseadas, seja em parceria ou por meio de supervisão com um mentor de ensino superior. Em segundo lugar, criar uma faixa para uma qualificação de nível superior para aqueles professores que *desejam* conduzir, encomendar e avaliar pesquisas em ambientes educacionais de forma independente e aconselhar sobre suas implicações para a prática (ibid 2015:15).

Há dois custos para esta proposta. Em primeiro lugar, os professores não estão preparados tão robustamente para o ensino em todo o sistema educacional inglês sobre este modelo, em comparação com a oferta convencional. Uma clara vantagem do Certificado de Pós-Graduação em Educação atual é a forma como exige que os professores pré-serviço experimentem contextos além daqueles com os quais eles estão diretamente familiarizados durante sua formação. Ser alocado experiência prática em vez de escolher colocações para si mesmo é mais provável para empurrar novos professores para fora de suas próprias zonas de conforto percebidas.

Para mitigar isso, o tipo de oferta em serviço que está sendo proposta deve exigir que aqueles que permanecem no ensino realizem colocações em outros ambientes profissionais. O CPD não deve ser oferecido apenas através de cursos de um dia ou de provisão escolar. É claro que outra desvantagem prática para isso seria a despesa e a complexidade relativa na organização disso, bem como potencialmente disruptivas para a experiência daqueles que estão sendo ensinados do que o equivalente organizado através de um curso de Pós-Graduação em Educação.

O segundo custo é a falta de exposição a novas ideias e o conservadorismo que pode ser replicado como resultado. Os professores precisam desenvolver a capacidade de “ir além das rotinas existentes” para “repensar ideias-chave, práticas e até valores para responder a novas situações” (Hammerness et al., 2005). Outros descreveram isso como “experiência adaptativa” (Berliner, 2001). Em algum momento razoavelmente no início de sua carreira, se não no início, os professores devem começar a se envolver com esses processos (Burn and Mutton, 2018).

Possíveis soluções para a formação de professores na Inglaterra

Consideramos brevemente nesta seção final o quão longe este (limitado) terreno comum pode ser perseguido daqui para frente, baseando-se na análise do contexto atual que fornecemos e dada a forma como o “problema político” da formação de professores

(Cochran-Smith 2005) é enquadrado. Atualmente na Inglaterra, um modelo revisado tanto do ITT Core Content Framework (DfE, 2019b) quanto do Early Career Framework (DfE, 2019a) estão em processo de implementação no momento da redação (primeiro trimestre de 2021). Muitos pesquisadores de formação de professores universitários rejeitariam esse modelo desde o início, argumentando que ele reduz o papel do professor para o de um ‘técnico executivo’ (Winch et al. 2015). Que potencial, se houver, para reunião no meio podemos recomendar, dada a área limitada de terreno comum identificado?

Entendemos que a pressão para a mudança pode fornecer estímulos para o restabelecimento de práticas estabelecidas no nível de princípio. Se a ênfase na necessidade de desenvolver capacidade de reflexão crítica for facilitada na formação de professores pré-serviço, pode ser maior oportunidade ser oferecida mais tarde, para permitir que os professores em serviço desenvolvam essas capacidades mais tarde quando, pode-se argumentar, eles são mais capazes de integrar perspectivas teóricas e informadas de pesquisa com sua prática cotidiana?

Por exemplo, Orchard e Winch (2015) sugeriram anteriormente que poderia haver “duas fases da formação inicial de professores, com as universidades desempenhando um papel fundamental em ambos. Os novos entrantes na profissão devem primeiro completar o Certificado de Pós-Graduação em Educação (PGCE) de nove meses ou três anos de graduação com o programa “Status de Professor Qualificado” QTS, resultando em licença inicial. Eles devem então completar um estágio de dois anos, de nível superior, empregado em uma escola, mas seguindo um programa de estudo baseado na universidade, resultando em licença total no nível de mestrado’ (2015, p. 5)

Isso exigiria o reconhecimento do papel da universidade no fornecimento de formação continuada de professores, mas poderia ser uma troca aceitável para mais foco nos aspectos mais “técnicos” da formação docente nas fases iniciais da carreira. O financiamento em serviço para professores na Inglaterra para completar seu mestrado como CPD precisaria ser reintegrado abordando o declínio atual em estudantes de meio período em universidades inglesas optando por concluir um mestrado em Educação. No entanto, a dura realidade pode ser, em vez de uma “economia mista” de diferentes provedores de educação de professores que oferecem uma gama de programas, como é atualmente o caso, o impulso pela uniformidade dentro de um modelo orientado pelo mercado pode resultar em poucas oportunidades de provisão adaptada para atender às necessidades locais específicas, ou promover práticas inovadoras, mas pacotes baseados na escola prescritos pelo quadro governamental.

Considerações finais

Após um ano de estudos presenciais interrompidos como resultado da pandemia Covid-19, ainda não está claro se e qual impacto o ensino on-line terá a longo prazo, bem como se os padrões de formação docente podem mudar em razão disso. Sucessivos bloqueios nas escolas nacionais criaram talvez um novo respeito pelo que os professores fazem, quando anteriormente o status dos professores pode ter sido baixo em relação a outras ocupações (Thomas, 2016). Também houveram mudanças positivas: sobre a

flexibilidade que a aprendizagem online criou para as crianças estudarem no seu próprio ritmo, sem distração do mau comportamento, uma preocupação comum para professores novos e iniciantes na Inglaterra. Dada a interrupção significativa dos exames públicos, não está claro onde o debate sobre as avaliações de alto risco pode chegar, daí o foco nesta medida particular de qualidade do professor. Também foram levantadas preocupações de que o desenvolvimento social como dimensão da escolaridade tenha sido comprometido pelo distanciamento social criando novas prioridades para alunos e professores.

Apesar de tudo, uma pandemia global ajuda a criar um melhor senso de perspectiva. Com as necessidades dos professores em mente - bem como das crianças e jovens que eles ensinam-, procuramos encontrar maneiras de ser os mais construtivos e conciliadores possível em relação a um ambiente político francamente hostil. Desenhando nossos próprios valores, princípios e consciência crítica, temos procurado pensar “diferente” sobre as mais diversas perspectivas possíveis da teoria, da pesquisa e do conhecimento profissional na prática dos professores, em uma tentativa sincera de tentar encontrar maneiras pelas quais possamos nos comprometer. Relutantemente, concluímos que algum consenso pode ser desejável e possível. Então, se a política é a arte do possível, isso deve contar para os dois lados, com os formuladores de políticas na Inglaterra demonstrando um compromisso semelhante em encontrar consenso e produzir algum terreno ideológico.

Referências

- Beauchamp, G., Clarke, L., Hulme, M., & Murray, J. (2015). Teacher education in the United Kingdom post devolution: Convergences and divergences. *Oxford Review of Education*, 41 (2), 154-170.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International journal of educational research*, 35(5), 463-482.
- BERA-RSA (2014). Research and the Teaching Profession: Building the Capacity for a Self-Improving Education System. Retrieved from: <https://www.bera.ac.uk/project/research-and-teacher-education> on 10th March 2021
- Burn, K. & Mutton, T. (2015) A Review of ‘research-informed clinical practice’ in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 41 (2) 217-233.
- Burn, K. & Mutton, T. (2018) Constructing the curriculum of (initial) teacher education: when should new teachers be encouraged to ask critical questions?, *Impact, Journal of the Chartered College of Teaching*, Issue 4, 59-61
- Carter, A. (2015) *Carter review of initial teacher training (ITT)*, London: DfE. Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/publications/carter-review-of-initial-teacher-training> on 10th March 2021
- Carr, W. (2006) Education without theory? *British Journal of Educational Studies*, 54, 136-159. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2006.00344.x.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge.

Carr, D. (2003). *Making Sense of Education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching.* London: Routledge.

Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse?, *Educational Researcher*, 34 (7) 3-17

Cochran-Smith, M., Keefe, E. S., Carney, M. C., Sánchez, J. G., Olivo, M., & Smith, R. J. (2020). Teacher preparation at new graduate schools of education. *Teacher Education Quarterly*, 47(2), 8-33
Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2013). *Teacher education around the world: Changing policies and practices.* Abingdon: Routledge.

Department for Education (2010). *The importance of teaching: The schools' white paper 2010.* Retrieved from: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf on 10th March 2021

Department for Education (2013). *Michael Gove speaks about the importance of teaching Speech* to Policy Exchange. 5th September 2013. Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-speaks-about-the-importance-of-teaching> on 10th March 2021

Department for Education (2019a) Initial teacher training (ITT): core content framework. Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-itt-core-content-framework> on 10th March 2021

Department for Education (2019b) Early Career Framework reforms. Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/publications/early-career-framework-reforms-overview/early-career-framework-reforms-overview> on 10th March 2021

Department for Education (2021a). *Initial Teacher Training (ITT) market review - overview* Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-itt-market-review/initial-teacher-training-itt-market-review-overview> on 10th March 2021

Department for Education (2021b) New Institute of Teaching set to be established. Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/news/new-institute-of-teaching-set-to-be-established> on 10th March 2021

Freedman, S., Lipman, B. & Hargreaves, D. (2008). *More Good Teachers.* London: Policy Exchange.

Furlong, J. (2005). New Labour and teacher education: the end of an era. *Oxford Review of Education*, 31 (1), 119-134.

Furlong, J. (2013). Globalisation, Neoliberalism, and the Reform of Teacher Education in England, *The Educational Forum*, 77 (1), 28-50.

Gove, M. (2010): Speech to the National College Annual Conference 16th June 2010. Retrieved from: <http://www.education.gov.uk/inthenews/speeches/a0061371/michael-gove-to-the-national-college-annual-conference-birmingham> on 10th March 2021

Hagger, H., and D. McIntyre. 2006. *Learning Teaching from Teachers: Realizing the Potential of School-Based Teacher Education.* Maidenhead: Open University Press.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond and J. Bransford (Eds.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.* San Francisco: Jossey-Bass. 358-389

- Hogan P. (2003). Teaching and learning as a way of life. *Journal of Philosophy of Education*, 37, 2, pp. 207-223.
- Kosnik, C., Beck, C., and Goodwin, A. L. (2016). Reform efforts in teacher education. In *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer, 267-308.
- Kriewaldt, J. & Turnidge, D. (2013) Conceptualising An Approach To Clinical Reasoning In The Education Profession, *Australian Journal of Teacher Education*, 38(6), 103-115.
- Loughran, J., & Menter, I. (2019). The essence of being a teacher educator and why it matters. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47 (3), 216-229.
- MacIntyre, A. (1981) *After Virtue*. London: Duckworth.
- Mattson, M., Eilertson, T. & Rorrison, D. (Eds.) (2011) *A Practicum Turn in Teacher Education*, Rotterdam: Sense.
- Mayer, D., Dixon, M., Kline, J., Kostogriz, A., Moss, J., Rowan, L., Walker-Gibbs, B. & White, S. (2017). Studying the effectiveness of teacher education. In *Studying the effectiveness of teacher education*. Singapore: Springer, 13-26.
- McIntyre, D. (1995). Initial teacher education as practical theorising: A response to Paul Hirst, *British Journal of Educational Studies*, 43 (4), 365-383
- Menter, I., Mutton, T. & Burn, K. (2019). Learning to teach in England - Reviewing policy and research trends, in T. Tatto & I. Menter (Eds) *Knowledge, Policy and Practice in Learning to Teach: A Cross-National Study* (London: Bloomsbury) 60-80
- Murray, J. and Mutton, T. (2015). Teacher Education in England; change in abundance, continuities in question, in Teacher Education Group (Beauchamp *et al.*), *Teacher Education in Times of Change*, Bristol: Policy Press, 57-74
- Mutton, T., Burn, K. & Menter, I (2017). Deconstructing the Carter Review: Competing conceptions of quality in England's 'school-led' system of initial teacher education, *Journal of Education Policy*, 32 (1), 14-33.
- Mutton, T., Burn, K., Thompson, I. & Childs, A. (in press) The complex policy landscape of initial teacher education in England: What's the problem represented to be? In D. Mayer (Ed) *Teacher Education Policy and Research: Global Perspectives*. Springer Publishing
- OECD (2005). *Attracting, developing and retaining effective teachers - final report: Teachers matter*. Paris: OECD.
- Oancea, A., & Orchard, J. (2012). The future of teacher education. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (4), 574-588.
- Orchard, J. & Davids, N. (2019). Philosophy for teachers (P4T) in South Africa—re-imagining provision to support new teachers' applied ethical decision-making. *Ethics and Education*, 14 (3), 333-350.
- Orchard, J., Kelly, L., & Winstanley, C. (2020). 'Head' and 'heart' work: re-appraising the place of theory in the 'academic dimension' of pre-service teacher education in England. *Studia paedagogica*, 25 (2) 139-159
- Orchard, J., & Winch, C. (2015). What training do teachers need?: Why theory is necessary to good teaching. *Impact*, 2015(22), 1-43.

- Orchard, J. & Winstanley, C. (2019). Philosophy for (Thinking) Teachers, in A. Colgan and B. Maxwell (Eds) *The Importance of Philosophy in Teacher Education: Mapping the Decline and its Consequences*, Routledge: New York. 86-104
- Paine, L., Aydarova, E., & Syahril, I. (2017). Globalization and teacher education. *Sage Handbook of research on teacher education*, 2. 1113-1148
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London, UK: Routledge
- Robertson, SL (2012) Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review* 56(4):584–607.
- Schön, D. (1987). *□Educating the Reflective Practitioner□: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. □□□□
- Schulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22. Retrieved from http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-57,-issue-1/herarticle/foundations-of-the-new-reform_461#.U0gCzq1dWsY.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Tatto, M. T., & Menter, I. (Eds.). (2019). *Knowledge, policy and practice in teacher education: A cross-national study*. London: Bloomsbury Publishing
- Teacher Education Group (2016). *Teacher Education in Times of Change*. Bristol: Policy Press.
- Thomas, L. (2016). Aspirations for a master’s-level teaching profession in England. *Professional development in Education*, 42(2), 218-234.
- Vanassche, E., Kidd, W., & Murray, J. (2019). Articulating, reclaiming and celebrating the professionalism of teacher educators in England. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 478-491.
- Whiting, C., Black, P., Hordern, J., Parfitt, A., Reynolds, K., Sorensen, N., & Whitty, G. (2016). *Towards a new topography of ITT: a profile of Initial Teacher Training in England 2015-16*. An Occasional Paper from the IFE No. 1. Retrieved from: <http://researchspace.bathspa.ac.uk/8254/1/8254.pdf> on 10th March 2021
- Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 305-322. Retrieved April 16, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/41702685>
- Winch, C., Oancea, A., & Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers’ professional learning: Philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41 (2), 202-216.

Em uma nota prática, como um número significativo de pessoas que entram na profissão na Inglaterra não permanece nela, o dinheiro público necessário para investir nestas ambições mais elevadas que temos para o desenvolvimento profissional dos professores pode ser retido, reservado para o desenvolvimento profissional contínuo daqueles que pretendem lecionar a longo prazo.

Is consensus possible? Critical reflections on teacher education in England

Janet Orchard⁷²

Trevor Mutton⁷³

Introduction

By the end of 2020, tensions within an established debate in England concerning the role of the teacher, and thus the form which pre- and in-service professional education for teachers ought to take, had reached a new high point. This matter has been argued back and forth actively in the public arena in England since the late 1970s, with the debate centring on how the relationship between theory, research, and professional knowledge in teachers' professional practice is best understood. Conflicting, and possibly irreconcilable views are held between policy makers on one hand and, on the other, expert academic opinion informing university-based teacher education practice. As research-active university-based teacher educators we take a particular position that, unsurprisingly, reflects the latter. In the middle of the maelstrom are teachers. Going forwards, for their sake, and the children and young people they teach, some kind of consensus needs to be reached; or both parties, ultimately, may go their separate ways. Is consensus between those holding what appear, at times, to be diametrically opposed views about teacher education desirable or, indeed, possible?

We begin this review by briefly outlining, for the benefit of a wider international readership, the specifics of the English teacher education research and policy context. Certain distinguished theoretical and university-based approaches to pre-service teacher formation have developed over time, including highly regarded and academically rich undergraduate degrees in education, combined with Qualified Teacher Status (QTS). However, overwhelmingly, teacher education within schools has been the preferred *modus operandi* (Orchard and Winstanley, 2019), with a focus on learning to teach on the job, and from experience. Most teachers in England in the early 21st century are now formally prepared for service through the Post-Graduate Certificate in Education (PGCE) (Orchard & Winch, 2015). This is typically a 36 week university-led programme, resulting in QTS and an academic qualification, first introduced during the 1970s, when training for secondary school teachers became mandatory.

Originally conceived perhaps as a highly condensed version of the aforementioned degree in education, the purpose of these programmes has evolved through a series of reforms into a qualification that is primarily vocational. Therefore, many pre-service teachers in England enter the profession without a significant academic background beyond the area or discipline studies in their first degree. Conventional PGCE programmes in England usually offer 12 weeks of university-led activity, while the remaining 24 weeks

72. Senior Lecturer, Department of Education, University of Bristol, United Kingdom.

73. Associate Professor, Department of Education, University of Oxford, United Kingdom.

are spent on practicum, usually in two contrasting school settings. Providers work hard to combine the “academic dimension” (Orchard, Kelly and Winstanley, 2020), where this is retained, and the practical component of their programme in ways that are meaningful. At their best, where partnerships are strong (that is to say, more collaborative in nature), these are skilfully co-ordinated by schools, universities, and other providers. Nonetheless, as the proportion of time afforded to each aspect illustrates, teachers in England are prepared for classroom practice more by “doing” education than “thinking” about it in the abstract.

Attempts have been made periodically to develop the academic dimension of pre-service provision in England further, and therefore to align provision more closely with that found in other parts of the United Kingdom (Oancea and Orchard, 2012), where the inclusion of theory in pre-service programmes is often better supported. Master’s accreditation was introduced widely onto the PGCE in England in 2007, for example, to better recognise and accredit the high-quality academic work that pre-service teachers were producing, particularly through their course assignments. Proponents of this approach promote critical engagement by teachers with educational theory and research, usually accessed through key readings and framed by assignments which may require beginning teachers to undertake their own small-scale classroom-based investigations. Such activities are intended to develop professional knowledge and understanding, as well as dispositions to reflect and adjust – even change – practice accordingly, through the development and exercising of “good” professional judgement (Orchard and Winch, 2015). From a strong pre-service base, teachers might then further develop and extend these capacities while serving teachers through master’s level Continuing Professional Development (CPD).

However, this approach to promoting teaching as a master’s profession in England was swiftly challenged by a change of government in 2010 which pursued a policy trajectory re-asserting the value of a more traditional exam-based and knowledge-rich understanding of the school curriculum, accompanied by a school-based approach to teacher “training.” On this understanding, good teachers require a well-developed knowledge of curriculum subjects, while the value of knowing about educational and pedagogical theory is downplayed. These significant changes to policy were set out first in the White Paper, *The Importance of Teaching* (Department for Education, 2010) and expanded upon in two subsequent policy documents that focussed specifically on teacher education (DfE, 2011a; DfE, 2011b). This has paved the way for over a decade of further policy reform marked by significant policy reviews carried out at approximately five-year intervals.

The Carter Review, a major review of initial teacher training⁷⁴ (ITT), was established in 2015 and this has been followed more recently by a “market review,” set up by the government in 2020 (DfE, 2021a). The language used in the remit for both these reviews

74. In England initial teacher training (ITT) is the term preferred by the government to describe all pre-service teacher preparation provision. The term initial teacher education (ITE) is the preferred term of many higher education institutions (HEIs) providing programmes leading to teacher qualification, although school-centred providers generally use the term ITT. We use the term ITE unless we are referencing specific government policies and related publications.

and in the published report of the Carter Review (Carter, 2016) is instrumental in tenor, making recommendations intended to ensure that initial teacher *training* is of high *quality*, while maintaining a sufficient *supply* of teachers that brings *benefits* to all schools. In keeping with the agenda set in 2010, the solutions proposed to address perceived issues of quality and actual issues of teacher supply focus on the existing structure and content of university-based teacher training programmes as the “fault,” rather than a solution to problems. Critics have challenged this assumption, pinpointing an apparent contradiction between the stated need to review the quality of established university-based provision and the judgements of the government’s own inspectorate, the Office for Standards in Education (Ofsted), which finds all provision in the sector to be either “good” or “outstanding.”

More widely, these policy reforms follow a clear pattern of government involvement in teacher education in England. Menter et al. (2019) identify what they call a series of “periodizations” that characterise teacher education policy development, referring to the current phase beginning in 2010 with the publication of the White Paper, as a period of “marketization” (2019, 68). The key feature of this period, moving to school-led teacher training, has been a shift in the *locus* of decision-making power further away from universities, rhetorically at least towards schools that have been granted an increasing degree of influence over the selection and training of teacher candidates.

Take, for example, the introduction of “School Direct,” whereby at least 50% of allocated training places go to “school-led” ITT provision. On the “School Direct” model, training places are designated directly to “lead schools,” working in partnership with an accredited ITT provider to deliver the training programme. While notions of school-university partnership are well established, it is no longer the case that accredited providers must be a university; and the number of School Centred Initial Teacher Training (SCITT) providers has, perhaps unsurprisingly, grown significantly as a result in recent years. As Menter et al. observe, the resulting increase of diversity within the system has led to “further marginalization of higher education in the preparation of teachers” (2019, p. 68).

In other parts of the UK the diversity of routes into teaching (for example, School Direct, SCITTs and initiatives such as Teach First and Troops into Teaching) have *not* been promoted as a policy alternative. By contrast, the promotion of “school-led” ITT in England has been underpinned by the strong belief of policy makers and senior practitioners that schools should have “more control over training the next generation of teachers” (DfE, 2013). If theoretical knowledge of education is largely redundant, teaching reducible to a set of practical skills and competencies, who better to recognise the qualities of new recruits than those whose own skills and capabilities need to be replicated?

It is clear from these examples that the relationship between theory and practice, and their respective roles within programmes of initial teacher education, has often been seen as an unhelpful “conceptual binary” (Murray and Mutton, 2015:70), framed as it is within a different but related argument as to whether schools or universities are best able to

provide appropriate learning opportunities for beginning teachers to develop the required knowledge and skills. Hence while the underlying premise of recent reforms in England could be interpreted as privileging school-based practical preparation over university-based programmes that deal predominantly with theory, this is unhelpful, since it fails to recognise either what both perspectives have to offer to the beginning teacher, or the way in which they might be successfully integrated within programmes.

Papers submitted to the British Educational Research Association/Royal Society for Arts, Manufactures and Commerce (BERA/RSA) Inquiry into Teacher Education in England (2014) have explored the relationship between theory and practice in great depth. For example, a study examining the philosophical perspectives underpinning teacher education (see Winch, Oancea and Orchard, 2015) argued that the complex knowledge, understanding, capabilities and skills required in teaching well were better understood in relation to exercising “professional judgement.” A further paper submitted to the BERA/RSA Inquiry, examining the role of research-informed clinical practice (see Burn & Mutton, 2015), discusses the repertoire of “analytical and intuitive cognitive processes” that professionals need to draw on to arrive at the “best judged ethical response in a specific practice-based context” (Kriewaldt and Turnidge, 2013, p. 106).

On this account, theory may be seen to offer a conceptual map that teachers use to make sense of practice in action, a view held by many, but crucially not all, in the academy. Teacher education programmes in parts of the world, for example Finland, committed to developing teachers as professionals on this extended account, require new teachers to undertake a “fully funded” “2-3 year masters’ degree before they enter teaching” (Darling-Hammond, 2017, p. 298). In parts of Canada, for example, led by the University of Toronto in Ontario, “studies have found its teachers feel much better prepared for the challenges they face in the classroom” (Darling-Hammond, 2017, p. 299).

In summary, there is widespread and general agreement that teaching is context-specific and a practice, drawing on different sources of knowledge where decisions are to be made. There is broad consensus that teachers’ decision-making (seemingly, at least) becomes more spontaneous and confident over time, with increased experience and familiarity with the curriculum to be delivered and the needs of learners in a specific context. Where opinion divides, it concerns how best to account for the qualities of reflection which teachers bring to their work; what they are, and how best to promote them.

Challenges for teacher education in England

We have sketched briefly the contemporary teacher education policy context in England, linking this to disagreement about whether teaching is best learned for the most part in schools or if there is an important role to be played by universities. We consider next whether any kind of consensus is possible, addressing key areas in the debate under three general headings: challenges, possible common ground and solutions. Of particular interest to us is what additional value is brought to the debate, and to provision, by professional expertise of the kind that we have to offer, namely in both the theory *and practice* of teacher education.

One challenge concerns the extent of the disagreement as to what constitutes “quality” in teaching. England is by no means unique in having identified teacher education and training as a focus of government policy reform – this has been a feature of many jurisdictions across the world (Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Kosnik, Beck & Goodwin, 2016; Mayer et al., 2017; Tatto & Menter, 2019). Moreover, generally such a focus has been driven by a perceived need to increase the supply of teachers capable of increasing national performance by pupils in high-stakes standardised assessments related to global measures, notably the Programme for International Student Assessment (PISA). The trend reflects the ways in which the policy decisions governments make in relation to teaching are influenced by globalisation (Rizvi & Lingard, 2010; Robertson, 2012; Furlong, 2013; Paine, Aydarova & Syahril, 2017; Tatto & Menter, 2019).

A direct link is established in such policy scenarios between understanding of teacher quality of a particular kind and pupil outcomes. These outcomes are commonly conceived narrowly in terms of how pupils as “products” of the education system are likely to contribute usefully to future national economic prosperity (OECD, 2005). However, many other stakeholders contest this dominant discourse of teacher quality, including policy makers in certain parts of the world, for example in Finland, who simply do not “buy in” to such international performance indicators. Their concerns, shared by practitioners and researchers, including teacher educators, are that this perspective on teaching is unhelpfully reductive. On an alternative more “liberal” understanding, good teachers are those who draw on a broader range of attitudes, dispositions and skills to promote flourishing or “personal growth” alongside academic attainment. It is too soon at present to assess the impact of the Covid-19 pandemic on these currently held priorities and assumptions for schooling.

A second related challenge concerns what kind of professional formation teachers need, hence the disagreement over what role universities should play in that process. In some respects, the specific approach to policy reform taken in England broadly reflects global phenomena in promoting employment-based provision over university-based, in relation to other policy reforms. For example, there are parallels between the relocation of teacher education in the US to “new graduate schools of education” (Cochran-Smith et al., 2020, p. 8) and the proposal current at the time of writing to set up in England an “Institute of Teaching” that would be accredited as a teacher education provider and given degree awarding powers (DfE, 2021b). However, in other respects England has become something of an “outlier,” not just in terms of international comparisons (Loughran & Menter, 2019) but relative to other parts of the United Kingdom, where each of the devolved governments has responsibility for its own education policies (Beauchamp et al., 2015; Teacher Education Group, 2016). In England specifically, policy makers have actively sought to reduce the role of universities in teacher education (Vanassche, Kidd & Murray, 2019) and made explicit reference to work-based learning as being the best, if not only way, of training teachers. As we have already pointed out, this has been the dominant model in England.

Allocations in training places have been modelled to favour school-led interventions, and research funding has been channelled to one main organisation outside the academy,

the Education Endowment Fund (EEF), which promotes a specific view of evidence-based teaching. Established quasi-autonomous non-governmental agencies in the sector have been disbanded, for example, the General Teaching Council for England (GTC) and the Training and Development Agency for Schools (TDA), seemingly to free up and empower teachers and school leaders to control teaching and teacher education, although, in practice, this reform has shifted power away from one non-elected public body to another, more easily controlled by the central government via regulation and funding. Such trends may be evident elsewhere (in the US, for instance) but the combination and extent are intense in the English context.

These policy initiatives have been justified by a persistent narrative linking these two challenges. Some insinuate that university teacher education – bluntly, provided by people like us – is the central problem and not part of the solution to improving teacher quality, despite the evidence to the contrary provided by school inspectors. The prevailing narrative parallels earlier arguments characteristic of the “New Right” in the 1980s (Furlong, 2005). These have been influential in what has been called the “practicum turn” in teacher education (Mattson et al., 2011). A think tank report published by Policy Exchange, entitled “More Good Teachers” (Freedman et al., 2008), can be clearly seen to contain the ideas that were highly influential in defining the position on teacher education policy in England taken in the 2010 White Paper.

Given the starkness of the rhetoric, it is very difficult to identify middle ground between positions on which any kind of consensus could be developed. The authors of “More Good Teachers” argue that:

Over the past 30 years there has been a reluctant acceptance that practical, competence-based training is more valuable than theory. At the beginning of their careers, new teachers need to acquire the craft of managing classrooms so that their pupils learn effectively. This is not achieved through the acquisition of abstract knowledge in a seminar room; it is gained through apprentice-style training in classrooms. (2008, p. 28)

Echoes of these conclusions may be read in later policy statements, for example those by the then Secretary of State for Education who argued:

Teaching is a craft and it is best learnt as an apprentice observing a master craftsman or woman. (Gove, 2010).

The tone of the Carter Review of ITE in 2015 was marginally more conciliatory – for example, conceding that the best pre-service programmes equipped trainee teachers to be critically reflective, combing both “an academically rigorous and highly effective introduction to the classroom” (p. 13).

However, elsewhere the report reveals too many concerns and tensions to offer much hope of common ground with university-based teacher education. It notes with concern, for example, that gaining a PGCE might be regarded by trainees (falsely, the report implies) as more important than gaining “Qualified Teacher Status” (QTS),

skewing the comments that follow towards developing school-led ITT as an imagined best future for provision within the sector. Given this antagonism, it is unsurprising that dialogue between policy makers and university-based teacher educators has broken down completely at various points.

Can common ground be identified?

Given the considerable and widening disparities between current political priorities for teaching and teacher education in England and the established commitments and interests of university providers, the ground on which to establish a productive consensus is difficult to identify. In our discussion we will explore two possible areas of shared concern, beginning with the concept of teaching as a “craft” and, from this, elements of pre-service teacher education, in particular those focused on “apprenticeship.”

Teaching as a craft

In their contribution to the BERA/RSA Inquiry, Winch et al. (2015, p. 12-13) sketch three notions of the teacher identified in the English policy discourse: executive technician, craft worker, and professional. Each view reflects something of the qualities that good teachers need, the authors maintain, albeit they argue that the technician and craft worker conceptions of teaching are insufficient. This being the case, common ground understanding might focus on certain areas of agreement:

- d. that teachers need to master relevant technical knowledge to undertake their responsibilities well – for example, knowledge of the content of the curriculum and how to mediate it;
- e. that technical knowledge helps teachers to identify goals, worthwhile standards, judge progress;
- f. that technical understanding will enable teachers to train others too in the application of this procedural knowledge (Winch et al., 2015, p. 208).

Frustratingly, it is precisely this recognition of the importance of professional learning from experience that has been such a positive influence on the development of the PGCE since its inception in the 1970s; and why university-based teacher educators recognise the limitations to provision in those places around the world, where pre-service provision remains biased heavily towards theory, for example in South Africa (Orchard and Davids, 2019), as it did before school and university partnership-style arrangements were established. Internship and other equivalent approaches have dominated PGCE provision in England from the 1990s.

From their knowledge of relevant research, as well as their own practice, university-based teacher educators have learned, for example, that novice teachers may be unclear or under-confident in how they might apply their well-honed principles wisely without learning from experience in complex and contrasting classroom environments. They have come to appreciate how particularly important it is to expose new and beginning teachers to professional contexts quite unlike those schools they have personally attended or are

predisposed to work in left to choose for themselves if one is to train teachers eligible to practice across a national system.

However, the notion of the teacher as a critically reflective professional is one which teacher educators in the academy tend to be most invested, being more complex and ambitious. The following qualities are side-lined when focusing exclusively on the craft aspects of teaching: first, reflection-in practice, after Schön (1987), who argues that teachers' professional education "combine the teaching of applied science with coaching in the artistry of reflection-in-action" (p. 12); second, scholarly knowledge of what has been thought and said about teaching in the past that can inform present and future thinking (Shulman, 1987); and third, systematic enquiry teachers that might undertake on their own practice, along lines proposed by Stenhouse (1975). Situated professional knowledge without these additional components privileges insular, and of necessity conservative, sources of professional knowledge when judgement should be refreshed regularly instead through engagement by lively, as well as academically rigorous means with new ideas of sound provenance.

Yet we note from our own scholarly activity and willingness to engage widely with academic judgement that policy makers are not alone in questioning the value of critical reflection in teaching. Carr (2006) has argued that educational theory is irrelevant to teachers' critical reflection because (2006, p. 147) it is itself a form of "practice" distinct from the practice of teaching. By a "practice," he means (after MacIntyre, 1981) that societies are made up of ways of being and doing, each with their own goals and standards of excellence. Others accounts of quality in teaching have emphasised ways in which teachers become practically wise, or *phronimos*, through experience of deliberating and making judgments, from the example of other virtuoso professionals, and through attentiveness to personal development. Advocates of this view question the need for a contribution from educational research, tending to be sceptical towards the relevance of findings from empirical educational inquiry to teachers' practice and development (D. Carr, 2000, 2003; W. Carr, 2006; Hogan, 2003).

How important is critical reflection on experience?

If alternative understandings of the idea of the teacher as craftworker by colleagues within the academy are more sympathetic than we are predisposed to be, then those elements of university-based provision concerned with critical reflection may not be quite as essential (particularly in the early years of teaching) as we would maintain. Maybe the assertion in "More Good Teachers" that at the beginning of their careers new teachers can usefully focus on the craft elements of the profession can be accepted as an alternative starting point. University-based teacher educators do bring considerable insight in the matter of learning teaching from experience, as well as theoretical understanding. What ground can we concede, albeit with concern, mitigating the costs incurred?

Combined expertise in theory and practice is not straightforward to acquire, involving critical reflection on the part of the teacher educator herself over a range of different perspectives (both practical and theoretical) to promote teachers' own "practical

theorising” (McIntyre, 1995; Hagger & McIntyre, 2006). We note a certain irony in the current reflective exercise in which we are engaged. As university-based teacher educators, acting consistently with the (higher) standard of being critically reflective about practice through active engagement with scholarship, we are undermining our own position, pinpointing possible value in the policy perspective amidst a good deal of rhetoric.

In their BERA/RSA paper, Winch et al. (2015) reached three conclusions. The first conclusion, that the sector should aim for “models of initial teacher education that develop professional teachers who are scholars of educational research” (p. 214), would be sacrificed in this current argument, in the spirit of seeking a way forward of some kind with policy makers. In return, the second and third conclusions reached should be honoured as follows. First, “developing post-qualification masters level programs that endow teachers with the capacity to carry out practically based research either in partnership or through supervision with a higher education mentor.” Secondly, “creating a track to a higher-level qualification for those teachers who *wish* to conduct, commission and evaluate research in educational settings independently and to advise on its implications for practice” (ibid 2015, p. 15).

There are two costs to this proposal. First, teachers are not so well prepared for teaching across the English education system on this model, compared with the conventional offer. One clear advantage of the current PGCE is the way in which it requires pre-service teachers to experience contexts beyond those with which they are familiar during their training. Being allocated practicum experience rather than choosing placements for oneself is more likely to push new teachers outside their own perceived comfort zones.

To mitigate against this, the kind of in-service offer being proposed ought to require those staying in teaching to undertake placements in other professional settings. CPD should not be offered through one day courses or school-based provision alone. Of course, one further practical downside to this would be the expense and relative complexity in organising this, as well as potentially disruptive to the experience of those being taught than the equivalent organised through a PGCE programme.

The second cost is lack of exposure to new ideas and the conservatism that might be replicated as a result. Teachers need to develop the capacity to “move beyond existing routines” so as “to rethink key ideas, practices and even values in order to respond to novel situations” (Hammerness et al., 2005). Others have described this as “adaptive expertise” (Berliner, 2001). At some stage reasonably early in their career, if not at the very start, teachers must begin to engage with these processes (Burn and Mutton, 2018).

Possible solutions for teacher education in England

We consider briefly in this final section how far this (limited) common ground might be pursued going forwards, building on the analysis of the current context we have provided and given the way in which the “policy problem” of teacher education is framed (Cochran-Smith 2005). Currently in England, a revised model of both the ITT Core Content Framework (DfE, 2019b) and the Early Career Framework (DfE, 2019a)

is in the process of being implemented at the time of writing (the first quarter of 2021). Many university-based teacher education practitioners would reject this model from the outset, arguing that it reduces the role of the teacher to that of an “executive technician” (Winch et al., 2015). What potential, if any, for meeting in the middle can we recommend, given the limited area of common ground identified?

We understand that pressure to change can provide stimulus for re-thinking established practices at the level of principle. If emphasis on the need to develop capacity for critical reflection is eased in pre-service teacher education, might greater opportunity be afforded later on to enable in-service teachers to develop these capacities when they are better able to integrate theoretical, research-informed perspectives with their day-to-day practice?

For example, Orchard and Winch (2015) have suggested that there might be “two phases of initial teacher education, with universities playing a key role in both. New entrants to the profession should first complete a nine-month PGCE or three-year undergraduate degree with QTS programme, resulting in initial licensure. They should then complete a two-year, higher grade apprenticeship, employed in a school but following a university-based programme of study, resulting in full licensure at masters level” (2015, p. 5)

This would require recognition of the role of the university in providing ongoing teacher education, but could be an acceptable trade-off for more focus on the more “technical” aspects of teacher education in the very early career stages. In-service funding for teachers in England to complete their master’s as CPD would need to be re-instated addressing the current decline in part time “home” students in English universities choosing to complete a master’s in Education. However, the stark reality may be, rather than a “mixed economy” of different teacher education providers offering a range of programmes, as is currently the case, the drive for uniformity within a market-driven model may result in few opportunities for provision tailored to meeting specific local needs, or promoting innovative practice but school-based packages prescribed by the government framework.

Conclusion

Following a year of interrupted face to face schooling due to the Covid-19 pandemic, it is not yet clear what impact if any on teaching learning online will have in the longer term, thus how patterns of teacher education might shift. Successive national lockdowns have, perhaps, created a new respect for what teachers do, where previously the status of teachers may have been low relative to other occupations (Thomas, 2016). There have been positive stories too: about the flexibility online learning has created for children to study at their own pace, without distraction from poor behaviour, a common concern for new and beginning teachers in England. Given significant disruption to public examinations, it is unclear where the debate about the value of high-stakes testing will go next, hence the focus on this measure of teacher quality. Concerns have also been raised that social development as a dimension of schooling has been compromised by social distancing, creating new priorities for teachers and teaching.

Above all, a global pandemic does help to create a sense of perspective. With that in mind and the needs of teachers – as well as the children and young people they teach – firmly in mind, we have sought to find ways in which to be as constructive and conciliatory as we can regarding a frankly hostile policy environment. Drawing our own values, principles and critical awareness, we have sought to think “otherwise” on the different possible understandings of theory, research, and professional knowledge in teachers’ practice in a sincere attempt to try to find ways in which we might compromise. Reluctantly, we conclude that some consensus might be desirable and possible. Then, if politics is the art of the possible, this should cut both ways, with policy makers in England demonstrating a similar commitment to finding consensus and yielding some ideological ground.

References

- Beauchamp, G., Clarke, L., Hulme, M., & Murray, J. (2015). Teacher education in the United Kingdom post devolution: Convergences and divergences. *Oxford Review of Education*, 41 (2), 154-170.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International journal of educational research*, 35(5), 463-482.
- BERA-RSA (2014). Research and the Teaching Profession: Building the Capacity for a Self-Improving Education System. Retrieved from: <https://www.bera.ac.uk/project/research-and-teacher-education> on 10th March 2021
- Burn, K. & Mutton, T. (2015) A Review of ‘research-informed clinical practice’ in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 41 (2) 217-233.
- Burn, K. & Mutton, T. (2018) Constructing the curriculum of (initial) teacher education: when should new teachers be encouraged to ask critical questions?, *Impact, Journal of the Chartered College of Teaching*, Issue 4, 59-61
- Carter, A. (2015) *Carter review of initial teacher training (ITT)*, London: DfE. Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/publications/carter-review-of-initial-teacher-training> on 10th March 2021
- Carr, W. (2006) Education without theory? *British Journal of Educational Studies*, 54, 136-159. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2006.00344.x.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge.
- Carr, D. (2003). *Making Sense of Education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London: Routledge.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse?, *Educational Researcher*, 34 (7) 3-17
- Cochran-Smith, M., Keefe, E. S., Carney, M. C., Sánchez, J. G., Olivo, M., & Smith, R. J. (2020). Teacher preparation at new graduate schools of education. *Teacher Education Quarterly*, 47(2), 8-33
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2013). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. Abingdon: Routledge.

Department for Education (2010). *The importance of teaching: The schools' white paper 2010*. Retrieved from: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf on 10th March 2021

Department for Education (2013). *Michael Gove speaks about the importance of teaching Speech* to Policy Exchange. 5th September 2013. Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-speaks-about-the-importance-of-teaching> on 10th March 2021

Department for Education (2019a) Initial teacher training (ITT): core content framework. Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-itt-core-content-framework> on 10th March 2021

Department for Education (2019b) Early Career Framework reforms. Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/publications/early-career-framework-reforms-overview/early-career-framework-reforms-overview> on 10th March 2021

Department for Education (2021a). *Initial Teacher Training (ITT) market review - overview* Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-itt-market-review/initial-teacher-training-itt-market-review-overview> on 10th March 2021

Department for Education (2021b) New Institute of Teaching set to be established. Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/news/new-institute-of-teaching-set-to-be-established> on 10th March 2021

Freedman, S., Lipman, B. & Hargreaves, D. (2008). *More Good Teachers*. London: Policy Exchange.

Furlong, J. (2005). New Labour and teacher education: the end of an era. *Oxford Review of Education*, 31 (1), 119-134.

Furlong, J. (2013). Globalisation, Neoliberalism, and the Reform of Teacher Education in England, *The Educational Forum*, 77 (1), 28-50.

Gove, M. (2010): Speech to the National College Annual Conference 16th June 2010. Retrieved from: <http://www.education.gov.uk/inthenews/speeches/a0061371/michael-gove-to-the-national-college-annual-conference-birmingham> on 10th March 2021

Hagger, H., and D. McIntyre. 2006. *Learning Teaching from Teachers: Realizing the Potential of School-Based Teacher Education*. Maidenhead: Open University Press.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond and J. Bransford (Eds.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass. 358-389

Hogan P. (2003). Teaching and learning as a way of life. *Journal of Philosophy of Education*, 37, 2, pp. 207-223.

Kosnik, C., Beck, C., and Goodwin, A. L. (2016). Reform efforts in teacher education. In *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer, 267-308.

Kriewaldt, J. & Turnidge, D. (2013) Conceptualising An Approach To Clinical Reasoning In The Education Profession, *Australian Journal of Teacher Education*, 38(6), 103-115.

Loughran, J., & Menter, I. (2019). The essence of being a teacher educator and why it matters. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47 (3), 216-229.

- MacIntyre, A. (1981) *After Virtue*. London: Duckworth.
- Mattson, M., Eilertson, T. & Rorrison, D. (Eds.) (2011) *A Practicum Turn in Teacher Education*, Rotterdam: Sense.
- Mayer, D., Dixon, M., Kline, J., Kostogriz, A., Moss, J., Rowan, L., Walker-Gibbs, B. & White, S. (2017). Studying the effectiveness of teacher education. In *Studying the effectiveness of teacher education*. Singapore: Springer, 13-26.
- McIntyre, D. (1995). Initial teacher education as practical theorising: A response to Paul Hirst, *British Journal of Educational Studies*, 43 (4), 365-383
- Menter, I., Mutton, T. & Burn, K. (2019). Learning to teach in England - Reviewing policy and research trends, in T. Tatto & I. Menter (Eds) *Knowledge, Policy and Practice in Learning to Teach: A Cross-National Study* (London: Bloomsbury) 60-80
- Murray, J. and Mutton, T. (2015). Teacher Education in England; change in abundance, continuities in question, in Teacher Education Group (Beauchamp *et al.*), *Teacher Education in Times of Change*, Bristol: Policy Press, 57-74
- Mutton, T., Burn, K. & Menter, I (2017). Deconstructing the Carter Review: Competing conceptions of quality in England's 'school-led' system of initial teacher education, *Journal of Education Policy*, 32 (1), 14-33.
- Mutton, T., Burn, K., Thompson, I. & Childs, A. (forthcoming) The complex policy landscape of initial teacher education in England: What's the problem represented to be? In D. Mayer (Ed) *Teacher Education Policy and Research: Global Perspectives*. Springer Publishing
- OECD (2005). *Attracting, developing and retaining effective teachers - final report: Teachers matter*. Paris: OECD.
- Oancea, A., & Orchard, J. (2012). The future of teacher education. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (4), 574-588.
- Orchard, J. & Davids, N. (2019). Philosophy for teachers (P4T) in South Africa—re-imagining provision to support new teachers' applied ethical decision-making. *Ethics and Education*, 14 (3), 333-350.
- Orchard, J., Kelly, L., & Winstanley, C. (2020). 'Head' and 'heart' work: re-appraising the place of theory in the 'academic dimension' of pre-service teacher education in England. *Studia paedagogica*, 25 (2) 139-159
- Orchard, J., & Winch, C. (2015). What training do teachers need?: Why theory is necessary to good teaching. *Impact*, 2015(22), 1-43.
- Orchard, J. & Winstanley, C. (2019). Philosophy for (Thinking) Teachers, in A. Colgan and B. Maxwell (Eds) *The Importance of Philosophy in Teacher Education: Mapping the Decline and its Consequences*, Routledge: New York. 86-104
- Paine, L., Aydarova, E., & Syahril, I. (2017). Globalization and teacher education. *Sage Handbook of research on teacher education*, 2. 1113-1148
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London, UK: Routledge
- Robertson, SL (2012) Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review* 56(4):584-607.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22. Retrieved from http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-57,-issue-1/herarticle/foundations-of-the-new-reform_461#.U0gCzq1dWsY.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Tatto, M. T., & Menter, I. (Eds.). (2019). *Knowledge, policy and practice in teacher education: A cross-national study*. London: Bloomsbury Publishing

Teacher Education Group (2016). *Teacher Education in Times of Change*. Bristol: Policy Press.

Thomas, L. (2016). Aspirations for a master's-level teaching profession in England. *Professional development in Education*, 42(2), 218-234.

Vanassche, E., Kidd, W., & Murray, J. (2019). Articulating, reclaiming and celebrating the professionalism of teacher educators in England. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 478-491.

Whiting, C., Black, P., Hordern, J., Parfitt, A., Reynolds, K., Sorensen, N., & Whitty, G. (2016). *Towards a new topography of ITT: a profile of Initial Teacher Training in England 2015-16*. An Occasional Paper from the IFE No. 1. Retrieved from: <http://researchspace.bathspa.ac.uk/8254/1/8254.pdf> on 10th March 2021

Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 305-322. Retrieved April 16, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/41702685>

Winch, C., Oancea, A., & Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers' professional learning: Philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41 (2), 202-216.

On a practical note, as significant numbers entering the profession in England do not stay in it, the public money needed to invest in those rather higher ambitions we hold for teachers' professional development might be held back, reserved for the continuing professional development of those who intend to teach longer term.

Formação de Professores em Israel: Desenvolvimentos e Mudanças

*Arie Kizel*⁷⁵

Departamento de Aprendizagem, Instrução e Formação de Professores
Faculdade de Educação
Universidade de Haifa, Israel

Introdução

O período a partir de 1980 até o presente foi caracterizado em Israel por relatos generalizados de que os novos professores e diretores de escolas não achavam que os professores novatos estivessem bem preparados para trabalhar em uma escola no final de seu treinamento. Este capítulo examina três modelos de formação de professores que se desenvolveram como resultado das mudanças sofridas no discurso da formação de professores em Israel, em termos de propósitos, processos e resultados desejados: a) Pedagogia de formação de professores dialógica-reflexiva de Escolas de Formação Continuada (PDS, na sigla em inglês), introduzida a fim de trazer conteúdo em alinhamento mais próximo com requisitos práticos e experienciais para uma melhor preparação de professores para as escolas; b) o programa Teach First Israel, projetado para atrair alunos excepcionais que, de outra forma, não teriam escolhido o ensino como profissão; e c) o programa Academia-Class, que incorpora elementos dos outros dois esquemas.

Para este fim, por anos, a formação de professores em Israel esteve sob ataque público, governamental e pedagógico por funcionários do alto escalão do Ministério da Educação, de diretores da escola, e de estudantes que se sentiam despreparados para a área de atuação. Como em outros países, o ensino é considerado uma profissão importante, transmitindo conhecimentos que devem ser dominados, a fim de garantirem oportunidades iguais para todos os alunos (MacBeath, 2012).

Israel está lutando com os mesmos desafios: a necessidade de subsidiar e financiar estudantes de qualidade, de modo que possam atender a bons programas de formação de professores; o aumento salários dos professores novatos; relação próxima entre a teoria e a prática, oferecendo cursos que constituem experiência clínica de alto padrão em uma melhor estrutura de suporte ao professor; o preparo dos estudantes para a prática profissional, enquanto dá uma atenção próxima à aprendizagem e à avaliação do conhecimento, das habilidades, e da execução; a introdução de sistemas de avaliação de professores, baseados nos padrões profissionais que ligam o aprendizado do estudante com o ensino da sala de aula; o estabelecimento de modelos de absorção que dê apoio aos professores novatos por meio de mentores experientes; engajamento no planejamento colaborativo e uma redução da carga de aprendizado possibilitando tempo para a aprendizagem da escola; constituição de um repertório de modalidades de ensino e

75. Professor, Departamento de Aprendizagem, Instrução e Formação de Professores, Faculdade de Educação, Universidade de Haifa, Israel.

suporte de/para o desenvolvimento profissional, que permite que os professores estudem regularmente com parceiros e colegas dentro e por meio das escolas/instituições de formação de professor; aprimoramento de amplas capacidades profissionais, a fim de facilitar estratégias para a ampla cooperação em pesquisa; bom ensino, que reconhece formatos bem sucedidos de escola e sala de aula e permita aos professores especialistas e diretores conduzirem o sistema como um todo.

Formação de professores em Israel: os desafios

Alunos, diretores de escolas e funcionários do sistema educacional em Israel indicam que os licenciados em educação se sentem despreparados para ingressar na profissão docente após a formatura (Kfir, Avdor e Reingold, 2006; Dror, 2009; Weisblay, 2013; Ben-Peretz, 2002; Ben-Peretz, 2009; Ariav, 2006). Estes estudos e relatórios relacionam-se com várias dimensões, como a falta de capacidade profissional na área do conhecimento, falta de capacidade dialógica nas relações professor-aluno, falta de capacidade suficiente de gestão de aulas e aulas e, acima de tudo, a falta de durabilidade profissional.

Outro desafio reside na divisão histórica que ganhou destaque ao longo dos anos entre escolas universitárias de educação e faculdades de formação de professores. Enquanto o primeiro tem sido tradicionalmente percebido como mantenedor de um currículo mais tradicional, que enfatiza aspectos teóricos de aprender a ensinar, muitas vezes desvinculado do aprendizado prático no ambiente escolar, o último é comumente associado a orientações mais clínicas e participativas para a preparação de professores (Ariav e Emanuel, 2007; Margolin, 2012; Zeller Mayer e Margolin, 2005) para as quais são fortemente apoiados financeiramente pelo Ministério da Educação. A priorização gradual do orçamento alocado para a prática clínica em faculdades de formação de professores em vez de universidades pelo Ministério da Educação foi intensificada como resultado da expansão do ensino superior israelense, no início da década de 1990, que trouxe um financiamento crescente (OCDE, 2006) que foi direcionado e distribuído pela “Comissão de Planejamento e Orçamento” do parlamento.⁷⁶ O modelo de financiamento para distribuição de recursos entre instituições de ensino superior é baseado em dois componentes: Pesquisa (46%) e ensino (54%).⁷⁷ O modelo de financiamento exclui totalmente a experiência clínica, que é parte integrante dos estudos de ensino superior profissional. No entanto, junto com as forças que impulsionam o ensino superior para a pesquisa básica e modelos de conhecimento aplicado, há também um reconhecimento generalizado do valor agregado da criação de conexões significativas entre escolas e universidades (BERA-RSA, 2014; Sorensen, Twidle e Childs, 2014; Zeichner, 2010). A necessidade de fortalecer as conexões entre os cursos universitários e as experiências clínicas é fortemente evidente na avaliação dos professores em formação sobre sua formação, expressando a importância de aumentar as oportunidades de aprendizagem no

76. CPB. Position paper for the public committee of tuition policy in higher education institutions. Em: A report by the public committee of tuition policy and aid projects for students in higher education institutions, 1991-1196. Presidido por: Juiz da Suprema Corte (aposentado), Yaacob Meletz (1996).

77. Conselho de Educação Superior, Diretrizes para a formação inicial de professores em instituições de ensino superior. Jerusalém, Israel. (2006).

local de trabalho no contexto da educação inicial (Ariav e Emanuel, 2004; Moore, 2010; Waege, e Haugalokken, 2013).

Os interesses e as tensões acima se tornaram questões urgentes no discurso da educação, já no início do século XXI, alertando o Ministro da Educação, naquela época, Yossi Sarid, a indicar um comitê para examinar o processo de formação de professores em Israel, dirigida pela Prof.^a Miriam Ben-Peretz, da Faculdade de Educação, na universidade de Haifa. Esta foi *inter alia* uma resposta a pedidos de instituições de ensino superior em Israel não obrigadas a oferecer programas de formação de professores a permissão para fazê-lo; uma falta de alunos de formação de professores; uma queda prolongada e severa no status da profissão docente e a necessidade de treinar os alunos para as habilidades do século XXI.⁷⁸ Acima de tudo, o comitê relatou que os atuais programas de formação de professores nas várias instituições - universidades (principalmente no ensino médio), faculdades de educação (que treinam professores para o ensino fundamental e médio) e seminários ortodoxos (para as comunidades ortodoxas judaicas) - não equipam professores para a práxis educacional.

Um sistema complexo: A educação israelense

Geralmente, o estado é o responsável e é supervisor da educação pública estadual a partir do ensino infantil (idades 5 - 6) até o 9º ano. O estado também supervisiona escolas de ensino médio (do 1º ao 3º ano do ensino médio), que geralmente são de responsabilidade dos municípios, fundações e outras entidades.

A supervisão da educação do estado é realizada como parte da Lei de Educação do Estado e é dividida em vários setores: setor judaico geral, setor judaico-religioso, setor árabe (que engloba a população cristã e muçulmana) e o setor druso e circassiano. Os setores não judaicos conduzem seus estudos em árabe. Tanto os livros didáticos quanto os exames de admissão são em árabe e eles ensinam hebraico como segunda língua. Além disso, há um setor judaico ultra ortodoxo Haredi (chamado de “educação independente”), que é principalmente religioso e tem pouco ou nenhum estudo de conhecimentos gerais, dependendo do tipo da facção judaica ultra ortodoxa.

Todos os setores públicos estaduais são sujeitos a um currículo unificado, que geralmente contém espaço para algumas modificações. O Setor Religioso Público-Estadual Judeu conduzirá orações na escola e aumentará os estudos religiosos, enquanto o setor árabe e druso dará mais espaço para a história dos árabes, sob a supervisão do Ministério da Educação. As escolas ultra ortodoxas Judaicas não têm compromisso com o currículo integral do estado e são independentes para escolher o conteúdo que aprenderão. Muitos deles não exigem que seus alunos façam os exames de admissão.

A formação do professor em Israel é realizada nas universidades e nas faculdades de educação. Algumas das faculdades se definem como faculdades árabes e ensinam

78. CPB. Position paper for the public committee of tuition policy in higher education institutions. Em: A report by the public committee of tuition policy and aid projects for students in higher education institutions, 1991-1196. Presidido por: Juiz da Suprema Corte (aposentado), Yaacob Meletz (1996).

principalmente em árabe, enquanto outras são voltadas para o setor judaico-religioso ou ultra ortodoxo judaico. Os alunos escolhem em qual sistema de ensino desejam aprender. Não há diferenças significativas na trajetória de formação de professores em Israel entre os setores. A trajetória é determinada pelo Conselho Nacional do Ensino Superior, ao qual os institutos de formação de professores são sujeitos.

Este artigo discutirá principalmente o setor judaico em geral.

A primeira fase: O modelo tradicional de formação de professores

A primeira fase da formação de professores era baseada, principalmente, numa divisão estrita entre os cursos teóricos ministrados nas instituições acadêmicas e a experiência escolar prática, limitando-se esta última a um dia por semana durante o período de estudos. Aqui, os alunos foram acompanhados de perto por um mentor, de quem deveriam aprender habilidades profissionais, principalmente por meio de observação e algum ensino em sala de aula real. Não existiam ligações claras entre as várias unidades de aprendizagem, em particular entre as unidades psicoeducativas e disciplinares, os métodos de ensino dessas disciplinas, etc. Como em outros países, os professores novatos em Israel ficaram frustrados com essa dicotomia (Kfir e Ariav, 2008). A expectativa de que o professor novato, que entra na sala de aula com múltiplos desafios, seja aquele que integrará as várias unidades de estudo e as conectará de forma eficaz provou-se irreal (Beck, 2001; Ariav, 2001; Zilbershtein, Panvevsky e Goz, 2005).

Vozes de franca insatisfação com o sistema educacional começaram a ser ouvidas em Israel durante a década de 1980. Uma das vozes principais foi a dos representantes da educação progressista, que estabeleceram a primeira Escola Democrática em Hadera, em 1987. O grupo afirmou que o sistema educacional israelense não permite a professores, alunos e pais uma expressão dialógica e autêntica. Em relação aos professores, esses pais afirmavam que a natureza hierárquica do sistema educacional israelense dificulta o desenvolvimento profissional dos professores e o ambiente de liberdade e diálogo, expresso na filosofia de John Dewey, Martin Buber e outros.

As vozes progressistas na esfera educacional durante a década de 1980 buscaram mover a ênfase na formação de professores da “formação de um professor” (que transfere materiais, alcança realizações educacionais e sucesso em exames como preparação para o futuro) para “o desenvolvimento de professores que são empreendedores sociais, ativistas, que têm uma identidade clara de geradores de mudança e líderes”, como pode ser visto nas palavras de Hadas Leket, estudante de humanidades e educação democrática do Seminário Hakibutzim, que aparece no site da faculdade.

Ao contrário dos pais da educação progressiva e dialógica aberta (e daqueles que apoiavam o homeschooling em Israel), outras comunidades de pais começaram a surgir e a expressar insatisfação do Sistema de Educação, alegando que é antiquado, desatualizado, nem inovador nem revolucionário; e não aprimorado tecnologicamente. Estes pais expressaram o descontentamento com o baixo desempenho dos estudantes em Israel, como revelado por exames internacionais.

Miriam Ben Peretz resume e afirmou que o século 21 trouxe com ele mudanças na percepção de ensinar, que agora leva em conta seu efeito transformador. Consequentemente, de acordo com ela, são necessário professores que terão função de guias, que examinarão a compreensão dos estudantes e a quantidade de ajuda que precisam; consequentemente, é necessária uma formação de professores que focalizará não somente no conhecimento, mas na compreensão, principalmente na compreensão dos significados subjacentes do material, na discussão das ideias e em padrões de desafios da aprendizagem (Peretz, 2011).

Na década de 1990, os programas tradicionais de formação de professores baseados no aprendizado acadêmico foram cada vez mais solicitados a acadêmicos e profissionais para oferecer aos alunos uma maior experiência escolar prática.⁷⁹ Esta abordagem foi baseada na crença de que os estudantes de capacitação de professores devem aprender e ganhar experiência do assunto (conhecimento) e deles próprios (suas necessidades individuais como mundos em si) (Darling-Hammond e McLaughlin, 1995). Experiência prática em sala de aula sob a orientação de professores experientes e especialistas acadêmicos, portanto, tornou-se parte integrante do currículo de formação de professores (Thompson e Sopko, 2000).

A segunda fase: rumo ao diálogo e à pedagogia da reflexão

Os membros do corpo docente do departamento de ensino da Universidade de Haifa consideraram a necessidade de criar um currículo de formação de professores mais significativo e coerente, que estabeleça vínculos estreitos e dialéticos entre a universidade e as escolas. A implementação de um modelo de parceria no contexto da formação de professores universitários é, portanto, uma novidade para a formação de professores universitários no país. Como tal, rompe com o modelo universitário tradicional aplicado, ao fortalecer as conexões entre a aprendizagem acadêmica e o ambiente de ensino da vida real.

A visão da pedagogia da reflexão dialógica foi implementada por comunidades de alunos multiculturais. Os grupos também são compostos por estagiários em educação, especializados em vários campos - história, educação cívica, línguas, literatura, inglês, comunicação, etc. Aqui, também, os grupos compreendem comunidades profissionais diversificadas e pluralistas, que promovem o diálogo discursivo genérico entre campos divergentes do conhecimento com respeito a sua estrutura, currículo e método de ensino.

Os grupos enfatizam duas dimensões dialógicas - organização dialógica e sala de aula dialógica - a partir de cinco premissas (respeitar, ouvir, suspender o julgamento, libertar-se e comunicar o próprio processo de raciocínio). O conteúdo é firmemente ligado ao diálogo e à reflexão. Ao longo do dia, esses dois eixos são destacados tanto do ponto de vista prático quanto filosófico, com o objetivo de educar os professores para um diálogo contínuo em sala de aula com seus alunos, no diálogo organizacional com a administração

79. Forum de Carnegie sobre Educação e Economia. *A nation prepared: Teachers for the twenty-first century*. Nova Iorque, Autor (1986); Holmes Group. *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI, Autor (1986); Holmes Group. *Tomorrow's schools: Principles for the design of Professional Development Schools*. East Lansing, MI, Autor (1990).

e funcionários da escola e comprometidos com a reflexão ao longo de seu trabalho, a fim de implementar as mudanças necessárias, alcançar as conquistas desejadas e incentivar outros a agirem da mesma forma para melhorar a escola como um todo.

O discurso é atento aos princípios do diálogo e da reflexão, tanto formal como substantivamente. Os alunos levantam casos pedagógicos e educacionais que vivenciaram em sua prática, revendo o diálogo que tiveram com seus mentores, a aula que ministraram e suas visões sobre a profissão docente. As opiniões sobre a pedagogia que testemunharam e vivenciaram são construídas e questões como a organização dentro da sala de aula, a ordem do encontro, as relações de poder da sala de aula, a arquitetura da escola, etc. são discutidas. Também são examinados diversos aspectos relativos à liderança do professor em sala de aula e à capacidade de se tornar um agente de mudança voltado para a reflexão, transcendência e mudanças cognitivas e políticas na realidade escolar. Algumas das escolas são mais desafiadoras porque são localizadas em zonas de classe média - ou baixa; as características dos estudantes constituem um elemento chave no trabalho e dificuldades que os professores enfrentam.

A sessão de grupo é seguida por um período em que os estudantes observam as lições ensinadas por seu mentor escolar. Os estudantes se envolvem então em outro discurso aberto, em torno dos assuntos que se levantaram na sala de aula, que impuseram desafios pedagógicos e educacionais; o mentor compartilha seus pensamentos sobre seu processo de trabalho e, na maioria dos casos, também permite a opinião do estudante. Aqui, o professor envolve o aluno em seus pensamentos e deliberações a respeito do ocorrido e das práticas por ele adotadas, assumindo uma postura crítica. Este processo constitui um exemplo pessoal para a reflexão, como parte de um diálogo revelador, por meio do qual o mentor sai da posição de “conhecedor” e coloca-se no lugar de “hesitador” ou até mesmo de “não-conhecedor” Essa inversão de papéis dá ao aluno a oportunidade de experimentar, imaginar e imaginar-se engajado em tal diálogo, quando se tornar professor.

Os alunos também ministram uma aula ou parte de uma. Pode ser uma aula inteira ou meia, uma aula individual com três a cinco alunos, um grupo de alunos trabalhando em um projeto em uma área específica ou preparando uma unidade de aula com a ajuda de alunos. Eles também observam as aulas ministradas por seus colegas, sentando-se na classe e discutindo com o coordenador e mentor do PDS. A última atividade contém uma dimensão reflexiva, em que os alunos analisam seu desempenho e recebem feedback do mentor, do coordenador e de seus colegas. Eles também conduzem um diálogo de classe projetado para examinar seu desempenho pedagógico, educacional, ético e filosófico em sala de aula enquanto observam o mentor (ou outros professores), durante as atividades extracurriculares, e sua própria realização de uma aula.

A segunda forma de diálogo que eles conduzem é um diálogo organizacional. O diálogo organizacional ocorre em uma série de círculos. Na primeira, os alunos observam e entrevistam os funcionários da escola, tornando-se parceiros em relação às suas dificuldades e desafios. Na segunda, reúnem-se com diversos funcionários da escola, desde o diretor até os professores das disciplinas. O objetivo de cada círculo dialógico organizacional é colocar em primeiro plano as obrigações do sistema educacional

para com o novo professor e dar-lhe o acesso mais completo possível à comunidade profissional, a fim de capacitá-lo a compreender a estrutura, desempenho, funções e desafios que enfrentam a escola e o professor trabalhando em equipe.

A Universidade de Haifa foi a primeira universidade em Israel a passar da pedagogia tradicional de formação de professores para o modelo de escola de Desenvolvimento Profissional Reflexivo e Dialógico (DRPDS, em sua sigla em inglês) (Kizel, 2014). Baseado na pedagogia da reflexão exemplificada por uma comunidade de estudantes que estudam em uma rede de escolas de judeus e árabes, esta é guiado pela abordagem PDS proposta primeiramente pelo Holmes Group.⁸⁰ Cochran-Smith divide a relação complexa de institutos de formação de professores e escolas de treinamento em três modelos: consenso, dissonância crítica e ressonância colaborativa (Cochran-Smith, 1991). A universidade de Haifa procurou cultivar a habilidade dos treinandos de integrar vários tipos de conhecimento - prático e teórico - dentro da estrutura de uma comunidade de aprendizagem composta da faculdade da formação de professores e de equipes educacionais das escolas de campo-treinamento. Sendo o ensino percebido como uma profissão prático-reflexiva, os alunos foram estimulados a considerar a escola como um lugar de aprendizagem e a afirmar seu valor a partir do reconhecimento da contribuição que as atribuições trazem para o seu próprio desenvolvimento e para a sociedade em geral (Marshall e Beyond, 1990)

A abordagem PDS concentra-se tanto na aprendizagem do material quanto no aluno, levando em consideração as necessidades individuais de cada estudante (Darling-Hammond, McLaughlin e W., 1995). Os alunos sendo expostos a um discurso que integra estudos disciplinares, pedagogia e didática durante sua experiência prática podem preparar e iniciar situações de ensino-aprendizagem com base em percepções de vários campos do conhecimento, por um lado, e encontrar oportunidades para estudar como ensinar o outro.

O modelo DRPDS sustenta que o diálogo reflexivo professor-aluno adequado baseia-se em três pilares. O primeiro é a legitimação da visão pessoal de cada um dos parceiros, combinada com sensibilidade à diferença, empatia, respeito mútuo e abertura. O modelo da Universidade de Haifa, baseado no modelo americano, por exemplo, evidencia que o estagiário em educação e seus professores compartilham abertamente e sem julgar seus pontos de vista sobre seus pontos fortes e fracos. Este princípio desempenha um papel importante no acordo entre alunos e professores quanto ao nível de conhecimento dos primeiros sobre seu comportamento como ponto de partida para melhorias futuras, a influência real e imaginária dos fatores que interferem em seus processos de aprendizagem e as formas de discerni-los e reduzir sua influência.

O segundo pilar é a análise conjunta das formas possíveis de lidar com uma situação específica, escolhendo opções e focando em soluções e resultados. Isso promove o

80. BERA-RSA (British Educational Research Association, Action and Research Centre), *Research and the Teaching Profession: Building the Capacity for a Self-improving Education System*. BERA, (2014); P.Sorensen, J. Twidle, and A. Childs, *Collaborative Approaches in Initial Teacher Education: Lessons from Approaches to Developing Student Teachers' Use of the Internet in Science Teaching*. *Teacher Development* 18 (1) (2014), 107–123; K. Zeichner, *Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-based Teacher Education*. *Journal of Teacher Education* 61 (1–2) (2010), 89–99.

comprometimento do aluno com a adoção de métodos bem-sucedidos e suas conseqüentes conquistas, e o compromisso do professor / sistema escolar de fornecer feedback em *a priori* períodos de tempo definidos para ajudar os alunos a melhorar seus hábitos de trabalho e resultados. Por exemplo, alunos e professores analisam em conjunto diferentes situações retiradas dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula e sugerem diferentes opções para uma investigação das circunstâncias. Este processo conjunto permite ampliar os pontos de vista de ambas as partes sobre a situação.

O terceiro pilar é o uso do pensamento metacognitivo, no centro do qual o aluno está pensando sobre seus processos de pensamento. Isso se baseia na crença de que quanto mais conscientes os alunos estiverem dos vários elementos que influenciam sua compreensão, melhor eles serão na identificação e monitoramento de estratégias de sucesso, aumentando assim seus conhecimentos e melhorando sua capacidade de resolver problemas. A abordagem metacognitiva é, portanto, projetada para contribuir com o aumento da responsabilidade pessoal dos alunos, a autonomia como alunos e a consciência do processo de melhoria.

A pedagogia reflexiva adiciona um outro componente a essa abordagem, colocando em seu centro um processo construído em uma comunidade de alunos, cujos membros se envolvem em um diálogo reflexivo, quando confrontados com um texto educacional apresentado durante o discurso da aula ou no grupo de formação de professores.

Ao longo dos anos, outras universidades em Israel tentaram implementar o modelo DRPDS de diversas maneiras, até que ele foi finalmente adotado, conforme será descrito na última parte deste artigo, como um programa nacional de formação de professores em Israel.

Programa Hotam (Teach First Israel)

A fim de atrair alunos excepcionais para a profissão, um programa alternativo de treinamento de professores intitulado HOTAM - Teach First Israel - foi introduzido. Com base em um conceito internacional para o aprimoramento do pessoal educacional, faz parte da Teach for All, uma rede mundial de organizações sociais independentes que buscam expandir as oportunidades educacionais iguais em todo o mundo.

O HOTAM começou em Israel em 2010, como uma parceria entre o Ministério da Educação, a Universidade de Haifa, o Beit Berl College of Education e outros órgãos. Após os primeiros quatro anos, duas outras faculdades de educação - Oranim e Levinsky - assumiram a direção do programa.

O programa Hotam foi trazido a Israel por uma série de empresários como o JDC Israel, a Naomi Foundation e o movimento “Hakol Hinuch” (Tudo é Educação), um movimento israelense que buscava influenciar a educação em Israel. O objetivo declarativo para a fundação de Teach First Israel era “promover oportunidades iguais na educação israelense, de acordo com a visão de que cada criança será capaz de escolher seu futuro independentemente de sua origem” (<http://tfi.org.il/>).

JDC Israel apoiou o programa por várias razões. Entre eles, a necessidade do JDC Israel de colocar mais ênfase na educação em Israel. Além disso, o JDC é uma

organização que possibilita o empreendedorismo e o desenvolvimento; o que significa que não é uma organização operacional, mas uma que desenvolve ativamente iniciativas sociais para beneficiar tanto os indivíduos como as populações desfavorecidas. Assim sendo, Teach First Israel, como uma nova iniciativa amparou o programa JDC até que este pôde caminhar com seus próprios pés, independentemente. Finalmente, havia um desejo no JDC de focalizar em populações e áreas pouco privilegiadas.

O Ministério da Educação de Israel apoiou a iniciativa conjunta, que gerou o primeiro concurso para operar o programa acadêmico na Faculdade de Educação da Universidade de Haifa (que até então havia ganhado uma reputação significativa na operação de um modelo para treinar um DRPDS modelo) e Beit-Berl Academic College (uma das principais faculdades em formação de professores). O programa não enfrentou nenhuma resistência em Israel, já que o desejo do Ministério era atrair jovens talentosos para o campo da educação de qualquer forma. O orçamento para o funcionamento do programa, com um investimento de milhões de NIS, veio de todas as entidades fundadoras a par do Ministério da Educação.

TFI é baseado nas soluções aos fatores específicos e nas circunstâncias apresentadas pelo programa acadêmico da preparação. Uma delas é a necessidade de mudança na sociedade israelense e no sistema educacional israelense. Embora o último tenha testemunhado duas reformas abordando professores e distribuição de tempo (para escolas de ensino fundamental e médio), o sistema tem mudado lentamente, deixando de levar em consideração os desenvolvimentos na sociedade israelense. Em Israel, identidade nacional e multiculturalismo ainda são assuntos controversos: grupos ideologicamente e eticamente divididos interpretando a realidade de forma divergente; as crescentes lacunas econômicas, sociais, culturais e educacionais influenciando seu modo de vida e experiência. Milhares de crianças também correm vários níveis de risco. A resultante falta de solidariedade impede que o sistema de educação adote um currículo acordado e forneça soluções para a crise dos valores (Dagan-Buzaglo, 2010).

A TFI procura integrar teoria e prática e implementar um modelo prático único intimamente ligado à cultura escolar, por um lado, e promover a cooperação sistêmica entre as instituições de formação, órgãos de acompanhamento e educadores nas escolas, por outro. Os professores nele se destinam a alunos de populações desafiadas ou de classes socioeconômicas baixas e médias, inculcando valores de aprendizagem como persistência e respeito pelo conhecimento e as etapas pelas quais eles são adquiridos e os princípios de acesso, aspiração e realização.

A filosofia no cerne da TFI foi descrita como uma espécie de “pedagogia de resgate” (Kizel, 2014) - isto é, a ideia de que os alunos das periferias geográficas e sociais só podem escapar de suas circunstâncias por meio da educação. Procurando ligar educação acadêmica de qualidade com sucesso econômico, trabalha para criar professores academicamente brilhantes, socialmente sensíveis e comprometidos a sua missão social religiosa. Durante as primeiras semanas do semestre de verão, muito do conteúdo estudado está, de fato, imbuído de um senso de “missão” ou “trabalho sagrado”, o professor sendo representado como trazendo o evangelho de avanço ou promessa de

sucesso da “Montanha dos Conhecedores” para as comunidades fracas (conhecidas em Israel como “deprimidas”). Este recrutamento à tarefa do sucesso é definido em muitas das oficinas como uma tarefa “pioneira”.

No entanto, a pedagogia de resgate é um pouco cega em relação às dificuldades dos novos professores. Durante o recrutamento para o programa, o aluno “resgatador” assume o compromisso de assumir a visão da “igreja de resgate” e de se tornar um “agente de mudança”. Portanto, o programa se apoia principalmente (se não unicamente) na força dos professores que devem mudar seus alunos ou a realidade em que seus alunos atuam. No documento da TFI, “Metas e estratégias do treinamento de verão”, afirma-se: “Nós da TFI desenvolvemos professores / líderes que são agentes de mudança e que operam a partir da internalização do estado de desigualdade na educação israelense” ou “agimos por um senso de comunidade e responsabilidade por nós mesmos e pelos outros e pelo reconhecimento da diferença.” Outra versão declara: “Os graduados da TFI agem por aspiração ao profissionalismo e ao aprendizado contínuo, a fim de maximizar sua influência sobre os alunos.” A visão do programa é, portanto, “desenvolvimento de auto eficácia, crença na capacidade de experimentar mudanças e iniciar mudanças e na capacidade dos alunos de vivenciar mudanças” (a partir do anúncio da implementação do programa TFI, publicado em novembro de 2013).

A tentativa de transformar a pedagogia de resgate em prática educacional em Israel encontrou inúmeras dificuldades, algumas decorrentes da responsabilidade que os professores novatos sentem por atuar como agentes de mudança. Nesse sentido, eles enfrentam muitos dos mesmos desafios que suas contrapartes fora do programa (Fuller e Brown, 1975). A TFI esperava que a preparação acadêmica superasse essas dificuldades, movendo os alunos diretamente para o terceiro estágio (influência) imediatamente após chegarem à escola após o curto período de cinco semanas de treinamento de verão.

As principais tensões entre os dirigentes do programa e as instituições acadêmicas dizem respeito à possibilidade de pular os problemas da fase de ingresso. Por um lado, a academia procura responder às necessidades dos novos professores e equipá-los com as ferramentas mais eficazes; por outro lado, a formação alternativa de professores não garante quaisquer atalhos. A pedagogia de resgate, então, adiciona demandas organizacionais, como tornar a formação de professores mais rápida, mais condensada e comprometida com uma filosofia que busca inculcar mudanças desde o primeiro minuto em que o professor “agente da mudança” assume seu lugar na escola.

Durante os primeiros quatro anos, rapidamente se tornou aparente que a pedagogia de resgate não enxergava algumas das dificuldades dos novos professores. O programa sofre não somente da ambiguidade conceitual, mas também serve melhor ao discurso hegemônico e a suas finalidades essencialmente neoliberais do que focaliza ou a intensifica a chamada para a justiça social. Em vez de explicar aos futuros professores como as lacunas sociais são o resultado de uma estruturação social de longo prazo, ele se concentra em libertar os alunos de suas circunstâncias opressivas. Os novos professores entram também em escolas em que o discurso habitual é autoritário ao invés de participativo.

A terceira fase: Programa nacional Academia-Class

Em 2015, o Ministério da Educação adotou um plano nacional de prática docente nas escolas denominado Academia-Class. Com base principalmente nos princípios do DRPDS, instaurou-se uma tendência nacional de diálogo entre as instituições acadêmicas que oferecem cursos de formação de professores (universidades e faculdades de educação). Escolas de mentoria também foram selecionadas pelo Ministério da Educação para servir como comunidades educacionais que receberiam estudantes enquanto estavam estudando, constituindo desse modo um tipo de “academia campo.”

Esse programa amplia o estágio para dois ou três dias por semana, a fim de proporcionar aos professores em formação uma maior exposição ao estabelecimento de ensino, sua vida educacional e pedagógica e ao calendário escolar. O Ministério da Educação começou, por sua vez, a oferecer financiamentos e bolsas de estudo significativos àqueles que participaram dele, a fim realçar a reputação da profissão ensinando. Em paralelo, os mentores da escola receberam também, pela primeira vez dentro de Israel, uma compensação financeira maior, formando uma elite principal dentro das escolas. Instituições acadêmicas, escolas e o Estado, portanto, passaram a compartilhar um objetivo comum.

Buscando instituir o modelo DRPDS, o estágio do aluno foi projetado para expor os estagiários em educação a uma série de etapas destinadas não apenas a familiarizá-los com a escola, mas também a proporcionar-lhes diversas oportunidades de ensino -*inter alia*, ensino independente para uma grande turma, ensino em pares com um professor sênior em uma turma grande, ensino em turmas pequenas e tutoria individual. Os professores mentores tornam-se, em efeito, professores de fato, comprometidos com o diálogo constante com os estudantes, em preparar lições, após a análise da classe, e durante os processos profissionais do desenvolvimento. Aos estudantes também foi pedido que fizessem parte na vida da sala dos professores, a fim conhecer a rotina que os esperava, bem como em viagens, reuniões com a equipe, reuniões com a direção da escola, reuniões do conselho, reuniões de pais e mestres e dias com os pais.

O novo programa esperava que os professores mentores se envolvessem no treinamento do estudante em todos os níveis de trabalho em que estavam envolvidos - planejamento, execução, análise profissional e reflexão pós-classe. O objetivo aqui foi garantir um processo de aprendizagem o mais contínuo possível, integrando tecnologia avançada e conhecimentos atualizados. Decidiu-se também que as universidades e as faculdades ajudariam as equipes educacionais da escola em seu desenvolvimento profissional, a fim de estreitar os laços profissionais entre os dois e criar paralelas entre o conteúdo estudado no instituto de treinamento e o aprendido em campo, por meio da oferta de cursos ministrados em conjunto.

O primeiro ano foi avaliado em 2016 pelo RAMA (Autoridade Nacional Israelense para Medida e Avaliação na Educação), a análise conduzida seguindo um estudo qualitativo preliminar, realizado por meio da observação e entrevistas rigorosas com as várias partes - professores, estudantes, direção, fatores principais, e alunos dos grupos

de foco. A pesquisa foi baseada principalmente na coleção de dados quantitativos dos participantes.⁸¹

Embora as principais descobertas sejam exploratórias, elas apontam para tendências positivas entre todos os participantes. Os professores em formação, por exemplo, trabalharam em estreita colaboração com os professores mentores, estabelecendo boas relações interpessoais. Um grande número de professores em formação e professores também relatou colaboração no planejamento das aulas, embora ligeiramente inferior aos demais parâmetros (sendo também inferior entre os professores do que entre os professores em formação). Um grande número de professores em formação afirmou ser capaz de pegar uma turma grande por conta própria e dar aulas em duplas. Apesar de muitos professores não terem recebido nenhum treinamento como mentores antes de sua participação no programa, eles se consideravam adequados para a tarefa. O número de alunos, professores e diretores que consideraram que os alunos se beneficiavam do programa era muito alto (90% –95%) em todas as faixas etárias em que os novatos começaram a lecionar. Os professores em formação relataram que o programa deu uma contribuição significativa em todas as áreas avaliadas.

Conforme observado acima, esta avaliação está relacionada ao primeiro ano do programa. Desta forma, ainda é muito cedo para que se tenha conclusões abrangentes no que diz respeito ao programa - certamente não no que se refere à melhoria do nível do ensino em Israel ou do aumento dos níveis de sucesso de aprendizagem, devido a uma redução nas lacunas de aprendizagem e economia na sociedade israelense. No entanto, já representa um pensamento vital sobre a dinâmica necessária para a educação e formação de professores, adotando princípios mais positivos do que seus antecessores.

Um dos desafios principais de um novo programa nacional é sua natureza multisetorial: escolas, administrações distritais, centros profissionalizantes, mentores, e professores de classe ou especialistas. Todos esses exigem uma colaboração complexa que vai de encontro à execução do programa. A formação de uma sede da Academia-Class no Ministério da Educação, que coordena também a comunidade de aprendizagem de todos estes setores, permitirá o agrupamento de todos os recursos e conhecimento da pesquisa futuros.

Considerações finais

Israel está enfrentando sérios desafios para preparar corretamente professores em formação para trabalhar nas escolas em estruturas de formação inicial. Existe um rico corpo de conhecimento já estabelecido nas colaborações entre escolas e universidades. Dito isso, professores educadores ainda estão sendo chamados para melhor compreender como a noção de parceria e sua execução em várias formas e modalidades é manifestada em contextos educacionais diferentes e em culturas de educação mais elevada, como sugerido pelo relatório Blue Ribbon de NCATE (ZIMPHER e JONES 2010). As mudanças

81. RAMA (Autoridade Nacional para a Medida e Avaliação na Educação em Israel), relatório da avaliação no programa da Academia-Class. Jerusalém, Israel (2016).

ocorridas na formação de professores em Israel e especialmente nas universidades em direção a modelos de parceria guiados por abordagens reflexivas, clínicas e situadas para a educação profissional se alinham com o apelo global mais amplo para que as universidades se tornem “mais relevantes para as necessidades locais da sociedade”. Este artigo examina três fases que adotaram etapas organizacionais, pedagógicas e educacionais destinadas a abordar as questões urgentes acima. O primeiro, único professor mentor. O segundo, modelo DRPDS, baseado em uma comunidade dos aprendizes no contexto de promover uma cultura de diálogo amplo entre professores em formação, professores e alunos. O terceiro, o novo programa nacional Academia-Class incorpora elementos do programa DRPDS e TFI, a fim de alinhar os estudos acadêmicos o máximo possível com os estágios escolares, aumentando a quantidade de tempo gasto e o espaço de aprendizagem na escola antes da entrada do professor novato na profissão.

Referências

A. Kizel “Rescue pedagogy”: The educational philosophy of Teach First Israel as a test case for the internationalization of teacher training. Em P. M. Rabensteiner (ed.), *Internationalization in teacher education*. Baltmannsweiler: Schneider (2014), 78-90.

A. Kizel, Pedagogies of reflection: Dialogical professional-development schools in Israel. Em C.J. Craig e L. Orland-Barak (eds.) *International teacher education: Promising pedagogies. Parte A—Advances in Research on Teaching 22*. Bingley, REINO UNIDO (2014), 113–136.

Associação Britânica de Pesquisa Educacional, Centro de Ação e Pesquisa (BERA-RSA - British Educational Research Association, Action and Research Centre), *Pesquisa e a profissão docente: Building the Capacity for a Self-improving Education System*. BERA, (2014); P.Sorensen, J. Twidle, and A. Childs, Collaborative Approaches in Initial Teacher Education: Lessons from Approaches to Developing Student Teachers’ Use of the Internet in Science Teaching. *Teacher Development* 18 (1) (2014), 107–123; K. Zeichner, Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- e University-based Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 61 (1–2) (2010), 89–99.

Conselho de Educação Superior, Diretrizes para a formação inicial de professores em instituições de ensino superior. Jerusalém, Israel. (2006).

CPB. Position paper for the public committee of tuition policy in higher education institutions. Em: *A report by the public committee of tuition policy and aid projects for students in higher education institutions, 1991-1196*. Presidido por: Juiz da Suprema Corte (aposentado), Yaacob Meletz (1996).

D.Kfir, D., S. Avdor, S e R. Reingold, *Preliminary training and teacher professional development: Um continuum*. Relato de Pesquisa I Tel Aviv (2006); Y. Dror, The policy of teacher education in Israel: What can we learn from reports in the past and towards the future? Em: D. Kfir & T. Ariav (eds.) *The crisis in teacher education: Reasons, problems and possible solutions*. Tel Aviv/Jerusalem, (2009), 56–92; D. Kfir, and T Ariav (eds.) *The crisis in teacher education: Reasons, problems and possible solutions*. Tel Aviv/Jerusalem (2009); E. Weisblay. *The status of the teacher in Israel and the OECD nations: Training, agreements, salaries, and working conditions*. Jerusalem (2013); M. Ben-Peretz “Teacher education in Israel over the course of time: Report of the Committee

for Examining Teacher Education in Israel.” 34 (2002), 222–225; M. Ben-Peretz, M. *Position paper on “The status of teachers: New directions.”* (2009); T. Ariav, *Outline guides for teacher-training in higher-education institutions in Israel: Report of the Ariav Committee*. Jerusalém (2006).

F.F. Fuller e O.H. Brown, *Becoming a teacher*. Em K. Ryan (ed.), *Teacher education: The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Part II). Chicago (1975), 25–52.

Forum de Carnegie sobre Educação e Economia. *A nation prepared: Teachers for the twenty-first century*. Nova Iorque, Autor (1986); Holmes Group. *Tomorrow’s teachers*. East Lansing, MI, Autor (1986); Holmes Group. *Tomorrow’s schools: Principles for the design of Professional Development Schools*. East Lansing, MI, Autor (1990).

H. Marshall and H. Beyond, *The work place metaphor: The classroom as a learning setting*. *Theory in Practice*, 29 (1990), 94–100.

J. MacBeath, *Future of the teaching profession*. Bruxelas (2012).

L. Darling-Hammond and M.W. McLaughlin, *Policies that support professional in an era of reform*. *Phi Delta Kappan*, 76 (8) (1995), 597–609.

L. Darling-Hammond, M.W. McLaughlin e M. W., *Policies that support professional in an era of reform*. *Phi Delta Kappan*, 76(8) (1995), 597–609.

M. Ben Peretz, *Policy Making in Education: A Holistic Approach in Response to Global Changes*. Tel Aviv, Israel (2011), 90 (hebraico).

M. Cochran-Smith, *Reinventing student teaching*. *Journal of Teacher Education*, 42(2) (1991), 104–119.

N. Dagan-Buzaglo, *Aspects of privatization in the education system in Israel*. Tel Aviv (2010).

NL Zimpher e DD Jones, *Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers*. Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning. Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2010).

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) *Education at a Glance: Indicadores da OCDE 2006*, Paris, França. Obtido em 12/03/2017 de: http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_34515_37328564_1_1_1_1,00.html. (2006).

RAMA (Autoridade Nacional para a Medida e Avaliação na Educação em Israel), *relatório da avaliação no programa da Academia-Class*. Jerusalém, Israel (2016).

S. Beck, *Two views of college-field relations*. Discussion paper 6. Tel Aviv, (2001); T. Ariav. *Training teachers and schools: A different relationship, responses, and thoughts*. Discussion paper 6. Tel Aviv (2001); M. Zilbershtein, R. Panvevsky e E. Goz, *The triangle of instruction: Pedagogical instructor-student-mentor teacher—A recipe for success or failure?* Tel Aviv (2005).

S. Thompson e D. Sopko, *Empowered through experience: Preservice teaching and learning in professional development schools*. *Professional Educator*, 22 (2) (2000), 65–77.

T. Ariav e D. Emanuel, *How Mentor Teachers in Professional Development Schools (PDS) Perceive their Professional Growth: Barriers and Opportunities*. Artigo apresentado na reunião anual da American Educational Research Association, Chicago, de 9 a 13 de abril (2007); I. Margolin, I, A Coterminous Collaborative Learning Model: Interconnectivity of Leadership and Learning. *Brock*

Education 21 (2) (2012), 70–87; M. Zeller Mayer, and I. Margolin. Teacher Educators' Professional Learning Described Through the Lens of Complexity Theory. *Teachers College Record* 107 (6) (2005), 1275–1304.

T. Ariav, T e D. Emanuel, (2004). The Professional Development School System between the Junior High School Track and the “Sharett” and “Dror” Mentoring Schools in 2004: Modified Evaluation Stressing Student Teachers. *Research and Evaluation Unit*, (2004); R. Moore. *Teacher Leaders Advise on Clinical Preparation*. Recuperado em 12/03/2017: <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=h6o66KQ1Vdw%3D&tabid=715> . (2010); K. Waage, e O.K, Haugalokken, Research-based Hands-on Practical Teacher Education: An Attempt to Combine the Two. *Journal of Education for Teaching* 39 (2), (2013), 235–249.

T. Ariav, Training for teaching: A picture of the situation in the world and in Israel and a look to the future. Em: D. Kfir and T. Ariav (eds.), *The crisis in teacher education: Reasons, problems and possible solutions*. Tel Aviv / Jerusalém, (2008), 19–55.

Teacher education in Israel: Developments and changes

*Arie Kizel*⁸²

Introduction

The period from the 1980s to the present was characterized in Israel by pervasive reports that new teachers and school heads did not feel that novice teachers were well prepared for working in a school at the end of their training. This chapter analyzes three teacher education models that were developed as a result of the shifts undergone in the discourse of teacher education in Israel in terms of purposes, processes and desired outcomes: a) Dialogical-reflective teacher-training pedagogy introduced in Professional Development Schools to bring academic content into closer alignment with practical and experiential requirements towards better teacher preparation for schools; b) the Teach First Israel program, designed to attract outstanding students who would not otherwise have chosen teaching as their profession; and c) the Academia Class program that incorporates elements from the other two schemes.

For years, teacher education in Israel has been under public, governmental, and pedagogic attack by top-ranking Ministry of Education officials, school heads, and students who feel unprepared for the field. As in other countries, teaching is regarded as an important profession, imparting knowledge that must be mastered to ensure equal opportunity for all students (MacBeath, 2012).

Israel is grappling with just the same challenges – subsidize and fund quality students so that they can attend quality teacher education programs; increase novice teachers' salaries; link theory and practice more closely by offering courses that incorporate high-standard clinical experience into a better teacher supportive framework; prepare students for professional practice, while paying close attention to the learning and evaluation of knowledge, skills, and execution; introduce teacher assessment systems based on professional standards that link student learning with classroom teaching; establish absorption models that support novice teachers via experienced mentors; engage in collaborative planning and reduce the teaching load to enable time for school learning; create a repertoire of teaching modes and support for/of professional development that allows teachers to study regularly with peers within and across schools/teacher training institutions; enhance broad professional capacities to facilitate strategies for ample cooperation in research; recognize successful forms of school and classroom teaching and enable specialist teachers and heads to run the system as a whole.

Challenges in teacher education in Israel

Students, school heads, and education system officials in Israel indicate that teacher education graduates feel unprepared to enter the teaching profession upon graduation (Kfir, Avdor and Reingold, 2006; Dror, 2009; Weisblay, 2013; Ben-Peretz, 2002; Ben-

82. Professor, PhD, Dept. of Learning, Instruction and Teacher Education, Faculty of Education, University of Haifa, Israel – akizel@edu.haifa.ac.il

Peretz, 2009; Ariav, 2006). These studies and reports relate to various dimensions such as a lack of professional capacity in the field of knowledge, a lack of dialogical skills in teacher-student relations and of sufficient classroom and lesson management skills and, above all, a lack of professional durability.

Another challenge resides in the historic division that gained prominence over the years between university schools of education and teacher education colleges. Whereas university schools of education have been traditionally perceived as preserving a more traditional curriculum that stresses theoretical aspects of learning to teach, often separated from practical learning in the school setting, the teacher education colleges are commonly associated with more clinical and participatory orientations to teacher preparation (Ariav and Emanuel, 2007; Margolin, 2012; Zeller Mayer and Margolin, 2005) for which they are strongly supported financially by the Ministry of Education. The gradual prioritizing of budget allotted to clinical practice in colleges of teacher education over universities by the Ministry of Education was intensified as a result of the expansion of Israeli higher education, in the early 1990s, which brought to a growing funding (OECD, 2006) that was directed and distributed by the Parliament's Planning and Budgeting Committee.⁸³ The funding model for the distribution of resources among higher education institutions is based on two components: research (46%) and teaching (54%).⁸⁴ The funding model excludes clinical experience altogether, which is integral to professional higher education studies. Yet, along with forces pushing higher education towards basic research and applied knowledge models, there is also a widespread recognition of the added value of creating meaningful connections between schools and universities (BERA-RSA, 2014; Sorensen, Twidle and Childs, 2014; Zeichner, 2010). The need to strengthen connections between university courses and clinical experiences is evident in evaluation of the training of student teachers, voicing the importance of enhancing opportunities for learning at the workplace in the context of pre-service education (Ariav, T and Emanuel, 2004; Moore, 2010; Waage and Haugalokken, 2013).

These concerns and tensions had become pressing issues in the discourse of education already at the outset of the 21st century, prompting the Minister of Education at the time, Yossi Sarid, to appoint a committee to examine the teacher education process in Israel headed by Prof. Miriam Ben-Peretz of the Faculty of Education in the University of Haifa. This was *inter alia* a response to requests from higher education institutions in Israel not mandated to offer teacher-education programs for permission to do so, a lack of teacher education students, a protracted and severe drop in the status of the teaching profession, and the need to train pupils for the 21st century skills.⁸⁵ Above all, the committee reported that the current teacher training programs in the various institutions

83. CPB. Position paper for the public committee of tuition policy in higher education institutions. In: A report by the public committee of tuition policy and aid projects for students in higher education institutions, 1991-1196. Chaired by: Supreme Court judge (retired), Yaacob Meletz (1996).

84. Higher Education Council, Guiding outlines for initial teacher education in higher education institutions. Jerusalem, Israel. (2006).

85. CPB. Position paper for the public committee of tuition policy in higher education institutions. In: A report by the public committee of tuition policy and aid projects for students in higher education institutions, 1991-1196. Chaired by: Supreme Court judge (retired), Yaacob Meletz (1996).

– universities (primarily in the high-school tracks), colleges of education (which prepare teachers for elementary and middle-school teaching), and Orthodox seminaries (for the Jewish Orthodox communities) – do not equip teachers for educational *praxis*.

A complex system: The Israeli education

Generally, the state is the owner and supervisor of the public state education from kindergarten (ages 5-6) to the 9th grade. The state also supervises high schools (10th to 12th grade) which are usually owned by municipalities, foundations and other entities.

The State's supervision of education is carried out as part of the State Education Law and is divided into several sectors: general Jewish sector, Jewish religious sector, Arab sector (that encompasses the Christian and Muslim population), and the Druze and Circassians sector. The non-Jewish sectors conduct their studies in Arabic: their textbooks and matriculation exams are in Arabic, and they teach Hebrew as a second language. In addition, there is an ultra-Orthodox Haredi Jewish sector (called "independent education") which is mostly religious and has only little, if any, general studies depending on the type of the ultra-Orthodox Jewish faction.

All the public state sectors are subjected to a curriculum that is generally unified with room for some modifications. The Jewish public state religious sector will conduct prayers at school and will heighten religious studies, while the Arab and Druze will give more extensive room to the History of the Arabs under the supervision of the Ministry of Education. The ultra-Orthodox Jewish schools are not committed to the full curriculum of the State and are independent in choosing the content they will learn; many of them do not require their students to take matriculation exams.

Teacher education in Israel is carried out in universities and colleges of educations. Some of the colleges will teach mainly in Arabic, while a few others are aimed at the Jewish religious or Jewish ultra-Orthodox sector. Students choose their training system, but there are no significant differences in the trajectory of teacher training in Israel between the sectors, which is determined by the Council for Higher Education of each teacher training institute. This article will discuss mainly the general Jewish sector.

The first phase: The traditional model of teacher education

The first stage of teacher education was based mainly on a strict division between theoretical courses taught in academic institutions and practical school experience, confining the latter to one day a week over the period of studies. Herein, students were closely accompanied by a mentor from whom they were expected to learn professional skills, primarily via observation and some actual classroom teaching. There were no clear links between the various learning units, particularly between the psycho-educational and discipline-based units, the methods for teaching these disciplines, etc. As in other countries, novice teachers in Israel were frustrated by this dichotomy (Ariav, 2008). The expectation that the novice teacher entering the multi-challenge classroom is the one that will integrate various study units and connect them effectively has been proven to be unrealistic (Beck, 2001; Ariav, 2001; Zilbershtein, Panvevsky and Goz, 2005).

Voices of open dissatisfaction with the education system began to be heard in Israel during the 1980s. One of the main voices was that of the progressive education representatives who established the first Democratic School in Hadera in 1987. The group claimed that the Israeli education system does not allow teachers, students and parents a dialogic and authentic expression. Regarding teachers, these parents claimed that the hierarchical nature of the education system hinders teachers' professional development and the ambient of freedom and dialogue as is expressed in the philosophy of John Dewey, Martin Buber and others.

The progressive voices in the educational sphere during the 1980s sought to move the emphasis from the 'training of a teacher' (who transfers materials, reaches educational achievements and success in exams as preparation to the future) to 'the development of teachers who are social entrepreneurs, activists, who have a clear identity on change-generators and leaders', as can be seen in the words of Hadas Leket, a Humanities and democratic education student in Seminar Hakibutzim, that appears in the college website.

Unlike parents from the progressive and open-dialogic education (and those who supported home schooling in Israel) other communities of parents began to rise and to express dissatisfaction from the Education System, claiming it is old-fashioned, outdated, neither innovative nor groundbreaking, and not technologically enhanced. These parents expressed dissatisfaction from the low scholarly achievements of students in Israel, as was surfaced in international examinations.

Miriam Ben Peretz claimed that the 21st Century brought with it changes in the perception of teaching, which now considers its transformative outcome. Therefore, according to her, there is a need for teachers who will function as guides, who will examine students' understanding and the amount of aid needed; therefore, there is a need for teacher training that will not only focus on knowledge but on understanding, mainly the awareness of the underlying significances of the material, discussion of ideas and challenging standards of learning (Peretz, 2011).

In the 1990s, traditional teacher education programs based on academic learning were increasingly called upon scholars and practitioners to offer students greater practical school experience.⁸⁶ This approach was predicated on the belief that teacher training students must learn and gain experience of subject matter (knowledge) and their individual needs as worlds unto themselves (Darling-Hammond and McLaughlin, 1995). Practical classroom experience under the guidance of experienced teachers and academic experts thus became an integral part of the teacher training curriculum (Thompson and Sopko, 2000).

The second phase: Toward dialogue and reflection-based pedagogy

Faculty members in the teaching department at the University of Haifa have regarded the need to create a more meaningful and coherent teacher training curriculum that establishes tight and dialectical links between the university and the schools. The

86. Carnegie Forum on Education and Economy. A nation prepared: Teachers for the twenty-first century. New York, Author (1986); Holmes Group. Tomorrow's teachers. East Lansing, MI, Author (1986); Holmes Group. Tomorrow's schools: Principles for the design of Professional Development Schools. East Lansing, MI, Author (1990).

implementation of a partnership model in the context of university teacher training is, therefore, novel to university teacher training in the country. As such, it breaks with the traditional, applied university model by strengthening connections between academic learning and the real life setting of teaching.

The vision of the pedagogy with dialogical reflection was implemented by communities of multicultural students. The groups are also composed of teacher-trainees specializing in various fields – History, Civics, Language, Literature, English, Communication, etc. Here, too, the groups comprise diverse and pluralistic professional communities that promote generic discursive dialogue across divergent fields of knowledge with respect to their structure, curriculum, and method of instruction.

The groups emphasize two dialogic dimensions – dialogic organization and the dialogic classroom – on the basis of five premises (respect, listen, suspend judgment, free yourself and communicate one’s reasoning process). The content is tightly linked to dialogue and reflection. Throughout the day, these two axes are highlighted from both a practical and philosophical perspective with the aim of educating teachers to be continually engaged in classroom dialogue with their students, in organizational dialogue with the school administration and staff, and committed to reflection throughout their work to implement the necessary changes, accomplish the desired achievements, and encourage others to act in the same way to improve the school as a whole.

The discourse is attentive to the principles of dialogue and reflection, both formally and substantively. The students raise pedagogic and educational cases they have experienced in their practice, reviewing the dialogue they held with their mentors, the class they taught, and their views of the profession. Opinions regarding pedagogy they witnessed and experienced are constructed and issues such as organization within the classroom, the order of the meeting, classroom power relations, the school architecture are also discussed. Diverse aspects relating to the teacher’s classroom leadership and the ability to become agents of change dedicated to reflection, transcendence, and cognitive and political changes in the school reality are also analyzed. Some of the schools are challenging because they are in middle – or low – class neighborhoods, and the features of the student population are a key element in the teachers’ work and the difficulties they face.

Group session is followed by a period in which the students observe lessons taught by their school mentor. They then engage in another open discourse with the mentor around the subjects that arose in the classroom that posed pedagogic and educational challenges, and their instructor shares his thoughts about his work process and in most cases also allows room for feedback from the student. Herein, the teacher involves the student in his thoughts and deliberations regarding what had occurred and the practices he had adopted taking a critical stance. This process is a personal example for reflection as part of a revelatory dialogue, whereby the mentor turns from “knower” to “hesitator” and even to “not-knower.” This reversal of roles gives students an opportunity to experience, imagine, and envision themselves as engaging in such a dialogue when becoming a teacher.

The students also teach a class, or part of one. This may be a full or half class, a one-on-one lesson with three to five pupils, a group of students working on a project in a specific area or preparing a lesson unit with the help of pupils. They also observe classes taught by their peers, sitting in the class and then discussing it after with the PDS coordinator and mentor. This activity has a reflective dimension in which the students analyze their performance and receive feedback from the mentor, coordinator, and their peers. They also conduct a class dialogue designed to examine their pedagogic, educational, ethical, and philosophical performance in the classroom while observing the mentor (or other teachers), during extra-curricular activities, and their own taking of a class.

The second form they conduct is an organizational dialogue that occurs in a series of circles. In the first, students observe and interview school staff, being made a partner to their difficulties and challenges. In the second, they meet with various school staff members, from the principal to subject teachers. The goal of each organizational dialogical circle is to foreground the education system's obligations to the new teacher and give her as full access to the professional community as possible to understand the structure, performance, roles, and challenges that face the school and the teacher working as part of a team.

The University of Haifa was the first university in Israel to move from traditional teacher training pedagogy to the dialogical reflective professional development school model (DRPDS) (Kizel, 2014). Based on the pedagogy of reflection exemplified by a community of students in a network of Jewish and Arab schools, it is guided by the PDS approach first propounded by the Holmes Group⁸⁷ Cochran-Smith divides the complex teacher training institutes and training schools relationship into three models: consensus, critical dissonance, and collaborative resonance (Cochran-Smith, 1991). The University of Haifa seeks to cultivate trainees' ability to integrate various types of knowledge – practical and theoretical – within the framework of a learning community composed of teacher training faculty and educational teams from field training schools. Teaching being perceived as a practical reflective profession, students are encouraged to regard the school as a place of learning and affirm its value based on their recognition of the contribution assignments make to their own development and society in general (Marshall and Beyond, 1990).

The PDS approach focuses on both the learning of material and the learner, while taking the individual needs of each student into consideration (Darling-Hammond, McLaughlin and W., 1995) Students exposed to a discourse that integrates disciplinary studies, pedagogy, and didactics during their field experience can prepare and initiate teaching learning situations based on insights from various fields of knowledge and find opportunities to study how to teach.

87. BERA-RSA (British Educational Research Association, Action and Research Centre), *Research and the Teaching Profession: Building the Capacity for a Self-improving Education System*. BERA, (2014); P.Sorensen, J. Twidle, and A. Childs, *Collaborative Approaches in Initial Teacher Education: Lessons from Approaches to Developing Student Teachers' Use of the Internet in Science Teaching*. *Teacher Development* 18 (1) (2014), 107–123; K. Zeichner, *Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-based Teacher Education*. *Journal of Teacher Education* 61 (1–2) (2010), 89–99.

The DRPDS model holds that proper reflective teacher-student dialogue rests on three pillars. The first is the legitimization of the personal view of each of the partners combined with sensitivity to difference, empathy, mutual respect, and openness. The University of Haifa model, based on the American model, for example, evinces that trainees and their teachers openly and non-judgmentally share their views regarding their strengths and weaknesses with one another. This principle plays an important role in the accord between students and teachers regarding the level of the former's knowledge of their behaviour as a launching point for future improvement, the real and imagined influence of the factors that interfere with their learning processes, and the ways to discern these and reduce their influence.

The second pillar is joint analysis of the possible ways of coping with a specific situation, choosing options, and focusing on solutions and outcome. This promotes student commitment to adopting successful methods and their consequent achievements and teacher/school system undertaking to provide feedback in *a priori* defined periods of time to help them to improve their work habits and results. For example, students and teachers analyze together different situations taken from the teaching-learning processes in class and suggest different options for an inquiry of the circumstances. This joint process expands both parties' viewpoints on the situation.

The third pillar is the use of metacognitive thought, at the heart of which lies students' reasoning about their thought processes. This is predicated upon the belief that the more aware students are of the various elements that influence their understanding, the better they will be at identifying and monitoring successful strategies, thereby increasing their knowledge and improving their ability to solve problems. The metacognitive approach is thus designed to enhance students' personal responsibility, autonomy as learners, and awareness of the improvement process.

Reflective pedagogy adds a further component to this approach, placing at its center a process constructed in a community of learners whose members engage in reflective dialogue when confronted with an educational text presented during classes or in the teacher training group.

Throughout the years, other universities in Israel have tried to implement the DRPDS model in diverse ways, until it was finally adopted, as will be described in the last part of this article, as a national program for teacher education in Israel.

Hotam Program (Teach First Israel)

To attract outstanding students to the profession, an alternative teacher training program entitled "Hotam (Teach First Israel)" was introduced. Based on an international concept for the improvement of educational personnel, this program is part of Teach for All, a world-wide network of independent social organizations that seek to expand equal educational opportunities across the globe.

Hotam began in Israel in 2010 as a partnership between the Ministry of Education, the University of Haifa, Beit Berl College of Education and other bodies. After the first

four years, two other colleges of education – Oranim and Levinsky – took over the running of the program.

Hotam was brought to Israel by several entrepreneurs such as the JDC Israel, the Naomi Foundation and the “Hakol Hinuch” (All is Education) movement, which sought to influence education in Israel. The declarative aim for the founding of Teach First Israel was “promoting equal-opportunities in Israeli education, according to a vision that every child will be able to choose his future regardless of his background” (<http://tfi.org.il/>).

JDC Israel supported the program for several reasons. Among them, the need of JDC Israel to put more emphasis on education in the country. Furthermore, JDC is an organization that enables entrepreneurship and development, meaning it is not an operational organization, but one that actively develops social initiatives to benefit both individuals and disadvantaged populations. Hence, Teach First Israel as a new initiative has suited the JDC program until it could stand on its own two feet independently. Finally, JDC decided to focus on underprivileged populations and areas.

The Ministry of Education in Israel supported the joint initiative that brought forth the first tender for operating the academic program in the Faculty of Education in the University of Haifa, which by then had gained a significant reputation in operating a model for training a model DRPDS, and Beit-Berl Academic College, one of the leading colleges in teacher education. The program did not find any resistance in Israel, since the Ministry’s desire was to draw young accomplished people to the field of education. The budget for the program, with an investment of millions of NIS came from all the founding entities alongside the Ministry of Education.

TFI is based on the solutions to specific factors and conditions presented by the academic preparation program. One of these is the need for change in Israeli society and the Israeli educational system. While the latter has witnessed two reforms addressing teachers and time distribution (for elementary and high schools), it has been slow to change, failing to take developments in Israeli society into account. In Israel, National identity and multiculturalism are still hot issues, with ideologically- and ethnically divided groups interpreting reality divergently, and the growing economic, social, cultural, and educational gaps influencing their way of life and experience. Thousands of children are also at varying degrees of risk. The resulting lack of solidarity prevents the education system from adopting an agreed-upon curriculum and providing solutions for the crisis of values (Dagan-Buzaglo, 2010).

TFI seeks to integrate theory and practice and implement a unique practical model closely linked to the school culture and to promote systemic cooperation between training institutions, accompanying bodies, and educators in the schools. These teachers target students from challenged populations or lower/middle socioeconomic classes, inculcating learning values such as persistence and respect for knowledge and the steps whereby they are acquired and the principles of access, aspiration, and achievement.

The philosophy at the heart of TFI has been described as a kind of “rescue pedagogy” (Kizel, 2014), that is, the idea that students from geographical and social peripheries can only escape their circumstances through education. Seeking to link quality academic

education with economic success, it works towards producing academically bright, socially sensitive teachers committed to its religiously overtone social mission. During the first weeks of the summer semester, much of the content studied is in fact imbued with a sense of “mission” or “holy work,” the teacher being represented as bringing the gospel of advancement or promise of success down from the “Mountain of the Knowledgeable” to the weak (known in Israel as “depressed”) communities. This recruitment to the task of success is defined in many of the workshops as a “pioneering” task.

However, rescue pedagogy is slightly blind regarding new teachers’ hardships. During recruitment to the program, “rescuing” students make a commitment to take upon themselves the vision of the “rescue church” and to become an “agent for change.” Therefore, the program rests mainly (if not solely) on the strength of the teachers who are supposed to change their students or the reality where their students operate. In the TFI document, “Goals and strategies of the summer training,” it states: “We at TFI develop teacher/leaders who are agents for change and who operate from having internalized the state of inequality in Israeli education” or “we act out of a sense of community and responsibility for ourselves and others and out of recognition of difference.” Another version states: “TFI graduates act out of an aspiration for professionalism and continuous learning in order to maximize their influence on their students.” The program’s vision is therefore “development of self-efficacy, belief in the ability to experience change and to initiate change and in the ability of the students to experience change” (from the announcement of the TFI program implementation, published in November 2013).

The attempt to transform rescue pedagogy into educational practice in Israel has encountered numerous difficulties, some deriving from the responsibility novice teachers feel for acting as agents of change. In this sense, they face many of the same challenges as their counterparts outside the program (Fuller and Brown, 1975) TFI hoped that academic preparation would overcome these difficulties, moving students directly to the third stage (influence) immediately upon arriving at the school after the short five-week summer training period.

The principal tensions between the program leaders and academic institutions relate to the possibility of skipping the problems of the entry phase. On the one hand, academia seeks to respond to the new teachers’ needs and equip them with the most effective tools; on the other hand, alternative teacher training does not guarantee any shortcuts. Rescue pedagogy then adds organizational demands such as making teacher-training faster, more condensed, and committed to a philosophy that seeks to inculcate change from the first minute the “agent-for-change” teacher takes her place in the school.

During the first four years, it quickly became apparent that rescue pedagogy was blind to some of the new teachers’ difficulties. The programme not only suffers from conceptual ambiguity but also serves the hegemonic discourse and its essentially neoliberal purposes rather than focusing upon or intensifying the call for social justice. Instead of explaining to future teachers how social gaps are the result of long-term social structuring, it concentrates on liberating students from their oppressive circumstances. The new teachers also enter schools where the customary discourse is authoritarian rather than participatory.

The third phase: Academia-Class national program

In 2015, the Ministry of Education adopted a national plan for teaching practice in schools entitled “Academia-Class.” Based primarily on DRPDS principles, this has led a national trend towards dialogue between the academic institutions offering teacher education courses (universities and colleges of education). Mentoring schools were also selected by the Ministry of Education to serve as educational communities that would take students while they were studying, thereby constituting a type of “field academia.”

This program increases the practicum to two or three days a week in order to provide the teacher students with greater exposure to the educational establishment, its educational and pedagogic life, and school year schedule. The Ministry of Education in turn began offering significant funding and scholarships to those who participated in it to enhance the profession’s reputation. In parallel, the school mentors also received, for the first time in Israel, greater financial compensation, forming a leading elite within the schools. Academic institutions, schools, and the State thus all came to share a common goal.

Seeking to institute the DRPDS model, the student practicum was designed to expose the teacher trainees to several steps intended not only to familiarize them with the school but also afford them diverse teaching opportunities – *inter alia*, independent teaching of a large class, paired teaching with a senior teacher in a large class, small class teaching, and individual tutoring. The mentoring teachers in effect also become field teachers, engaged in constant dialogue with the students in preparing lessons, after-class analysis, and during the professional development processes. The students were also asked to take part in the life of the staffroom to get to know the routine awaiting them, as well as trips, professional team sessions, school management meetings, grading sessions, parent-teacher meetings, and parents’ day.

The new program expected the mentoring teachers to be involved in student training at all work levels in which they were involved – lesson planning, implementation, professional analysis, and after-class reflection. The goal here was to ensure as continuous a learning process as possible, integrating advanced technology and up-to-date knowledge. It was also decided that the universities and colleges would aid the school educational teams in their professional development to tighten the professional ties between the two and create parallels between the content studied in the training institute and that learned in the field via the offering of jointly taught courses.

The first year was evaluated in 2016 by The Israeli National Authority for Measurement and Evaluation in Education (RAMA), the study being conducted following a preliminary qualitative research carried out by observation and in-depth interviews with the various parties – teachers, students, heads, leading factors, and pupil focus groups. The research was based primarily on the collection of quantitative data from the participants.⁸⁸

Although the principal findings are exploratory, they point to positive trends among all the participants. The student teachers, for example, worked closely in tandem with the

88. RAMA (National Authority for Measurement and Evaluation in Education in Israel), *Evaluation report on Academia-Class Program*. Jerusalem, Israel (2016).

mentoring teachers, establishing good interpersonal relations. A high number of student teachers and teachers also reported collaboration in planning lessons, albeit slightly lower than the other parameters (also being lower among the teachers than the teacher students). A large number of student teachers stated that they were capable of taking a large class on their own and teaching in pairs. Despite the fact that many of them did not receive any training as mentors prior to their participation in the program, they believed themselves to be adequate for the task. The number of students, teachers, and heads who felt that the students benefited from the program was very high (90%-95%) in all the age groups at which the novices began teaching. The teacher students reported that the program had made a significant contribution in all the areas evaluated.

As previously noted, this assessment related to the first year of the program. It is thus too early to draw far-reaching conclusions, certainly not in respect to the improvement of the level of teaching in Israel or the raising of learning achievement levels due to a reduction in the learning and economic gaps in Israeli society. It nonetheless already represents vital thought regarding the dynamics required for teacher education and teacher training, adopting more positive principles than its predecessors.

One of the major challenges of a new national program is its multi-partner nature – academic institutions, schools, district administration, professional development centers, mentors, and classroom/specialist teachers. These all demand a complex collaboration that impinges upon the program's implementation. The formation of an Academia-Class headquarter in the Ministry of Education that also coordinates the learning community of all these partners will enable pooling of all the resources and future research knowledge.

Conclusion

Israel is facing serious challenges in properly preparing teacher students to work in schools in preservice frameworks. There is a rich body of knowledge already established on collaborations between schools and universities. Said that, teacher educators are still being called to better understand how the notion of partnership and its implementation in various forms and modalities is manifested in different educational contexts and higher education cultures, as suggested by the Blue Ribbon Report of the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (Zimpher and Jones 2010). The shifts undergone in teacher education in Israel and especially in universities towards partnership models guided by reflective, clinical and situated approaches to professional education align with the broader, global call for universities to become “more relevant to the local needs of society.” This article analyzed three phases that have adopted organizational, pedagogic, and educational steps designed to address the above pressing issues. The first, single teacher-mentor. The second, DRPDS model based on a community of learners in the context of promoting a culture of broad dialogue between teacher students, teachers, and pupils. The third, the new national program Academia-class that incorporates elements from the DRPDS and TFI program to bring academic studies as closely into line as possible with school practicums while increasing the amount of time spent and learning space in the school before the novice teacher's entry into the profession.

References

- A. Kizel “Rescue pedagogy”: The educational philosophy of Teach First Israel as a test case for the internationalization of teacher training. In P. M. Rabensteiner (ed.), *Internationalization in teacher education*. Baltmannsweiler: Schneider (2014), 78–90.
- A. Kizel, Pedagogies of reflection: Dialogical professional-development schools in Israel. In C.J. Craig and L. Orland-Barak (eds.) *International teacher education: Promising pedagogies. Part A—Advances in Research on Teaching 22*. Bingley, UK (2014), 113–136.
- BERA-RSA (British Educational Research Association, Action and Research Centre), *Research and the Teaching Profession: Building the Capacity for a Self-improving Education System*. BERA, (2014); P.Sorensen, J. Twidle, and A. Childs, Collaborative Approaches in Initial Teacher Education: Lessons from Approaches to Developing Student Teachers’ Use of the Internet in Science Teaching. *Teacher Development* 18 (1) (2014), 107–123; K. Zeichner, Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-based Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 61 (1–2) (2010), 89–99.
- Carnegie Forum on Education and Economy. *A nation prepared: Teachers for the twenty-first century*. New York, Author (1986); Holmes Group. *Tomorrow’s teachers*. East Lansing, MI, Author (1986); Holmes Group. *Tomorrow’s schools: Principles for the design of Professional Development Schools*. East Lansing, MI, Author (1990).
- CPB. Position paper for the public committee of tuition policy in higher education institutions. In: *A report by the public committee of tuition policy and aid projects for students in higher education institutions, 1991-1196*. Chaired by: Supreme Court judge (retired), Yaacob Meletz (1996).
- D.Kfir, D., S. Avdor, S and R. Reingold, *Preliminary training and teacher professional development: A continuum*. Research report 1. Tel Aviv (2006); Y. Dror, The policy of teacher education in Israel: What can we learn from reports in the past and towards the future? In D. Kfir & T. Ariav (eds.) *The crisis in teacher education: Reasons, problems and possible solutions*. Tel Aviv/Jerusalem, (2009), 56–92; D. Kfir, and T Ariav (eds.) *The crisis in teacher education: Reasons, problems and possible solutions*. Tel Aviv/Jerusalem (2009); E. Weisblay. *The status of the teacher in Israel and the OECD nations: Training, agreements, salaries, and working conditions*. Jerusalem (2013); M. Ben-Peretz “Teacher education in Israel over the course of time: Report of the Committee for Examining Teacher Education in Israel.” 34 (2002), 222–225; M. Ben-Peretz, M. *Position paper on “The status of teachers: New directions.”* (2009); T. Ariav, *Outline guides for teacher-training in higher-education institutions in Israel: Report of the Ariav Committee*. Jerusalem (2006).
- F.F. Fuller and O.H. Brown, Becoming a teacher. In K. Ryan (ed.), *Teacher education: The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Part II). Chicago (1975), 25–52.
- H. Marshall and H. Beyond, The work place metaphor: The classroom as a learning setting. *Theory in Practice*, 29 (1990), 94–100.
- Higher Education Council, Guiding outlines for initial teacher education in higher education institutions. Jerusalem, Israel. (2006).
- J. MacBeath, *Future of the teaching profession*. Brussels (2012).
- L. Darling-Hammond and M.W McLaughlin, Policies that support professional in an era of reform. *Phi Delta Kapp*, 76 (8) (1995), 597–609.

- L. Darling-Hammond, M.W. McLaughlin and M. W., Policies that support professional in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8) (1995), 597–609.
- M. Ben Peretz, Policy Making in Education: A Holistic Approach in Response to Global Changes. Tel Aviv, Israel (2011), 90 (Hebrew).
- M. Cochran-Smith, Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42(2) (1991), 104–119.
- N. Dagan-Buzaglo, *Aspects of privatization in the education system in Israel*. Tel Aviv (2010).
- N.L. Zimpher and D.D. Jones, *Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers*. Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning. Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2010).
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) Education at a Glance: OECD Indicators 2006, Paris, France. Retrieved on 03.12.2017 from: http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_34515_37328564_1_1_1_1,00.html. (2006).
- RAMA (National Authority for Measurement and Evaluation in Education in Israel), *Evaluation report on Academia-Class Program*. Jerusalem, Israel (2016).
- S. Beck, Two views of college-field relations. Discussion paper 6. Tel Aviv, (2001); T. Ariav. *Training teachers and schools: A different relationship, responses, and thoughts*. Discussion paper 6. Tel Aviv (2001); M. Zilbershtein, R. Panvevsky and E. Goz, *The triangle of instruction: Pedagogical instructor-student-mentor teacher—A recipe for success or failure?* Tel Aviv (2005).
- S. Thompson and D. Sopko, Empowered through experience: Preservice teaching and learning in professional development schools. *Professional Educator*, 22 (2) (2000), 65–77.
- T. Ariav and D. Emanuel, *How Mentor Teachers in Professional Development Schools (PDS) Perceive their Professional Growth: Barriers and Opportunities*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 9–13 (2007); I. Margolin, I, A Coterminous Collaborative Learning Model: Interconnectivity of Leadership and Learning. *Brock Education* 21 (2) (2012), 70–87; M. Zellermyer, and I. Margolin. Teacher Educators' Professional Learning Described Through the Lens of Complexity Theory. *Teachers College Record* 107 (6) (2005), 1275–1304.
- T. Ariav, T and D. Emanuel, (2004). The Professional Development School System between the Junior High School Track and the “Sharett” and “Dror” Mentoring Schools in 2004: Modified Evaluation Stressing Student Teachers. *Research and Evaluation Unit*, (2004); R. Moore. *Teacher Leaders Advise on Clinical Preparation*. Retrieved on 03.12.2017: <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=h6o66KQ1Vdw%3D&tabid=715>. (2010); K. Waage, and O.K, Haugalokken, Research-based Hands-on Practical Teacher Education: An Attempt to Combine the Two. *Journal of Education for Teaching* 39 (2), (2013), 235–249.
- T. Ariav, Training for teaching: A picture of the situation in the world and in Israel and a look to the future. In D. Kfir and T. Ariav (eds.), *The crisis in teacher education: Reasons, problems and possible solutions*. Tel Aviv/Jerusalem, (2008), 19–55.

Traçando a trajetória da Educação de Professores na Índia: Uma apresentação dos Programas de Formação de Professores

*Sudeshna Lahiri*⁸⁹

Introdução

Uma intensa discussão sobre a Educação de Professores começou na Índia após o Gabinete aprovar a Política Nacional de Educação (PNE) 2020 no dia 29 de julho de 2020. A recente PNE 2020 oferece um Programa Integrado de Formação de Professores de quatro anos (ou PIFP), substituindo o Bacharelado em Educação (BEd) convencional. O PIFP é inicialmente proposto pelo Conselho Nacional de Educação de Professores (CNEP) para ser lançado para preparar professores de escolas (CNEP, 2018). Os debates foram fomentados por vários comitês no que diz respeito ao padrão, regulamento e normas para programas de educação de professores. No entanto, o país não poderia destacar um único formato para ser considerado o modelo para a educação de professores. A razão para esta flexibilidade pode ser a adaptação às recentes tendências globais e às necessidades inconstantes da Academia. Antes de chegar a esse estágio do quadro, a educação de professores percorreu um longa estrada cheia de pedras no meio do caminho. É importante ressaltar que, nesta jornada, o sistema educacional moderno na Índia começou com a chegada da colonização Britânica. Ao mesmo tempo, o país tem um sistema educacional profundamente enraizado em diferentes períodos da história que têm como testemunha a preparação de professores em diferentes formas. O artigo tenta estruturar a evolução da educação de professores na Índia e debater as políticas do Programa de Formação de Professores. Para traçar a história da educação de professores na academia indiana, uma análise tem sido feita para descobrir sua rota e tendência histórica. Documentos variados, incluindo artigos de pesquisa, notificações do Diário Oficial, relatórios de pesquisa, rascunhos de comitês e comissões e notícias têm sido analisados em sub-seções. Vale frisar que programas de educação de professores podem significar não apenas o Bacharelado em Educação, mas também vários programas para preparação de professores em níveis distintos de educação escolar. Além disso, a educação de professores também inclui o Mestrado em Educação (MEd), que visa preparar o corpo docente para ensinar em programas de formação de professores, conhecido como educadores de professores. Este artigo colocará em discussão principalmente programas de formação de professores direcionados à educação escolar e ao treinamento de futuros professores. Ademais, haverá uma análise de quadros e regulamentos denominados pelo CNEP ao longo do tempo.

Um breve encontro histórico de formação de professores

É possível que o programa formal de formação de professores tenha iniciado desde o momento em que os missionários cristãos tenham marcado presença na Índia. Entretanto, a formação de professores não era algo novo na história da Índia, embora em certas

89. Professora Associada, Departamento de Educação, Universidade de Calcutá, Índia.

ocasiões não tenha sido documentada. O encontro histórico pode ser considerado até a independência da Índia (i.e., 1947)

Período Antigo e Medieval (2500 A.C. a 500 A.C.)

A sociedade Hindu era fundamentada no sistema de Castas, que determinava o ensino como uma ocupação dos Bramanês, atribuindo para si a aquisição, promoção e transmissão do conhecimento (Bhattacharjee, 2015). A transmissão de conhecimento e preparação de professores foi também um processo incrementado com a escuta das palavras faladas, a compreensão do significado das mesmas, o raciocínio levando à generalização, a confirmação de um colega ou de um professor; e, portanto, a sua aplicação. Estes foram os cinco passos para perceber o significado de uma verdade religiosa praticada na Índia antiga. (Khatun & Ahmed, 2018).

Período Budista (500 A.C. a 1200 D.C.)

Este foi o período em que se institucionalizou uma educação de nível mais alto. As mais famosas sedes de aprendizagem foram Nalanda, Vikramshila e Takshasila. Deste modo, a transmissão de métodos de ensino através da imitação e repetição facilitou a transformação dos estudiosos em professores. O estudo de Dash (2004) afirma que o sistema de monitoramento de estímulo de alunos maiores ao cargo de professores pode ser considerado uma contribuição do antigo sistema educacional (conforme citado em Khatun & Ahmed, 2018).

Período Muçulmano (1200 D.C. a 1700 D.C.)

Durante o período medieval, Mohammed Ghori (um dos maiores sultões da história da Índia) iniciou diversas escolas primárias chamadas de “Maktabs”. Muitas outras instituições de ensino superior foram estabelecidas para espalhar os princípios e a cultura islâmica. Nesta época, a educação era institucionalizada e financiada pelo estado.

Para os professores de Maktabs e Madrassahs, a preparação era sobretudo a criação ou a imitação de métodos usados pelos antigos professores (Bhattacharjee, 2015). Os estudantes da escola foram identificados e apontados como tutores para ensinar quando os professores não pudessem dar a aula. Logo, a preparação acidental de professores estava lá; contudo, a falta de dados primários e secundários não permitiu fundamentar a hipótese (Khatun & Ahmed, 2018).

Período Britânico (1700 D.C. a 1947 D.C.)

A história moderna da Índia começa sua busca educacional com as escolas criadas pelos missionários europeus com seus objetivos inerentes. A linha do tempo mostra tendências interessantes na educação de professores e na quantificação de instituições de treinamento desde 1800 D.C. (Bhattacharjee, 2015; Khatun & Ahmed, 2018; Samsujjaman, 2017). A partir do número de pesquisas relatadas, traça-se a jornada desde o estabelecimento da escola normal (instituição para ensinar sobre as normas de pedagogia e currículo) até o Programa de Formação de Professores na Universidade.

- 1802:** William Carey estabeleceu uma Escola Normal para treinamento do ensino fundamental para professores em Serampur.
- 1819:** A Associação Escolar de Calcutá começou a treinar professores.
- 1823:** General Thomas Munro, o Governador de Madras, sugeriu melhorias para a educação de professores em suas atas.
- 1826:** General Munro recomendou que estabelecessem uma escola central para educar professores. Uma Escola Normal foi estabelecida sob o Governo em Madras para preparar estudantes da escola do ensino médio (mais tarde redesignada como Faculdade da Presidência).
- 1828:** A Associação de Mulheres de Calcutá treina professoras mulheres.
- 1847:** Inicia-se a Instituição Elphinstone em Bombay.
- 1849:** Iniciam-se Escolas Normais em Calcutá.
- 1850-1857:** Iniciam-se Escolas Normais em Poona, Agra, Meerut and Banaras.
- 1854:** A expedição de Wood para Políticas Educativas com recomendações para trazer mudanças na educação de professores.
- 1856:** Inicia Governo Escola Normal em Madras.
- 1859:** Lorde Stanley, Secretário do Estado pela Índia, enfatizado no treinamento de professores na Índia. A expedição (A expedição do Lorde Stanley) afirmou que a Inglaterra deveria cessar a aquisição de professores para a Índia e, ao invés disto, preparar professores locais.
- 1877:** Foi instituída a Escola Central de Treinamento, em Lahore.
- 1880:** A ideia do Treinamento Formal de Professores se originou a partir de uma técnica indígena, chamada “Sistema de Monitoramento”.
- 1882:** A Comissão de Hunter recomendou estabelecer uma Escola Normal (governamental ou privada) para atender escola de ensino fundamental. A Comissão sugeriu um teste dos princípios e da prática como critério necessário para ser recrutado para ensinar em qualquer escola de ensino médio.
- 1886:** A Escola Normal de Madras foi promovida a Faculdade e se filiou a Universidade de Madras.
- 1889:** Inicia-se a Escola de Treinamento de Nagpur
- 1892:** Estabelecimento de novas instituições de treinamento de professores – 16 instituições de treinamento para homens e 15 para mulheres – que oferecem Licenciatura e Bacharelado em Educação.
- 1904:** Resolução em Política Educativa pelo Lorde Curzon, Governador da Índia. Para a melhoria nas Faculdades de Treinamento de Professores e

requerimentos para professores treinados, faculdades foram estabelecidas em Madras, Kurseong, Allahabad, Laore e Jabalpur. A resolução recomendada foi a abertura de mais escolas de treinamento (especialmente em Bengala); fornecer o subsídio as escolas normais; e o tempo de duração do treinamento deve ser de dois anos.

- 1913:** Política de Educação Indiana pelo Governo da Índia (Índia colonial). A resolução afirmou que os professores deveriam ser escolhidos da classe dos meninos que têm tenham completado o ensino médio vernacular e passaram por um ano de formação; nenhum professor sem um certificado seria permitido.
- 1917:** A Comissão Saddler sugeriu três componentes essenciais para a melhoria da educação para professores – conhecimento da matéria em questão, treinamento prático e treinamento teórico.
- 1929:** Comitê Hartog constatou que 44% dos professores do ensino fundamental foram treinados e que 28% passaram no exame entre aqueles que ensinam nas escolas.
- 1932:** Universidade de Andhra iniciou o Programa de Bacharelado em Educação.
- 1936:** Universidade de Bombay lançou o Programa de Pós-Graduação M.Ed.
- 1937:** O Relatório Abbott-Wood recomendava que, durante três anos, os professores recebessem formação geral junto da formação profissional.
- 1941:** Foi instituída uma ampla formação de professores – 376 escolas normais para homens e 236 escolas para mulheres – para fornecer um ou dois anos de treinamento. Também já haviam sido estabelecidas 25 faculdades de treinamento para graduação.
- 1944:** O Relatório do Sargento. Depois da Segunda Guerra Mundial, o Conselho Consultivo Central de Educação (CCCE ou CABE na sigla em inglês) constituiu um esquema de educação chamado “Desenvolvimento Educacional Pós-Guerra na Índia”. O Plano do Sargento determinava que estudantes deveriam ser escolhidos para serem professores depois do ensino médio. Em conjunto com o treinamento prático, o Programa de Educação e Treinamento deveria ser um Programa com duração de dois anos após o ensino médio para a preparação de professores para a pré-escola e escolas que oferecem o Ensino Fundamental 1. Para preparar professores para o Ensino Fundamental 2 deveria existir um programa de três anos após o Ensino Médio.

Era evidente que a formação de professores na Índia colonial havia passado por mudanças contínuas e sua trajetória refletia as alterações que aconteciam na Academia contemporânea da Inglaterra. O sistema educacional da Índia foi influenciado fortemente pelos contextos socioculturais contemporâneos.

Acontecimentos históricos em cinquenta anos de Independência

(1947 – 2000)

Desde a sua independência, a qualidade das escolas, da educação escolar e da preparação dos professores têm tido uma importância fundamental na Índia. Na maioria dos Comitês e Comissões constituídos para sugerir reformas, a educação de professores tem sido colocada a frente nas discussões. Alguns dos acontecimentos históricos são mencionados abaixo.

Comissão de Ensino Universitário (1948 – 49)

A Comissão é popularmente conhecida como a Comissão Radhakrishnan (nomeada em homenagem ao filósofo indiano Sarvepalli Radhakrishnan), e é destinada principalmente para a melhoria do ensino superior (Khatun & Ahmed, 2018). Observava a diferença nos estágios escolares empregados pelas diferentes faculdades de formação de professores. As recomendações eram: Revisar os programas de treinamento de professores com duração estendida do **estágio escolar**; avaliação de professores estagiários; tornar o programa de educação de professores flexível e adaptável às circunstâncias locais (Samsujjaman, 2017). Nessa Comissão, “treinamento de professores” foi renomeado a “educação de professores” (Bhattacharjee, 2015).

Comissão do Ensino Médio (1952 – 53)

A Comissão do Ensino Médio foi constituída sob presidência do Dr. A. Lakshamananaswami Mudaliar. A Comissão sugeria diretrizes específicas para a preparação dos professores (Khatun & Ahmed, 2018) como: um programa de educação de professores com duração de um ano com o objetivo de treiná-los com pelo menos dois métodos de ensino (Samsujjaman, 2017). A prática durante a formação de professores não deve apenas considerar o ensino da matéria, observação de classe, demonstração de ensino e crítica de lições, mas também, deve incluir construção e administração de testes escolares, organização de atividades curriculares e extra-curriculares, organização de períodos de biblioteca e manutenção de registros acumulados (Bhattacharjee, 2015).

O termo da Fundação Ford (1954)

Em 1954, em colaboração com a Fundação Ford, o Governo da Índia nomeia uma equipe internacional de oito especialistas para estudar as principais recomendações da Comissão do Ensino Médio (Bhattacharjee, 2015). O termo observa que as instituições de treinamento devem organizar escolas de demonstração ou laboratório para avaliar na construção da grade curricular e usar métodos progressivos de ensino.

O Comitê Pires (1956)

Em 1956, o Ministro da Educação do Governo Indiano nomeou um Comitê sob a convocação do Dr. E.A. Pires para elaborar um novo plano de ensino de formação de professores de ensino médio (Bhattacharjee, 2015). O projeto enquadrado recebe aprovação em uma Conferência dos Diretores das Faculdades de Treinamento em 1957.

A Comissão da Educação (1964-66)

A Comissão foi constituída sob presidência do Dr. D.S. Kothari com onze membros da Índia e cinco da França, Japão, Reino Unido, Estados Unidos e União Soviética (Khatun & Ahmed, 2018). A Comissão Kothari recomenda a melhoria qualitativa da educação em todos os níveis de ensino para atender às exigências do sistema nacional de educação. (Samsujjaman, 2017). A Comissão constata: os programas de formação de professores em execução são tradicionais, rígidos e alheios às realidades das escolas carentes de programas propostos de reconstrução educacional; e a educação de professores torna-se o fardo financeiro na deterioração dos padrões educacionais. (Bhattacharjee, 2015). Há mais algumas recomendações:

- Programas de formação ou treinamento de professores devem ser executados também em ambientes multidisciplinares nas Universidades;
- A duração dos programas de treinamento deve ser de dois anos para a preparação de professores de Ensino Fundamental depois do Ensino Médio e um ano para os estudantes graduados;
- Toda instituição de educação/treinamento de professores deve ter uma escola experimental anexada;
- Professores Estagiários precisam ter experiências específicas de aprendizagem proporcionadas na construção de testes de conhecimento e de diagnóstico na detecção de talentos;
- A grade curricular deve ser reorientada e mais perto da realidade e do ambiente Indiano.

Em acordo com a Comissão da Educação (1964-66), o Departamento de Educação de professores do Conselho Nacional de Pesquisa e Formação Educacional (CNPFE ou NCERT na sigla em inglês), lança o plano “Programa de Formação Intensiva de Professores”, para trabalhar em conjunto com as faculdades de formação, com o intuito de melhorar amplamente a formação de professores.

Política Nacional de Educação (1968)

Para incorporar as recomendações da Comissão da Educação (1964 – 66), a Política Nacional de Educação foi constituída para implementação conforme anunciado pelo Governo da Índia (Bhattacharjee, 2015; Khatun & Ahmed, 2018; Samsujjaman, 2017). A política tem seu foco na educação de professores, particularmente na educação de professores em serviço.

Comissão Nacional dos Professores (1983 – 85)

Em 1983, o Governo da Índia sob presidência do Professor D.P. Chattopadhyaya nomeou a Comissão Nacional dos Professores. A Comissão propõe (Khatun & Ahmed, 2018; Samsujjaman, 2017):

- Um curso de formação de quatro anos após o ensino médio, ou, de preferência, um curso de 5 anos levando à graduação e formação;

- Um curso de formação de dois anos após o ensino médio para a preparação de professores do ensino;
- A grade curricular dos professores do ensino fundamental deve dar ênfase ao domínio das competências linguísticas e de comunicação;
- Para ensinar na faculdade de educação, os educadores devem ser nomeados a partir de disciplinas de várias matérias escolares e disciplinas educacionais como psicologia, sociologia, filosofia ou outras;
- Para um professor ser educador em institutos de formação de ensino fundamental, a qualificação mínima deve ser Bacharelado em Educação com pós graduação;
- O termo “ensino prático” é substituído por “estágio”;
- Competências relacionadas com o papel do professor, incluindo tecnologia educativa e a preparação de software devem ser aprendidas.

A comissão tem a sugestão de selecionar professores estagiários para admissão através de uma combinação de testes objetivos, escalas de classificação, discussão em grupo e entrevistas pessoais.

A Política Nacional de Educação (PNE) 1986/92

Na sessão parlamentar, o Governo da Índia adotou e discutiu a Política Nacional de Educação 1986 na liderança do Ministro dos Recursos Humanos e do Desenvolvimento. Mais tarde, em maio de 1990 foi criado um comitê sob presidência de Acharya Ramamurti, para rever as recomendações da PNE 1986 (Ministério do Desenvolvimento de Recursos Humanos [MDRH], 1998) e as modificações relatadas como Programa de Ação (PdA 1992). As recomendações são as seguintes (Bhattacharjee, 2015; Samsujjaman, 2017):

- Melhoria da qualidade da educação de professores;
- Escolas de treinamento são promovidas a Institutos Distritais de Educação e Treinamento (IDET); Faculdades de Educação de Professores (FEP); e Institutos de Estudos Avançados em Educação (IEAE);
- A formação de professores é um processo contínuo e os seus componentes **pré-serviço e em serviço** são inseparáveis.

As recomendações feitas pela PNE 1986 são lidas juntas com o PdA 1992 para completar e implementá-las.

Comitê Yashpal (1993)

Um **Comitê Consultivo Nacional** foi nomeado sob presidência do Professor Yash Pal, criado pelo MDRH do Governo da Índia, para assessorar na melhoria da qualidade da aprendizagem, reduzindo a carga sobre os alunos da escola (MDRH, 1993). As principais observações feitas em relação à formação de professores são (Bhattacharjee, 2015; Samsujjaman, 2017):

- Um programa inadequado de preparação dos professores conduz a uma qualidade de aprendizagem insatisfatória na escola;
- Especialização em ensino médio, fundamental ou infantil deve ser oferecida na formação de professores;

- A duração do programa deve ser de um ano após a graduação ou de quatro anos após o ensino médio.

Após o Comitê do Professor Yash Pal, o órgão oficial, CNEP, traz uma Estrutura Curricular (1998) para fornecer orientações sobre o conteúdo e metodologia da educação de professores.

Em cinquenta anos de independência (1947-2000), as comissões para reformas no ensino advogam principalmente: formação integrada de professores com duração de quatro anos após o ensino médio; adequação dos métodos e abordagens de ensino; reformas curriculares; conjunto de programas de ensino para futuros professores e professores em exercício; longa duração do programa e critérios para o recrutamento de professores educadores. No entanto, a preparação de educadores de professores não recebeu muita atenção nessas comissões e comitês.

Órgão regulador da educação de Professores

Desde 1973, o Conselho Nacional de Educação de Professores (CNEP) tem trabalhado como um órgão consultivo até 1995 para os governos centrais e estaduais, tendo sua Secretaria no Departamento de Formação de Professores do Conselho Nacional de Pesquisa e Formação Educacional (CNPFE) (“Introdução”, n.d, parágrafo 1). Posteriormente, a PNE 1986, juntamente com o PdA 1992 percebe a necessidade de um órgão máximo da Comissão da Universidade de Grant para ser responsável por funções de regulamentação, manutenção de diretrizes na formação de professores e estabelecimento de normas para prevenir a proliferação de instituições de ensino que não cumprem o padrão.

É assim que o CNEP, como um órgão oficial, se torna realidade na promulgação da Lei do Conselho Nacional de Educação de Professores, 1993 (No. 73 de 1993) em 17 de agosto de 1995. Este órgão máximo tem sede na Capital Nacional, no entanto, possui quatro escritórios regionais, criados em 1996, para cuidar de assuntos acadêmicos, regulatórios e administrativos (“Sede do CNEP”, n.d., nº 1), sob a jurisdição territorial das regiões Norte, Sul, Leste (e Nordeste) e Oeste. Os principais objetivos deste órgão máximo responsável pelo reconhecimento de programas e instituições de educação de professores são:

- Reconhecimento de instituições que oferecem cursos ou treinamentos de formação de professores nos termos da Lei;
- Analisar o aumento na entrada de estudantes para os cursos/programas;
- Ceder permissão a instituições reconhecidas para começarem qualquer programa novo;
- Tratar de questões abrangidas pela seção 17 da Lei;
- Exercer quaisquer funções que sejam designadas pelo Conselho.

Com o início de sua mudança de status, o CNEP começa a renovar e a reintroduzir os programas de formação de professores. Sendo assim, um documento de consulta foi lançado com o título

“Estrutura curricular para a qualidade da educação de professores” após uma consulta rigorosa com especialistas eminentes (Khosla, 1998).

Esta regulamentação foi formulada (consulte a tabela 1) na conquista das normas do CNEP 2007 e no exercício dos poderes aconselhados pela seção 32 (2) da Lei do CNEP, 1993 [Normas e Procedimentos de Reconhecimento].

Tabela 1 - Programas de Formação de Professores Sugeridos e sua duração no CNEP (2009, 2014 & 2018)

Programa	Sigla	Regulamentações	Duração	Formação Mínima
Diploma em Primeira Infância	DePI	2009	2 anos	Ensino Médio Completo
Diploma em Pré-Escola	DePE	2014	2 anos	Ensino Médio Completo
Diploma em Ensino Fundamental	DeEF (antes conhecido como Diploma em Educação)	2009 2014	2 anos	Ensino Médio Completo
Diploma em Ensino Fundamental (ensino a distância)	DeEF (ensino a distância)	2009 2014	2 anos	Ensino Médio Completo
Bacharelado em Ensino Fundamental	BeEF	2009 2014	4 anos	Ensino Médio Completo
Bacharelado em Educação	BEd	2009 2014	2 anos	Ensino Superior Completo (Bacharelado)
Bacharelado em Educação (ensino a distância)	BEd (meio período ou ensino a distância)	2009 2014	2 anos	Ensino Superior Completo (Bacharelado)
Mestrado em Educação	M.Ed.	2009 2014	2 anos	Ensino Superior Completo (Bacharelado)
Mestrado em Educação (ensino a distância)	M.Ed. (ensino a distância)	2009	2 anos	Ensino Superior Completo (Bacharelado) com Experiência na Área
Graduação em Educação Física	DEF	2009 2014	2 anos	
Bacharelado em Educação Física	BEF	2009 2014	3 a 4 anos	Ensino Médio Completo
Mestrado em Educação Física	MEF	2009 2014	2 anos	Ensino Superior Completo (Bacharelado) em Educação Física
Diploma em Artes Visuais	DAV	2009 2014	1 ano	
Diploma em Artes Cênicas	DAC	2009 2014	1 ano	
Programa Integrado de Educação de Professores	PIEP	2014 2018	4 anos	Ensino Médio Completo
Programa Integrado de Bacharelado e Mestrado em Educação	PIBMED	2014	3 anos	Ensino Superior Completo (Bacharelado)

Em continuação a notificação do diário oficial do CNEP, de 20 de novembro de 2018, há mais dois programas de formação de professores (consulte a tabela 1) propostos a serem incluídos como anexos 16 e 17. Estes programas são conhecidos como PIFP e serão oferecidos depois do Ensino Médio: o Programa Integrado de Formação de Professores de quatro anos (Pré ao Fundamental 1) e o Programa Integrado de Formação de Professores de quatro anos (Fundamental 2 ao Ensino Médio). Após a avaliação de conclusão do ensino médio, os PIFP (para os professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio) visam proporcionar aos candidatos diplomas duplos para o programa de Bacharelado. A sua implementação exige que os programas sejam realizados em uma faculdade que ofereça tanto cursos acadêmicos quanto cursos não-acadêmicos em diferentes programas de graduação em cursos liberais e profissionais. Como resultado, esses anexos da notificação do diário oficial em 2018 têm gerado muitas questões sem resposta. Até esta notificação, os programas oferecidos exigem docentes para ensinar pedagogia de diferentes disciplinas escolares, juntamente com cursos eletivos. De acordo com a notificação para o PIFP, o corpo docente deve ser recrutado tendo uma Graduação (Pós-graduação como é conhecido na Índia) tendo especialização em Ciências Liberais, Matemática ou Ciências Sociais juntamente com uma certificação de formação de professores. O desvio dos regulamentos anteriores é bastante visível no processo de recrutamento como professor assistente. O Mestrado em Educação (ou seja, M.Ed) como qualificação educacional obrigatória é uma exigência, enquanto o PIFP reduziu a qualificação mínima para recrutamento para o Bacharelado em Educação (B.Ed).

Uma comparação na qualificação educacional para o corpo docente (denominado como educador de professor), exceto os cursos de especialização (Educação Física, Artes Visuais ou Artes Cênicas), no Programa de Formação de Professores é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 - Comparação da qualificação educacional para educadores de professores

		2009	2014	2018
PIFP	Professor Assistente Curso de Pedagogia e Liberais			<ul style="list-style-type: none"> – Pós-graduação em Ciência, Matemática, Ciências Sociais ou Linguagens – Bacharelado em Educação – Teste Nacional de Elegibilidade (TNE) ou Teste de Elegibilidade ao Nível do Estado (TENE) ou Doutor em Filosofia (PhD) (Educação ou no assunto em questão, conforme prescrito pela CGU) – Preferível: Mestrado em Educação
	Professor Assistente Cursos Básicos ou Cursos de Formação			<ul style="list-style-type: none"> – Pós graduação em Educação (M.Ed) – TNE ou TENE ou PhD – Preferível: Mestrado em Psicologia, Filosofia, Sociologia ou disciplinas associadas.
PIFP	Professor Universitário em Educação or Professor Associado em Educação (como chefe do departamento)			<ul style="list-style-type: none"> – Pós-graduação em Ciências, Matemática, Ciências Sociais, Comércio ou Linguagens. – Mestrado em Educação – PhD em Educação – Qualificações relevantes prescritas pela CGU)

		2009	2014	2018
Programa de Diploma	Palestrante em Educação e Cuidado com a Primeira Infância (ECPI)	Pós-graduação em Desenvolvimento Infantil ou Ciência Doméstica com Desenvolvimento Infantil Ou Pós graduação em Educação ou em qualquer matéria escolar E Diploma em Educação Infantil/Creche/ Ensino Fundamental	Pós-graduação em Ciência Doméstica e Educação Infantil	
	Palestrante em Pedagogia de Matérias Escolares		<ul style="list-style-type: none"> – Postgraduate in school subject – B.El.Ed/D.El.Ed/ DPSE 	
	Palestrante em outras áreas		<ul style="list-style-type: none"> – Postgraduate in Sociology or Education – Degree/Diploma in Education 	
	Diretor/ Chefe de Departamento		<ul style="list-style-type: none"> – Postgraduate in Science/Mathematics/ Social Science/Arts/ Humanities – M.Ed/M.A (Education)/M.El.Ed 	
	Palestrante no Curso de Formação de DeEF	<ul style="list-style-type: none"> – Mestrado em Educação/ Mestrado em Educação (Ens. Fundamental) Ou – M.A.emEducação – Diploma em Ensino Fundamental 		
	Palestrante do Curso de Fundação de DeEF	<ul style="list-style-type: none"> – Mestrado em qualquer matéria escolar – Diploma em Ensino Fundamental – Preferível: Diploma em Ensino Fundamental; ICT 		

		2009	2014	2018
Bacharelado	Corpo docente (Professor Assistente) em Estudos Curriculares e Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> – Pós-graduação em Ciências Sociais/ Artes/Ciência/Ciências Sociais – Pós-graduação/ Pesquisa em Educação 	<ul style="list-style-type: none"> – Pós-graduação em Ciências/Ciências Sociais/Artes/ Humanidades e M.Ed. Or. Filosofia, Psicologia e Sociologia juntamente com B.el. Ed /B.Ed – Preferível: PhD/M. Phil 	
	Corpo docente (Professor Assistente) em cursos da Fundação ou Perspectivas na Educação	<ul style="list-style-type: none"> – Pós-graduação em ciências/humanidades/ artes – M.Ed – Qualquer outra estipulação prescrita pelo CGU / órgão de afiliação /Governo do Estado. Ou, – M.A. em Educação – B.Ed – Qualquer outra estipulação prescrita pelo CGU / órgão de afiliação /Governo do Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> – Pós-graduação em Ciências Sociais – M.Ed Or, – Pós-graduação (MA) em Educação – B.Ed/B.El.Ed 	
	Diretor / Chefe de Departamento	<ul style="list-style-type: none"> – Qualificação profissional e acadêmica para ser Palestrante – Ph.D em Educação 	<ul style="list-style-type: none"> – Pós-graduação em Ciência/Ciências Sociais/Artes/ Humanidades/ Comércio – M.Ed – PhD em Educação ou outras matérias pedagógicas 	

Uma análise detalhada da Tabela 2 mostra a veemência do CNEP na última década para tornar o Programa de Formação de Professores mais profissional. Ao invés de fazer um curso complementar a ser realizado após qualquer programa de pós-graduação liberal, o CNEP notificou /comunicou para fazer programa de formação de professores qualquer outro fluxo profissional de estudos a partir de logo após o exame de saída da escola. A notificação do CNEP (2018) tem sido uma reflexão do que vai ser proposto no Projeto de Política Nacional da Educação 2019.

Principais documentos e quadro para educação de Professores

Houve uma série de documentos-chave divulgados pelo CNEP desde 1995 (quando ele começou a atuar como órgão oficial) que foram preparados por comitês e comissões que elaboram e experimentam com a educação de professores; currículos; infraestrutura; recrutamento de corpo docente; duração; e gama e duração dos programas.

Estrutura Curricular para a Qualidade na Formação de Professores

O documento de discussão, intitulado de “Estrutura Curricular para a Qualidade na Formação de Professores”, é proposto pelo Conselho Nacional de Educação de Professores para reformular a grade curricular e pretende ser disponibilizado para todas as instituições responsáveis pela formação de professores (Khosla, 1998). No seu primeiro documento como um órgão oficial, o CNEP (1998) sugeriu uma série de Programas de Educação de Professores (consulte a Tabela 3).

Tabela 3 - Programas de Formação de Professores sugeridos e sua duração no CNEP (1998)

Nível de Educação	Qualificação para Admissão	Duração do Programa	Tipos de Curso
Pré Escola	Ensino Superior	2 anos	Curso Geral
Ensino Fundamental 1	Ensino Superior	2 anos	
Ensino Fundamental 2	Ensino Superior	2 anos	
Ensino Médio	Bacharelado	1 ano	
Ensino Superior	Mestrado	1 ano	
M.Ed (Geral)	Bacharelado com 1º grau em Educação	1 ano	
M.Ed (Educação de Professores)	Mestrado com 1º grau em Educação	1 ano	
Pré Escola	Ensino Médio	4 anos	Curso Integrado
Ensino Fundamental 1	Ensino Médio	4 anos	
Ensino Fundamental 2	Ensino Médio	4 anos	
Ensino Médio	Ensino Superior	4/5 anos	
Ensino Superior	-		
M.Ed (Geral)	-		
M.Ed (Educação de Professores)	-		

Este documento disponibilizado pelo CNEP (1998) identifica os programas para preparação de professores para todos os níveis de ensino escolar (pré-escola, fundamental 1, fundamental 2 e ensino médio) como programas de pré-formação de professores (tabela 3). A proposta curricular tem o intuito de incluir filosofia, psicologia, sociologia, antropologia, economia, história e cultura. A grade curricular para estes cursos de pré-formação recomenda que forneçam ao estudante a oportunidade de ensinar, estágio, trabalho em campo, trabalho com a comunidade, trabalho educacional e prática. As atividades extracurriculares sugeridas são: educação física, música, arte, pintura, dança, trabalho educacional e matérias vocacionais. Essas atividades serão usadas nas escolas também.

Formação de professores para o estágio de primeira infância: O CNEP ditou as normas e padrões para dois programas chamados “Programa de Formação de Professores para a Pré escola” e “Programa de Formação de Professores para a Creche”.

Formação de professores para o estágio do fundamental: Os objetivos específicos para a formação de professores do Ensino Fundamental permitem aos futuros professores estabelecer vínculos de apoio mútuo com a comunidade com foco no objetivo da Educação Primária Universal (UPE)/ Universalização do Ensino Fundamental (UEE). O documento identifica a possibilidade da preparação do professor ser, exclusivamente, para: estágio do ensino primário (1º série a 5º série); ensino fundamental (1º a 8º série); e ensino fundamental superior (6º a 8º série).

Formação de professores para o estágio do fundamental 2: Há um consenso entre os especialistas através deste documento em favor de aumentar a duração do Programa B.Ed. de um para dois anos. O apelo para o Programa B.Ed. passar a ter dois anos de duração tem a intenção de fornecer uma base sólida para dar continuação preparando o professor educador com o Programa M.Ed.

Formação de professores para o estágio do ensino médio: São sugeridos neste documento de discussão dois programas específicos – acadêmicos e vocacionais – para preparar os professores para as classes do Ensino Médio.

Alternativa Integrada a formação de professores com dupla graduação: É proposta uma preparação de professores para educação vocacional que pode ser um Programa Integrado com 4 ou 5 anos de duração.

O documento é compreensivo, mas não exaustivo devido a falta de programas com grande variedade. Depois da formulação da Estrutura do Currículo Nacional em 2005, o Conselho Nacional da Educação de Professores (NCTE na sigla em inglês) declarou regulamentos recém-formados com uma gama variada de programas reconhecidos de educação de futuros professores; a elegibilidade para admissão; duração dos programas; e detalhes das normas e padrões relacionados a infraestrutura requisitada para o Programa de Educação de Professores.

Estrutura do Currículo Nacional (NCF)

Realizado pela Secretária de Educação, o MDRH analisou a Estrutura do Currículo Nacional (ECN 2005) para a Educação Escolar (NCFSE – 2000) na visão de Learning Without Burden (1993) (MDRH, 1993). O comitê foi constituído sob presidência do Prof. Yash Pal e representado por instituições de aprendizado avançado, NCERT, escolas de professores e organizações não-governamentais. A ECN 2005 discute os esforços da pedagogia; planejamento profissional e a significativa expansão dos Cuidados na Primeira Infância e Educação (ECCE na sigla em inglês). O documento desenvolve a revisão do currículo da escola primária, programa escolar e livros escolares. As modificações importantes sugeridas no currículo são feitas nas matérias escolares, isto é Linguagens, Matemática, Ciências e Ciências Sociais. O ECN 2005 destaca os pontos-chave (Mondal, Saha, & Baidya, 2009) a seguir:

- Um Sistema de Educação Nacional forte em uma sociedade plural;
- Mudar a Estrutura Curricular para tornar o aprendizado sem ônus;
- Mudanças sistemática para trazer reformas curriculares;
- Educação de qualidade para todas as crianças;
- Diferentes níveis de educação escolar devem oferecer Linguagens, Matemática, Ciências, Ciências Sociais, Trabalhos Pedagógicos, Artes, Paz, Saúde e Educação Física.

Essa estrutura curricular sugere tolerância de limites de disciplinas para deixar as crianças terem o gosto de assimilar o conhecimento e, também, aproveitar o entendimento e a lucidez da compreensão. A ECN 2005 prevê: o que é desejável para nossas crianças; busca envolver-se com as crianças e a escolaridade delas; escolhas que determinam o currículo. O currículo atrai a atenção para qual deve ser a importância da ética e cultura escolar, como deve ser o treinamento de professores, os locais de aprendizado fora da escola, e a infraestrutura que deve exercer influência direta ou indireta.

Estrutura Curricular Nacional para Educação de Professores (NCFTE na sigla em inglês)

Sob presidência do Prof. Mohd. Akhtar Siddiqui, o CNEP preparou um documento importante intitulado de “A Estrutura Curricular Nacional para Educação de Professores (NCFTE na sigla em inglês) 2009. Ao preparar este documento, o NCF 2005; a Lei do Direito das Crianças à Educação Gratuita e Obrigatória (RTE) de 2009, bem como os princípios fundamentais consagrados na Constituição da Índia são os documentos orientadores. A própria estrutura analisa e elabora de forma detalhada o contexto, as preocupações e a visão que destacam a formação de professores e a educação escolar, na Índia. O NCFTE 2009 encontra uma relação simbiótica e desenvolvimentos nestes dois setores da academia que reforçam mutuamente as melhorias qualitativas da gama completa de educação, incluindo a formação de professores (NCTE, 2009). O NCFTE 2009 foca nas seguintes preocupações em relação a educação de professores para a preparação da Estrutura Curricular (Mondal, Saha & Bidya, 2009):

- Profissionalização na Formação de professores;
- Preparação de educadores de professores;
- Pesquisa e inovação na Educação de professores;
- Ensino aberto e à distância (ODL) para a Educação de professores;
- Professores e educadores em educação física e educação de saúde;
- Professores para Ensino Vocacional.

O NCFTE 2009 considera a educação de professores de forma indiferente, seja B.Ed. ou Diploma em Educação (D.Ed), de acordo com o referencial. No entanto, há a Universidade de Delhi que oferece excepcionalmente um Programa de Bacharelado em Ensino Fundamental (B.Ens.Fund.)(NCTE, 2009). Em diferentes projetos e comissões, B.Ed ou programas de formação de professores é oferecido o máximo cuidado e a garantia de que são tão eficazes quanto a preparação para professores educadores (M.Ed). Além disso, a estrutura gerou uma demanda para substituir a formação de professores de um

ano por um programa de dois anos, com atribuições mais ampliadas com experiência baseada na escola e envolvimento reflexivo e crítico. Ademais, o declínio da qualidade e a diluição do padrão de formação de professores devido à privatização e comercialização são uma das muitas preocupações para esta estrutura curricular.

Visão da Qualidade e Perspectiva da Educação de professores na Índia

Este documento é popularmente conhecido como *Justice J.S. Verma Commission Report* (2012) ou JVC Report. Sob a presidência do juiz do Supremo Tribunal, Justice J.S. Verma, foi constituída em 2012 uma comissão de alto poder sobre a educação de professores. A comissão fez uma análise minuciosa na educação de professores existente para descobrir as lacunas e sugerir modificações para o futuro (Governo da Índia [GI], 2012). O documento fez uma revelação muito impressionante sobre o Teste de Elegibilidade do Professor (TET na sigla em inglês), instituído desde 2011. O TET foi promovido a critério essencial para o recrutamento de professores, para além da certificação de formação de professores. Muitos candidatos desqualificados no TET mostrou a má qualidade da educação de futuros professores e pouco conhecimento de matérias. Para a formação inicial de professores, o desenvolvimento profissional deve ser feito tendo em vista o contexto sociocultural, econômico e político da sociedade indiana. Desta forma, essa formação inicial de professores precisava ter um profundo envolvimento com o ambiente sociocultural atual. Constatou-se que os governos estaduais necessitariam de apoio acadêmico para reformular o Programa de Formação de Professores atendendo ao NCFTE 2009/10. Este documento visionário do Honorável Supremo Tribunal da Índia defende a renovação dos programas existentes de Formação de Professores. A sugestão é a criação de um Programa Integrado de 4 anos que seja feito após 10 + 2 anos de escolaridade, e um B.Ed. de 2 anos após o Programa de Pós Graduação. O documento constata que o governo estadual desempenha um enorme papel na Formação contínua de professores, com o estabelecimento de redes com Instituições de Formação de professores. Suas principais observações são:

- A formação dos professores da escola permanece inalterada por mais de meio século em dois aspectos importantes: o isolamento institucionalizado dos professores da escola e a técnica circunscrita no engajamento com a pedagogia.
- Existe uma separação das faculdades / instituições de formação inicial de professores com as universidades.
- A maioria dos programas de formação de professores não aborda o conhecimento da matéria. A falta de conhecimento do assunto afeta gravemente o processo pedagógico.
- É necessário examinar a qualidade de: ingressantes na profissão docente; conteúdo curricular; modo de preparação do professor; educadores de professores; transação curricular e avaliação do professor.

Portanto, esta comissão de alto poder sente a necessidade de uma renovação do currículo e do desenho institucional. Em vez de uma instituição autônoma, os programas de professores devem ter uma cultura de pesquisa e estudos interdisciplinares. O relatório

da JVC insiste em um programa integrado de quatro anos após 10 + 2 anos de escolaridade ou em um programa de formação de professores de dois anos após a formatura.

Projeto de Política Nacional de Educação 2019 e depois

Recentemente, o Projeto de Política Nacional de Educação (DNEP na sigla em inglês) de 2019 levantou a preocupação de que o programa de formação de professores na Índia está sendo atacado pela corrupção e se tornando responsável pela mediocridade da profissão (Governo da Índia [Goi], 2019). O botão de alarme foi pressionado contra as faculdades autofinanciadas que oferecem apenas um único programa restrito, e a dúvida foi gerada em relação à falta geral de compromisso com a qualidade na preparação de professores. O projeto defende que os programas de formação de professores devem ter contribuições multidisciplinares e, portanto, devem ser executados dentro das instituições multidisciplinares. A visão ecoa o que foi proposto na Comissão de Educação (1964-66) (NCERT, 1970) como “A formação de professores ou programa de treinamento não deve ser realizado em escolas / institutos de treinamento isolados”. Os programas também devem ser ministrados em universidades. O esboço da PNE evocou o debate sobre a reformulação dos Programas de Formação de Professores, de Programa de Formação de Professores de 2 anos (B.Ed) para Programa Integrado de Formação de Professores (PIFP) de 4 anos. Assim, o B.Ed tem a jornada do Programa de B.Ed. de 1 ano (notificação NCTE 2009) ao Programa de B.Ed. de 2 anos (notificação NCTE 2014) e, finalmente, a ser um PIFP de 4 anos (notificação NCTE 2018), dando um calafrio àquelas instituições autônomas e autofinanciadas que oferecem educação convencional de professores de forma isolada e comprometem a qualidade e o padrão. O projeto PNE 2019 e o NCTE 2018 precisam que a formação de professores não seja oferecida em reclusão, mas sim em um programa de dupla graduação (Graduação + Formação de professores). A razão para essa grande mudança é cultivar o programa de formação de professores em instituições / universidades multidisciplinares e fechar as faculdades que vendem a certificação. A intenção é substituir o programa de B.Ed de 2 anos por completo até 2030. Propõe-se que a entrada lateral no programa de formação de professores seja por meio dos programas de B.Ed de 2 anos que continuarão sendo as instituições/universidades que sediam o PIFP.

O projeto da PNE delinea detalhadamente o caminho para preparar os professores a seguir:

- a. Professores gerais de escolas básicas e preparatórias;
- b. Professores por matéria para o Ensino Médio;
- c. Professores de Educação Especial;
- d. Professores de Arte (incluindo artes visuais e artes cênicas);
- e. Professores de Educação Profissional;
- f. Professores de Educação Física.

Dando um passo à frente, o gabinete aprovou as reformulações na preparação do professor da PNE 2020 (em 29 de julho de 2020) para dar ênfase na alfabetização e matemática fundamental. O documento visionário, enquadrado após três décadas, visualiza as seguintes diretrizes principais:

- Desenvolver um conjunto orientador comum de Padrões Profissionais Nacionais para Professores (NPST na sigla em inglês) até 2022. Os contribuintes para a elaboração dessas diretrizes serão o CNEP em consulta com NCERT, SCERTs, professores de todos os níveis e regiões em preparação e desenvolvimento de professores e instituições de ensino superior. Estes NPST é para projetar os programas de formação de futuros professores para:
- Oferecer Programas de B.Ed. de 2 anos pelas mesmas instituições multidisciplinares que oferecem o PIFP e que serão destinados apenas para aqueles que já obtiveram o Bacharelado em outras disciplinas especializadas;
- Substituir os Programas B.Ed. de 2 anos por Programas B.Ed. adequadamente adaptados de 1 ano, que serão oferecidos apenas para aqueles que tenham concluído o equivalente a um Bacharelado multidisciplinar de 4 anos ou que tenham um Mestrado em alguma especialidade;
- Oferecer qualquer um desses dois Programas de B.Ed. apenas pelas instituições de ensino superior multidisciplinares credenciadas que também ofereçam PIFP de 4 anos;
- Oferecer PIFP de 4 anos credenciados a ensinar abertamente e à distância através de programas de alta qualidade de B.Ed. para alunos em locais remotos ou de difícil acesso.

O documento iniciou um forte debate, por que essa mudança repentina de Programas de B.Ed de 2 anos para Programas de B.Ed de 4 anos, em um intervalo de tempo de cinco anos, é necessária? Existe alguma avaliação do programa B.Ed de 2 anos que confirme o fracasso do mesmo? No entanto, o PIFP de 4 anos também tem sido recomendado na estrutura curricular para a formação de qualidade de professores (Conselho Nacional de Formação de Professores [NCTE], 1998). Pouquíssimas instituições, principalmente o NCERT, ofereciam o PIFP ou o B.Ed, antes dos regulamentos do CNEP de 2009. Uma falha deste documento iluminador: não foi dada muita importância ao programa M.Ed (ou Mestrado em Educação).

Considerações finais

Nas duas últimas décadas, os programas de formação de professores têm sido vigorosamente experimentados. As décadas têm sido confusas, mas, tem estendido as gamas de programas de formação de professores para oferecer para vários níveis de educação escolar, em vez de ter apenas o B.Ed convencional e o M.Ed. Ao passar por várias linhas de tempo após a Independência, verificou-se que o Programa de Educação de Professores com duração de quatro anos foi sugerido por várias comissões. Além disso, há um pedido repetido para tornar o Programa de Formação de Professores multidisciplinar e deve ser sediado em instituições/universidades com várias disciplinas. A PNE 2020 prevê um Programa Integrado de B.Ed. de quatro anos oferecido por institutos multidisciplinares, após a educação escolar. A educação convencional de dois anos após o Programa de pós-graduação só pode ser continuada nas instituições que possuem PIFP. Estas condições complicadas fechariam as faculdades autônomas que só oferecem programas de educação de professores. Além disso, as comissões e também a PNE 2020 prevê a revisão em

programas de B.Ed para preparar professores da escola, mas têm pouco foco em M.Ed ou preparação de formação de professores. A PNE 2020 tem sido amigável com os estudantes para os programas de pós-graduação que têm rota de saída, mesmo depois de um ano. No entanto, se existe algum caminho de saída para os alunos que buscam o programa de dupla licenciatura (PIFP), eles desistem? Mais importante ainda, existe confusão quanto à alteração dos regulamentos sobre a qualificação mínima e desejável para o recrutamento de professores para o programa de formação de professores. Com a PNE 2020, a formação de professores na Índia pode precisar de outra Estrutura Curricular Nacional mantendo dois graus em vista. Assim, é evidente que a educação formal de professores atravessou quase dois séculos para tomar uma forma concreta, embora a preparação de professores não fosse desconhecida em períodos da história na Índia.

Referências

Bhattacharjee, J. (2015). Progresso da Educação de Professores na Índia – Uma discussão do passado ao presente. (Progress of Teacher Education in India—A Discussion from Past to Present.) Revista Internacional de Estudos Humanitários e de Ciência Social (International Journal of Humanities & Social Science Studies) (IJHSS). Volume 2 (1), pp. 213-222. <https://www.ijhss.com/files/Jayeeta-Bhattacharjee.pdf>

Governo da Índia (GoI). (2012). Visão da Qualidade e Perspectiva da Educação de professores na Índia: Relatório da Comissão de Alto Poder para a Educação de Professores Constituída pela Honrosa Suprema Corte da Índia (Vision of teacher education in India quality and regulatory perspective: Report of the High-Powered Commission on Teacher Education Constituted by the Hon'ble Supreme Court of India) Volume 1. https://www.mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/JVC%20Vol%201.pdf

Governo da Índia [GoI]. (2019). Projeto de Política Nacional de Educação 2019 (*Draft National Education Policy 2019*) GOI, MHRD: New Delhi. Retirado de: https://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/Draft_NEP_2019_EN_Revised.pdf

Introduction. (n.d). Retrieved from <https://ncte.gov.in/Website/about.aspx>.

Khatun, R. & Ahmad, N. (2018). Educação de Professores na Índia: Uma perspectiva histórica. Revista Internacional de Pesquisa Educacional Avançada (Teacher education in India: A historical perspective. International Journal of Advanced Educational Research.) Volume 3; Edição 2; pp. 594-597. <http://www.educationjournal.org/search?keyword=reshma>

Khosla.D.N.(1998). Estrutura Curricular para uma Educação de Qualidade de Professores Conselho Nacional de Educação de Professores (CNEP) (Curriculum Framework for Quality Teacher Education. Curriculum Framework for Quality Teacher Education. National Council of Teacher Education (NCTE). <http://14.139.60.153/bitstream/123456789/2174/1/Curriculum%20framework%20for%20quality%20teacher%20education%20D10151.pdf>

MDRH. (1993). Aprendendo sem Ônus. Ministério de Desenvolvimento e Recursos Humanos, Governo da Índia. (Learning without Burden. Ministry Of Human Resource Development, Government of India.)

MDRH. (1998). Política Nacional de Educação 1986 (National Policy on Education 1986.) https://www.mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/NPE86-mod92.pdf

MDRH. (2020). Política Nacional de Educação 2020 MDRH, Governo da Índia (National Education Policy 2020. MHRD, Government of India.) https://www.mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf

Mondal, A., Saha, A. & Baidya, M. N. (2009). Estrutura Curricular Nacional para Educação de Professores, 2009: Uma revisão de suas perspectivas e relevância. *Revista Internacional de Revista Aplicada (National curriculum framework for teacher education, 2009: A review of its perspectives and relevanceness. International Journal of Applied Research)* 1(9), 776-778. <http://www.allresearchjournal.com/archives/2015/vol1issue9/PartL/1-9-164-423.pdf>

NCTE Headquarters. (n.d). Retirado de <https://ncte.gov.in/Website/Council.aspx>

CNEP. (1998). Estrutura Curricular para a Qualidade da Educação de Professores. Secretário Membro, Conselho Nacional de Educação de Professores. (Curriculum Framework for Quality Teacher Education.) <http://14.139.60.153/bitstream/123456789/2174/1/Curriculum%20framework%20for%20quality%20teacher%20education%20D10151.pdf>

CNEP. (2009). Estrutura Curricular Nacional para Educação de Professores: Em rumo a preparação de professores humanos e profissionais. (National Curriculum Framework for Teacher Education: Towards Preparing Professional and Humane Teacher.) Secretário Membro, Conselho Nacional de Educação de Professores. https://ncte.gov.in/Website/PDF/NCFTE_2009.pdf

CNEP. (20 November 2018). Conselho Nacional de Educação de Professores: Notificação. Diário Oficial da Índia.1 (National Council for Teacher Education: Notification. The Gazette of India.) https://ncte.gov.in/WebAdminFiles/RCDownloadMaterial/1_11_02_2020_637169899597765061.pdf

Conselho Nacional de Pesquisa e Treinamento Educacional (CNPTE). (1970). Desenvolvimento da Educação e Nacional: Relatório da Comissão de Educação. (Education and National Development: Report of the Education Commission) 1964-66. <http://dise.in/Downloads/KothariCommissionVol.1pp.1-287.pdf>

NCERT (2005). Estrutura Curricular Nacional (ECN) 2005. Nova Délhi: Conselho Nacional de Pesquisa e Treinamento Educacional (CNPTE) (National curriculum framework (NCF) 2005. New Delhi: National Council of Educational Research and Training (NCERT).)

Política Nacional da Educação 1986. (n.d). Retirado de https://www.mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/npe.pdf

Samsujjaman. (2017). Desenvolvimento da Educação de Professores no Século 21 em nível de Ensino Fundamental e Ensino Médio na Índia. *Revista internacional de Pesquisa Científica e Educação. (Development of Teacher Education in 21st Century at Primary And Secondary Level in India. International Journal of Scientific Research and Education.)* Volume 05 (06), pp. 6551-6559. DOI: <http://dx.doi.org/10.18535/ij sre/v5i06.08>

Tracing the trajectory of teacher education in India: A layout on teacher education programmes

*Sudeshna Lahiri*⁹⁰

Introduction

A fierce discussion on teacher education has started in India with the Cabinet approval of National Education Policy (NEP) 2020 on July 29, 2020. The recent NEP 2020 has offered four-year integrated teacher education programme (or ITEP) replacing the conventional Bachelor of Education (B.Ed.). The ITEP was initially proposed by the National Council for Teacher Education (NCTE) to prepare school teachers (NCTE, 2018). The debates have been raised by various committees regarding the standard, regulations, and norms for the programme. However, the country could not freeze a single format to be considered as the “framework” for teacher education. The rationale for this fluidity may be to accommodate the recent global trend and continuous fluctuating needs in the academia. Before arriving at this stage of framework, teacher education has travelled a long road that is paved with pebbles. It is important to note in this sojourn that the modern education system in India has embarked with the onset of British colony. At the same time, the country has an education system deep rooted in different periods of history that has witnessed the teacher preparation in different forms. The article attempts to articulate the evolution of teacher education in India and discuss the policies in the programme. To trace the history of teacher education in Indian academia, a document analysis has been run to find out its historical route and trend. Various documents such as research articles, Gazette notifications, research and survey reports, grant documents of committees and commissions, and notices have been analyzed in several sub-sections. Teacher education programmes may not mean only Bachelor of Education (B.Ed.), but also various programmes to prepare teachers for different levels of school education. Moreover, teacher education also takes Master of Education (M.Ed.) into its realm aiming to prepare faculty to work in teacher education programmes and, hence, known as teacher educators. This article discuss teacher education programmes meant for school educations and for pre-service teacher training/education, and analyses frameworks and regulations termed by the National Council for Teacher Education (NCTE).

A brief historical encounter of teacher education

The formal teacher education programme may have been embarked on since the Christian missionaries have marked its presence in India. However, the teacher preparation was not new to India during periods of history, and sometimes has not been documented. The historical encounter may be considered until the independence of India in 1947).

90. Associate Professor, Department of Education, University of Calcutta, India.

Ancient and medieval period (2500 B.C. to 500 B.C.)

The Hindu society is based on a caste system that determines teaching as the occupation for Brahmins bestowing themselves for acquisition of knowledge, promotion of knowledge and its transmission (Bhattacharjee, 2015). This transmission and preparation of teachers were also an incremental process with listening to spoken words, comprehension of meaning, reasoning leading to generalization, confirmation from peer or a teacher, and its application. These were the five steps to realize the meaning of a religious truth practiced in Ancient India (Khatun & Ahmed, 2018).

Buddhist Period (500 B.C. to 1200 A.D.)

This was the period when higher education was institutionalized. The most famous seats of learning were Nalanda, Vikramshila and Takshasila. Thus, the transmission of teaching methods through imitation and repetition has facilitated the transformation of scholars into teachers. The monitorial system of inducting senior pupils to the position of teachers can be considered a contribution of the ancient educational system, as mentioned by a Dash's 2004 study (as cited in Khatun & Ahmed, 2018).

Muslim Period (1200 A.D. to 1700 A.D.)

During the medieval period, Muhammad Ghori started several primary schools called Makhtabs. Many other higher education institutions were established to spread the Islamic principles and culture. In this era, education was institutionalized and state-funded. For the teachers in makhtabs and madrassahs, the teacher preparation was mostly generation or imitation of the methods used by old teachers (Bhattacharjee, 2015). The scholarly students were identified and appointed as tutors to work when teachers were not able to take the class. Thus, the incidental teacher preparation was there; however, the lack of primary and secondary prevents us from confirming the hypothesis (Khatun & Ahmed, 2018).

British Period (1700 A.D. to 1947 A.D.)

The modern history of India started its educational pursuit with the schools set up by the European missionaries for inherent objectives. The timeline shows a very interesting trend of teacher education and quantification of training institutions since 1800 A.D (Bhattacharjee, 2015; Khatun & Ahmed, 2018; Samsujjaman, 2017). From the number of studies reported, we trace the journey from the establishment of normal schools (institutions to render training to high school passouts about the norms of pedagogy and curriculum) to the teacher education programme in universities:

- 1802:** William Carey established a normal school for primary teacher training in Serampore.
- 1819:** The Calcutta School Society started to train teachers.
- 1823:** Sir Munro suggested improvements for the education of teachers in its minutes.

- 1826:** Sir Thomas Munro, the Governor of Madras, recommended to establish central school for educating teachers. A normal school was established under the Government in Madras to prepare secondary school students (later redesignated into Presidency College).
- 1828:** The Calcutta Ladies Society trained women teachers.
- 1847:** Foundation of the Elphinstone Institution in Bombay.
- 1849:** Normal schools in Calcutta.
- 1850-1857:** Normal schools in Poona, Agra, Meerut and Banaras.
- 1854:** Wood's Despatch for educational policy; recommendations to bring changes in teacher education.
- 1856:** Government's normal school in Madras.
- 1859:** Lord Stanley, Secretary of State for India, emphasized teacher training in India. The despatch (Lord Stanley's Despatch) stated that England should cease procuring teachers for India and prepare teachers from locals.
- 1877:** Central Training School, Lahore.
- 1880:** The idea of formal teacher training originated from an indigenous technique, called "Monitorial System".
- 1882:** The Hunter's Commission recommended establishing normal schools (governmental or private) to cater primary schools. The commission suggested having examination in the principles and practicing as necessary criteria to teach in any secondary schools.
- 1886:** The Madras normal school was upgraded to a college and got affiliated to University of Madras.
- 1889:** Nagpur Training School.
- 1892:** Establishment of new teacher training institutions – 16 training institutions for men and 15 for women – offering Licentiate in Teaching and Bachelor in Teaching courses.
- 1904:** Resolution on education policy by Lord Curzon, Viceroy of India. For the improvement of teacher training colleges and requirements for trained teachers, colleges were established in Madras, Kurseong, Allahabad, Lahore and Jubbulpore. The Resolution recommended opening more training schools (particularly in Bengal), providing the stipend in these normal schools, and the duration of the training should be two years.
- 1913:** The Indian Education Policy by Government of India (Colonial India). The resolution stated that teachers should be drawn from the class of the boys having the middle vernacular examination and underwent a year's training; no teacher without a certificate was allowed to work.

- 1917:** The Saddler Commission suggested three essential components for the improvement of teacher education – knowledge of the subject matter, practical training and theoretical training were not fulfilled.
- 1929:** Hartog Committee found that 44% of primary teachers were trained and that 28% had passed the middle examination among those teaching in schools.
- 1932:** Andhra University started the B.Ed. programme.
- 1936:** Bombay University launched the post-graduate, M.Ed. programme.
- 1937:** The Abbott-Wood Report recommended three years of teacher training with general education and professional training.
- 1941:** Widespread of teachers' training was instituted – 376 normal schools for men and 236 for women – to provide one or two years of training. There were 25 training colleges for graduates.
- 1944:** The Sargent Report. After Second World War, the Central Advisory Board of Education (CABE) constituted a scheme of education called “Post-war Educational Development in India.” The Sargent Plan stated that students should be picked out into the teaching profession after high school. Along with practical training, the teacher education/training programme should be carried out in two years after high school for the preparation of teachers for pre-primary and junior basic schools. To prepare teachers for senior basic schools, a three-year programme after high school was established.

It was evident that teacher education in Colonial India had undergone continuous changes and its trajectory reflected the amendments going on in the contemporary academia of England. The educational system in India has been greatly influenced by contemporary sociocultural settings.

Milestones in fifty years of independence (1947-2000)

Since its independence, the quality of school, school education and preparation of schoolteachers has assumed great importance in India. In almost every committee and commission constituted for suggesting reforms, teacher education plays a central role in discussions. Some of the milestones are given in the next section.

University education commission (1948-49)

The commission, popularly known as “Radhakrishnan Commission,” intended mainly to improve higher education (Khatun & Ahmed, 2018). They observed differences in the school internship employed by different teacher training colleges and established the following recommendations: overhauling of teacher training programmes with extended duration of school internship; assessment of trainee-teachers; making teacher education programme flexible and adaptable to local circumstances (Samsujjaman, 2017). In this commission, “teacher training” is renamed as “teacher education” (Bhattacharjee, 2015).

The secondary education commission (1952-53)

The secondary education commission was constituted under the chairmanship of Dr. A. Lakshmananaswami Mudaliar. The Commission suggested specific guidelines for the teacher preparation (Khatun & Ahmed, 2018) such as: one-year teacher education programme to train at least two subjects methods of teaching (Samsujjaman, 2017). The practicum during teacher training should not only consider teaching of subject, class observation, teaching demonstration and criticism of lessons, but also should include construction and administration of scholastic tests, organization of curricular and co-curricular activities, organization of libraries and maintenance of cumulative records (Bhattacharjee, 2015).

The Ford Foundation term (1954)

In 1954, in collaboration with Ford Foundation, the Government of India appoints an international team of eight experts to study major recommendations of the Secondary Education Commission (Bhattacharjee, 2015). The term plan observed that the training institutions should organize demonstration or laboratory schools for the curriculum construction and use of progressive teaching methods.

The Pires Committee (1956)

In 1956, the Ministry of Education (Government of India) appointed a committee under the convenership of Dr. E. A. Pires to draft a new syllabus for secondary teachers training (Bhattacharjee, 2015). The draft thus framed was approved in a Conference of the Principals of Training Colleges in 1957.

The Education Commission (1964-66)

The commission was created under the chairmanship of Dr. D. S. Kothari with eleven members from Indian and five from France, Japan, United Kingdom, United States of America and Union of Soviet Socialist Republics (Khatun & Ahmed, 2018). The Kothari commission recommended the qualitative improvement in education at all levels of teacher education to meet the requirements of the national system of education (Samsujjaman, 2017). The commission observed that the running teacher education programmes were traditional, rigid, and divorced from the realities of schools, lacking proposals for educational reconstruction; and teacher education became the financial burden in deterioration of educational standards (Bhattacharjee, 2015). There were few more recommendations:

- Teacher education or training programme should run in universities and in multi-disciplinary settings;
- The training programmes should have two years for the preparation of primary teachers after the secondary school and one year for graduate students;
- Every teacher training/education institution should have an experimental or a demonstration school attached to it;

- Trainee-teachers needed to be provided with specific learning experiences in constructing achievement and diagnostic tests;
- The teacher education curriculum needed to be reoriented and closer to reality and Indian settings.

In consonance with the Education Commission (1964-66), the teacher education Department of National Council of Educational Research and Training (NCERT) launched a plan for the comprehensive improvement of teacher training under the name “Intensive Teacher Education Programme” to work cooperatively with the training colleges to bring about desirable changes and improvement in teacher education.

National Policy on Education (1968)

To incorporate the Education Commission’s recommendations (1964-66), the National Policy on Education (1968) has been constituted for implementation as announced by the Government of India (Bhattacharjee, 2015; Khatun & Ahmed, 2018; Samsujjaman, 2017). The policy has emphasized teacher education, particularly in-service education.

National Commission on Teachers (1983-85)

In 1983, the Government of India under the chairmanship of Professor D. P. Chattopadhyaya appointed a National Commission on Teachers. The Commission recommended (Khatun & Ahmed, 2018; Samsujjaman, 2017):

- A four-year training course after senior secondary, or preferably a five-year course leading to graduation and training;
- For the preparation of elementary teachers, a two-year training course after senior secondary school;
- Training curriculum for elementary teachers should emphasize mastering of language and communication skills;
- For teaching in college of education, the teacher educators should be appointed from disciplines of various school subjects and educational disciplines like psychology, sociology, philosophy or others;
- For a teacher educator in elementary training institutes, the minimum qualification should be post-graduate degree with B.Ed. training;
- The term “practice teaching” was replaced by “school internship”;
- Skills related to the role of a teacher, including educational technology (software), needed to be learnt.

The commission suggested selecting trainee teachers for admission through a combination of objective tests, rating scales, group discussion and personal interviews.

The National Policy of Education (NPE) (1986-1992)

In a parliamentary session, the Government of India (GoI) adopted and discussed “National Policy on Education 1986” under the leadership of the Minister of Human

Resource and Development (“National Policy on Education 1986”, n.d). Later, a committee has been set up in May 1990 under the Chairmanship of Acharya Ramamurti to review the recommendations in NPE 1986 (Ministry of Human Resource Development [MHRD], 1998), and modifications reported as Programme of Action (PoA 1992). The recommendations are as follows (Bhattacharjee, 2015; Samsujjaman, 2017):

- Improvement of the quality of teacher education;
- Training schools are upgraded to District Institutes of Education and Training (DIETs); Colleges of Teacher Education (CTEs); and Institutes of Advanced Studies in Education (IASES);
- Teacher education is a continuous process, and its pre-service and in-service components are inseparable.

The recommendations made by NPE 1986 are read together with Programme of Action 1992 to complete and implement them.

Yashpal Committee (1993)

A National Advisory Committee was appointed, under the chairmanship of Professor Yash Pal set up by the MHR-GoI, to advice on improving the quality of learning while reducing the burden on school students (MHRD, 1993). The key recommendations related to teacher education were (Bhattacharjee, 2015; Samsujjaman, 2017):

- Inadequate programme of teacher preparation leads to unsatisfactory quality of learning in school;
- Specialization in secondary or elementary or nursery education should be offered in teacher education;
- The duration of the programme should either be one year after graduation or four years after higher secondary.

After the Yash Pal Committee, the statutory body, NCTE, established a Curriculum Framework (1998) to provide guidelines concerning the content and methodology of teacher education.

In fifty years of independence (1947-2000), the commissions for reforms in education have advocated for: four-year integrated teacher education to pursue after senior secondary school; appropriateness of teaching methods and approaches; curriculum reforms; range of pre-service and in-service teacher education programme; long programme duration; and criteria for the recruitment of teacher educators. However, preparation for teacher educators did not get much attention in these commissions and committees.

Regulatory body for teacher education

Since 1973, the National Council for Teacher Education (NCTE) has worked as an advisory body (until 1995) for the Central and State Governments, having its Secretariat in the Department of Teacher Education of the National Council of Educational Research and Training (NCERT) (“Introduction”, n.d). Later, NPE 1986, along with Programme of Action (PoA 1992), realized the need for an apex body of University Grants Commission

that might be responsible for regulatory functions, maintenance of standards in teacher education and setting norms to prevent proliferation of substandard teacher education institutions. That is how the NCTE as a statutory body came into reality in enactment of the National Council for Teacher Education Act, 1993 (No. 73 of 1993) on August 17, 1995. This apex body had its main office at the Capital; however, it had four regional offices to look after academic, regulatory and administrative matters (“NCTE Headquarters”, n.d., paragraph 1), set up in 1996, under their respective covering: the territorial jurisdiction of the Northern, Southern, Eastern (and North-Eastern) and Western Regions. The main objectives of this statutory body responsible for the recognition of the teacher education institutions and programmes were:

- Recognising institutions offering courses or training in teacher education under the Act;
- Considering an increase in the intake of students to the courses/programmes;
- Allowing recognized institutions to start any new programme;
- Dealing with issues that fall under section 17 of the Act;
- Performing such other functions as may be assigned by the council.

With its new status, NCTE starts revamping and reintroducing teacher education programmes. Hence, a discussion document has been brought out, “Curriculum Framework for Quality Teacher Education,” after rigorous consultation with eminent experts (Khosla, 1998).

These regulations were formulated (Table 1) because of NCTE Regulations (2007) and following the powers advised by section 32 (2) of the 1993 NCTE Act (Recognition Norms and Procedure).

Table 1. Suggested teacher education programmes and their duration in NCTE (2009, 2014, and 2018)

Programme	Acronym	Regulations	Duration	Minimum eligibility
Diploma in Early Childhood	D.E.C.Ed.	2009	2 years	Senior Secondary school
Diploma in Preschool	DPSE	2014	2 years	Senior Secondary school
Diploma in Elementary Education	D.El.Ed. (earlier known as JBT, BTC, D.Ed. & Diploma in Education)	2009 2014	2 years	Senior Secondary school
Diploma in Elementary Education (open and distance learning)	D.El.Ed. (open and distance learning)	2009 2014	2 years	Senior Secondary school
Bachelor of Elementary Education	B.El.Ed.	2009 2014	4 years	Senior Secondary school
Bachelor of Education	B.Ed.	2009 2014	2 years	Graduation (Bachelor's)
B.Ed (open and distance learning)	B.Ed. (Part Time) or (open and distance learning)	2009 2014	2 years	Graduation (Bachelor's)
Master of Education	M.Ed.	2009 2014	2 years	B.Ed.
Master of Education (open and distance learning)	M.Ed. (open and distance learning)	2009	2 years	B.Ed. with teaching experience
Diploma in Physical Education	D.P.Ed.	2009 2014	2 years	
Bachelor in Physical Education	B.P.Ed.	2009 2014	3 to 4	Senior Secondary school
Master in Physical Education	M.P.Ed.	2009 2014	2 years	B.P.Ed.
Diploma In Visual Arts	D.V.A.Ed.	2009 2014	1 year	
Diploma In Performing Arts	D.P.A.Ed.	2009 2014	1 year	
Integrated Teacher Education Programme	B.A.B.Ed./B.Sc.B.Ed.	2014 2018	4 years	Senior Secondary school
B.Ed. M.Ed. Integrated Programme		2014	3 years	Graduation (Bachelor's)

Following the Gazette Notification by NCTE on November 20, 2018, there are two more teacher education programmes (Table 1) proposed to be included as Annexure 16 and 17. These are the four-year integrated teacher education programmes (pre-primary to primary, and upper-primary to secondary) to be offered after senior secondary school, known as Integrated Teacher Education Programme (ITEP). After school leaving examination, ITEPs (for primary and secondary level teachers) aim to provide aspirants

dual degrees for bachelor's programme (B.A./B.Sc./B.Com.). Its implementation considers that the programmes should be hosted in a composite college hosting major and minor in different graduate programmes in liberal and professional streams. As a result, these annexures in the Gazette notification in 2018 has generated a lot of questions to answer. Until this notification, the programmes offered required faculty to teach pedagogy of different school subjects along with elective courses. As per the notification for ITEP, the faculty shall be recruited and should be graduate (post-graduation as known in India), having major in Liberal Science, Mathematical Science or Social Sciences along with a teacher education certification. The diversion from the earlier regulations is quite visible in the recruitment process as entry level assistant professor. It required a master's in Education (M.Ed.) as mandatory educational qualification, while the ITEP curtailed the minimum qualification to B.Ed. for recruitment.

A comparison of educational qualification for faculty (termed as “teacher educator”), other than specialized course (Physical Education or Visual Arts or Performing Arts) in teacher education programme is given in Table 2.

Table 2 - Comparison of educational qualification for teacher educators

		2009	2014	2018
ITEP	Assistant Professor Pedagogy and Liberal courses			<ul style="list-style-type: none"> – Post-Graduate degree in Sciences or Mathematics or Social Sciences or Languages – B.Ed. degree – National Eligibility Test (NET) or State Level Eligibility Test (SLET) or Doctor of Philosophy (PhD) (Education or in the concerned subject as prescribed by the UGC) – Desirable: M.Ed. or M.Ed.
	Assistant Professor Educational Studies or Foundation course			<ul style="list-style-type: none"> – Post-graduate degree in Education (M.Ed.) – NET or SLET or PhD – Desirable: master’s degree in Psychology or Philosophy or Sociology or their allied subjects
ITEP	Professor in Education or Associate Professor in Education (as Head of the Department)			<ul style="list-style-type: none"> – Post-graduate degree in Sciences or Mathematics or Social Sciences or Commerce or Languages. – M.Ed. – Ph.D. in Education – relevant qualification prescribed by the UGC

		2009	2014	2018
Diploma Programme	Lecturer in Early Childhood Care and Education (ECCE)	Post-graduation in Child Development or Home Science with Child Development Or, Post-graduation in Education or in any school subject And Diploma/Degree in Early Childhood/ Nursery / Elementary Education	Post-graduate in Home Science/Education/ECCE	
	Lecturer in Pedagogy in School Subject		<ul style="list-style-type: none"> – Post-graduate in school subject – B.El.Ed./D.El.Ed./DPSE 	
	Lecturer in other areas		<ul style="list-style-type: none"> – Post-graduate in Sociology or Education – Degree/Diploma in Education 	
	Principal /Head of the Department (HoD)		<ul style="list-style-type: none"> – Post-graduate in Science/Mathematics/ Social Science/Arts/ Humanities – M.Ed./M.A (Education)/M.El.Ed. 	
	Lecturer in D.El.Ed. Foundation Course	<ul style="list-style-type: none"> – M.Ed./M.Ed. (Elementary) Or, – M.A. in Education – Diploma/Degree in primary / Elementary Education 		
	Lecturer in D.El.Ed Methodology Course	<ul style="list-style-type: none"> – Master’s degree in any school teaching subject – Diploma/Degree in Education/Primary Education – Desirable: Diploma/ Degree in Elementary Education; ICT 		

		2009	2014	2018
Bachelor's Degree	Faculty (Assistant Professor) in Curriculum and Pedagogic studies	<ul style="list-style-type: none"> – Post-graduation in Social Science/Arts/ Science/Social Science – Post-graduation degree/Research in Education 	<ul style="list-style-type: none"> – Post-graduate in Science/Social Science/Arts/ Humanities and M.Ed. <li style="text-align: center;">Or – Philosophy, Psychology and Sociology along with B.El.Ed. /B.Ed. – Desirable: PhD/M. Phil 	
	Faculty (Assistant Professor) in Foundation courses or Perspectives in Education	<ul style="list-style-type: none"> – Post-graduation in science/humanities/arts – M.Ed – Any other stipulation prescribed by the UGC / affiliating body / State Government <li style="text-align: center;">Or, – M.A. in Education – B.Ed – Any other stipulation prescribed by the UGC / affiliating body / State Government 	<ul style="list-style-type: none"> – Post-graduate in Social Sciences – M.Ed <li style="text-align: center;">Or, – Post-graduate (MA) in Education – B.Ed./B.El.Ed. 	
	Principal /Head of the Department (HoD)	<ul style="list-style-type: none"> – Academic and professional qualification for Lecturer – PhD in Education 	<ul style="list-style-type: none"> – Post-graduate Science/Social Science/Arts/ Humanities/ Commerce – M.Ed. – PhD in Education or Pedagogic subjects 	

Table 2 shows the importance of NCTE in the last decade to make teacher education programme more professional. Rather than making a top-up degree to be pursued after any liberal graduate programme, NCTE has notified to make teacher education programme any other professional stream of studies starting soon after school leaving examination. The NCTE notification (2018) has been the reflection of what was going to be proposed in the Draft National Education Policy in 2019.

Major documents and framework for teacher education

Several key documents released by NCTE since 1995, which started working as statutory body, have been prepared by committees and commissions that elaborate and experiment with teacher education, curriculum, infrastructure, faculty recruitment, and range and duration of programmes.

Curriculum framework for quality teacher education

The document entitled “Curriculum Framework for Quality Teacher Education” was proposed by NCTE to recast curriculum framework and intended to be made available to all the institutions responsible for teacher education (Khosla, 1998). In its first document, the National Council for Teacher Education (1998) suggested a wide range of teacher education programmes (Table 3) as a statutory body.

Table 3. Suggested teacher education programmes and their duration in NCTE (1998)

Level of Teacher Education	Eligibility for the admission	Duration of the programme	Type of Course
Pre-primary	Senior Secondary	2 years	General Courses
Primary	Senior Secondary	2 years	
Elementary	Senior Secondary	2 years	
Secondary	Bachelor's degree	1 year	
Senior Secondary	Master's degree	1 year	
M.Ed. (General)	Bachelor's with first degree in Education	1 year	
M.Ed. (Teacher Education)	Master's degree with first degree in Education	1 year	
Pre-primary	Secondary	4 years	Integrated Course
Primary	Secondary	4 years	
Elementary	Secondary	4 years	
Secondary	Senior Secondary	4/5 years	
Senior Secondary	-		
M.Ed. (General)	-		
M.Ed. (Teacher Education)	-		

The document entitled “Curriculum framework for quality teacher education,” and released by NCTE (1998), identifies the programmes for preparation of schoolteachers for every level of school education (pre-primary; primary; secondary and senior secondary) as pre-service teacher education programmes (Table 3). The curriculum is inter-disciplinary in nature and includes Philosophy, Psychology, Sociology, Anthropology, Economics, History and Culture. The curriculum for these pre-service courses recommends having student teaching, internship, field work, working with the community, work education and practicum. The co-curricular activities suggested are: physical education, music, art, painting, dance, work education and vocational subjects. These activities will be for the non-formal stream in school.

Teacher education for early childhood stage

The NCTE has laid down the norms and standards for two programmes, namely, Pre-School Teacher Education Programme and Nursery Teacher Education Programme.

Teacher education for elementary stage

The specific objectives for teacher education at elementary stage to enable prospective teachers to establish mutually supportive linkages with the community focusing on the objective of Universal Primary Education (UPE)/Universalization of elementary education (UEE). The document identifies that the possibility for the teacher preparation may be exclusively for primary school stage (Classes I to V); elementary school stage (Classes I to VIII); and upper primary school stage (Classes VI to VIII).

Teacher education for secondary stage

A strong consensus appears among the experts in this document in favor of enhancing the duration of B.Ed. programme from one year to two years. The plea for a two-year B.Ed. programme is to provide a strong base for pursuing M.Ed. programme (to prepare teacher educators).

Teacher education for senior secondary stage

To prepare teachers for senior secondary classes, two specific programmes – academic and vocational – are suggested in these documents.

Alternative integrated dual degree teacher education

A teacher preparation for vocational education that may be a four- or five-year integrated programme is proposed.

The document is comprehensive, but not exhaustive due to the lack of wide range of programmes. After the formulation of the National Curriculum Framework 2005, the National Council for Teacher Education (NCTE) declared newly formed regulations with a varied range of recognized pre-service teacher education programmes, eligibility for admission, duration of programmes, and detailed norms and standards related to infrastructure required for a teacher education programme.

National Curriculum Framework (NCF)

The Education Secretary (MHRD) was appointed to analyze the National Curriculum Framework (NCF 2005) for School Education (NCFSE, 2000) in view of Learning Without Burden (1993) (MHRD, 1993). The committee has been constituted under the chairperson Professor Yash Pal and represented by institutions of advanced learning, NCERT, schoolteachers and non-governmental organizations. The NCF 2005 discusses the pedagogic efforts, professional planning and the significant expansion of Early Childhood Care and Education (ECCE). The document revised primary school curricula, syllabi and textbooks. The important modifications suggested in curriculum were made in school subjects, that is, Language, Mathematics, Science and Social Sciences. The NCF 2005 highlighted the following key points (Mondal, Saha, & Baidya, 2009):

- A strong National system for education in a pluralistic society;
- Offloading of the curriculum to make learning without burden;

- Systematic changes to bring curricular reforms;
- Quality education for all children,
- Different levels of school education should offer Languages, Mathematics, Science, Social Science, Pedagogical Work, Art, Peace, Health and Physical Education.

This curriculum framework suggested leniency of subject boundaries to let children have a taste of assimilated knowledge and also enjoy the understanding of the lucidity of understanding. The NCF 2005 envisioned what is desirable for our children, sought to involve children and their schooling and choices that determine the curriculum. The curriculum focused on what may be the importance of the school *ethos* and culture, practices of teachers, learning sites outside the school, and infrastructure may exert direct and indirect influence.

National Curriculum Framework for Teacher Education (NCFTE)

Under the chairpersonship of Professor Mohd. Akhtar Siddiqui, NCTE has prepared an important document entitled “The National Curriculum Framework for Teacher Education (NCFTE) 2009.” While preparing this document, the NCF 2005, the Right of Children to Free and Compulsory Education Act (RTE) 2009, as well as the fundamental tenets enshrined in the Constitution of India were the guiding documents. The very framework intricately analyses and elaborates the context, concerns and vision, highlighting the teacher education and school education in India. The NCFTE 2009 found a symbiotic relationship and developments in these two sectors of academia that mutually reinforce the qualitative improvements of the complete gamut of education, including teacher education (NCTE, 2009). The NCFTE 2009 focused on the following concerns of teacher education for preparing curriculum framework (Mondal, Saha, & Baidya, 2009):

- Professionalization in teacher education;
- Preparation of teacher educators;
- Research and innovation in teacher education;
- Open and distance learning (ODL) for teacher education;
- Teachers and educators in health and physical education;
- Teachers for vocational stream.

NCFTE 2009 views teacher education as a unitary and undifferentiated category with B.Ed. and Diploma in Education (D.Ed.) providing the frame of reference. However, there is the University of Delhi that exceptionally offers a Bachelor of Elementary Education (B.El.Ed.) programme (NCTE, 2009). In different drafts and commissions, B.Ed. or teacher education programmes are given utmost care, and taken for granted that preparation for teacher educators (M.Ed.) is also effective. Moreover, the framework has raised a demand to replace one-year teacher education with a two-year programme having more expanded assignation with school-based experience and reflective and critical engagement. Also, declining quality and dilution of the standards of teacher education due to privatization and commercialization are one of the many concerns for this curriculum framework.

Vision of teacher education in India: Quality and regulatory perspective

This milestone document is popularly known as Justice J. S. Verma Commission Report (2012) or JVC report. Under the chairpersonship of the Supreme Court judge, Justice J. S. Verma, a high power commission on teacher education was constituted in 2012. The commission deeply analyzed the existing teacher education to find out lacunae and suggested future modifications (Government of India [GoI], 2012). The document made mind-blowing revelations regarding the Teacher Eligibility Test (TET), instituted since 2011. TET has been considered as essential criteria for teacher recruitment alongside the teacher education certification. Many disqualified aspirants in TET showed the poor quality of pre-service teacher education and poor-subject knowledge. For pre-service teacher education, the professional development should be done in view of the sociocultural, economic and political context of Indian society.

Thus, this pre-service teacher education needed to include in-depth engagement with the immediate sociocultural environment. It was found out that the state governments would need academic support to redesign the teacher education programme in the light of NCFTE 2009/10. This visionary document by the Honorable Supreme Court of India advocates for the revamping of existing programmes of teacher education. The suggestion is for four-year integrated programme after 10+2 years of schooling and two-years of B.Ed. after graduate programme. The document concluded that the state government plays an important role in in-service teacher training with the establishment of network with teacher education institutions. Its key observations are:

- The education for schoolteachers remained unchanged for more than half a century in two important aspects: the institutionalized isolation of schoolteachers and the circumscribed technique while engaging with pedagogy;
- There is a delink of pre-service teacher education colleges/institutions with universities;
- Most teacher education programmes do not address the subject knowledge and this severely affects the pedagogic process;
- The education system needs to scrutinize the quality of entrants to teaching profession, curriculum content, mode of teacher preparation, teacher educators, curriculum transaction and teacher assessment.

Hence, this high power commission feels the requirement to have a new curriculum and institutional design. Instead of a stand-alone institution, teacher programmes should have a culture of research and interdisciplinary studies. The JVC report insists upon four-year integrated programme after 10+2 years of schooling or two-year teacher education programme after graduation.

Draft National Education Policy 2019 and thereafter

Recently, the Draft National Education Policy (DNEP) 2019 has raised the concern that the teacher education programme in India has been affected by corruption and this has contributed for the mediocrity of the profession (Government

of India [GoI], 2019). The alarm button has been pressed against the self-financed colleges offering only a single narrow programme, and doubt has been generated about the general lack of commitment for quality in teacher preparation. It has been advocated that teacher education programmes should have multi-disciplinary inputs and should be run within multi-disciplinary institutions. The vision echoes what has been proposed by the Education Commission (1964-66) (NCERT, 1970): “Teacher education or training programme should not be run in isolated training college/institutes”. The programmes should be run also in universities. The Draft NEP evoked the debate regarding revamping teacher education programmes from two-year teacher education programme (B.Ed.) to four-year integrated teacher education programme (ITEP). Thus, B.Ed. has the sojourn from one-year B.Ed. programme (NCTE notification 2009) to two-year B.Ed. programme (NCTE notification, 2014), and finally proposed to be a four-year ITEP (NCTE notification, 2018). A chill runs down the spines of those stand-alone and self-financed institutions that offer conventional teacher education in isolation and compromise quality and standards. The Draft NEP 2019 and NCTE 2018 need the teacher education not to be offered in seclusion, but it would be a dual degree programme (undergraduate programme plus teacher education). The reason for this huge shift is to cultivate teacher education programme in multi-disciplinary institutions/universities and to shut down the colleges that sell the certification. The intention is to replace the two-year B.Ed. programme by 2030. It is proposed that the lateral entry into teacher education programme will be through the two-year B.Ed. programmes that will remain in institutions/universities hosting ITEP. The Draft NEP outlines the tracks to prepare the teachers detailed as follows:

- a. Foundational and preparatory school generalist teachers;
- b. Subject teachers for middle and secondary school;
- c. Special education teachers;
- d. Art teachers (including visual and performing arts);
- e. Teachers for vocational education;
- f. Physical education teachers.

Taking one step ahead, the cabinet approved NEP 2020 (on July 29, 2020) redesigns teacher education to have an emphasis on foundational literacy and numeracy. The visionary document framed after three decades visualizes the following key guidelines to:

- Develop a common guiding set of National Professional Standards for Teachers (NPST) by 2022. The contributors for crafting these guidelines will be NCTE in consultation with NCERT, SCERTs, teachers from across levels and regions in teacher preparation and development, and higher education institutions. These NPST are to design the pre-service teacher education programmes to:
- Offer two-year B.Ed. programmes by the same multidisciplinary institutions providing the four-year integrated B.Ed. and will be intended only for those who have already obtained bachelor’s degrees in other specialized subjects;
- Replace two-year B.Ed. programmes by suitably adapted one-year B.Ed. programmes, which will be offered only to those who have completed the

- equivalent of four-year multi-disciplinary bachelor's Degrees or who have obtained a master's degree in a speciality;
- Offer any two-year or one-year teacher education programme (B.Ed. degrees) only by accredited multi-disciplinary higher education institutions offering four-year integrated B.Ed. programmes;
 - Offer the four-year in-class integrated B.Ed. programme and having accreditation for ODL through high-quality B.Ed. programmes in blended or ODL mode to students in remote or difficult-to-access locations.

The document has raised a strong debate – why this sudden shift from two-year B.Ed. programmes to four-year B.Ed. programme in a time gap of five years is required? Has there any evaluation of two-year B.Ed. programmes that confirms its failure? However, four-year integrated teacher education has also been recommended in the curriculum framework for quality teacher education (National Council of Teacher Education [NCTE], 1998). Very few institutions, mainly NCERT, offered the ITEP or integrated B.Ed. programme before the NCTE 2009 regulations. A shortcoming of this controversial document is that not much importance has been given to the M.Ed. (or masters in education) programme.

Conclusion

The last two decades have been vigorously experimenting with teacher education programmes. The decades have been confusing, but it has outstretched the ranges of teacher education programmes for various levels of school education, rather than only having conventional B.Ed. and M.Ed. While going through various folds of timelines after independence, the four-year teacher education programme has been suggested by various commissions. Moreover, there was the need to make teacher education programme multi-disciplinary and hosted in institutions/universities with various disciplines. The NEP 2020 envisioned four-year integrated B.Ed. offered by multidisciplinary institutes, after school education. The conventional two-year teacher education after graduate programme may only be continued in the institutions that have ITEPs. These tricky conditions would shut down those stand-alone colleges that only offer teacher education programmes. Moreover, the commissions and also the NEP 2020 envisaged overhauling in B.Ed. programmes to prepare schoolteachers, but had little focus on M.Ed. or on the preparation of teacher education. The NEP 2020 has been student friendly to the graduate programmes that have exit route even after one year. However, if there is any such exit route to the students pursuing dual degree programme (ITEP), in this case have they dropped out? Most importantly, there is confusion on changing regulations on minimum and desirable educational qualification for the recruitment of faculty for teacher education programmes. With NEP 2020, the teacher education in India may need another national curriculum framework keeping two degrees in view. Hence, it is evident that the formal teacher education traversed almost two centuries to take a concrete shape, although teacher preparation was not unknown in certain periods of History in India.

References

Bhattacharjee, J. (2015). Progress of Teacher Education in India—A Discussion from Past to Present. *International Journal of Humanities & Social Science Studies (IJHSSS)*. Volume 2 (1), pp. 213-222. <https://www.ijhsss.com/files/Jayeeta-Bhattacharjee.pdf>

Government of India (GoI). (2012). Vision of teacher education in India quality and regulatory perspective: Report of the High-Powered Commission on Teacher Education Constituted by the Hon'ble Supreme Court of India, Volume 1. https://www.mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/JVC%20Vol%201.pdf

Government of India [GoI] . (2019). *Draft National Education Policy 2019*. GOI, MHRD: New Delhi. Retrieved from: https://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/Draft_NEP_2019_EN_Revised.pdf

Introduction. (n.d). Retrieved from <https://ncte.gov.in/Website/about.aspx>.

Khatun, R. & Ahmad, N. (2018). Teacher education in India: A historical perspective. *International Journal of Advanced Educational Research*. Volume 3; Issue 2; pp. 594-597. <http://www.educationjournal.org/search?keyword=reshma>

Khosla.D.N.(1998). Curriculum Framework for Quality Teacher Education. Curriculum Framework for Quality Teacher Education. National Council of Teacher Education (NCTE). <http://14.139.60.153/bitstream/123456789/2174/1/Curriculum%20framework%20for%20quality%20teacher%20education%20D10151.pdf>

MHRD. (1993). Learning without Burden. Ministry Of Human Resource Development, Government of India.

MHRD. (1998). National Policy on Education 1986. https://www.mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/NPE86-mod92.pdf

MHRD. (2020). National Education Policy 2020. MHRD, Government of India. https://www.mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf

Mondal, A., Saha, A. & Baidya, M. N. (2009). National curriculum framework for teacher education, 2009: A review of its perspectives and relevanceness. *International Journal of Applied Research*, 1(9), 776-778. <http://www.allresearchjournal.com/archives/2015/vol1issue9/PartL/1-9-164-423.pdf>

NCTE Headquarters. (n.d). Retrieved from <https://ncte.gov.in/Website/Council.aspx>

NCTE. (1998). Curriculum Framework for Quality Teacher Education. Member Secretary, National Council for Teacher Education. <http://14.139.60.153/bitstream/123456789/2174/1/Curriculum%20framework%20for%20quality%20teacher%20education%20D10151.pdf>

NCTE. (2009). National Curriculum Framework for Teacher Education: Towards Preparing Professional and Humane Teacher. Member-Secretary, National Council for Teacher Education. https://ncte.gov.in/Website/PDF/NCFTE_2009.pdf

NCTE.(20November2018).NationalCouncilforTeacherEducation:Notification.TheGazetteofIndia.https://ncte.gov.in/WebAdminFiles/RCDownloadMaterial/1_11_02_2020_637169899597765061.pdf

National Council of Educational Research and Training (NCERT). (1970). Education and National Development: Report of the Education Commission, 1964-66. <http://disc.in/Downloads/KothariCommissionVol.1pp.1-287.pdf>

NCERT (2005). National curriculum framework (NCF) 2005. New Delhi: National Council of Educational Research and Training (NCERT).

National Policy on Education 1986. (n.d). Retrieved from https://www.mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/npe.pdf

Samsujjaman. (2017). Development of Teacher Education in 21st Century at Primary And Secondary Level in India. International Journal of Scientific Research and Education. Volume 05 (06), pp. 6551-6559. DOI: <http://dx.doi.org/10.18535/ij sre/v5i06.08>

Treinando futuros professores para as competências do século XXI em Singapura

*Chiew Hong Ng*⁹¹

*Yin Ling Cheung*⁹²

*Hui Zhang*⁹³

Introdução

Este capítulo aborda a questão chave de como e até que ponto a formação de professores em Singapura ajuda os alunos a enfrentar os desafios das salas de aula do século XXI, equipando professores com competências do século XXI (21CC, na sigla em inglês). O estudo analisa a maneira em que o Instituto Nacional de Educação (NIE, na sigla em inglês) de Singapura, aborda as competências através do Modelo de Ensino para o século 21 (TE21, na sigla em inglês) desde sua concepção até sua implementação assim como estudos de pesquisa em desenvolvimento relacionados ao 21CC no que se refere a elementos chave do TE21.

Localizada no sul da Península Malaia, a República de Singapura é uma ilha cidade-estado no Sudoeste Asiático. Singapura foi fundada como um entreposto comercial britânico nos Estabelecimentos dos Estreitos em 1819 e foi concedida a autonomia do governo em 1959. Depois de se juntar a Federação da Malásia por um curto período de tempo, Singapura deixou a Malásia e se tornou um Estado soberano em 1965. Atualmente, o país é bem conhecido por sua posição de liderança como um centro comercial, financeiro e de transporte global. Sua extensão territorial chega a 724km² e esta pequena área é habitada por cerca de 5.7 milhões de pessoas, de acordo com o censo de 2019. A população é composta por três etnias principais: Chineses (74,4%), Malaio (13,4%) e Indianos (9,0%), com os restantes 3,2% categorizados como “outros”, como eurasiáticos, europeus e árabes (Departamento de Estatística, 2019). A composição multirracial leva à escolha do país de se tornar um estado multilíngue. A Constituição de Singapura estipula que o país tem quatro línguas oficiais: Malaio, Mandarim, Tâmil e Inglês. As três línguas oficiais além do inglês são classificadas como “línguas maternas” de três grandes grupos étnicos, enquanto o inglês é estimulado a ser usado como uma língua “neutra” para a comunicação interétnica (Dixon, 2005).

A realidade multirracial e multilinguística de Singapura exerce uma influência considerável na formulação da sua Política Linguística. Após sua independência em 1965, o governo de Singapura começou a impor a política do bilinguismo, que implica uma ênfase em equipar seus cidadãos com educação e proficiência bilíngues em língua inglesa e as respectivas línguas maternas dos três principais grupos étnicos (Wee, 2011).

91. Senior Lecturer, Instituto Nacional de Educação, Universidade Tecnológica Nanyang, Singapura

92. Professora Associada, Instituto Nacional de Educação, Universidade Tecnológica Nanyang, Singapura

93. Doutorando, Instituto Nacional de Educação, Universidade Tecnológica Nanyang, Singapura

A Política do bilinguismo é refletida no setor educacional. O Inglês é usado como meio de instrução para todos os ensinamentos de conteúdo e a língua materna do aluno é ministrada como uma única matéria (Dixon, 2005). Até agora, a educação bilíngue de Singapura tem contribuído para a promoção de talentos humanos desde sua implementação no começo dos anos 60.

Talentos humanos têm desempenhado um papel crucial em transformar Singapura de um país subdesenvolvido para uma economia industrial moderna. Durante este processo de transformação, a educação também tem feito grandes avanços e, atualmente, é considerada uma das melhores no mundo todo. Isto é evidente no alto ranking de Singapura no teste PISA (Programa de Avaliação Internacional de Estudantes), uma pesquisa trienal para medir a capacidade dos alunos de 15 anos de usar seus conhecimentos e habilidades de leitura, matemática e ciências para enfrentar desafios da vida real. Criado pela Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCED), o teste PISA é conduzido através de 79 sistemas educacionais, 37 países membros da OCDE e 42 países de economias que não participam da OCDE. O desempenho notável de Singapura no teste desde a sua primeira participação no teste PISA, em 2009, colocou o país entre os sistemas de ensino de alto desempenho do mundo (Deng & Gopinathan, 2016).

A alta posição da educação em Singapura tem sido muitas vezes atribuída à boa preparação dos professores (Chong & Gopinathan, 2008; Tan, Liu & Low, 2012). A formação de professores em Singapura começou com a criação de uma Escola de Formação de Professores (EFP) como uma unidade do Ministério da Educação em 1950. Os objetivos eram preparar os professores para uma Singapura autônoma e criar um sistema nacional de educação, o qual foi alcançado no final dos anos 80 (Chong & Gopinathan, 2008). Em 1974 a EFP tornou-se o Instituto de Educação e, em seguida, em 1991, o Instituto Nacional de Educação (NIE, na sigla em inglês) tornou-se um instituto especializado dentro da Universidade Tecnológica de Nanyang. O NIE é a única instituição que prepara futuros professores (Chong & Gopinathan, 2008). O Ministério da Educação em Singapura contrata professores dos 30% melhores do país (Tan & Darling-Hammond, 2011) e o NIE prepara-os para atuarem no corpo docente. Em termos de formação de professores, o NIE trabalha em conjunto com o Ministério da Educação para proporcionar todos os níveis de formação de professores, desde programas de formação inicial de professores até programas de Desenvolvimento Profissional para professores em exercício, cursos de pós-graduação e programas de liderança executiva para diretores, chefes de departamento e outros líderes escolares.

De acordo com Darling-Hammond (2017), a preparação inicial de professores em Singapura é “bem projetada e oferecida apenas pelo Instituto Nacional de Educação; é seguida por forte indução e desenvolvimento profissional” (p. 292). Ambos os programas de pré-serviço e em serviço do NIE têm padrões equivalentes e rigorosos para a entrada e enfatizam o domínio do conteúdo de pedagogia através de disciplinas acadêmicas e cursos de estudos curriculares. Há continuidade na preparação dos professores e alinhamento com um “currículo do século vinte e um que suscita tecnologia e favorece uma aprendizagem e colaboração baseada em projetos”

(Darling-Hammond, 2017, p. 300). Para Urbani, Roshandel, Michaels e Truesdell (2017), há uma escassez de pesquisa sobre o processo de facilitar o 21CC para futuros professores, embora o TE21 Modelo de Ensino de Professores de Singapura possa ser considerado como tendo elementos de treinamento de habilidades do século 21.

Com requisitos complexos no trabalho, vida e educação no século 21, o treinamento de professores tem que se direcionar para as melhores práticas para preparar futuros professores para lidar com as mudanças trazidas pela globalização, tecnologia, mercado de trabalho flexível e mudanças demográficas. O que constitui as competências do século XXI varia entre países e organizações. A Parceria para as Competências do Século XXI (2010) definiu os resultados dos alunos do século XXI como envolvendo matérias-primas tradicionais da escola; competências em matéria de educação, aprendizagem e inovação no domínio da informação, meios de comunicação e tecnologia; os 4 C de pensamento crítico, comunicação, colaboração, e criatividade; competências de vida e carreira (como flexibilidade, aprendizagem auto-dirigida, competências interativas, liderança) (Parceria para Competências do Século XXI, 2010, Apêndice B). Desde 2009, o Ministério da Educação de Singapura tem fornecido um Quadro para Competências e Resultados Estudantis do Século XXI para determinar valores centrais definindo o caráter de uma pessoa e moldando as crenças, atitudes e ações: Respeito, Responsabilidade, Integridade, Cuidado, Resiliência e Harmonia. O quadro define também estas competências como necessárias para um mundo globalizado: educação cívica; consciência global e competências interculturais; pensamento crítico e inventivo; comunicação, colaboração e competências de informação (Ministério da Educação, n.d.). Tan, Choo, Kang e Liem (2017) também forneceram uma visão geral dos quadros 21CC baseados em Binkley et al. (2012), Gordon et al. (2009), Lee and Tan (2018), Conselho Nacional de Pesquisa (2012), OECD (2005) e Partnership for 21st Century Skills (2012).

Para abordar a lacuna da escassez de pesquisa sobre o processo de facilitar 21CC para futuros professores, este estudo explora como e em que medida o NIE transmitiu 21CC para futuros professores em treinamento. O capítulo começa destacando a estrutura do programa de formação inicial do NIE e os elementos-chave do modelo de formação de professores para o século XXI antes de examinar a implementação do modelo em termos de práticas atuais e pesquisas relacionadas desde 2008. Os resultados serão discutidos em relação aos elementos-chave de 21CC derivados de Binkley et al. (2012), Gordon et al. (2009), Lee and Tan (2018), MOE (n.d.), National Research Council (2012), OCDE (2005), Parceria para Competências do Século XXI (2012) e Tan, Choo, Kang & Liem (2017). A conclusão sugere implicações para a formação de futuros professores para 21CC.

Estrutura do Programa de Formação Inicial

Os programas iniciais de preparação de professores da NIE incluem programas de graduação e pós-graduação em programas de educação (Ng e Low, 2017) (confira Tabela 1). Os programas “fornecem aos professores estudantes uma base educacional forte, pedagogias para o ensino eficaz e o conhecimento especializado do assunto em

pelo menos uma disciplina acadêmica” (NIEa, n. d.) em termos de três pistas de ensino nos níveis de Ensino Fundamental, Médio ou Superior. Além de Bacharelado em Artes e Bacharelado em Ciências, o NIE oferece o Diploma de Pós-Graduação em Educação (PGDE na sigla em inglês) para graduados universitários com três faixas de ensino (Ensino Fundamental, Médio e Superior) e Diploma em Educação para aqueles com qualificações pré-universitárias principalmente para o ensino fundamental e médio para alguns assuntos especializados (NIEa, n. d.).

Quadro 1: Tipo e duração dos Programas de formação de professores do NIE (Lim, 2014, p. 2, com a alteração da duração da PGDE desde 2017 indicada por

Tipo e duração dos programas de formação inicial do professor do NIE	Nível de Ensino	Duração
Diploma em Educação	Ens. Fundamental e Ens. Médio	2 anos
Bacharel em Artes (Educação) Bacharel em Ciência (Educação)	Principal em Ens. Médio	4 anos
Bacharel em Educação	Principal	Mais de 3 anos em meio período 0.5 ano em tempo integral
PGDE (ens. fundamental) PGDE (ens. médio) PGDE (ensino superior)	Ens. Fundamental, Ens. Médio Ensino Superior	16 meses (desde 2017) (2 anos para educação física)
Diploma em Educação especial	Educação Especial	1 ano

A prática de ensino é outro componente essencial para preparar novos professores para adquirir competências de ensino iniciais. Durante a prática, os futuros professores são orientados e assistidos por seus educadores e supervisores do NIE que cooperaram. Eles aprendem a vincular teoria e prática, adquirir habilidades para ensinar de forma eficaz em uma série de situações de sala de aula e participar de atividades escolares. A prática assume a forma de um período mais curto de adesão às escolas para experiência escolar e assistência ao ensino, e outro de duração mais longa para o ensino em bloco. A duração de cada um desses componentes varia de programa para programa e ocorre em diferentes estágios da preparação inicial do professor. Para cada prática, são feitos arranjos com as escolas (com contribuição do MOE) para oferecer oportunidades para os futuros professores ensinarem seus temas de especialização a aulas intactas (NIEb, n. d.).

Modelo de Educação do Professor para o século 21 te21: Principais recursos

A NIE tem sido proativa ao enfrentar os desafios das salas de aula do século 21, iniciando grandes mudanças no treinamento de futuros professores. A NIE lançou uma iniciativa Revisão e Melhoria do Programa (PRE na sigla em inglês) em 2008, que resultou em um relatório intitulado Modelo de Educação do Professor para o século 21 ou Instituto Nacional de Educação TE21 (2012). O relatório articulou um novo modelo de ensino de professores para equipar professores iniciantes e treinados com importantes valores e competências do século 21 para impactar o ensino e a aprendizagem nas

escolas. O modelo foi implementado em alinhamento com o lançamento das iniciativas do Ministério da Educação (MOE) Competências do século 21 e Resultados do Aluno. Mudanças foram feitas em vários componentes dos programas iniciais de preparação de professores – Estudos educacionais (EE), Estudos curriculares (EC), Estudos acadêmicos (EA), Conhecimento do sujeito (CS), Aprendizagem de Esforços e Serviços do Grupo (AESG) e Meranti (um workshop de desenvolvimento profissional de 2 dias). Para fortalecer a ligação entre as fundações teóricas dos programas de educação dos professores e a prática do ensino, uma equipe iniciou mudanças na orientação, na prática, no e-Portfolio e no Projeto de Consulta profissional do Mestre do grau de Ensino. A orientação avança do estágio do Programa Inicial do Professor (PIP) para o estágio inicial do professor (Instituto Nacional de Educação, 2012).

TE21 é orientado por valores (Tan, 2012). O modelo Valores, Habilidade e Conhecimento (VHC) representa a filosofia subjacente da educação dos professores na NIE. O modelo V3SK significa valores (V), habilidades (S) e conhecimento (C), ressaltando o conhecimento e as habilidades necessárias que os professores devem possuir para enfrentar os desafios da sala de aula do século 21. Os três paradigmas de valor do VHC são:

- Centralizar o aluno para destacar a necessidade de colocar o aluno no centro de tudo o que um professor faz, para entender o desenvolvimento e a diversidade dos alunos e para projetar ambientes de aprendizagem adequados a eles. (Lim, 2013);
- Desenvolvimento de um forte senso de identidade do professor (Lim, 2013);
- Serviço à profissão e à comunidade através de colaborações ativas (Lim, 2013).

Além do modelo VHC, o quadro Graduando e Professora (GEP) do NIE articula os tipos de competências no nível dos professores iniciantes ou um conjunto de padrões profissionais para graduandos do NIE alinhados com os padrões profissionais estabelecidos pela MOE (NIE, 2009) e fornece aos mentores uma estrutura para orientar o aprendizado dos futuros professores (Low e Tan, 2017).

Metodologia de Pesquisa

Para responder à pergunta da pesquisa de como e em que extensão o NIE desenvolve e modela as competências do século XXI em futuros professores através do TE21, o estudo analisa a implementação do modelo de formação de professores TE21 e analisa estudos de pesquisa como as percepções de educadores de professores sobre sua competência em habilidades do século 21. Das diversas estruturas 21CC (Binkley et al., 2012; Gordon et al., 2009; Lee e Tan, 2018; MOE, d.i. Conselho Nacional de Pesquisa, 2012; OCDE, 2005; Parceria para as competências do século 21, 2012; Tan, Choo, Kang e Liem, 2017), identificamos os principais elementos das Competências do século 21 como:

- a) competências cognitivas que envolvam conhecimento e formas de pensar (como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade);

- b) conhecimentos, meios de comunicação social e competências tecnológicas que envolvam a educação da informação, a educação mediática e a educação em TIC;
- c) competências interpessoais que envolvam habilidades de comunicação, trabalho em equipe/colaboração, capacidade de gerenciar e resolver conflitos;
- d) qualidades ou valores interpessoais, como ética no trabalho, consciência, flexibilidade, adaptabilidade e autodirecionamento.
- e) capacidade de funcionar socialmente em termos de consciência cultural, social e cívica e sentido de cidadania (local e global).

Os pontos comuns identificados nas diversas estruturas do 21CC são usados para avaliar até que ponto os futuros professores de Singapura estão preparados para o ensino no século 21. Os resultados são apresentados em termos de práticas atuais na implementação da TE21 e pesquisas relacionadas, enquanto as discussões estão relacionadas aos cinco elementos principais da 21CC que identificamos.

Descobertas e Discussão

Práticas atuais na implementação do TE21 na educação de futuros professores em alinhamento com o 21CC

O Modelo de Educação do Professor para o século XXI ou TE21 é implementado na prática através do programa de futuros professores do NIE. A filosofia subjacente o modelo VHC do NIE é que os valores podem ser ensinados (Lee e Low, 2014) através de currículo formal e plataformas de aprendizagem experimental, como o aprendizado de serviços através do Grupo Endeavours in Service Learning (GESL) e do Projeto Meranti.

Um meio de nutrir os aspectos de valores dos professores estudantes é através da aprendizagem de serviço com a comunidade, o Grupo Endeavours in Service Learning (GESL) tem sido parte integrante dos programas de preparação de futuros professores (Diploma de Pós-graduação em Educação (PGDE); Diploma em Educação (DIP Ed); E programas de graduação) (Goh, Lim, CH'ng, D'Rozario e Cheah, 2009). O programa GESL do NIE se tornou obrigatório em todos os programas iniciais de preparação de professores a partir de julho de 2005 como uma ferramenta pedagógica no NIE para desenvolver professores para liderar, cuidar e inspirar os jovens em parceria com a comunidade (Lim, 2013). Os professores do NIE se envolvem em uma experiência prática de aprendizado em grupo com parceiros da comunidade de sua escolha para realizar seus projetos. No processo, desenvolvem competências do século XXI, tais como “gerir o tempo, definir objetivos e trabalhar para um objetivo comum” (Tan, Low e SIM, 2017, p. 53) e “aperfeiçoar valores como trabalho em equipa, resiliência, empatia, serviço à comunidade” (Lim, 2013, p.3). Através do trabalho em grupo, os futuros professores desenvolvem habilidades interpessoais 21CC, como habilidades de resolução de conflitos em colaboração com os membros do grupo e agências comunitárias (Tan, Low e SIM, 2017) além de desenvolver a conscientização sobre os problemas da comunidade.

Segundo Tan, Low e SIM (2017), “mais de 10,000 professores estudiantis aprenderam e serviram à comunidade local, com escolas, organizações sem fins lucrativos e serviços de bem-estar social” (p. 53).

O Projeto Meranti (realizado durante dois dias) é um programa de desenvolvimento pessoal e profissional financiado pelo MOE. O projeto ajuda a desenvolver o 21CC na afirmação da escolha dos professores de ensinar como uma carreira, desenvolvendo a autoconsciência e as estratégias de enfrentamento desta carreira. (Lim, 2013). O projeto permite que eles entendam seu papel em cultivar a Educação de Caráter e Cidadania (ECC) e a Educação Nacional (EN) por meio de práticas inovadoras e trabalhando com diversidade na sala de aula (NIEb, n. d.). Os futuros professores participam das seguintes atividades: Expressão artística, partilha de grupos e discussões, reflexão pessoal e “os participantes são convidados a refletir sobre as suas vidas no segmento “Jornada de vida” (Tan, Low e SIM, 2017, p. 54), desenvolvendo qualidades ou valores intrapessoais em 21CC.

Outro elemento determinante no Modelo TE21 é a introdução do curso prática profissional e Consulta (PPI) para equipar professores de pré-serviço com o conhecimento, as habilidades e os valores necessários para desenvolvê-los em profissionais reflexivos com uma forte identidade positiva de professor (Zhou, Chye, Koh e Liu, 2013). No curso, cada professor de aluno desenvolve um portfólio eletrônico que “constitui uma coleção eletrônica de evidências autênticas e diversas da aprendizagem e realização de um professor de aluno ao longo do tempo, nas quais ele refletiu e projetou para o desenvolvimento pessoal, bem como para a apresentação ao público para fins específicos” (Tan, Liu e baixo, 2012, p. 84). O objetivo é traçar o “desenvolvimento de um professor estudante na NIE, sua introdução como professor iniciante e seu desenvolvimento profissional como professor treinado” (Tan, Liu e Low, 2012, p. 84) por meio de autoavaliação e reflexão. O e-portfolio reflete a 21CC em termos de melhoria da informação dos professores de estudantes, das competências tecnológicas e dos meios de comunicação social e das competências cognitivas que envolvem o conhecimento. Como o e-Portfolio é “sustentado pela psicologia do construtivismo e co-construção do conhecimento” (Tan, Low e SIM, 2017, p. 54), ele incentiva a 21CC em formas de pensar criticamente e criativamente. Os professores de estudantes têm de formar “ligações conceituais entre os cursos de métodos pedagógicos dos professores de estudantes, conhecimentos de conteúdo e experiências práticas” (Tan, Liu e Low, 2012, p. 84), integrar a sua aprendizagem em diferentes cursos e prática, estabelecer ligações de prática teórica e participar em investigação reflexiva e prática (Tan, Low e SIM, 2017).

Em termos de competências cognitivas no 21CC, a ligação teoria-prática no TE 21 também é expressa através de uma série de abordagens inovadoras, como “um modelo de orientação para o practicum, o uso de métodos de casos reais para discussões e o uso de avaliações autênticas, como a avaliação do portfólio” (Lim, 2014). Os cursos e as experiências práticas incluem projetos de aprendizado baseados em problemas e avaliações autênticas (Ng e Low, 2017). Dado que a educação dos professores do século XXI exige pedagogias inovadoras para produzir resultados de aprendizagem do século

XXI, estas são as abordagens pedagógicas declaradas pelo NIE: Aprendizagem ativa no laboratório, investigação apreciativa (como o curso Caleidoscópio de Singapura), aprendizagem colaborativa, aprendizagem invertida, aprendizagem móvel sensível ao contexto e aprendizagem experiencial (NIEb, n.4). Por exemplo, em termos de práticas inovadoras para adquirir o 21CC, o curso Caleidoscópio de Singapura foi introduzido em dezembro de 2016 para cultivar habilidades de pesquisa apreciativa, auto direcionadas e de aprendizagem experimental. Os professores estudantes aprendem sobre Singapura através da visualização de vídeos online, da documentação de reflexões e do envolvimento em experiências em primeira mão na exploração destes três temas: “Natureza e Biodiversidade”, “Patrimônio, Sociedade e Cultura” e “Singapura no mundo” (NIE, 2018).

O NIE também transformou a infra-estrutura física no campus, como as salas de tutoriais colaborativos, o modelo de salas de aula de língua inglesa primária e o Centro de Desenvolvimento da linguagem dos professores, para apoiar as novas abordagens pedagógicas criadas para alcançar os resultados de ensino e aprendizagem desejados e 21CC em termos de informação, habilidades tecnológicas e de mídia. As salas de tutoriais colaborativos são “equipadas com ferramentas de aprendizagem orientadas por tecnologia e projetadas com espaços de aprendizagem que permitem que os professores de alunos realizem atividades colaborativas” (Lim, 2014, p. 5).

Para desenvolver os professores alunos como profissionais, a prática aumenta o envolvimento da escola no suporte aos professores de alunos (Ng e Low, 2017). Isso é feito através da introdução de “*conversas focadas (FC)*, que permite que os professores de alunos compartilhem com seus mentores escolares sobre sua aprendizagem no NIE, problemas encontrados durante a prática na gestão de sala de aula e motivando os alunos, e sobre sua aprendizagem na escola para desenvolver competências de ensino” (Lim, 2013, p.4). As conversas melhoram a 21CC através do desenvolvimento de valores interpessoais em relação à ética no trabalho e ao aprendizado auto dirigido, além de competências interpessoais que envolvem habilidades de comunicação.

O NIE incentiva professores estudantes a estudarem semestres em intercâmbios e prática em universidades no exterior para o Programa de Ensino Acadêmicos BA e participar de jornadas de aprendizagem no exterior para programas PGDE e BA. Tais intercâmbios concentram-se nas competências do século XXI em melhorar a capacidade dos professores de estudantes de funcionar socialmente em termos de consciência cultural, social e cívica e de sentido de cidadania local e global. O currículo formal também expõe os professores de alunos a questões globais.

Pesquisa sobre formas como o NIE incorporou a competência do século 21 no treinamento de professores de preservativo

Para 21CC em termos de pensamento crítico e aprendizagem de valores na educação de preservativos em Singapura, Low, Hui e Cai (2017) usou uma metodologia de estudo de caso qualitativa na entrevista de 12 professores estudantes e um educador de professor NIE selecionado porque tinha ganhado excelência no prêmio de recomendação de ensino.

Eles analisaram as competências da 21CC em termos do desenvolvimento do professor educador do pensamento crítico e dos valores profissionais dos professores através da “pedagogia dos valores” (Low, Hui e cai, 2017, p. 547). O educador professor exemplar estava cultivando habilidades de pensamento crítico na instilação dos professores de alunos do hábito de pensar cuidadosamente e profundamente sobre estratégias pedagógicas e alternativas. Ela era um exemplo vivo de valores profissionais por meio da modelagem de práticas pedagógicas e da exposição de valores como ser apaixonada, confiante e competente.

Em termos de pensamento crítico, comunicação e colaboração como habilidades de aprendizagem 21CC, Toh et al. (2013) reportaram sobre a infusão da solução de problemas em um curso de conteúdo de matemática para a educação de professores de preservativo. Tan, Lee e Cheah (2017) relataram uma pesquisa de laboratório de ciências usando dados em vídeo sobre as interações entre os professores de ciências pré-serviço quando estavam vivenciando e aprendendo argumentação científica. Eles encontraram os professores de alunos usando essas estratégias com frequência: Descobrir em voz alta, procurar esclarecimentos e refutações. No entanto, em termos de qualidade e função de suas refutações na persuasão em suas discussões, havia espaço para o aprimoramento. Tan, Lee e Cheah (2017) promoviam a prática inovadora da argumentação na pedagogia da ciência, pois acreditavam que a educação inicial dos professores é uma plataforma para permitir a mudança curricular e pedagógica para o desenvolvimento do 21CC.

Para pesquisa em 21CC em termos de competências interpessoais (por exemplo, habilidades de comunicação, trabalho em equipe/colaboração), qualidades ou valores intrapessoais tais (por exemplo, ética de trabalho, conscientização, flexibilidade, adaptabilidade e auto orientação) e senso de cidadania (local e global) podemos olhar para o GESL no modelo TE21. Goh, Lim, Ch’ng, D’Rozario e Cheah (2009) realizaram dois inquéritos (um pré-GSL e um pós-Gesl) sobre 156 alunos professores do programa de Diploma em Educação para revelar aumentos significativos para ajudar o comportamento e norma de responsabilidade social.

De acordo com D’Rozario, Low, Avila e Cheung (2012), através do GESL, NIE tem como objetivo “desenvolver profissionais da educação do século XXI que abracem a filosofia de serem líderes a serviço dos aprendizes “(p. 446).

D’Rozario, Low, Avila e Cheung (2012) falam sobre a promoção do 21CC envolvendo uma série de projetos do GESL através da língua inglesa para a aprendizagem de serviços como uma ferramenta pedagógica para desenvolver a divulgação e engajamento da comunidade e promover cidadania ativa e educação moral dos jovens. Os projetos envolveram construção e desenvolvimento comunitário, conservação ambiental, bem-estar animal, construção de caráter, alfabetização e educação, bem-estar social, música e arte para beneficiar crianças e jovens, estudantes, deficientes, idosos, desfavorecidos, meio ambiente e animais. Tan, Low e Sim (2017) consideram os componentes da Educação de Professores do NIE reflexos do paradigma impulsionado a valores como GESL. A partir de entrevistas em grupos focais de 11 grupos do GESL (com seleção aleatória de 12 membros de cada grupo), Tan e Soo (2020) relataram que os professores estudantes ganharam

autoconsciência em termos de seus pontos fortes e fracos e uma melhor compreensão das necessidades da comunidade e como contribuir para a comunidade. Por meio do GESL, as habilidades de colaboração, comunicação e gestão de pessoas foram aprimoradas - refletindo a consciência social e cívica e o senso de cidadania (local e global) no 21CC.

O curso de Prática Profissional e Inquérito (PPI) treina os professores em formação para 21CC porque segundo Chua, Liu e Chia (2018), de 479 questionários de inquérito e 10 entrevistas, os resultados sugeriram que os professores em formação desenvolveram mais consciência de sua identidade como educadores e tornaram-se mais acoplados na autorregulação cognitiva. Eles se percebiam como professores inquiridores e, como resultado, eram mais conscientes de suas Competências de Professores Graduandos.

Quanto ao 21CC em termos de informação, mídia e habilidades tecnológicas, o e-Portfolio é digitalmente aprimorado com facilidade de acesso através de smartphones. Yeung, Tay, Hui, Lin e Low (2014) entrevistaram 312 professores em formação sobre seus objetivos motivacionais (aprendizagem vs. desempenho) e aplicação de tecnologia digital (TD) (aplicação pessoal vs. em sala de aula). Verificou-se que as estudantes do sexo feminino tinham meta de desempenho maior que não estava relacionada com a aplicação da TD em sala de aula. Yeung et al (2014) expressa a visão de que deve haver mais foco no desenvolvimento de metas de aprendizagem para incentivar as professoras a usar TD para o ensino. O NIE está bem preparado para 21CC em relação à informação, mídia e habilidades tecnológicas em treinamento de professores e isto fica evidente em como NIE pôde transitar para o ensino on-line durante a recente pandemia da COVID-19, se tornando necessário o treinamento de futuros professores on-line no lugar das aulas presenciais durante o curto circuito com desligamento de energia parcial de Singapura de 7 de abril a 19 de junho de 2020. Lin (2020) fez uma palestra sincronizada em massa via *Blackboard Colabore* enquanto o Dr Vahid Aryadoust do Grupo de Língua Inglesa e Literatura Acadêmica (English Language and Literature Academic Group) no NIE lançou uma série chamada “*Aprenda com Especialistas*” no canal do Youtube *Estatística e Teoria* para ensinar seus cursos. De acordo com Lin (2020), colegas de seu Grupo de Aprendendo Ciência e Avaliação Acadêmica (Learning Science and Assessment Academic Group) iniciaram o Grupo Aprendendo em Casa no Facebook, reunindo mais de 6.500 membros. Ng (2020) foi capaz de usar a plataforma Zoom para ensinar professores em formação a abordagem de Ensino da Linguagem Comunicativa.

Considerações finais

O estudo mostrou que na formação de futuros professores, através do modelo de formação de professores TE21 e das várias iniciativas e programas, de acordo com a pesquisa emergente, NIE incorporou as 21CC nos vários programas de ensino. Competências cognitivas envolvendo conhecimento, formas de pensar (como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade) são realizadas através do GESL, PPI e programas de ensino. Por exemplo, um educador desenvolveu o pensamento crítico e os valores profissionais dos professores através da “pedagogia dos valores” (Low, Hui & Cai, 2017). O GESL e o Projeto Meranti desenvolveram o 21CC em termos de cultivo

de competências interpessoais (relacionada a interação com o outro) e intrapessoais (relacionadas ao autoconhecimento), bem como de conscientização social e cívica e senso de cidadania (local e global). Em termos de educação da informação, educação mediática e educação TIC, a NIE tem pedagogias inovadoras para trazer resultados de aprendizagem do século XXI, como o curso Caleidoscópio de Singapura e a aprendizagem ativa em laboratório através da experiência e da aprendizagem da argumentação científica (Tan, Lee & Cheah, 2017).

O NIE optou por transformar o treinamento de professores em formação para garantir que eles sejam expostos e ensinados às competências do século XXI, conceituando o quadro do TE21 e trabalhando em conjunto com o Ministério da Educação (MOE). O MOE forneceu uma Estrutura para Competências e Resultados Estudantis do Século XXI para delinear valores centrais definindo o caráter de uma pessoa e moldando as crenças, atitudes e ações, tendo em conta as competências para um mundo globalizado: educação cívica; sensibilização global e competências transculturais; pensamento crítico e inventivo; comunicação; competências de colaboração e informação (Ministério da Educação, n.d). Em termos de implicações do presente estudo para a prática e a pedagogia em outros contextos de educação de futuros professores, essa parceria forte para permitir que a 21CC seja incutida pode não ser possível em países onde a formação de professores é conduzida em universidades que são entidades independentes. Como Tan, Koh, Chan, Costes-Onishi e Hung (2017) colocam, “O TE21 foi um esforço propositalmente alinhado e responsivo às mais amplas reformas da política educacional do 21CC e às necessidades da Eduscape de Singapura ... que exemplificaram e reforçaram as fortes ligações tripartidas entre política, prática e pesquisa em Singapura” (p. 12). Um dos principais componentes responsáveis pelo sucesso do sistema educacional de Singapura tem a ver com a estreita relação tripartida entre MOE, NIE e as escolas, também conhecida como Modelo de Parceria Reforçada. O Modelo fortalece onexo teoria-prática através da abordagem universitária do NIE e a estreita colaboração com o MOE e as escolas (NIE, 2012). Enquanto NIE fornece formação formal de professores dentro de um ambiente acadêmico, as escolas assumem “um papel maior e mais ativo na prática, anexos escolares e outras colaborações que facilitam o desenvolvimento profissional para preencher a lacuna entre a aprendizagem baseada no campus e as configurações reais de sala de aula” (Tan, Liu & Low, 2012, p. 78). O NIE não só trabalha em conjunto com o MOE para garantir que os professores em formação estejam cientes do Quadro de Competências e Resultados Estudantis do Século 21, a própria parceria colaborativa é um exemplo de colaboração do século XXI.

Embora haja pesquisa em relação ao 21CC e formação de futuros professores, essa pesquisa ainda está na fase inicial. No que se refere à informação, aos meios de comunicação social e às competências tecnológicas que envolvem a educação da informação, a educação mediática e a educação das TIC, há projetos em curso, mas, como ainda estão a ser realizados ou estão apenas concluídos, os resultados ainda não foram publicados (veja Teo, janeiro de 2016 - março de 2019 para pesquisa em sala de aula invertida na educação de futuros professores). Além disso, no NIE, os educadores de professores estão envolvidos em diversas áreas de pesquisa que envolvem educação

de professores em formação, professores em exercício e pesquisa baseada na escola e em áreas de assunto de amplo alcance. Embora haja investigação no contexto de Singapura, dado o número bastante limitado de estudos de investigação em Singapura relativos ao 21CC, existe margem para futuras investigações, tanto em Singapura como a nível mundial, como evidenciado por Urbani, Roshandel, Michaels and Truesdell (2017).

Reference

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Definindo habilidades do século 21. In P. Griffin, B. McGaw, E. Care (Eds.) Avaliação e Ensino das habilidades do século 21 (PP.17-66). Dordrecht: Springer. doi: org/10.1007/978-94-007-2324-5_2 (Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, E. Care (Eds.) *Assessment and teaching of 21st century skills*)
- Chong, S., & Gopinathan, S. (2008). Singapura em Tom O'Donoghue & Clive Whitehead (ed). Educação de Professores em um mundo que fala inglês: passado, presente e futuro. (PP.121-136) Publicado pela Information Age Publishing Inc. (*Teacher education in the English-speaking world: Past, present, and future* (pp. 121-136).
- Chua, B. L., Liu, W. C., & Chia, S. S. Y. (2018). Identidade Docente, Prática Profissional e Inquérito (PPI) em Educação de Professores. *Revista de educação da Ásia Pacífica*. 38(4), 550-564. doi: or g/10.1080/02188791.2018.1536602 (Teacher identity, Professional Practice, and Inquiry (PPI) in teacher education. *Asia Pacific Journal of Education*)
- Darling-Hammond, L. (2017). Educação de Professores em todo mundo: O que podemos aprender de prática internacional?, *Revista Europeia de Educação de Professores*, 40(3), 291-309. doi: 10.1080/02619768.2017.1315399 (Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education*)
- Deng, Z., & Gopinathan, S. (2016). O teste PISA e os sistemas de educação de nível alto: Explicando o sucesso da educação de Singapura. *Comparação educacional* 52(4), 1-44. doi:10.1080/0305006 8.2016.1219535 (PISA and high-performing education systems: Explaining Singapore's education success. *Comparative Education*)
- Departamento de Estatística (2019). *Tendências populares 2019* <https://www.singstat.gov.sg/-/media/files/publications/population/population2019.pdf> (*Population trends 2019*)
- Dixon, L. Q. (2005). Política de Educação Bilingue em Singapura: Uma análise de suas raízes sociohistóricas e resultados acadêmicos atuais. *Revista Internacional de Educação Bilingue e Bilinguismo*. 8(1), 25-47. doi: org/10.1080/jbeb.v8.i1.pg25 (Bilingual education policy in Singapore: An analysis of its sociohistorical roots and current academic outcomes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*)
- D'Rozario, V., Low, E. L., Avila, A. P., & Cheung, S. (2012). Aprendizado de serviço usando o inglês ensinando em educação de futuros professores em Singapura. *Revista de Educação da Ásia Pacífica*, 32(4), 441-454. doi: 10.1080/02188791.2012.741764 (Service learning using English language teaching in pre-service teacher education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*)
- Goh, K. C., Lim, K. M., Ch'ng, A., D'Rozario, V., & Cheah, H. M. (2009). Uma avaliação da experiência dos professores do Grupo Endeavours in Service-Learning (GESL) no Instituto Nacional de Educação de Singapura. (An evaluation of student teachers' experience of Group Endeavours in Service-Learning (GESL) at the National Institute of Education, Singapore.)

In K. C. Goh, V. D’Rozario, A. T. H. Ch’ng & H. M. Cheah (Eds.), *Desenvolvimento de Caráter através do Serviço e Aprendizagem Experiencial*, (pp. 108-125) Singapura: Pearson. (*Character Development through Service and Experiential Learning*)

Gordon, J., Halsz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., & Wisniewski, W. (2009). *Competências-chave na Europa. Abrir as portas aos formandos ao longo da vida através do currículo escolar e da formação de professores*. Varsóvia: Centro para pesquisas sociais e econômicas por parte da CASE Network) Retirado de https://www.files.ethz.ch/isn/109173/87_final.pdf (*Key competences in Europe. Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: Center for Social and Economic Research on behalf of CASE Network).

Lee, S. K., & Low, E. L. (2014). *Conceituando preparação de professores para inovação educacional: Abordagem de Singapura*. In S. K. Lee, W. O. Lee, & E. L. Low (Eds.), *Políticas Inovadoras de Educação: Aumentando o nível e mantendo o desempenho escolar* (PP. 49-70) Singapura: Springer. (Conceptualising teacher preparation for educational innovation: Singapore’s approach. In S. K. Lee, W. O. Lee, & E. L. Low (Eds.), *Educational policy innovations: Levelling up and sustaining educational achievement*)

Lee, W. O., & Tan, J. P.-L. (2018). Os novos papéis para professores do século 21: Como um facilitador, agente do conhecimento e tecelão pedagógico. Em H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, & J. Lavonen (Eds.). *The new roles for 21st century teachers: As a facilitator, knowledge broker and pedagogical weaver*. In H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, & J. Lavonen (Eds.). (pp. 11-31). Países Baixos: Sense Publishers (*The teacher’s role in changing global world: On resources and challenges related to the professional work of teaching*.)

Lim, K. M. (2013, September). *Educação de Professores em Singapura*. Artigo apresentado no Seminário Regional de SEAMEO RIHED em Educação de Professores, Instituto Nacional de Educação, Singapura. (*Teacher education in Singapore*)

Lim, K. M. (2014). *Educação de Professores & a profissão de ensinar em Singapura*. (*Teacher education & teaching profession in Singapore*) Conferência Internacional na Profissão de Ensinar em ASEAN, Bangkok, Tailândia, Outubro de 2014.

Lin, R. (2020). E.N.S.I.N.E. de Casa. (T.E.A.C.H. from Home.) Singteach, Agosto de 2020. <https://singteach.nie.edu.sg/vsl-teach-from-home/>

Low, E. L., Hui, C., & Cai, L. (2017). *Desenvolvendo o pensamento crítico e os valores profissionais de professores estudantes: Um estudo do caso de um educador em Singapura*. (Developing student teachers’ critical thinking and professional values: A case study of a teacher educator in Singapore) *Revista de Educação da Ásia Pacífica*, 37(4), 535-551. doi: 10.1080/02188791.2017.1386093

Low, E. L., & Tan, O. S. (2017). *Teacher education policy: Recruitment, preparation and progression*. In Tan, O. S, Liu., W. C. and Low, E.L. (eds). *Teacher Education in the 21st Century: Singapore’s Evolution and Innovation* (pp. 11-32). Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.

Ministério da Educação (MOE). (2012). *New model for teachers’ professional development launched* [Press release]. Retrieved from https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20120607003/press_release_tgm.pdf

Ministério da Educação (MOE) (n.d). *Competências do Século 21 (21st century competencies)*. <https://beta.moe.gov.sg/education-in-SG/21st-century-competencies/>

Instituto Nacional de Educação, Singapura. (2009). *Um modelo de educação de professores para o século 21. (A Teacher Education Model for the 21st Century)*. Singapura: Instituto Nacional de Educação.

Instituto Nacional de Educação (2012). Um modelo de educação de professores para o século 21 (TE21): A jornada do NIE de conceito até realização. Uma análise de implementação. (*A Teacher Education Model for the 21st Century (TE21): NIE's journey from concept to realization. An Implementation Report.*) Singapura: Instituto Nacional de Educação.

NIE (2018). Uma compreensão mais ampla de Singapura. (A broader understanding of Singapore.) *NIE News*, Junho-Agosto 2018. <https://www.nie.edu.sg/news/june2018/A-Broader-Understanding-Of-Singapore.html>

Instituto Nacional de Educação (NIEa) (n.d.) Iniciativas características (Signature initiatives.) <https://www.nie.edu.sg/teacher-education/signature-initiatives>

Instituto Nacional de Educação (NIEb) (n.d.) Recursos do Programa (Programme features.) <https://www.nie.edu.sg/teacher-education/programme-features/>

Conselho Nacional de Pesquisa (2012). Educação para vida e trabalho: Desenvolvendo conhecimento transferível e habilidades no século 21. (*Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century.*) Washington, DC: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>

Ng, C. H. (2020). Aprendizagem Comunicativa de Linguagem (ACL) através de ensino sincronizado online em inglês para professores em formação. (Communicative Language Teaching (CLT) through synchronous online teaching in English language preservice teacher education.) *Revista Internacional de Estudos TESOL*, 2(2), 62-73. doi: 10.46451/ijts.2020.09.06

Ng, P. T., & Low, E. L. (2017). Ensino de professores e desenvolvimento em todo o continente: Pré Formação ao Exercício. (Teacher learning and development across the continuum: Pre-service to in-service.) Em O.-S. Tan, W.-C. Liu and E.-L. Low (eds). Educação de professores no século 21: A evolução e inovação de Singapura. (*Teacher education in the 21st Century: Singapore's evolution and innovation*) (pp. 267-381). Singapura: Springer Nature Singapore Pte Ltd.

OECD. (2016). Habilidades para um mundo digital (*Skills for a digital world*). Consultado em 15 de janeiro de 2016, <https://www.oecd.org/els/emp/Skills-for-a-Digital-World.pdf>

Parceria para Habilidades do Século 21 (2010). Conhecimento e habilidades do século 21 na preparação para educação. (*21st century knowledge and skills in educator preparation.*) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519336.pdf>

Tan, J. P.-L., Choo, S. S., Kang, T., & Liem, G. A. D. (2017) Educando para as competências do século 21 e aprendizes que estão prontos para o futuro: Perspectivas de pesquisa de Singapura. (Educating for twenty-first century competencies and future-ready learners: Research perspectives from Singapore.) *Revista de Educação da Ásia do Pacífico*, 37(4), 425-436. doi: 10.1080/02188791.2017.1405475

Tan, J. P.-L., Koh, E., Chan, M., Costes-Onishi, P. & Hung, D. (2017). Competências em avanço do século 21 em Singapura. (*Advancing 21st century competencies in Singapore.*) Singapura: Instituto Nacional de Educação, Universidade Tecnológica de Nanyang.

Tan, O. S. (2012). O quarto jeito em prática: Educação de professores em Sngapura. (Fourth Way in action: Teacher education in Singapore.) *Pesquisa educacional para Política e Prática II*, 35-41. doi: org/10.1007/s10671-011-9115-8

Tan, L. C., & Darling-Hammond, L. (2011). Criando professores eficazes e líderes em Singapura. (Creating effective teachers and leaders in Singapore.) Em L. Darling-Hammond & R. Rothman (eds). *A eficácia de professores e líderes em sistemas educacionais de alto nível* (pp. 33-41). Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford.

- Tan, A. -L., Lee, P. P. F., & Cheah, Y. H. (2017). Educar professores de ciências no século XXI: Implicações para a educação de professores em formação. (Educating science teachers in the twenty-first century: Implications for pre-service teacher education.) *Revista de Educação da Ásia do Pacífico*, 37(4), 453-471. doi: 10.1080/02188791.2017.1386092
- Tan, O. -S., Liu, W. C., & Low, E. L. (2012). Reformas educacionais e inovações na educação de professores em Singapura (Educational reforms and teacher education innovations in Singapore.) In Tan O. S. (ed). *Fronteiras da educação de professores: Perspectivas internacionais sobre política e prática para a construção de novas competências de professores (Teacher education frontiers: International perspectives on policy and practice for building new teacher competencies)* (pp. 71-92). Singapura: Cengage Learning Asia Pte Ltd.
- Tan, O.-S., Low, E.L., & Sim, J.B.-Y. (2017). Filosofia subjacente da instrução do professor em Singapura: Um paradigma impulsionado a valores. In Tan, O.S., Liu, W. C. & Low, E. L. (eds). *Educação de professores no século 21: A evolução e inovação de Singapura (Teacher education in the 21st century: Singapore's evolution and innovation)* (pp. 45-58). Singapura: Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Tan, S. Y., & Soo, S. H. J. (2020). Aprendizagem de serviços e o desenvolvimento de professores estudantes em Singapura. (Service-learning and the development of student teachers in Singapore.) *Revista de Educação da Ásia Pacífica*, 40(2), 263-276. doi 10.1080/02188791.2019.1671809
- Teo, C.T. (January 2016 - March 2019) Uma mudança pedagógica para professores em treinamento: Uma abordagem de adaptação nas aulas invertidas. (Pedagogical change for training teachers: Adapted flipped classroom approach.) Consultado em <https://www.nie.edu.sg/research/projects/project/sug-13-15-tct>
- Toh, T. L., Quek, K. S., Tay, E. G., Leong, Y.H., Toh, P.C., Ho, F. H., Dindyal, J. (2013). Infundindo Solução de Problemas no Curso de Matemática para Professores de Matemática do Ensino Médio. (Infusing Problem Solving into Mathematics Content Course for Pre-service Secondary School Mathematics Teachers.) *O Educador de Matemática*, 15 (1), 98-120.
- Urbani, J., Roshandel, S., Michaels, R., & Truesdell, E. (2017). Desenvolvimento e modelagem de competências do século XXI com professores em formação. (Developing and modeling 21st-century skills with preservice teachers.) *Educação Trimestral de Professores*, 27-50.
- Wee, L. (2011). Erros de política linguística em Singapura: Governança, perícia e deliberação de ideologias linguísticas. (Language policy mistakes in Singapore: Governance, expertise and the deliberation of language ideologies). *Revista Internacional de Linguística Aplicada*, 21(2), 202-221. doi: org/10.1111/j.1473-4192.2010.00275.x.
- Yeung, A. S., Tay, E., Hui, C., Lin, J. H., & Low, E. (2014). Motivação de Professores em formação em usar tecnologia digital. (Pre-service Teachers' Motivation in Using Digital Technology.) *Revista Australiana de Educação de Professores*, 39(3). doi: org/10.14221/ajte.2014v39n3.1
- Zhou, M., Chye, S., Koh, C., & Liu, W. C. (2013). Compreendendo a identidade do professor através do uso de e-portfólios com professores em formação. (*Understanding teacher identity through the use of eportfolios with pre-service teachers.*) In J. Platos (Ed.), *Procedimentos da Segunda Conferência Internacional sobre Tecnologias Eletrônicas e Redes de Desenvolvimento (Proceedings of the Second International Conference on e-Technologies and Networks for Development)* (pp. 20-27). Estados Unidos: Society of Digital Information and Wireless Communications.

Training pre-service teachers for 21st century competencies in Singapore

*Chiew Hong Ng*⁹⁴

*Yin Ling Cheung*⁹⁵

*Hui Zhang*⁹⁶

Introduction

This chapter addresses the key question of how and to what extent pre-service teacher training in Singapore helps student teachers meet challenges of the 21st century classrooms by equipping them with the century competencies (21CC). The study looks at ways the National Institute of Education (NIE), Singapore, addresses these competencies through an education model for the 21st Century (TE21) from its conceptualization to implementation, as well as surfacing research studies related to 21CC in relation to key elements in TE21.

Located at the Southern tip of the Malay Peninsula, the Republic of Singapore is an island-city state in Southeast Asia. Singapore was founded as a British trading post in the Straits Settlements in 1819 and was granted self-government in 1959. After joining the Federation of Malaysia for a short period of time, Singapore left Malaysia and became a sovereign state in 1965. Currently, Singapore is well known for its leading position as a global commercial, financial and transportation hub. The country has a total land area of 724 square kilometers. This small surface area is inhabited by about 5.7 million people according to a recent census in 2019. The population comprises three major ethnicities: Chinese (74.4%), Malays (13.4%) and Indians (9.0%) with the remaining 3.2% categorized as “others” such as Eurasians, European, and Arabs (Department of Statistics, 2019). Singapore’s multiracial make-up leads to the country’s choice of becoming a multilingual State. The Constitution of Singapore stipulates that the country has four official languages: Malay, Mandarin, Tamil and English. The three official languages other than English are designated as the “mother tongues” of three major ethnic groups, whereas English is promoted as a “neutral” language for interethnic communication (Dixon, 2005).

The multiracial and multilingual reality of Singapore has considerable influence on the formulation of its language policy. After Singapore gained independence in 1965, the government of Singapore began to enforce a bilingualism policy, which entails an emphasis on equipping its citizens with bilingual literacy and proficiency in English and their respective mother tongue languages (MTL) of the three main ethnic groups (Wee, 2011). Singapore’s English-mother tongue bilingualism policy is reflected on its educational sector. English is used as the medium of instruction for all content teaching

94. Senior Lecturer, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore

95. Associate Professor, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore

96. Doctoral Student, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore

from the start of schooling, and the students' mother tongue is taught as a single subject (Dixon, 2005). Thus far, the bilingual education of Singapore has contributed to fostering human talents since its implementation from the early 1960s.

Human talents have played a pivotal role in transforming Singapore from an underdeveloped country to a modern industrial economy. During this transformational process, Singapore's education has also made great strides and now it is one of the best worldwide. This is evident in Singapore's high ranking in Programme for International Student Assessment (PISA) test, a triennial survey to measure 15-year-old students' ability to use their reading, mathematics and science knowledge and skills to meet real-life challenges. Created by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the PISA test is conducted across 79 education systems, 37 from OECD member countries and 42 from non-member economies. The remarkable performance of Singapore in the test since its first participation in PISA in 2009 has placed it among the world's high-performing education systems (Deng & Gopinathan, 2016).

The high standing of education in Singapore has often been attributed to good teacher preparation (Chong & Gopinathan, 2008; Tan, Liu & Low, 2012). In Singapore it began with the establishment of a Teachers Training College (TTC) as a unit of the Ministry of Education (MoE) in 1950. The aims were to prepare teachers for a self-governing Singapore and to create a national system of education that was achieved by the late 1980s (Chong & Gopinathan, 2008). TTC became the Institute of Education in 1974 and then the National Institute of Education (NIE) as a specialized institute within the Nanyang Technological University in 1991. NIE is the sole institution preparing pre-service teachers (Chong & Gopinathan, 2008). The Ministry of Education in Singapore hires the nation's teachers from the top 30 percent in Singapore (Tan & Darling-Hammond, 2011), and NIE prepares teachers for serving in the teaching fraternity. In terms of teacher education, NIE works closely with the Ministry of Education (MoE) to provide all levels of teacher education from initial teacher education programmes to Professional Development (PD) programmes for in-service teachers, graduate courses, and executive leadership programmes for principals, department heads and other school leaders.

According to Darling-Hammond (2017), initial teacher preparation in Singapore is "well designed and offered only by the National Institute of Education; it is followed by strong induction and professional development" (p. 292). Both pre-service and in-service programmes in NIE have equivalent and rigorous standards for entry and emphasize mastery of content and content pedagogy through academic subjects (AS) and curriculum studies (CS) courses. There is continuity in teacher preparation and alignment with "a twenty-first-century curriculum that infuses technology and favors project-based learning and collaboration" (Darling-Hammond, 2017, p. 300). To Urbani, Roshandel, Michaels and Truesdell (2017), there is a scarcity of research on the process of explicitly facilitating 21CC with pre-service teachers, though Singapore's TE21 Model of Teacher Education have elements of 21st century skill training.

With complex requirements in work, life and education in the 21st century, teacher training has to look for best practices to prepare pre-service teachers to cope with changes brought about by globalization, technology, fluid labor market and changing demographics. What constitutes 21st century skills vary across countries and organizations. The Partnership for 21st Century Skills (2010) has defined 21st century students' outcomes as involving core traditional school subjects; literacy skills, learning and innovation skills for information, media and technology; the 4 Cs of critical thinking, communication, collaboration, and creativity; life and career skills (such as flexibility, self-directed learning, interactive skills, leadership) (Partnership for 21st Century Skills, 2010, Appendix B). Since 2009, the Ministry of Education in Singapore has provided a Framework for 21st century competencies and student outcomes to define core values defining a person's character and shaping the beliefs, attitudes and actions: respect, responsibility, integrity, care, resilience and harmony. The framework also defines these as necessary competencies for a globalized world: civic literacy; global awareness and cross-cultural skills; critical and inventive thinking; communication, collaboration and information skills (Ministry of Education, n.d.). Tan, Choo, Kang and Liem (2017) also provided an overview of 21CC frameworks drawing on Binkley et al. (2012), Gordon et al. (2009), Lee and Tan (2018), National Research Council (2012), OECD (2005) and Partnership for 21st Century Skills (2012).

To address the gap of research scarcity on the process of facilitating 21CC with pre-service teachers, this study explores how and to what extent NIE has imparted 21CC in training pre-service teachers. The chapter begins by outlining the structure of NIE's pre-service programme and the key elements of the teacher education model for the 21st Century before examining its implementation in terms of current practices and related research since 2008. The findings will be discussed in relation to the key elements of 21CC derived from Binkley et al. (2012), Gordon et al. (2009), Lee and Tan (2018), MoE (n.d.), National Research Council (2012), OECD (2005), Partnership for 21st Century Skills (2012), and Tan, Choo, Kang & Liem (2017). The conclusion suggests implications for pre-service teacher education for 21CC.

Structure of pre-service programme

The initial teacher preparation programmes at NIE include undergraduate, diploma programmes and postgraduate diploma in education programmes (Ng & Low, 2017) (Table 1). They “provide student teachers with a strong educational foundation, pedagogies for effective teaching and specialized subject knowledge in at least one academic discipline” (NIEa, n.d.) in terms of three teaching tracks at primary, secondary or junior college levels. Besides Bachelor of Arts and Bachelor of Science, NIE offers the post-graduate diploma in Education (PGDE) for university graduates with three teaching tracks (primary, secondary and junior college) and diploma in Education for those with pre-university qualifications mainly for teaching at the primary level and at the lower secondary level for some specialized subjects (NIEa, n.d.).

Table 1 - Type and duration of NIE’s initial teacher education programmes (Lim, 2014, p. 2 with the change for duration of PGDE since 2017 indicated by *)

Type and duration of NIE’s initial teacher education programmes	Level for Teaching	Duration
Diploma in Education	Primary / Secondary	2 years
Bachelor of Arts (Education) Bachelor of Science (Education)	Primary & Secondary	4 years
Bachelor of Education	Primary	3 years Part-time + 0.5 year Full-time
PGDE (Primary) PGDE (Secondary) PGDE (Junior College)	Primary, Secondary Junior College	16 months (since 2017)* (2 years for Physical Education)
Diploma in Special Education	Special Education/ Allied Educators	1 year

The teaching practicum (or teaching practice) is another key component for preparing new teachers to acquire beginning teaching competencies. During practicum, they are guided and assisted by their cooperating teachers and NIE supervisors, and learn to link theory and practice, acquire skills to teach effectively in a range of classroom situations and participate in school activities. Practicum takes the form of a shorter period of attachment to schools for school experience and teaching assistantship, and another of a longer duration for block teaching. The duration of each of these components varies from programme to programme, and occur at different stages of the initial teacher preparation. For every practicum, arrangements are made with the schools (with input from MoE) to provide opportunities for the student teachers to work their subjects of specialization in intact classes (NIEb, n.d.).

Teacher education model for the 21st century TE21: Key features

NIE has been proactive in meeting challenges of 21st century classrooms by initiating major changes in pre-service training. NIE embarked on a Programme Review and Enhancement (PRE) initiative in 2008, which resulted in a report titled “Teacher Education Model for the 21st Century” or “TE21 National Institute of Education” (2012). The report articulated a new teacher education model to equip both beginning and trained teachers with important 21st century values and competencies to impact teaching and learning in schools. The model was implemented in alignment with the launch of the Ministry of Education’s (MoE) initiatives “21st Century Competencies and Student Outcomes.” Changes have been made to various components of the initial teacher preparation programmes – Education Studies (ES), Curriculum Studies (CS), Academic Studies (AS), Subject Knowledge (SK), Group Endeavours and Service Learning (GESL) and Meranti (a 2-day professional development workshop). To strengthen the nexus between the theoretical foundations of the teacher education programmes and the practice of teaching, a team started changes in mentorship, practicum, e-portfolio and professional inquiry project of the master of teaching degree. Mentorship progresses

from the Initial Teacher Programme (ITP) stage to the beginning teacher stage (National Institute of Education, 2012).

TE21 is values-driven (Tan, 2012). The Values, Skill and Knowledge (V³SK) model represents the underpinning philosophy of teacher education at NIE. V³SK model stands for values (V), skills (S), and knowledge (K), underscoring the requisite knowledge and skills that teachers must possess in meeting the challenges of the 21st century classroom. The three value paradigms of V³SK are:

- Learner-centeredness to highlight the need to place the learner at the center of all that a teacher does, to understand a learner's development and diversity and to design learning environments to suit the learners (Lim, 2013);
- Development of a strong sense of teacher identity (Lim, 2013);
- Service to the profession and community through active collaborations (Lim, 2013).

In addition to the V³SK model, NIE's Graduated Teacher Competency (GTC) framework articulates the types of competencies at the beginning teachers' level or a set of professional standards for NIE graduands aligned with the professional standards set by MoE (NIE, 2009) and provides mentors a framework to scaffold new teachers' learning (Low & Tan, 2017).

Research methodology

To answer the question of how and to what extent NIE develops and models the 21st century skills in pre-service teachers through TE21, the study analyzes the implementation of TE21 teacher education model and looks at studies such as teacher educators' and pre-service teachers' perceptions of their competence in 21st century skills. From the diverse 21CC frameworks (Binkley et al., 2012; Gordon et al., 2009; Lee & Tan, 2018; MoE, n.d.; National Research Council, 2012; OECD, 2005; Partnership for 21st Century Skills, 2012; Tan, Choo, Kang & Liem, 2017), we have identified key elements of 21st Century Competencies as:

- a) cognitive competencies involving knowledge and ways of thinking (such as critical thinking, problem solving and creativity);
- b) information, media and technological skills involving information literacy, media literacy and ICT literacy;
- c) interpersonal competencies involving communication skills, teamwork/collaboration, ability to manage and resolve conflicts;
- d) intrapersonal qualities or values such as work ethics, conscientiousness, flexibility, adaptability and self-directedness;
- e) ability to function socially in terms of cultural, social and civic awareness and sense of citizenship (local and global).

The commonalities identified in the various 21CC frameworks are used to assess the extent pre-service teachers in Singapore are prepared for working in the 21st century. The findings are presented in terms of current practices in implementing TE21 and related research while discussions address the five key elements of 21CC we have identified.

Findings and discussion

Current practices in implementing TE21 in pre-service teacher education in alignment with 21CC

“Teacher Education Model for the 21st Century” (TE21) is implemented in practice through NIE’s pre-service programme. The underlying philosophy V³SK model of NIE is that values can be taught (Lee & Low, 2014) – through both formal curriculum and experiential learning platforms, such as service learning through the Group Endeavours in Service Learning (GESL) and the Meranti Project.

As one means of nurturing the values of student teachers is through service learning with the community, Group Endeavours in Service Learning (GESL) has been an integral part of pre-service teacher preparation programmes (Post-graduate Diploma in Education [PGDE]; Diploma in Education [DipEd]; and degree programmes) (Goh, Lim, Ch’ng, D’Rozario & Cheah, 2009). The GESL programme at NIE was made mandatory across all initial teacher preparation programmes from July 2005 onwards as a pedagogical tool at NIE to develop teachers to lead, care, and inspire the young and in partnership with the community (Lim, 2013). NIE student teachers engage in a hands-on group learning experience with community partners of their choice to carry out their projects. In the process, they develop 21st century competencies such as “managing time, setting goals and working towards a common purpose” (Tan, Low & Sim, 2017, p. 53) and to “hone values such as teamwork, resilience, empathy, service to the community” (Lim, 2013, p. 3). Through group work, pre-service teachers develop 21CC interpersonal skills, such as conflict resolution skills in collaborating with the group members and community agencies (Tan, Low & Sim, 2017), besides developing awareness of community problems. According to Tan, Low and Sim (2017), “over 10,000 student teachers have learnt from and served the local community, such as schools, non-profit organizations and social welfare services” (p. 53).

The Meranti Project (held over two days) is a MoE-funded personal and professional development programme. The project helps develop 21CC in affirming student teachers’ career by developing their self-awareness and coping strategies for teaching as a career (Lim, 2013). The project enables them to understand their role in nurturing Character and Citizenship Education (CCE) and National Education (NE) through innovative classroom practices and working with diversity in the classroom (NIEb, n.d.). The student teachers engage in the following activities: artistic expression, group sharing and discussions, personal reflection, and “participants are invited to reflect upon their lives in the ‘Life Journey’ segment” (Tan, Low & Sim, 2017, p. 54), developing intrapersonal qualities or values in 21CC.

Another defining element in the TE21 Model is the introduction of the Professional Practice and Inquiry (PPI) course to equip pre-service teachers with the knowledge, skills, and values required to develop them into reflective practitioners with a strong positive teacher identity (Zhou et al., 2013). In the course, each student teacher develops an e-portfolio, that is, “an electronic collection of authentic and diverse evidence of a student teacher’s learning and achievement over time, on which he/she has reflected and designed for personal development, as well as for presentation to audiences for specific purposes” (Tan, Liu & Low, 2012, p. 84). It is meant to chart the “development of a student teacher at NIE, his/her induction as a beginning teacher and his/her eventual professional development as a trained teacher” (Tan, Liu & Low, 2012, p. 84) through self-assessment and reflection. The e-portfolio reflects 21CC in terms of enhancing student teachers’ information, media and technological skills and cognitive competencies involving knowledge. As the e-Portfolio is “underpinned by the psychology of constructivism and co-construction of knowledge” (Tan, Low & Sim, 2017, p. 54), it encourages 21CC in ways of thinking critically and creatively. Student teachers have to form “conceptual connections between student teachers’ pedagogical method courses, content knowledge and practical experiences” (Tan, Liu & Low, 2012, p. 84), integrate their learning across different courses and practicum, make theory-practice connections, and engage in inquiry and reflective practice (Tan, Low & Sim, 2017).

Regarding cognitive competencies in 21CC, theory-practice linkage in TE21 is also expressed through several innovative approaches such as “a mentorship model for the practicum, use of real-life case methods for discussions, and use of authentic assessment such as the portfolio evaluation” (Lim, 2014). Courses and practicum experiences include problem-based learning projects, and authentic assessments (Ng & Low, 2017). Given that 21st century teacher education calls for innovative pedagogies to bring about 21st century learning outcomes, these are NIE’s stated pedagogical approaches: active learning in the laboratory, appreciative inquiry (such as the Singapore Kaleidoscope course), collaborative learning, flipped learning, context aware, mobile learning and experiential learning (NIEb, n.d.). For instance, concerning innovative practices to acquire 21CC, the Singapore Kaleidoscope course was introduced in December 2016 to cultivate appreciative inquiry, self-directed and experiential learning skills. Student teachers learn about Singapore through online videos, documenting reflections and engaging in firsthand experiences in exploring these three themes – “Nature and Biodiversity”, “Heritage, Society and Culture”, and “Singapore in the World” (NIE, 2018).

NIE has also transformed the physical infrastructure in the campus, such as the collaborative tutorial rooms, the model Primary English Language classrooms and Teachers’ Language Development Center, to support the new pedagogical approaches designed to achieve the desired teaching and learning outcomes and 21CC in terms of information, media and technological skills. The collaborative tutorial rooms are “equipped with technology-driven learning tools and designed with learning spaces that allow student teachers to conduct collaborative activities” (Lim, 2014, p. 5).

To develop the student teachers as practitioners, practicum increases school engagement in supporting student teachers (Ng & Low, 2017). This occurs with the

introduction of “Focused Conversations (FC) which allows student teachers to share with their school mentors about their learning in NIE, issues encountered during the practicum on classroom management and motivating pupils, and about their learning in school towards developing teaching competencies” (Lim, 2013, p.4). The conversations enhance 21CC by developing intrapersonal values regarding work ethics and self-directed learning, besides interpersonal competencies involving communication skills.

NIE encourages student teachers to go on exchange semesters and practicum at universities overseas for the Bachelor of Arts (BA) Teaching Scholars Programme and to participate in overseas service-learning journeys for both PGDE and BA programmes. Such exchanges focus on 21st century competencies in enhancing student teachers’ ability to function socially in terms of cultural, social and civic awareness and sense of local and global citizenship. The formal curriculum also exposes student teachers to global issues.

Research on ways NIE has incorporated 21st century competence into pre-service teacher training

Regarding critical thinking and learning of values in pre-service education in Singapore, Low, Hui and Cai (2017) used a qualitative case study methodology and interviewed 12 student teachers and an NIE teacher educator who had won excellence in the teaching commendation award. They looked at 21CC competencies in terms of the teacher educator’s development of student teachers’ critical thinking and professional values through “values pedagogy” (Low, Hui & Cai, 2017, p. 547). The exemplary teacher educator was cultivating critical thinking skills by instilling in the student teachers the habit of careful and thorough thinking about pedagogical strategies and alternatives. She was a living example of professional values through modelling pedagogical practices and exhibiting values such as being passionate, confident, and competent.

In terms of critical thinking, communication, and collaboration as 21CC learning skills, Toh et al. (2013) reported on infusing problem solving into a Mathematics content course for pre-service teacher education. Tan, Lee and Cheah (2017) reported on a science laboratory research using video data on the interactions among pre-service science teachers when they were experiencing and learning scientific argumentation. They found student teachers using these strategies frequently: figuring out aloud, seeking clarifications and rebuttals. However, concerning quality and function of their rebuttals in persuasion in their discussions, there was room for enhancement. Tan, Lee and Cheah (2017) promoted the innovative practice of argumentation in science pedagogy because they believe initial teacher education is a platform for enabling curricular and pedagogical change for developing 21CC.

For research in 21CC in terms of interpersonal competencies (e.g., communication skills, teamwork/collaboration), intrapersonal qualities or values such as work ethics, conscientiousness, flexibility, adaptability and self-directedness, and sense of citizenship (local and global), we can look at GESL in the TE21 model. Goh et al. (2009) conducted two surveys (a pre-GESL and a post-GESL survey) on 156 student teachers in the Diploma in Education programme to reveal significant increases for helping behavior and norm of

social responsibility. According to D’Rozario et al. (2012), through GESL, NIE aims to “develop twenty-first century education professionals who embrace the philosophy of being leaders in the service of learners” (p. 446). The same authors talk about the promotion of 21CC involving several GESL projects in English for service learning as a pedagogical tool to develop community outreach and engagement and promote active citizenry and moral education of youth. The projects involved community building and development, environmental conservation, animal welfare, character building, literacy and education, social welfare, music and art to benefit children and youth, students, disabled, elderly, underprivileged, environment and animals. Tan, Low and Sim (2017) deem the components of NIE Teacher Education that reflect values-driven paradigm as GESL. From focus group interviews of 11 GESL groups (with random selection of 12 members from each one), Tan and Soo (2020) reported that the student teachers had gained self-awareness in terms of strengths and weaknesses and better understanding of the community needs and how to contribute to the community. Through GESL, student teachers’ collaboration, communication and people-management skills were improved – reflecting social and civic awareness and sense of citizenship (local and global) in 21CC.

The Professional Practice and Inquiry (PPI) course trains pre-service teachers for 21CC because, according to Chua, Liu and Chia (2018), from 479 survey questionnaires and 10 interviews, the findings suggested that they developed more awareness of their teaching identity and became more engaged in cognitive self-regulation. They perceived themselves as teacher inquirers and were more cognizant of their graduand teacher competencies as a result.

As for 21CC, concerning information, media and technological skills, the e-portfolio is digitally enhanced with ease of access via hand phones. Yeung et al. (2014) surveyed 312 student teachers about their motivational goals (learning vs. performance) and digital technology (DT) application (personal vs. classroom application). Female student teachers had higher performance goal unrelated to classroom application of DT. Yeung et al. (2014) expressed the view that there should be more focus on the development of learning goals to encourage female teachers to use DT for teaching. That NIE is well prepared for 21CC in relation to information, media and technological skills in pre-service training is evident in how NIE could transit to online teaching during the recent Covid-19 pandemic necessitating online pre-service teacher training in place of face-to-face sessions during Singapore’s circuit breaker (partial shutdown) from April 7 to June 19, 2020. Lin (2020) delivered synchronous mass lecture via *Blackboard Collaborate*, while Dr. Vahid Aryadoust from the English Language and Literature Academic Group at NIE launched a *Learn with Experts* series on the *Statistics and Theory* YouTube channel to teach his courses. According to Lin (2020), colleagues from his Learning Science and Assessment Academic Group started the *Home-based Learning Support Group* on Facebook gathering over 6,500 members. Ng (2020) used synchronous zoom to teach pre-service teachers the Communicative Language Teaching Approach.

Conclusion

This study shows that, in pre-service training, through the TE21 teacher education model and the various initiatives and programs, in actual implementation and according to emerging research, NIE has incorporated 21CC into various teaching programs. Cognitive competencies involving knowledge, ways of thinking (such as critical thinking and problem solving and creativity) are realized through GESL, PPI and teaching programs. For example, one teacher educator developed student teachers' critical thinking and professional values through "values pedagogy" (Low, Hui & Cai, 2017). GESL and Meranti Project have developed 21CC by cultivating interpersonal and intrapersonal competencies, as well as raising social and civic awareness and sense of citizenship (local and global). Regarding information, media and ICT literacies, NIE has innovative pedagogies to bring about 21st century learning outcomes, such as the Singapore Kaleidoscope course and active learning in the laboratory through experiencing and learning scientific argumentation (Tan, Lee & Cheah, 2017).

NIE has chosen to transform pre-service teacher training to ensure student teachers are exposed to and taught 21st century competencies by conceptualizing the TE21 framework and working in tandem with the Ministry of Education (MoE). MoE has provided a framework for 21st century competencies and student outcomes to delineate core values defining a person's character and shaping the beliefs, attitudes and actions while taking account of competencies for a globalized world: civic literacy; global awareness and cross-cultural skills; critical and inventive thinking; communication, collaboration and information skills (Ministry of Education, n.d). Concerning implications of our study for practice and pedagogy in other pre-service education contexts, such close partnership to enable 21CC to be instilled might not be possible in countries where teacher training is conducted in universities that are independent entities. As Tan et al. (2017) put it, "TE21 was an endeavor purposefully aligned with and responsive to the broader 21CC educational policy reforms and needs of the Singapore eduscape [...] that exemplified and reinforced the strong tripartite linkages between policy, practice, and research in Singapore" (p. 12). One of the key ingredients accounting for the success in Singapore's education system has to do with the close tripartite relationship between MoE, NIE, and schools, also known as the Enhanced Partnership Model. The model strengthens theory-practice nexus through NIE's university-based approach and close collaboration with MoE and schools (NIE, 2012). While NIE provides formal teacher education within an academic setting, schools take on "a bigger, more active role in practicum, school attachments, and other collaborations that facilitate professional development and bridge the gap between campus-based learning, and real classroom settings" (Tan, Liu & Low, 2012, p. 78). NIE not only works closely with MoE to ensure that pre-service teachers are cognizant of the framework for 21st century competencies and student outcomes, the collaborative partnership itself is an example of 21st century collaboration.

Though there are studies on 21CC and pre-service teacher training, such research is still at the nascent stage. When it comes to information, media and technological

skills and their respective literacies, there are ongoing projects, but as they are still being carried out or just completed, results have yet to be published (Teo, January 2016 – March 2019 for research on flipped classroom in pre-service education). Besides, in NIE, teacher educators are engaged in diverse research areas involving pre-service, in-service and school-based research and in wide ranging subject areas. Though there is research in the Singaporean context, given the limited number of studies on pre-service education in Singapore in relation to 21CC, there is scope for future research both in Singapore and globally as highlighted by Urbani et al. (2017).

References

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, E. Care (Eds.) *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp.17–66). Dordrecht: Springer. doi: org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Chong, S., & Gopinathan, S. (2008). Singapore. In Tom O'Donoghue & Clive Whitehead (ed). *Teacher education in the English-speaking world: Past, present, and future* (pp. 121-136). USA: Information Age Publishing Inc.
- Chua, B. L., Liu, W. C., & Chia, S. S. Y. (2018). Teacher identity, Professional Practice, and Inquiry (PPI) in teacher education. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(4), 550-564. doi: org/10.1080/02188791.2018.1536602
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. doi: 10.1080/02619768.2017.1315399
- Deng, Z., & Gopinathan, S. (2016). PISA and high-performing education systems: Explaining Singapore's education success. *Comparative Education*, 52(4), 1-44. doi:10.1080/03050068.2016.1219535
- Department of Statistics. (2019). *Population trends 2019*. <https://www.singstat.gov.sg/-/media/files/publications/population/population2019.pdf>
- Dixon, L. Q. (2005). Bilingual education policy in Singapore: An analysis of its sociohistorical roots and current academic outcomes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(1), 25-47. doi: org/10.1080/jbeb.v8.i1.pg25
- D'Rozario, V., Low, E. L., Avila, A. P., & Cheung, S. (2012). Service learning using English language teaching in pre-service teacher education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 441-454. doi: 10.1080/02188791.2012.741764
- Goh, K. C., Lim, K. M., Ch'ng, A., D'Rozario, V., & Cheah, H. M. (2009). An evaluation of student teachers' experience of Group Endeavours in Service-Learning (GESL) at the National Institute of Education, Singapore. In K. C. Goh, V. D'Rozario, A. T. H. Ch'ng & H. M. Cheah (Eds.), *Character Development through Service and Experiential Learning* (pp. 108-125). Singapore: Pearson.
- Gordon, J., Halsz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., & Wisniewski, W. (2009). *Key competences in Europe. Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: Center for Social and Economic Research on behalf of CASE

Network). Retrieved from https://www.files.ethz.ch/isn/109173/87_final.pdf

Lee, S. K., & Low, E. L. (2014). Conceptualising teacher preparation for educational innovation: Singapore's approach. In S. K. Lee, W. O. Lee, & E. L. Low (Eds.), *Educational policy innovations: Levelling up and sustaining educational achievement* (pp. 49-70). Singapore: Springer.

Lee, W. O., & Tan, J. P.-L. (2018). The new roles for 21st century teachers: As a facilitator, knowledge broker and pedagogical weaver. In H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, & J. Lavonen (Eds.). *The teacher's role in changing global world: On resources and challenges related to the professional work of teaching* (pp. 11-31). The Netherlands: Sense Publishers.

Lim, K. M. (2013, September). *Teacher education in Singapore*. Paper presented at the SEAMEO RIHED Regional Seminar on Teacher Education, National Institute of Education, Singapore.

Lim, K. M. (2014). *Teacher education & teaching profession in Singapore*. International Conference on the Teaching Profession in ASEAN, Bangkok, Thailand, October 2014.

Lin, R. (2020). T.E.A.C.H. from Home. Singteach, August 2020. <https://singteach.nie.edu.sg/vsl-teach-from-home/>

Low, E. L., Hui, C., & Cai, L. (2017). Developing student teachers' critical thinking and professional values: A case study of a teacher educator in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(4), 535-551. doi: 10.1080/02188791.2017.1386093

Low, E. L., & Tan, O. S. (2017). Teacher education policy: Recruitment, preparation and progression. In Tan, O. S, Liu., W. C. and Low, E.L. (eds). *Teacher Education in the 21st Century: Singapore's Evolution and Innovation* (pp. 11-32). Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.

Ministry of Education (MOE). (2012). *New model for teachers' professional development launched* [Press release]. Retrieved from https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20120607003/press_release_tgm.pdf

Ministry of Education (MOE) (n.d). 21st century competencies. <https://beta.moe.gov.sg/education-in-SG/21st-century-competencies/>

National Institute of Education, Singapore. (2009). *A Teacher Education Model for the 21st Century*. Singapore: National Institute of Education.

National Institute of Education (2012). *A Teacher Education Model for the 21st Century (TE21): NIE's journey from concept to realization. An Implementation Report*. Singapore: National Institute of Education.

NIE (2018). A broader understanding of Singapore. *NIE News*, June-August 2018. <https://www.nie.edu.sg/news/june2018/A-Broader-Understanding-Of-Singapore.html>

National Institute of Education (NIEa) (n.d.) Signature initiatives. <https://www.nie.edu.sg/teacher-education/signature-initiatives>

National Institute of Education (NIEb) (n.d.) Programme features. <https://www.nie.edu.sg/teacher-education/programme-features/>

National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>

Ng, C. H. (2020). Communicative Language Teaching (CLT) through synchronous online teaching

in English language preservice teacher education. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 62-73. doi: 10.46451/ijts.2020.09.06

Ng, P. T., & Low, E. L. (2017). Teacher learning and development across the continuum: Pre-service to in-service. In O.-S. Tan, W.-C. Liu and E.-L. Low (eds). *Teacher education in the 21st Century: Singapore's evolution and innovation* (pp. 267-381). Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.

OECD. (2016). *Skills for a digital world*. Retrieved January 15, 2016, from <https://www.oecd.org/els/emp/Skills-for-a-Digital-World.pdf>

Partnership for 21st Century Skills. (2010). *21st century knowledge and skills in educator preparation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519336.pdf>

Tan, J. P.-L., Choo, S. S., Kang, T., & Liem, G. A. D. (2017) Educating for twenty-first century competencies and future-ready learners: Research perspectives from Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(4), 425-436. doi: 10.1080/02188791.2017.1405475

Tan, J. P.-L., Koh, E., Chan, M., Costes-Onishi, P. & Hung, D. (2017). *Advancing 21st century competencies in Singapore*. Singapore: National Institute of Education, Nanyang Technological University.

Tan, O. S. (2012). Fourth Way in action: Teacher education in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*, 11, 35-41. doi: org/10.1007/s10671-011-9115-8

Tan, L. C., & Darling-Hammond, L. (2011). Creating effective teachers and leaders in Singapore. In L. Darling-Hammond & R. Rothman (eds). *Teacher and leader effectiveness in high performing education systems* (pp. 33-41). Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford.

Tan, A. -L., Lee, P. P. F., & Cheah, Y. H. (2017). Educating science teachers in the twenty-first century: Implications for pre-service teacher education. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(4), 453-471. doi: 10.1080/02188791.2017.1386092

Tan, O. -S., Liu, W. C., & Low, E. L. (2012). Educational reforms and teacher education innovations in Singapore. In Tan O. S. (ed). *Teacher education frontiers: International perspectives on policy and practice for building new teacher competencies* (pp. 71-92). Singapore: Cengage Learning Asia Pte Ltd.

Tan, O.-S., Low, E.L., & Sim, J.B.-Y. (2017). Underpinning philosophy of teacher education in Singapore: A values-driven paradigm. In Tan, O.S., Liu, W. C. & Low, E. L. (eds). *Teacher education in the 21st century: Singapore's evolution and innovation* (pp. 45-58). Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.

Tan, S. Y., & Soo, S. H. J. (2020). Service-learning and the development of student teachers in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(2), 263-276. doi 10.1080/02188791.2019.1671809

Teo, C.T. (January 2016 - March 2019) Pedagogical change for training teachers: Adapted flipped classroom approach. Retrieved from <https://www.nie.edu.sg/research/projects/project/sug-13-15-tct>

Toh, T. L., Quek, K. S., Tay, E. G., Leong, Y.H., Toh, P.C., Ho, F. H., Dindyal, J. (2013). Infusing Problem Solving into Mathematics Content Course for Pre-service Secondary School Mathematics Teachers. *The Mathematics Educator*, 15 (1), 98-120.

Urbani, J., Roshandel, S., Michaels, R., & Truesdell, E. (2017). Developing and modeling 21st-century skills with preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 27-50.

Wee, L. (2011). Language policy mistakes in Singapore: Governance, expertise and the deliberation of language ideologies. *International Journal of Applied Linguistics*, 21(2), 202-221. doi: org/10.1111/j.1473-4192.2010.00275.x.

Yeung, A. S., Tay, E., Hui, C., Lin, J. H., & Low, E. (2014). Pre-service Teachers' Motivation in Using Digital Technology. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3). doi: org/10.14221/ajte.2014v39n3.1

Zhou, M., Chye, S., Koh, C., & Liu, W. C. (2013). *Understanding teacher identity through the use of eportfolios with pre-service teachers*. In J. Platos (Ed.), *Proceedings of the Second International Conference on e-Technologies and Networks for Development* (pp. 20-27). United States: Society of Digital Information and Wireless Communications.

Formação de professores da Primeira Infância na Austrália: Oportunidades e desafios do cenário atual

*Sonja Arndt*⁹⁷

*Kylie Smith*⁹⁸

*Bruce Hurst*⁹⁹

Introdução

Este capítulo fornece visão inicial das oportunidades e desafios do atual setor de formação inicial de professores australianos, tendo como foco a educação na primeira infância. O capítulo baseia-se em reflexões críticas, políticas e discussões de pesquisas contemporâneas para definir complexidades regulatórias, práticas e contextuais. Embora sejam abordados detalhes que influenciam na formação de professores de educação infantil a níveis nacionais, estaduais e territoriais, este trabalho abordará o contexto do Estado de Victoria.

Na Austrália, os aborígenes e os habitantes das ilhas do Estreito de Torres têm sido cada vez mais reconhecidos como os donos originais da terra. Isso confirma o conhecimento de que essas comunidades foram estabelecidas por cerca de 60.000 anos antes da ‘descoberta’ e colonização do país pelos europeus na década de 1770 (Pascoe, 2014). Desde então, a sociedade australiana se tornou uma mistura de culturas diversas e até mesmo vivenciou ondas de empregos, educação e migração impulsionada pela economia. A colonização do país está bem armazenada e os migrantes atuais incluem grupos não-falantes da língua Inglesa (Australian Bureau of Statistics, 2016). Dentro desse contexto, os professores da primeira infância têm como obrigação estimular e apoiar as crianças e suas famílias de todas as origens culturais, assim como devem estar abertos a uma série de outras diversidades e maneiras de conhecer e ser. Isso inclui estar preparado para responder de maneiras sensíveis e significativas à subjugação cultural e às marginalizações contínuas, relacionadas, por exemplo, à construção familiar, religiosa, de gênero e convicções políticas.

Sendo assim, em toda Austrália, 92.095 professores estagiários foram matriculados em 367 programas com 48 profissionais da educação inicial de professores em 91 locais abrangendo todos os setores de ensino, de acordo com o relatório de dados de 2019 (Instituto Australiano para Ensino e Liderança Escolar (AITSL), 2020). Fora dessas estatísticas, a formação inicial de professores para o setor da primeira infância opera em vários níveis e setores, como identificamos neste capítulo. Nas últimas décadas o foco na qualidade da educação infantil aumentou tanto a nível local como internacional (Dahlberg, Moss e Pence, 2013; Tesar e Arndt, 2018), o que consequentemente levou aos desenvolvimentos descritos aqui. No entanto, existem desafios para os professores da primeira infância, tal

97. Senior Lecturer, Graduate School of Education, Universidade de Melbourne, Australia.

98. Professora, Graduate School of Education, Universidade de Melbourne, Australia.

99. Pesquisador, Graduate School of Education, Universidade de Melbourne

como o fato de eles serem frequentemente menos considerados do que os professores da escola, o neoliberalismo crescente na sociedade e na educação e cuidados na primeira infância (ECPI), é o caso mais recentemente, de lidar com uma pandemia global. As tensões que afetam todos os professores no contexto atual desafiam simultaneamente os órgãos reguladores e as instituições responsáveis pelo desenvolvimento e entrega de uma formação inicial eficaz de professores. A seguir, apresentamos alguns insights sobre o cenário atual, desafios e também oportunidades encorajadoras que se confrontam e surgem no contexto australiano contemporâneo de formação inicial de professores na primeira infância.

Histórico e contexto dos serviços ofertados para a primeira infância

A Austrália é uma federação composta por seis estados e dois territórios. Isso requer uma rede complexa de políticas e financiamento de recursos para a primeira infância a nível federal e estadual ou territorial, incluindo a regulamentação de qualificações e a formação inicial de professores para a primeira infância. Em 1896, a Kindergarten Union criou o primeiro jardim de infância gratuito para crianças carentes no estado australiano de New South Wales (Clyde, 2000) Influenciados pelas práticas e filosofias dos Estados Unidos, do Reino Unido e da Europa, os programas de formação inicial de professores e a formação de professores para professores de jardim de infância basearam-se na filosofia e métodos de Friedrich Fröbel (Clyde, 2000). Sucessivamente a educação contemporânea de professores da primeira infância foi moldada por frequentes reformas nacionais comumente do setor educacional e da esfera da primeira infância. Nuttall (2018) argumenta que a formação inicial de professores muitas vezes permanece em segundo plano e é comumente enquadrada na formação de professores geral, o que pelo contrário separou-se da formação de professores para tornar-se setor obrigatório (escolaridade). Espera-se que as reformas na primeira infância comecem a mudar essa atitude de negligência e a ideia “qualquer um pode cuidar de crianças” (p. 115), à medida que os efeitos de novas implementações e reconceitualizações nacionais e internacionais abordam as preocupações e demandas contemporâneas (Boyd, 2020).

Em 2007, como parte de uma plataforma eleitoral, foi proposta uma reforma da primeira infância, que tomou como embasamento a teoria da neurociência. Antes desse período, o embasamento teórico e pedagógico do treinamento dava-se individualmente com o professor, na instituição ou serviço. Mais uma vez, as influências de fora, incluindo Estados Unidos, Nova Zelândia e Europa, viram a confiabilidade de ideologias de desenvolvimento, abordagens socioculturais e ecológicas crescer e se tornarem dominantes nas pedagogias e práticas da primeira infância. Isso elevou a influência desta profissão desde o final dos anos 1980 na estrutura curricular da Nova Zelândia, Te Whāriki (Ministério da Educação, 1996). Em 2009, o Investimento Na Primeira Infância - Uma Estratégia Nacional de Desenvolvimento da Primeira Infância (Conselho de Governos Australianos, 2009) foi desenvolvido por meio do Conselho de Governos Australianos (COAG). Essa estratégia uniu os governos federal, estadual e territorial com a visão de “fazer com que todas as crianças tenham uma melhor infância para criar um futuro melhor para si mesmas e para a nação” (Council of Australian Governments, 2009,

p. 38). Ao longo de um período de onze anos, a estratégia gerou mudanças consideráveis em todo o setor. Em primeiro lugar, houve o desenvolvimento e implementação de uma estrutura nacional de primeiros anos - Sendo, Pertencendo e Tornando-se: O Quadro de Aprendizagem para os Primeiros Anos na Austrália (EYLF) (Departamento de Educação, Emprego e Relações de Trabalho do Governo Australiano (DEEWR), 2009). Esta foi a primeira estrutura nacional para a educação infantil, que forneceu direção e inspiração para professores da primeira infância e programas de formação inicial de professores, para orientar pedagogias e práticas.

Em 2012, um novo Quadro Nacional de Qualidade (QNQ) foi introduzido. Sua função é melhorar a educação e os cuidados em creches, pré-escola / jardim de infância e atendimento fora do horário escolar (atendimento antes e depois da escola e atendimento nas férias). O QNQ regulamenta os recursos para a primeira infância, a implementação da legislação e dos padrões de qualidade nacionais, e estabelece as qualificações mínimas exigidas para trabalhar em ambientes específicos da primeira infância. A Autoridade Australiana para Qualidade da Educação e Cuidado Infantil (AAQECI) foi criada em 2012 para supervisionar o QNQ. O papel do AAQECI é monitorar a avaliação e classificação dos programas para a primeira infância e os planos de melhoria da qualidade dos recursos, voltados para centros especializados acolhimento (pré-escola, jardim de infância, creche período integral), para serviços de assistência familiar e para avaliar as certificações e o acesso da primeira infância. De acordo com a Lei Nacional de Educação e Serviços de Assistência, a AAQECI também é responsável pela avaliação e aprovação de programas de formação inicial de professores para a primeira infância.

Os desenvolvimentos anteriores foram assistidos pela Estratégia de Educação e Cuidados na Primeira Infância para os Colaboradores 2012-2016 (Conselho Permanente de Educação Escolar e Primeira Infância (SCSEEC), 2012). Os objetivos da Estratégia são três:

1. entregar uma equipe de trabalho sustentável, altamente qualificada e profissional
2. promover uma força de trabalho flexível e ágil, capaz de identificar e trabalhar em prol das necessidades das crianças e famílias
3. apoiar a equipe de ECEC para trabalhar de forma mais integrada com a força de trabalho mais ampla de desenvolvimento na primeira infância (ECD), incluindo a gama de profissionais que trabalham com crianças e suas famílias em serviços de saúde e familiares (Conselho Permanente de Educação Escolar e Primeira Infância (SCSEEC), 2012, p.1)

O argumento da Estratégia era a necessidade de uma equipe de trabalho altamente qualificada levando a um ensino de qualidade, o que resultaria em melhores resultados para as crianças. Alinhando-se com os objetivos internacionais mais amplos para o aumento da mercantilização da EPEI, melhores resultados para as crianças incluíram expectativas de que os resultados fossem mensuráveis e que as crianças se tornassem futuros cidadãos produtivos, o que contribuiria para a economia nacional e o mercado global. A Estratégia impulsionou uma agenda de qualificação crescente das pessoas que

atuam na educação e cuidado na infância, enfatizando a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo. Apesar de suas intenções e do progresso feito, os estudos de Boyd (2020) revelam preocupações contínuas com os professores graduados e o ensino nas escolas primárias, a falta de avaliação e consistência nos programas de formação de professores da primeira infância.

O trabalho na primeira infância

O trabalho dos professores da primeira infância na Austrália é complexo. É formado por profissionais com diversos títulos e qualificações, e os professores de educação infantil representam uma proporção significativa da equipe de trabalho. Destes, em 2016, 11.632 ou 12,9% dos profissionais da primeira infância que atuam em creches de período integral eram bacharéis ou possuíam nível superior. As proporções variam de acordo com o tipo de programa oferecido pelos serviços da creche de tempo integral. Alguns serviços oferecem um programa específico de educação pré-escolar, além de sua função de cuidado usual. O programa pré-escolar mencionado é considerado equivalente a um programa de jardim de infância. Em serviços de cuidado prolongado que oferecem programas de pré-escola, 7.852 ou 24,7% dos profissionais possuíam pelo menos o título de bacharel. Esses dados se aplicam apenas a creches de tempo integral e não a jardins de infância, para os quais estatísticas semelhantes estão indisponíveis. Sabendo que eles estão sujeitos aos mesmos requisitos, espera-se que uma porcentagem semelhante de educadores de infância tenha um diploma de graduação. A maioria dos outros possuíam qualificações consideradas “profissionalizantes”, como diplomas ou certificado, e 8,2% trabalhando como trabalhadores não qualificados (The Social Research Centre, 2017).

Desde a implementação das reformas de 2007, todas as pessoas que trabalham com crianças, incluindo professores qualificados, são chamados de “educadores”. Esse termo indica o papel educativo que todos os profissionais da primeira infância desempenham. Embora o termo “educador” seja usado de forma geral, os professores que possuem nível superior geralmente recebem um status social mais elevado. Isso é uma característica das divisões de trabalho na Austrália que diferenciam professores de jardim de infância, que fornecem a educação considerada necessária para crianças de 4 e 5 anos de idade e seu sucesso na transição e aprendizagem na escola, e outros profissionais que fornecem apenas cuidados, que é o mínimo considerado necessário para as crianças pequenas (Press, 2009).

Formando profissionais da primeira infância

Os professores que trabalham em diferentes tipos de centros de primeira infância, incluindo jardins de infância, pré-escolas, creches com ou sem período integral têm a obrigação por lei de serem qualificados, com requisitos diferentes dependendo do tipo de serviço. O número de professores qualificados e o número de horas de trabalho exigidas são conduzidos pela capacidade do tipo de centro de primeira infância. Centros com mais de 25 crianças devem ter no mínimo um professor qualificado, enquanto lugares menores só necessitam ter um professor em 20% das horas de funcionamento. Onde houver 60 crianças é obrigatório fornecer um segundo professor (Autoridade Australiana

de Educação e Cuidado Infantil (AAQECI), 2020a). Esta é uma versão simplificada dos requisitos de número de professores qualificados. Os requisitos efetivos são mais complexos para atender à diversidade existente na educação infantil da Austrália. Centros de longo período, como creches de tempo integral, são obrigados a empregar um professor por pelo menos 6 horas ao dia, e como muitos jardins de infância e creches funcionam apenas por algumas horas por dia, eles exigem um professor em apenas uma parte das horas de funcionamento (Autoridade Australiana de Educação e Cuidado Infantil (AAQECI), 2020a).

Os critérios universais mencionados para professores e os requisitos que os programas de educação ou formação de professores da primeira infância devem cumprir são supervisionados pelo Australian Qualifications Framework Council (AQFC) (2013) e AAQECI (2020). Apesar dessas diretrizes parecerem universais, elas não resultaram em uma forma consolidada de projeto de formação ou treinamento de professores. A abordagem da estrutura e das diretrizes de qualificação dos planos curriculares de formação de professores é determinada pelos discentes acadêmicos que planejam e coordenam as qualificações em cada instituição (Boyd, 2020). Consequentemente, uma recente parcela dos graduados da educação aponta que os fundamentos teóricos e especializações dos estudiosos são fundamentais nas disciplinas do curso e em sua entrega (Gibson, McFadden, & Zollo, 2018). Isso afeta o resultado da performance dos professores graduados e significa que o conteúdo dos cursos de formação inicial de professores pode variar dentro e através das instituições (Boyd, 2020). Composto por meio de cursos variados estão os campos e padrões estabelecidos pelos Padrões Profissionais Nacionais para os Professores Australianos (Instituto Australiano para Ensino e Liderança Escolar [AITSL], 2011). Existem sete padrões em três campos - conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Assim como os quadros e diretrizes da AQFC e AAQECI, esses critérios e normas são bem-vindas para orientar práticas e pedagogias, mas também estão abertos à interpretação por cada instituição e programa de formação inicial de professores.

Portanto a eficácia do planejamento e execução desses programas pode ser altamente variável. Além dos cursos dedicados exclusivamente à educação infantil, existem outras estruturas de cursos. Boyd e Newman (2019) identificam cinco tipos de graduação em ensino na primeira infância, que variam em duração e estrutura. Incluindo:

- Graduação de quatro anos em docência na primeira infância.
- Diploma de ensino de quatro anos que agrega primeira infância e ensino primário.
- Grau de ensino primário ou secundário combinado com um diploma de pós-graduação em educação infantil.
- Graduação combinada com diploma de pós-graduação em educação infantil.
- Graduação combinada com Mestrado em Educação e Ensino na primeira infância.

Os candidatos a professores seguem trajetórias que perpassam uma série de complexidades, incluindo o sistema federal de governo da Austrália. Uma análise

realizada pela Fenech (conforme citado em Boyd, 2020) identificou que cada estado e território oferece uma combinação diferente de perfis, incluindo as idades das crianças para as quais os professores são então qualificados para ensinar. Os programas comumente oferecidos, que dominam a formação inicial de professores na Tasmânia, Austrália Ocidental, Austrália do Sul e Queensland, são para professores de crianças com idade entre o nascimento e 8 anos. Programas voltados para professores de crianças de 1 até 5 anos são mais comuns em New South Wales e Victoria, enquanto os de crianças de 12 anos são mais comuns no Território do Norte e na Austrália Ocidental.

Os programas de bacharelado passam por uma verificação para garantir que o diploma (ou curso de 3-4 anos) atende aos requisitos de nível 7 do Quadro de Qualificações Australianas (Australian Qualifications Framework Council, 2013). O programa deve fornecer conteúdo curricular cobrindo o desenvolvimento infantil, metodologias de ensino, educação e estudos curriculares, contexto familiar e comunitário, história e filosofia da primeira infância e prática profissional na primeira infância (Autoridade Australiana de Educação e Cuidado Infantil (AAQECI), 2020b). Além disso, um professor de formação inicial com qualificação de bacharelado deve concluir 80 dias de experiência supervisionada. Dentro dos 80 dias, 10 dias de experiência devem ser realizados com crianças menores de três anos (em um serviço engajado no QNQ), um mínimo de 35 dias deve ser em um serviço com crianças de três a cinco anos ou mais (antes de começarem a escola) e os dias restantes devem ser concluídos em um ambiente escolar.

Quando a qualificação de ensino for uma pós-graduação, como Graduação ou Mestrado, os professores são obrigados a realizar 60 dias de experiência supervisionada. O qual inclui um mínimo de 20 dias com crianças de três a cinco anos (ou antes de começarem a escola) (Autoridade Australiana de Educação e Cuidado Infantil (AAQECI), 2020b). Além da formação, os professores da primeira infância são obrigados a realizar o registro estadual a cada ano, para serem autorizados a lecionar. Como parte deste registro, os professores são obrigados a apresentar comprovação de 20 horas de desenvolvimento profissional realizado no período de 12 meses anteriores, bem como de ter completado um mínimo de 20 horas de ensino ou prática equivalente, durante este período. Desde 2016, os professores também são obrigados a apresentar comprovação de um teste de alfabetização e numeramento matemático para a formação inicial de professores (LANTITE). Em 2015, os ministros da educação de todos os estados e territórios aprovaram a introdução do LANTITE nacional, inclusive para professores de formação inicial. Os professores agora são obrigados a concluir este teste antes de se formarem. A importância do teste baseia-se na entrega da garantia de qualidade, que o Conselho Australiano de Pesquisa Educacional (2020) justifica como uma maneira de:

garantir que os professores sejam capazes de atender às demandas de ensino e ajudar as instituições de ensino superior, os empregadores da área de ensino e o público em geral a aumentar sua confiança nas habilidades de ensino.

Uma das iniciativas finais da Estratégia para os Primeiros Anos foi a introdução de programas universais de pré-escola (jardim de infância) financiados por três anos. O

lançamento desta iniciativa deu-se em 2020 no estado de Victoria e deve ser expandido ao longo dos 3 anos seguintes. O desenvolvimento desses programas aumenta a necessidade de qualificação de professores dessa área. Somente em Victoria, o Governo do Estado estima que 6.000 vagas adicionais de ensino serão abertas em todo o estado (Departamento de Treinamento, 2020). Pensando nisso, o Governo do Estado está oferecendo bolsas de estudo e incentivos de emprego para pessoas que desejam se inscrever em programas de formação inicial de professores. As quais incluem apoio para atualizar as qualificações profissionais existentes na primeira infância (Certificado III, qualificações de Associado e Diploma), bem como outras qualificações. Podem incluir professores de escolas primárias ou secundárias que realizam programas de Diplomas de Graduação em Primeira Infância para mudar sua especialização para ensinar crianças do nascimento até cinco anos.

Diversidades e desafios

Os desafios no cenário atual da formação de professores da primeira infância são profundamente interconectados. Quando as qualificações de ensino da primeira infância são combinadas com outras, como educação primária, por exemplo, vê-se uma tendência em aumentar a importância da carreira dos graduados. Embora dê aos professores uma visão abrangente das relações das duas áreas (que é útil na transição de programas escolares), os graduados estão mais propensos a escolher papéis no ensino primário do que no ensino da primeira infância (Boyd & Newman, 2019; Nolan & Rouse, 2013). As razões incluem o fato que o trabalho em escolas primárias é mais bem pago do que em jardins de infância e creches, e também que os professores desfrutam de maior prestígio social (Boyd & Newman, 2019; Gibson et al., 2018). Estudos têm mostrado que alguns graduados também acreditam que o conteúdo programático da graduação prioriza a educação primária antes da educação infantil, o que os faz crer que são mal treinados para o ensino na primeira infância (Boyd & Newman, 2019).

Outra maneira pela qual os diferentes conteúdos do curso afetam os graduados que optam pelo ensino infantil na primeira infância é influenciando o tipo de ambiente que eles escolhem para trabalhar. Visto que na Austrália a ideia de que os jardins de infância são vistos como superiores e preferidos, quando comparados aos centros de cuidado como as creches de tempo integral, o status social torna-se um fator dominador (Press, 2009). Portanto existe um desafio na pouca chance dos graduados em buscar trabalho em centros de acolhimento (Gibson et al., 2020; Gibson et al., 2018). Isso significa que a atual formação inicial de professores da primeira infância ainda tem um longo caminho a percorrer para alcançar os objetivos da Estratégia de Educação e Cuidados na Primeira Infância ao fornecer profissionais altamente qualificados em todos os serviços.

Portanto, existem dificuldades nas questões relacionadas à experiência profissional ou requisitos de estágio para professores de formação inicial (Boyd, 2020). Como existe uma variedade de abordagens entre os aplicadores de treinamento e formação, mesmo havendo requisitos obrigatórios fornecidos pelos órgãos governamentais, não há uma abordagem consistente para a estrutura e entrega dessas formações profissionais. Também existem desafios com os tipos de experiências práticas, por exemplo, os professores podem escolher trabalhar ou não em creches e com crianças menores de 3 anos. Esses

desafios também são identificados por algumas universidades que expressam preocupação com a qualidade das práticas de ensino e assistência em muitos centros (Boyd, 2020), e tornam-se uma questão significativa que afeta reciprocamente quando considerada ao lado das percepções de alguns empregadores de que o ensino de graduados não está bem preparado ao colocar teoria em prática (Boyd et al., 2020). Ainda que a existência desses receios e potenciais impactos sobre o status social e a formação inicial de professores, podemos ver oportunidades em um futuro próximo.

Possibilidades, orientações e oportunidades

Desenvolvimentos Teóricos

Podemos encontrar oportunidades tanto nas preocupações do passado quanto no cenário atual para a formação inicial de professores. O EYLF fornece possibilidades interessantes para o (re) desenvolvimento da formação inicial de professores para a primeira infância, especialmente nas questões teóricas e conteúdos disciplinares. O EYLF incentiva os professores a levar em conta múltiplas perspectivas teóricas, ao elencar não apenas teorias de desenvolvimento, mas também teorias socioculturais, teorias sociocomportamentais, teorias críticas e teorias pós-estruturalistas. Para que eles possam responder a esses modelos de prática, as instituições precisam considerar como seus programas de formação inicial de professores são planejados e executados, e as formas com que abrem oportunidades para que teorias e filosofias contemporâneas sejam incluídas em seus cursos (St. Pierre, 2014, 2020). Teorias como as teorias críticas, pós-estruturalistas e outras pós-filosóficas são exemplos de destaque nos programas, pois ajudam os professores a confrontar, explorar e considerar diversos resultados na prática.

Identidade

Os resultados de aprendizagem do EYLF para as crianças também geram oportunidades de apoiar o design de conteúdo alternativo nos programas de formação de professores. O objetivo do Resultado de Aprendizagem 1, por exemplo, é o desenvolvimento do senso de identidade das crianças. Isso abre oportunidades de explorar as histórias e identidades australianas e oferece um lugar para a introdução dos conhecimentos indígenas nos ambientes e características das práticas na primeira infância (Martin, 2016). Isso alavanca as conexões da identidade australiana com crianças indígenas e não indígenas assim com suas famílias no que diz respeito ao relacionamento entre elas e com suas comunidades locais e área. O que leva aos Resultados de Aprendizagem 2 e 3, que afirmam a conexão existente entre as crianças contribui para o seu próprio desenvolvimento e visão de mundo; e que as crianças têm uma forte senso de bem-estar (Hamm & Iorio, 2019).

Entender as diferenças entre identidade e bem-estar na formação inicial de professores depende do reconhecimento das variedades culturais e de identidade de crianças e famílias, o qual é fortemente impactado pela própria identidade dos professores. Assim oportunidades e desafios surgem para a formação inicial de professores quando nos deparamos com o fato de que as estruturas encontradas na primeira infância muitas vezes prejudicam ou marginalizam a identidade dos professores (Arndt, 2018). Apesar dos benefícios, o setor encontra-se engolfado no ambiente cada vez mais neoliberal com

o QNQ. Enfatizando um senso de obediência, verificação e “sucesso” individualizado (Smith & Campbell, 2018), o que leva a surgir situações em que pouco tempo ou foco é colocado nas problemática de identidade e conhecimentos. Sendo assim podemos levantar questões sobre como as teorias contemporâneas vistas aqui podem apoiar questionamentos e compromissos pedagógicos dentro desse território.

Crise na Educação

Os objetivos do EYLF ao focar no bem-estar das crianças também priorizam programas de formação que apoiam a capacidade dos professores de se envolverem não apenas com o bem-estar físico, mas também com o psicológico das crianças. Como em todos países, especialmente em espaços rurais, é muito comum a ocorrência de incêndios florestais, secas e inundações. A mudança climática no país está despertando um aumento na quantidade e na gravidade desses desastres naturais. Consequentemente a questão da crise na educação é algo a ser levado em consideração no desenvolvimento futuro de professores da primeira infância, por reconhecer as maneiras pelas quais o conceito do Antropoceno e os efeitos dessas crises impactam as crianças e suas vidas (Malone, 2018). O verão australiano de 2019/20 viu incêndios florestais sem precedentes em todos os estados e territórios com perda de vidas (humanas e não humanas), casas, indústrias, terras e flora. As crianças viveram essas tragédias ambientais dentro de suas próprias comunidades ou através de excessivas atualizações e transmissões de rádio e televisão. Mesmo em centros urbanos longe dos incêndios, as crianças de Sydney e Melbourne inalaram ar extremamente poluído pela fumaça e não puderam brincar ao ar livre. A forma de lidar com crianças em eventos como esses se tornará cada vez mais importante para os professores.

No momento em que os incêndios começaram a diminuir e as cinzas voaram pelos ares, e crianças e famílias começaram a se reconstruir, o coronavírus e uma pandemia global paralisaram a nação. Em alguns estados, como Victoria, pré-escolas e escolas foram fechadas. Escolas e instituições de ensino superior migraram rapidamente para o modo virtual, já que o ensino e a aprendizagem eram dados de casa. A primeira infância não era obrigada a fornecer ensino online, mas era obrigado a manter algumas atividades para os filhos de trabalhadores essenciais durante a pandemia. Como consequência os professores em Victoria não foram capazes de concluir o estágio na área conforme exigido na sua formação. Mais importante, isso mostrou a relevância do suporte que os formadores de professores fornecem aos professores de formação inicial para que desenvolvam habilidades e conhecimento no ambiente digital. Szente (2020) explorou as experiências de professores que trabalham com bebês e crianças do pré-escolar na Flórida, nos Estados Unidos, que realizaram sessões de zoom com seus filhos. Este estudo apontou com o acesso formal e real a oportunidades de aprendizagem online para crianças pequenas era necessário para garantir o acesso operacional, destacando a urgência de professores de formação inicial de desenvolverem habilidades e conhecimentos para se engajar em todos os níveis. Desde o surgimento da pandemia com as instituições de ensino superior sendo forçadas a implementar modelos de ensino remoto e os professores de formação inicial se ajustando à aprendizagem em suas casas, as habilidades do programa estão se desenvolvendo a uma velocidade inconcebível um ano atrás.

Diversificação dos professores de formação inicial

Os professores em formação representam uma parcela diversa da sociedade australiana, no entanto, existem diferenças entre zonas, instituições e locais. Enquanto alguns professores estrangeiros se matriculam em programas australianos de formação inicial com a intenção de viver e trabalhar na Austrália, alguns também esperam retornar a seus países de origem. Essas expectativas distintas também trazem consigo diferentes necessidades de suporte e experiências. Iniciativas para apoiar as experiências de professores internacionais de educação infantil podem servir como uma ponte que ameniza diferenças culturais (Joseph & Rouse, 2017), logo os cursos de formação oferecem percepções e orientações específicas. Juntamente com os esforços para atrair professores de formação inicial para cobrir as novas posições criadas pela iniciativa de educação infantil de crianças de três anos, outros estimulados existem para atrair profissionais para áreas rurais e regionais da Austrália, longe dos centros (DET, 2020).

Relações com outros setores de ensino

A implementação do QNQ trouxe maior atenção a outros contextos de aprendizagem inicial que, tradicionalmente, possuíam menos importância. Por exemplo os serviços de acolhimento pós-escolar, que oferece atendimento e educação para aproximadamente 364.000 crianças por dia, a maioria sendo na primeira infância (Australian Bureau of Statistics (ABS), 2018; Hurst, 2020). Mesmo sendo relevante para inúmeras crianças, esses serviços geralmente são subvalorizados e marginalizados por professores e diretores, o que resulta em uma competição por espaço e recursos (Cartmel & Grieshaber, 2014). Essa desvalorização nega reconhecer as fortes relações profundas entre o acolhimento pós-escolar e os professores da primeira infância. Escolas e jardins de infância são exemplos de lugares que oferecem o atendimento fora do horário escolar e lidam com as mesmas crianças que são ensinadas pelos professores dos primeiros anos. Muitos professores de formação inicial também atuam nesses centros de acolhimento escolar enquanto estudam. O reconhecimento crescente da importância dos centros de acolhimento pós-escolar é visto como uma oportunidade para que os programas de formação de professores os reconheçam como um ambiente educacional complementar e um parceiro valioso no trabalho dos professores dos primeiros anos.

Considerações finais

O futuro da formação inicial de professores na Austrália, assim como na maioria dos países ao redor do mundo, tornou-se profundamente instável depois da pandemia global Covid-19 em 2020. Especular os futuros para a formação inicial de professores depende de forças um tanto ainda incontroláveis, incluindo não apenas o vírus, suas mutações e possível vacina, como também recursos para programas de formação de professores e perdas de trajetórias de empregos acadêmicos. Essas incertezas promovem mais questionamento do que direcionamentos. Como será a formação inicial de professores para professores da primeira infância se a pandemia obrigar as instituições a permanecer no modo virtual? Quais seriam os resultados a longo prazo sob as relações ensino/aprendizagem da primeira infância, nas práticas, na mudança de papéis de trabalho dos professores, e que aliás são redefinidos em todo o mundo enquanto escrevemos isto?

Desenvolvimentos críticos aumentaram a importância do ensino e aprendizagem de alta qualidade na formação de professores da primeira infância na Austrália nas últimas duas décadas. Por um lado, os resultados dos programas de formação inicial de professores são essenciais à luz das recentes tentativas, compromissos cada vez mais promissores, recursos e entendimentos dos direitos, e diversidade cultural e linguística dos indígenas locais. De modo geral, permanecem dúvidas em relação a eficácia dos programas de formação de professores quanto a preparação dos professores frente às crises que a Austrália e o mundo vêm enfrentando. Assim, mensurar, planejar, e reconhecer tal preparação foge dos conhecimentos e execuções prévias; no entanto, reconhecer os profissionais da primeira infância como “trabalhadores essenciais” enfatizou seu papel crucial nas crises recentes. Portanto, tanto a nível local quanto em toda a Austrália, os programas de formação de professores da primeira infância no futuro exigem recursos, compromisso e maior atenção para apoiar adequadamente o setor e os contextos dos professores na prática.

Referências

- Arndt, S. (2018). Early childhood teacher cultural Otherness and belonging. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(4), 392-403. doi:<https://doi.org/10.1177/1463949118783382>
- Australian Bureau of Statistics (ABS). (2018). 4402DO001-201706 - *Childhood Education and Care, Australia, June 2017*. Retrieved from: <http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/DetailsPage/4402.0June%202017?OpenDocument>
- Australian Children’s Education and Care Authority (ACECQA). (2020a). Qualifications for centre-based services with children preschool age or under. Retrieved from <https://www.acecqa.gov.au/qualifications/requirements/children-preschool-age-or-under>
- Australian Children’s Education and Care Authority (ACECQA). (2020b). Requirements for early childhood teaching program assessments. Retrieved from <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2019-11/ACECQA-qualification-requirements-for-early-childhood-teaching-program.pdf>
- Australian Council for Educational Research. (2020). Literacy and numeracy test for initial teacher education students. Retrieved from <https://teacheredtest.acer.edu.au/>
- Australian Government Department of Education Employment and Workplace Relations (DEEWR). (2009). *Belonging, being & becoming : The early years learning framework for Australia*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Australian Qualifications Framework Council. (2013). *Australian Qualifications Framework*. Commonwealth of Australia
- Boyd, W. (2020). *Australian Early Childhood Teaching Programs: Perspectives and Comparisons to Finland, Norway and Sweden*: Springer Nature.
- Boyd, W., & Newman, L. (2019). Primary+ Early Childhood= chalk and cheese? Tensions in undertaking an early childhood/primary education degree. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(1), 19-31.

- Boyd, W., Wong, S., Fenech, M., Mahony, L., Warren, J., Lee, I.-F., & Cheeseman, S. (2020). Employers' perspectives of how well prepared early childhood teacher graduates are to work in early childhood education and care services. *Australasian Journal of Early Childhood*, 1836939120935997.
- Cartmel, J., & Grieshaber, S. (2014). Communicating for quality in school age care services. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 23-28.
- Clyde, M. (2000). The development of kindergartens in Australia at the turn of the twentieth century: A response to social pressures and educational influences. In R. Wollons (Ed.), *Kindergartens and cultures: The global diffusion of an idea*. New Haven: Yale University Press.
- Council of Australian Governments. (2009). *Investment in the early years - A national early childhood development strategy*. Commonwealth of Australia
- Department of Training. (2020). Three-year-old kindergarten. Retrieved from <https://www.education.vic.gov.au/about/programs/Pages/three-year-old-kinder.aspx>
- Gibson, M., McFadden, A., Williams, K. E., Zollo, L., Winter, A., & Lunn, J. (2020). Imbalances between workforce policy and employment for early childhood graduate teachers: Complexities and considerations. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(1), 82-94.
- Gibson, M., McFadden, A., & Zollo, L. (2018). Discursive considerations of child care professional experience in early childhood teacher education: contingencies and tensions from teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 293-311.
- Hamm, C. & Iorio, J.M. (2019). Early Childhood Teacher Education and Place. *The SAGE Encyclopedia of Teacher Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hurst, B. (2020). Re-theorising the pre-adolescent child in School Age Care. *Global Studies of Childhood*, 10(2), 120-130.
- Nolan, A., & Rouse, E. (2013). Where to from Here? Career Choices of Pre-Service Teachers Undertaking a Dual Early Childhood/Primary Qualification. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), n1.
- Nuttall, J. (2018). Engaging with ambivalence: The neglect of early childhood teacher education in initial teacher education reform in Australia. In C. Wyatt-Smith & L. Adie (Eds.), *Innovation and accountability in teacher education* (pp. 155-169). Singapore: Springer.
- Pascoe, B. (2014). *Dark Emu*. Broome, WA: Magabala Books Aboriginal Corporation.
- Press, F. (2009). Trends and debates in ECEC policy: A literature review canvassing policy developments in Australia, Canada, New Zealand, Sweden and the United Kingdom. In D. Brennan (Ed.), *Building an international research collaboration in early childhood education and care: Background materials for a workshop funded by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY)* (pp. 1-24). Sydney, Australia: Social Policy Research Centre, University of New South Wales.
- The Social Research Centre. (2017). *2016 Early childhood education and care national workforce census*. Melbourne: The Social Research Centre Retrieved from https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/2016_ecec_nwc_national_report_sep_2017_0.pdf

Early childhood initial teacher education in Australia: context, strengths and challenges

*Sonja Arndt*¹⁰⁰

*Kylie Smith*¹⁰¹

*Bruce Hurst*¹⁰²

Introduction

This chapter provides a window into the context, opportunities and challenges of the Australian initial teacher education sector, with a particular focus on the early childhood sector. The chapter draws on critical reflections, policy and contemporary research discussions to outline regulatory, practice and contextual complexities. While acknowledging national, state and territory specific details that influence their impact on early childhood teacher education in each location, the focus is on the context in the State of Victoria.

In Australia, Aboriginal and Torres Strait Islander people are increasingly acknowledged as the traditional owners and custodians of the land. This recognises that Aboriginal and Torres Strait Islander communities have been established for around 60,000 years before the country's "discovery" and colonisation by Europeans in the 1770s (Pascoe, 2014). Since then, Australian society has become a diverse mix of cultures, following many waves of employment, education or economics-driven migration. The country's colonial history is well-documented, and recent migrants include an increasingly non-English speaking demographic (Australian Bureau of Statistics, 2016). In this diverse cultural context, early childhood teachers are mandated to nurture and support children and their families from all cultural backgrounds, including being open to an array of further diversities and ways of knowing and being. This includes being prepared to respond in sensitive and meaningful ways to cultural subjugation and ongoing marginalisations, related for example to family constructions, religion, gender, and political convictions.

Within this context, across Australia 92,095 pre-service teachers were enrolled in 367 programs with 48 initial teacher education providers in 91 locations spanning all schooling sectors, according to the 2019 data report (Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL], 2020). Sitting outside of these statistics, initial teacher education for the early childhood sector operates on several levels and providers, as we illustrate through this chapter. Recent decades have seen an increased focus both locally and internationally on high-quality early childhood education (Dahlberg, Moss & Pence, 2013; Tesar & Arndt, 2018), leading to the developments outlined here. Despite this elevated focus on quality, challenges exist for early childhood teachers, including that they are often held in lower esteem than schoolteachers, the struggle with an increasing

100. Senior Lecturer, Graduate School of Education, University of Melbourne, Australia.

101. Professor, Graduate School of Education, University of Melbourne, Australia.

102. Research Fellow, Graduate School of Education, University of Melbourne, Australia.

neoliberal focus in society and in early childhood education and care (ECEC), and most recently the strains of dealing with a global pandemic. The tensions that affect all teachers within this contextual background simultaneously challenge regulatory bodies and the institutions responsible for the development and delivery of effective initial teacher education. In what follows we offer some insights into the context, challenges and encouraging opportunities that confront and arise in the contemporary Australian context of early childhood initial teacher education.

Early childhood services background and context

Australia is a federation made up of six states and two territories. This necessitates a complex web of policies and funding of early childhood services at a federal and state or territory level, including the regulation of qualifications and the initial teacher education of early childhood teachers. In 1896, the Kindergarten Union established the first free kindergarten for disadvantaged children in the Australian state of New South Wales (Clyde, 2000). Influenced by the United States, the United Kingdom and European practices and philosophies, early initial teacher education programs and teacher training for kindergarten teachers were framed within the philosophy of Friedrich Fröbel and his methods (Clyde, 2000). Subsequently, contemporary early childhood teacher education has been shaped across Australia by frequent national reform of both the education sector overall or the early childhood sector specifically. Nuttall (2018) argues that initial teacher education often remains side-lined, commonly viewed as teacher training, and that it has historically been positioned separately from the education of teachers for the compulsory (schooling) sector. It is hoped that early childhood reforms will begin to shift this attitude of neglect, and the lingering view that “anyone can look after children” (p. 115), as the effects of new implementations and national and international reconceptualisations address contemporary concerns and demands (Boyd, 2020).

In 2007, as part of an election platform, a vision for early childhood reform was proposed, framed in the theoretical context of neuroscience. Prior to this period, the theoretical and conceptual framing of pedagogy and training was based on an individual level at the site of the institution, service, or teacher. Again, influences from abroad, including from the United States, New Zealand and Europe saw the reliance on developmental ideologies, sociocultural and ecological approaches grow and become dominant within early childhood pedagogies and practices. This included an important influence from the work since the late 1980s on the New Zealand curriculum framework *Te Whāriki* (Ministry of Education, 1996). In 2009 the *Investment in the Early Years – A National Early Childhood Development Strategy* (Council of Australian Governments, 2009) was developed through the Council of Australian Governments (COAG). This strategy brought federal, state and territory governments together with a united vision for “all children to have the best start in life to create a better future for themselves and for the nation” (Council of Australian Governments, 2009, p. 38). Over an eleven-year period, the strategy has driven substantial change across the sector. Firstly, there was the development and implementation of a national early years framework – *Being Belonging & Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia* (EYLF) (Australian Government Department of Education Employment and Workplace Relations [DEEWR],

2009). This was the first national framework for early childhood education that provided both direction and inspiration for early childhood teachers and initial teacher education programs to guide pedagogies and practices.

In 2012 a new National Quality Framework (NQF) was introduced. Its role was to improve education and care in long day care, family day care (out of home care), preschool/kindergarten and outside school hours care (before and after school care, and vacation care). The NQF regulates early childhood services, including the implementation of legislation and national quality standards, and sets out the minimum qualifications required to work in early childhood settings. The Australian Children's Education & Care Quality Authority (ACECQA) was established in 2012 to oversee the NQF. The role of ACECQA is to monitor the assessment and rating of early childhood programs and the services' quality improvement plans, for centre-based (preschool, kindergarten, long day care, before and after school care, and vacation care) and for family day care services, and to assess early childhood qualifications and access. Under the Education and Care Services National Law, ACECQA is also responsible for assessing and approving early childhood initial teacher education programs.

These developments were accompanied by the Early Childhood Education and Care Workforce Strategy 2012-2016 (Standing Council on School Education and Early Childhood [SCSEEC], 2012). The Strategy's aims are threefold to:

1. Deliver a sustainable, highly qualified and professional workforce;
2. Foster a flexible and responsive workforce capable of identifying and providing services in response to the needs of children and families;
3. Support ECEC staff to work in a more integrated way with the broader early childhood development (ECD) workforce, including the range of professionals that work with children and their families across health and family services (Standing Council on School Education and Early Childhood [SCSEEC], 2012, p. 1)

The overarching workforce narrative in the Strategy was the need for a highly skilled workforce leading to quality teaching, which would result in better outcomes for children. In line with wider international goals for the increased marketisation of ECEC, these outcomes should be measurable and children should become future productive citizens, contributing thus to the national economy and the global market. The Strategy drove an agenda for increasing qualifications of the people working in early childhood education and care, emphasising a need for ongoing professional development. Despite its intentions and progress made, Boyd's (2020) study revealed ongoing concerns with graduating teachers gravitating towards teaching in primary schools, and a lack of evaluation and consistency across early childhood teacher education programs.

The early years workforce

The early years teacher workforce in Australia is complex. It is made up of workers with diverse titles and qualifications, and early childhood teachers make up a significant proportion. Of these, in 2016, 11,632 (12.9%) early childhood professionals working in

long day care had a Bachelor qualification or higher. The proportions differ depending on the type of program provided by long day care services. Some services offer a designated preschool education program and their usual care function. This preschool program is equivalent to a kindergarten program. In long day care services that offer preschool programs, 7,852 (24.7%) professionals had at least a Bachelor qualification. These figures only apply to long day care settings and not kindergartens, for which similar statistics are not available. Given that they are subject to the same regulatory requirements, it could be expected that a similar percentage of kindergarten workers have a degree qualification. Most other workers had what is considered “vocational” qualification, such as diplomas or certificate-level qualifications, with another 8.2% teaching as unqualified workers (The Social Research Centre, 2017).

Since the implementation of the 2007 early childhood reforms, all individuals who perform contact work with children, including qualified teachers, have been called “educators.” This term means the educative role that all early childhood workers have. Whilst “educator” is used by some as a universal term across the sector, degree-qualified teachers are generally accorded greater social status. This reflects historical categories in Australia that distinguish between kindergarten teachers, who provide the education believed necessary for 4 and 5 year-old children and their success in the transition to and learning in school, and other workers who provide care only, which is all that is deemed necessary for younger children (Press, 2009).

Educating the early years workforce

Teachers who work in a diverse range of centre-based early childhood settings, including kindergartens, preschools, long day care and occasional care are required by law to be qualified, with different obligations depending on the type of service. The number of qualified teachers and the number of hours for which they are employed are governed by the capacity of the early childhood service. Services with over 25 children are required to have a minimum of one degree qualified teacher, whereas smaller services must have “access” to a teacher for 20% of their operating hours. Services with 60 children or more need a second teacher (Australian Children’s Education and Care Authority [ACECQA], 2020a). This is a simplified version of the conditions for the number of qualified teachers. The actual requirements are more complex to cater for the diverse mix of early childhood education types in Australia. All-day services, such as long day care, need to employ a teacher for at least 6 hours per day, and since many kindergartens and occasional care only operate for a few hours per day they only require a teacher for a percentage of their operating hours (Australian Children’s Education and Care Authority [ACECQA], 2020a).

These universal conditions for qualified teachers and the requirements that early childhood teacher education or training programs need to meet are overseen by the Australian Qualifications Framework Council (AQFC) (2013) and ACECQA (2020). While these guidelines appear universal, they have not resulted in a single form or design of teacher education or training. How teacher education curricula address the qualification framework and guidelines is determined by the academics who plan and coordinate the

qualifications in each institution (Boyd, 2020). As a result, some recent Australian teaching graduates identify that the theoretical alignments and specialisations of academics are instrumental in the ideas and content that are privileged in course subjects and their delivery (Gibson, McFadden, Zollo, 2018). This affects teacher graduates' educational outcomes, and means that the content of initial teacher education courses can vary widely across and within institutions and contexts (Boyd, 2020). Woven through the varied courses are the domains and standards set out by the *Australian professional standards for teachers* (Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL], 2011). There are seven standards across three domains – professional knowledge, practice and engagement. Like the AQFC and ACECQA frameworks and guidelines, these domains and standards are at once welcome for guiding practices and pedagogies, but also open to interpretation by each initial teacher education institution and program.

How effectively early childhood teacher education programs are packaged and delivered can therefore be highly variable. As well as courses solely dedicated to early childhood education, there are other course structures and pathways. Boyd and Newman (2019) identify five main degree pathways to an early childhood teaching qualification, which vary in length and structure. These include a:

- Four-year early childhood teaching degree;
- Four-year teaching degree that combines early childhood teaching and primary teaching;
- Primary or secondary teaching degree combined with a graduate diploma in early childhood education;
- Undergraduate degree combined with a graduate diploma in early childhood education;
- Undergraduate degree combined with a Master of Teaching/Education degree in early childhood education.

The pathways that teacher candidates take are informed by a range of complexities, including Australia's federated system of government. An analysis conducted by Fenech (as cited in Boyd, 2020) shows that each state and territory offers a different mix of pathways, including the ages of children whom teachers are then qualified to teach. The commonly offered programs, which dominate initial teacher education in Tasmania, Western Australia, South Australia and Queensland, are for teachers of children aged from birth to 8 years. Programs for teachers of children from birth to 5 years are most common in New South Wales and Victoria, whereas degrees for birth to 12 years are most likely in the Northern Territory and Western Australia.

For Bachelor's degree programs, the criteria by which an early childhood teacher education program is assessed begins with a check to ensure that the degree (or 3-4 year equivalent) meets the requirements of level 7 under the Australian Qualifications Framework (Australian Qualifications Framework Council, 2013). The program needs to provide curriculum content covering child development, teaching pedagogies, education

and curriculum studies, family and community context, History and Philosophy of early childhood and early childhood professional practice (Australian Children's Education and Care Authority [ACECQA], 2020b). Further, a pre-service teacher undertaking a Bachelor's degree qualification must complete 80 days of supervised professional experience. Across these 80 days, 10 must be undertaken with children under the age of three (in an early learning service engaged in the NQF), a minimum of 35 days must be in a service with children aged three to five years (or older, but it must be before they commence school) and the remaining days are to be completed in a school setting.

Where a teaching qualification is a post-graduate program such as a graduate diploma or a Master's degree, pre-service teachers must undertake 60 days of supervised professional experience. This is to include a minimum of 20 days in a service with children aged three to five years (or before they commence school) (Australian Children's Education and Care Authority [ACECQA], 2020b). Further to their initial teacher education, qualified early childhood teachers need to undertake state-based registration each year to be authorised to teach. As part of this registration, teachers must show evidence of 20 hours of professional development undertaken with the previous 12-month period, as well as of completing a minimum of 20 teaching hours or equivalent practice during this period. Since 2016, teachers who apply to register have also been required to show evidence of completing a literacy and numeracy test for initial teacher education (LANTITE). In 2015, education ministers across states and territories endorsed the introduction of this national LANTITE, including for early childhood pre-service teachers. Pre-service teachers must now complete this test before graduating from their degree. The importance of this is argued as a quality assurance compliance test, which the Australian Council for Educational Research (2020) explains is a way to:

Ensure teachers are well equipped to meet the demands of teaching and assist higher education providers, teacher employers and the general public to have increased confidence in the skills of graduating teachers.

One of the final initiatives of the early years strategy was the introduction of universal three-year old funded preschool (kindergarten) programs. The initial roll out of this initiative began in 2020 in the state of Victoria and is to be expanded over the ensuing 3 years. With the development of these programs, there is an increased need for qualified early childhood teachers. In Victoria alone the State Government estimates an additional 6,000 teaching positions will open up as a result of the program across the state (Department of Training, 2020). In recognition of this, the State Government is providing scholarships and employment incentives for people wanting to enrol in initial early childhood teacher education programs. These scholarships include support to upgrade existing early childhood professional qualifications (Certificate III, Associate and Diploma qualifications), as well as diversifying qualifications. This might include primary or secondary schoolteachers undertaking qualifications such as graduate diplomas in early childhood to move their specialisation to teach children aged from birth to five years.

Variations and challenges

The challenges in the contemporary landscape of early childhood teacher education are closely interrelated. When early childhood teaching qualifications are paired with other qualifications such as primary education, in a combined degree, for example, it appears to have important implications for graduates' career. While it does give pre-service teachers a greater insight into the relationships and connections between the two sectors, which is valuable for example in transition to school programs, graduates are more inclined to choose roles in primary teaching rather than in early childhood teaching (Boyd & Newman, 2019; Nolan & Rouse, 2013). The reasons for this are likely multiple, considering that teaching in school is more highly paid than teaching in kindergartens and long day care, and also that primary school teachers enjoy greater social status (Boyd & Newman, 2019; Gibson et al., 2018). Studies have shown that some teaching graduates also believe that course content privileges primary education ahead of early childhood education, and that graduates from such programs may feel ill-prepared for this type of teaching (Boyd & Newman, 2019).

Another way in which the different course content across providers affects graduates who choose to teach in early childhood settings is by influencing what sort of setting they choose to work in. Here again social status comes into play as a dominant historical discourse in Australia – kindergartens are preferred, when compared to centre-based, traditionally care-focused settings, such as long day care (Press, 2009). The challenge therefore remains: teaching graduates and pre-service teachers are disinclined to pursue work in centre-based care (Gibson et al., 2020; Gibson et al., 2018). These challenges suggest that current early childhood initial teacher education has some way to go in achieving the aspirations of the early childhood education and care workforce strategy to deliver a highly qualified workforce across all services.

There are also several debates relating to the professional experience or practicum requirements for pre-service teachers (Boyd, 2020). Again, reflecting the diversity in approaches between providers, despite the mandatory requirements from government bodies, there is no consistent approach to the structure and delivery of professional experience. There are also challenges with the sorts of practical experiences provided; for example, pre-service teachers can be reluctant to work in centre-based care and with children under 3 years. This situation is exacerbated by some universities also expressing concern about the quality of teaching and care practices in many centres (Boyd, 2020), and become a significant reciprocally affecting issue when considered alongside perceptions of some employers that teaching graduates are not well prepared for putting theory into practice (Boyd et al., 2020). Despite these concerns, and potential impacts on social status and initial teacher education, there are also opportunities emerging for the future.

Potential, directions and opportunities

Theoretical developments

Both past and present concerns simultaneously have opportunities for initial teacher education. The Early Years Learning Framework for Australia (EYLF) provides

interesting possibilities for the (re)development of early childhood teacher pre-service training, particularly in relation to ways that it invites theoretical possibilities and subject content. The EYLF encourages early childhood teachers to consider multiple theoretical perspectives when supporting children's learning and development, listing not only developmental theories, but also sociocultural theories, sociobehaviourist theories, critical theories and post-structuralist theories. For teachers to be qualified to respond to this element, institutions need to consider how their initial teacher education programs are designed and delivered, and how they open up opportunities for contemporary theories and philosophies to be included in their courses (St. Pierre, 2014, 2020). Critical, post-structuralist and other post-philosophical theories are an example of those rising more prominently in teacher education programs, as they help teachers to confront, explore and consider diverse implications for practice.

Identity

The EYLF learning outcomes for children also create opportunities to support alternative content design within teacher education programs. Learning Outcome 1, for example, is for children to develop a strong sense of identity. This opens up space to explore Australian histories and identities over time, and offers a place for Indigenous knowledges to be introduced in early childhood settings and practices (Martin, 2016). It especially elevates making connections to Australian identity for Indigenous, as well as non-indigenous children and their families, in a relationship with each other and their local communities and area. This intersects with Learning Outcomes 2 and 3, which state that children are connected with and contribute to their world and have a strong sense of wellbeing (Hamm & Iorio, 2019).

Further potential areas for strengthening nuanced understandings of identity and wellbeing in initial teacher education lie in recognising that supporting children's and families' cultural belonging and diverse identities is strongly affected by teachers' own identity. Both an opportunity and a challenge arise for initial teacher education in the reality that early childhood settings often sideline or marginalise teachers' identity (Arndt, 2018). Despite the benefits, the sector has become engulfed in the increasingly neoliberal environment elevated with the NQF. Bringing with it increasing pressures for compliance, assessment and individualised "success" (Smith & Campbell, 2018), situations can arise where little time or focus is placed on complexities of identity and situated knowledges. Questions arise, then, about how contemporary theoretical advances as previously mentioned might support interrogations and pedagogical engagements within this state.

Crisis education

The EYLF outcomes focused on children's strong sense of wellbeing also bring into focus teacher education programs that support teachers' capacity to engage with not only their physical wellbeing but also children's psychological health. As a country, particularly in rural communities, bushfires, drought and floods are regular occurrences. With climate change, the country is seeing increased amounts and severity of these natural

disasters. Crisis or trauma education is an important consideration for future development in initial teacher education, for recognising how the Anthropocene and the effects of these crises affect children and their lives (Malone, 2018). The 2019/20 Australian summer saw unprecedented bush fires across all states and territories with loss of life (human and non-human species), homes, industries, land and flora. Children lived these fires personally within their own communities or through hundreds of hours of television and radio updates and broadcasting. Even in urban centres away from the fires, children in Sydney and Melbourne breathed air dangerously polluted by smoke and were unable to play outside. How to support children through events like these will become increasingly important for teachers in the early years.

As the fires began to simmer down and the ash blew across land, sea and continents, and children and families began to rebuild, the coronavirus and a global pandemic brought the nation to a halt. In some states, particularly Victoria, preschools and schools were closed. Schools and higher education institutions moved quickly to online, as teaching and learning were conducted from home. Early childhood services were not required to provide online learning for their children but needed to retain some services for the children of essential workers during the pandemic. The results meant that pre-service teachers in Victoria have not completed field placements as required for their registration. More importantly, this event highlighted the need to consider how teacher educators support pre-service teachers to develop skills and knowledge in the digital space through online learning during this crisis and any future social restrictions. Szente (2020) explored the experiences of teachers working with toddlers and preschool children in Florida (USA) who undertook instructional zoom sessions with their children. This study found that formal and actual access to online learning opportunities for young children must ensure functional access, highlighting the need for pre-service teachers and in-service teachers to develop skills and knowledge to engage at all levels. Since the new concerns arising during the pandemic, with tertiary education providers forced to implement remote delivery models and pre-service teachers adjust to learning from their homes, such skills are developing at a rate barely conceivable just a year ago.

Diversification of pre-service teachers

Pre-service teachers make up a diverse cross-section of Australian society; however, there are differences between sites, providers and locations. While some international pre-service early childhood teachers enrol in Australian initial teacher education programs with the intention of living and working in Australia upon graduation, some also expect to return to their countries of origin. These different expectations bring with them different needs for support and experiences. Initiatives to support contextualisation experiences of international pre-service early childhood teachers can act as a bridge to ease cross-cultural and experiential differences (Joseph & Rouse, 2017), and provider specific courses offer tailored insights and guidance. Alongside the endeavours to attract pre-service teachers into early childhood teacher education programs to cover the new positions created by the three-year old kinder initiative, other incentives are offered to attract graduate early childhood teachers to rural and regional areas of Australia, away from the major centres (DET, 2020).

Connections with other learning settings

The NQF implementation has placed greater focus on other early learning settings that have historically received less attention. One of these is outside school hours care, which provides care and education for approximately 364,000 children per day, the majority of whom are in early childhood (Australian Bureau of Statistics [ABS], 2018; Hurst, 2020). Despite its importance for children, outside school hours care is often undervalued and marginalised by teachers and principals, which results in services competing for space and resources (Cartmel & Grieshaber, 2014). Marginalising practices fail to recognise the deep connections between outside school hours care and early childhood teachers. Schools and kindergartens are common host venues for outside school hours care and provide for the same children that are taught by early years teachers. Many pre-service teachers also work in outside school hours care whilst studying. Growing recognition of the importance and interconnectedness of outside school hours care is an opportunity for teacher education programs to give it greater recognition as a complementary educational setting and a valuable partner in the work of these teachers.

Conclusion

The future of initial teacher education in Australia has, like in most countries around the world, become inconceivably unsettled as a result of the Covid-19 pandemic in 2020. Imagining possible futures for initial teacher education might indeed be largely a speculation, depending on as yet uncontrollable forces, that is, not only the virus, its mutations and potential vaccine, but resourcing for teacher education programs and academic job losses and trajectories. These uncertainties raise more questions than actual directions. What would initial teacher education for early childhood teachers look like, if the pandemic forced providers to remain online? What would the longer-term impacts be on relationships in early childhood teaching and learning, on practicum experiences, on shifting roles in the teacher workforce, that continue to be redefined as we write this, not only in Australia?

Critical developments have increased the importance of high-quality teaching and learning in early childhood teacher education in Australia in the past two decades. For one thing, initial teacher education programs' responses are essential in light of recent tentative, promising and increasingly vocal engagements, resources and understandings of the traditional Indigenous owners' rights, cultures and languages. Overall, questions remain, as to how we will know if teacher education programs are sufficient to prepare them for the crises that Australia, and the world, are experiencing? Such a preparedness eludes standardised testing, but it is not necessarily measurable, plannable, singular nor knowable; however, recognising early childhood teachers as "essential workers" has emphasised their crucial role in recent crises. Both locally and Australia-wide, then, early childhood teacher education programs of the future require resourcing, commitment and increased attention to adequately support the sector and teachers' contexts in practice.

References

- Arndt, S. (2018). Early childhood teacher cultural Otherness and belonging. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(4), 392-403. doi:<https://doi.org/10.1177/1463949118783382>
- Australian Bureau of Statistics (ABS). (2018). *44020DO001-201706 - Childhood Education and Care, Australia, June 2017*. Retrieved from: <http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/DetailsPage/4402.0June%202017?OpenDocument>
- Australian Children's Education and Care Authority (ACECQA). (2020a). Qualifications for centre-based services with children preschool age or under. Retrieved from <https://www.acecqa.gov.au/qualifications/requirements/children-preschool-age-or-under>
- Australian Children's Education and Care Authority (ACECQA). (2020b). Requirements for early childhood teaching program assessments. Retrieved from <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2019-11/ACECQA-qualification-requirements-for-early-childhood-teaching-program.pdf>
- Australian Council for Educational Research. (2020). Literacy and numeracy test for initial teacher education students. Retrieved from <https://teacheredtest.acer.edu.au/>
- Australian Government Department of Education Employment and Workplace Relations (DEEWR). (2009). *Belonging, being & becoming : The early years learning framework for Australia*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Australian Qualifications Framework Council. (2013). *Australian Qualifications Framework*. Commonwealth of Australia
- Boyd, W. (2020). *Australian Early Childhood Teaching Programs: Perspectives and Comparisons to Finland, Norway and Sweden*: Springer Nature.
- Boyd, W., & Newman, L. (2019). Primary+ Early Childhood= chalk and cheese? Tensions in undertaking an early childhood/primary education degree. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(1), 19-31.
- Boyd, W., Wong, S., Fenech, M., Mahony, L., Warren, J., Lee, I-F., & Cheeseman, S. (2020). Employers' perspectives of how well prepared early childhood teacher graduates are to work in early childhood education and care services. *Australasian Journal of Early Childhood*, 1836939120935997.
- Cartmel, J., & Grieshaber, S. (2014). Communicating for quality in school age care services. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 23-28.
- Clyde, M. (2000). The development of kindergartens in Australia at the turn of the twentieth century: A response to social pressures and educational influences. In R. Wollons (Ed.), *Kindergartens and cultures: The global diffusion of an idea*. New Haven: Yale University Press.
- Council of Australian Governments. (2009). *Investment in the early years - A national early childhood development strategy*. Commonwealth of Australia
- Department of Training. (2020). Three-year-old kindergarten. Retrieved from <https://www.education.vic.gov.au/about/programs/Pages/three-year-old-kinder.aspx>
- Gibson, M., McFadden, A., Williams, K. E., Zollo, L., Winter, A., & Lunn, J. (2020). Imbalances between workforce policy and employment for early childhood graduate teachers: Complexities and considerations. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(1), 82-94.
- Gibson, M., McFadden, A., & Zollo, L. (2018). Discursive considerations of child care professional experience in early childhood teacher education: contingencies and tensions from teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 293-311.

- Hamm, C. & Iorio, J.M. (2019). Early Childhood Teacher Education and Place. *The SAGE Encyclopedia of Teacher Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hurst, B. (2020). Re-theorising the pre-adolescent child in School Age Care. *Global Studies of Childhood*, 10(2), 120-130.
- Nolan, A., & Rouse, E. (2013). Where to from Here? Career Choices of Pre-Service Teachers Undertaking a Dual Early Childhood/Primary Qualification. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), n1.
- Nuttall, J. (2018). Engaging with ambivalence: The neglect of early childhood teacher education in initial teacher education reform in Australia. In C. Wyatt-Smith & L. Adie (Eds.), *Innovation and accountability in teacher education* (pp. 155-169). Singapore: Springer.
- Pascoe, B. (2014). *Dark Emu*. Broome, WA: Magabala Books Aboriginal Corporation.
- Press, F. (2009). Trends and debates in ECEC policy: A literature review canvassing policy developments in Australia, Canada, New Zealand, Sweden and the United Kingdom. In D. Brennan (Ed.), *Building an international research collaboration in early childhood education and care: Background materials for a workshop funded by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY)* (pp. 1-24). Sydney, Australia: Social Policy Research Centre, University of New South Wales.
- The Social Research Centre. (2017). *2016 Early childhood education and care national workforce census*. Melbourne: The Social Research Centre Retrieved from https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/2016_ecec_nwc_national_report_sep_2017_0.pdf

Formação de professores em Aotearoa Nova Zelândia

*Jane Abbiss*¹⁰³

*Misty Sato*¹⁰⁴

Introdução

A formação de professores em Aotearoa Nova Zelândia, como em outros países, existe dentro de um ecossistema de governança e é moldada por uma série de políticas. Neste capítulo, descrevemos o contexto de governança e política da formação de professores na Nova Zelândia em geral, as iniciativas atuais e a prática de mudança na educação inicial de professores (ITE) mais especificamente. Isso nos leva a perguntar como a formação de professores na Nova Zelândia se posiciona em relação às tendências globais, considerando preocupações globais sobre padrões e o papel das universidades na formação de professores e em relação as relações estreitas entre os requisitos nacionais e a capacidade de resposta local. A forma da formação de professores nas universidades reflete tanto nas prioridades nacionais como nas necessidades locais.

Ecossistema de educação de professores

Para ajudar a compreender a formação de professores na Nova Zelândia, a partir de fora do país, primeiro definimos o ecossistema da educação de professores, colocando a educação de professores dentro do sistema educacional mais amplo.

Governança do Sistema de Educação da Nova Zelândia

O sistema de governança fornece os requisitos legais para a educação e os órgãos reguladores que supervisionam o ensino e a formação de professores. A nossa política e a nossa cultura estão, em grande parte, ligadas a um tratado entre povos indígenas e colonizadores. Em seguida, relatamos as mudanças políticas atuais na educação que estão tendo um impacto sobre a formação de professores.

A Nova Zelândia é uma nação semelhante a uma ilha de aproximadamente cinco milhões de habitantes (Stats NZ nd) localizada no sul do Pacífico. Como uma monarquia constitucional, a Nova Zelândia reconhece seu Chefe de Estado como o soberano britânico e possui um governo representativo com uma Câmara de Representantes composta por Ministros eleitos. O ramo executivo do governo compreende o Primeiro-Ministro e os Ministros da Coroa que supervisionam as agências governamentais, incluindo o Ministério da Educação. A política de educação da Nova Zelândia é definida nacionalmente através de leis aprovadas pelo Parlamento. Novas iniciativas, procedimentos e supervisão da política são conduzidos pelo Ministério da Educação. As escolas, no entanto, são administradas individualmente através dos conselhos escolares como órgãos de governo e seus diretores são administradores executivos.

103. Professora Associada, School of Teacher Education, Universidade de Canterbury, Nova Zelândia.

104. Professora Associada, School of Teacher Education, Universidade de Canterbury, Nova Zelândia.

A história da Nova Zelândia com a Coroa Britânica é marcada de forma importante por uma relação de tratado com o Māori, o povo indígena da terra. Não muito depois que as colônias britânicas começaram a ser colonizadas na Nova Zelândia no final do século 18 e início do século 19, um grupo de chefes Māori representando várias iwi (tribos) diferentes, assinaram Te Tiriti o Waitangi (conhecido em sua forma inglesa como o Tratado de Waitangi) com a coroa britânica em 1840. Este tratado criou uma base de governança conjunta e prática cultural por meio de linguagem e costumes compartilhados na Nova Zelândia. Historicamente, Te Tiriti o Waitangi foi violado e quebrado muitas vezes por meio de confisco de terras, representação limitada no governo e a quase eliminação de te reo Māori (a língua Māori) e outras práticas culturais Māori por meio de sistemas de ensino formal. Nas últimas décadas, no entanto, um compromisso renovado com o Te Tiriti o Waitangi criou um esforço coletivo para ensinar e apoiar práticas biculturais nas escolas. Isso inclui o aumento do uso de te reo Māori no currículo e na prática de ensino; atenção aos costumes e práticas culturais Māori; e, mais importante, um reconhecimento da visão de mundo indígena em termos dos tipos de conhecimento que são ensinados e respeitados e como os alunos podem representar seus valores culturais em sua aprendizagem.

O sistema educacional da Nova Zelândia é organizado em três níveis: educação infantil desde o nascimento até a idade de entrada na escola; primário e secundário de 5 a 19 anos; e educação superior no ensino superior ou profissional para além dos 19 anos de idade. A escola primária é organizada dos anos 0-8 e a escola secundária dos 9-13 (em alguns casos dos anos 7-13). As escolas intermediárias estão incluídas no esquema de formação de professores primários.

A Nova Zelândia caracteriza as escolas de quatro maneiras. A maioria são escolas estaduais pertencentes e financiadas por recursos nacionais. Essas escolas ensinam o currículo nacional. As escolas estaduais integradas são financiadas nacionalmente e ensinam o currículo nacional, mas também tem sua própria filosofia, enfoque religioso ou valores particulares. As famílias podem ter que pagar algumas taxas pela frequência de seus filhos nessas escolas. As escolas particulares são financiadas principalmente por meio de taxas escolares e as mensalidades são pagas pelas famílias. Eles podem receber algum financiamento do governo e podem escolher, mas não são obrigados a seguir o currículo nacional. Finalmente, a educação média Māori fornece aprendizado de imersão te reo Māori por pelo menos 51% do tempo de aprendizagem. As escolas médias Māori seguem um currículo nacional, Te Marautanga o Aotearoa, que se baseia predominantemente nas visões de mundo e conhecimento Māori.

Conselho de Ensino como Conselho de Administração para Formação de Professores

O Conselho de Ensino da Nova Zelândia | Matatū Aotearoa é um órgão profissional para a profissão docente na Nova Zelândia. A sua autoridade legislativa deriva do The Education Act 1989 (parte 32) ('Education Act 1989' 2020) que é administrado pelo Ministério da Educação. De acordo com o site do Conselho de Ensino, e refletindo suas responsabilidades legisladas, as principais funções deste órgão são:

- Oferecer liderança aos professores e definir a direção para a educação profissional
- Melhorar o status de professores e líderes educacionais
- Definir as expectativas da prática e do comportamento do professor (Código e Padrões)
- Definição de requisitos para aprovação e monitoramento de programas de ITE
- Desenvolvimento profissional contínuo para professores
- Compartilhar práticas recomendadas
- Promoção e garantia de avaliação para responsabilidade e desenvolvimento
- Processar inscrições de professores de inscrições de certificação
- Gerenciar reclamações relacionadas à conduta e competência (Conselho de Ensino de Aotearoa Nova Zelândia nd).

O Conselho Docente é organizado por um conselho de administração de 13 membros eleitos e nomeados, apoiados por uma organização administrativa de cerca de 100 colaboradores. Os membros eleitos incluem representantes dos setores da primeira infância, primário e secundário, um professor registrado do ITE ou do setor de formação continuada de professores. Seis membros adicionais são nomeados pelo Ministro da Educação. O conselho de administração garante que as funções legislativas e regulamentares do Conselho sejam desempenhadas de forma eficaz e justa. O lado administrativo do Conselho de Ensino é liderado por um chefe executivo e um gerente geral. Esta parte da organização fornece suporte para atendimento ao cliente, serviços profissionais, registro, responsabilidade profissional, serviços e operações do conselho.

A mudança de volta para membros eleitos do conselho de administração por membros da profissão docente em 2018 foi um sinal do atual Governo Trabalhista para dar mais poder e voz à profissão docente. O Ministro da Educação, Chris Hipkins, disse na época: “Este é um grande passo em frente para os professores. Inverte a decisão anterior do Governo Nacional de retirar do Conselho os professores eleitos, o que prejudicou a profissão... este Governo reconhece a importância de conferir aos professores o direito de eleger representantes para o seu próprio organismo profissional, assim como inúmeras outras profissões” (Comunicado de Imprensa do Governo da Nova Zelândia, 2018). Este enfoque na voz dos professores no nosso atual ambiente político é uma parte fundamental dos novos requisitos para a aprovação do programa ITE e como é organizada a educação profissional dos professores.

Funcionalmente, o Conselho de Ensino fornece as diretrizes regulatórias e os processos de aprovação para todos os fornecedores de ITE, incluindo fornecedores universitários. Os programas universitários de ITE também devem ser aprovados pelo Comitê de Programas Acadêmicos da Universidade (CUAP), um comitê do sistema universitário nacional, para garantir o alinhamento com as estruturas de nível acadêmico e requisitos de graduação. As partes principais dos regulamentos para a preparação de professores

estão vinculadas aos padrões de ensino profissional do Conselho de Ensino e ao código de responsabilidade profissional (Conselho de Educação 2017a). A Nova Zelândia não tem um currículo nacional, teste nacional ou avaliação de desempenho nacional para ITE. Em vez disso, todos os programas de ITE aprovados devem demonstrar como os graduados serão capazes de atender aos padrões profissionais e código de ética em um ambiente de suporte como professores iniciantes. Os padrões profissionais são organizados em torno de cinco aspectos de ensino e aprendizagem: Parceria Te Tiriti o Waitangi; aprendizagem profissional; relacionamento profissional; cultura focada na aprendizagem; design para aprendizagem; e ensino. O Código de Responsabilidade Profissional é descrito por meio de quatro compromissos: compromisso com a profissão; compromisso com os alunos; compromisso com as famílias e whānau (famílias estendidas e comunidade); e compromisso com a sociedade. Para os fornecedores de ITE, esses padrões e éticas são os motivadores para o design dos currículos e avaliações do programa. Para a formação profissional contínua de professores, esses padrões e essa ética são essenciais para os processos de avaliação de professores baseados em evidências.

Formação inicial de professores na Nova Zelândia

O ensino é visto como uma profissão estável na Nova Zelândia. Em 2019, a Nova Zelândia empregava mais de 61.000 professores regulares em escolas estaduais e integradas (35.095 primários; 26.444 secundários). A maioria (74%) desses professores se identifica como Pākehā (de ascendência europeia), com o segundo maior grupo sendo Māori (12%). A cada ano, as escolas da Nova Zelândia empregam entre 2.500 e 2.900 novos professores, a maioria dos quais são graduados domésticos do ITE. A cada ano, as escolas da Nova Zelândia empregam entre 2.500 e 2.900 novos professores, a maioria graduados domésticos do ITE.

As taxas de retenção de professores na Nova Zelândia são bastante altas. Para os graduados domésticos de ITE, 78% que começaram a lecionar em 2014 ainda lecionavam quatro anos depois em 2018 e a taxa de retenção de 15 anos é superior a 60% (Ministério da Educação, 2019). No entanto, a falta de professores ainda é um problema em algumas áreas de ensino, como matemática, ciências e te rio Māori, bem como em algumas regiões, como Auckland, a maior cidade da Nova Zelândia, onde o alto custo de vida desestimula o recrutamento de professores. O recrutamento no exterior, bem como os incentivos domésticos, como bolsas de estudos, são problemas de recrutamento ativos por meio das iniciativas de força de trabalho do Ministério da Educação (TeachNZ 2020) e, nos últimos anos, o número de professores recém-empregados que imigraram para a Nova Zelândia tem aumentado.

Atualmente, a Nova Zelândia tem 25 fornecedores de qualificações de ITE, incluindo universidades, instituições politécnicas, institutos de tecnologia, estabelecimentos de treinamento privados e wānanga (educação apoiada por iwi que usa visões de mundo e abordagens de ensino Māori). Esses fornecedores executam uma variedade de programas ITE. Os níveis acadêmicos dos programas ITE são avaliados de acordo com a estrutura acadêmica da Autoridade de Qualificação da Nova Zelândia (NZQA). Este quadro tem dez

níveis com os graus de doutor representados no nível 10 e o grau de bacharel representado no nível 7, que é o nível mínimo para uma qualificação docente. A Nova Zelândia criou um sistema que permite vários caminhos diferentes para obter uma qualificação de ensino por meio de um diploma de graduação (três ou quatro anos), diplomas de graduação (três anos para qualificações de ensino de primeira infância), diplomas de graduação ou pós-graduação (um ano), e mestrado (um ano). Normalmente, as qualificações do ensino secundário são programas de graduação ou pós-graduação que são oferecidos após o bacharelado ou após a experiência de trabalho que pode ser reconhecida como aprendizagem anterior é avaliada conforme apropriado. Os fornecedores criaram opções baseadas em campus online, baseadas em empregos, tempo integral e em meio período, a fim de acomodar as necessidades dos alunos em potencial e manter um canal de ensino robusto para o país.

Aprendizagem e desenvolvimento profissional para professores

Atualmente, um modelo alocado regionalmente opera para aprendizagem e desenvolvimento profissional (PLD) para professores e líderes escolares orientados por prioridades nacionais que são definidas pelo Ministério da Educação, embora mudanças de política para o modelo de PLD tenham sido sinalizadas pelo governo. A intenção por trás do modelo atual é ter uma orientação nacional para a melhoria de todo o sistema, ao mesmo tempo que atende às necessidades regionais específicas. Operacionalmente, as escolas podem receber programas e oportunidades de aprendizagem profissional gratuitos por meio de serviços contratados centralmente pelo Ministério da Educação. As prioridades nacionais de 2020 para aprendizagem profissional incluem capacidade cultural, desenho de currículo local e avaliação para aprendizagem em ambientes médios em inglês e mātauranga e te reo Māori, marau ā-kura e aromatawai em ambientes médios Māori. A fluência digital foi e continua sendo uma prioridade em todos os ambientes de aprendizagem. Mesmo com este modelo de alocação regional, as escolas pequenas e rurais continuam a ter problemas com o acesso a oportunidades de aprendizagem profissional devido aos custos de viagem, disponibilidade e disponibilidade de facilitadores externos (Education Review Office 2019).

Fornecedores de aprendizagem profissional, incluindo empresas independentes e universidades, concorrem a contratos financiados pelo Ministério da Educação. Este modelo difere muito do modelo anterior, que financiava universidades para fornecer serviços de apoio escolar. Os fornecedores devem ser aprovados e autorizados pelo Ministério da Educação para oferecer aprendizagem profissional financiada pelo Ministério. Atualmente, 87 organizações e agentes independentes são fornecedores aprovados na Nova Zelândia e o Ministério não está aceitando novos pedidos para se tornar um fornecedor aprovado. Os facilitadores de aprendizagem profissional, sejam empregados por um fornecedor ou operando como um agente independente, devem concluir um processo de credenciamento administrado pelo Ministério. O Ministério também oferece cursos de atualização a fim de manter a garantia de qualidade da força de trabalho para esses facilitadores de educação profissional (Ministério da Educação, sd).

Para competir por esses contratos de aprendizagem profissional, algumas universidades estabeleceram organizações internas para gerenciar licitações de contratos, empregar facilitadores e manter relacionamentos com escolas que buscam serviços de aprendizagem profissional de fornecedores aprovados. Normalmente, não fazem parte da programação acadêmica da Universidade, mas funcionam como uma taxa por serviço. Dentro dos programas acadêmicos universitários, os graus de Mestrado em Educação são um caminho acadêmico para professores individuais buscarem mais aprendizagem em suas áreas de interesse. O Ministério da Educação apóia uma variedade de bolsas de estudo para professores que desejam estudar meio período ou período integral em uma área educacional prioritária. Os prêmios variam de acordo com o plano de estudos e a solicitação (TeachNZnd).

Redefinições de política que estão influenciando ITE e Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores

A Nova Zelândia está passando por uma reforma educacional significativa que está criando alguma incerteza e impactará o ITE e o PLD dos professores. Nos últimos dois anos, o sistema educacional passou por três revisões substanciais de políticas. Em primeiro lugar, uma revisão formal da política educacional de longa data das Escolas de Amanhã está definindo um curso para o estabelecimento de novas agências de serviço para escolas, apoiando o desenvolvimento da liderança do Diretor, novas políticas para propriedade escolar e gestão de infraestrutura e novas estratégias para gerenciar zonas de matrícula escolar. A iniciativa original das Escolas do Amanhã de 1989 criou a autogestão das escolas, estabeleceu um sistema de avaliação baseado em competências para o ensino médio e lançou o estabelecimento de padrões de ensino. Todas as mudanças propostas para as Escolas do Amanhã visam criar oportunidades de educação mais equitativas para as comunidades Māori e Pasifika (Nova Zelândia do Pacífico), apoiando as escolas a se concentrarem nos valores fundamentais de ensino e aprendizagem. Para os professores, esta revisão e redefinição de política se esforçará para criar uma Estratégia de Força de Trabalho de Educação nacional e um Centro de Currículo com base nacional para fornecer liderança e especialização em currículos focados no futuro. Esses novos esforços em andamento podem ter um impacto significativo no recrutamento de professores, na criação de novos caminhos na formação de professores e em mais oportunidades de liderança para os professores em seu desenvolvimento contínuo de carreira.

Em segundo lugar, o Certificado Nacional de Realização Educacional (NCEA), a qualificação do ensino médio, foi adotado nacionalmente em 2002 e este esquema de avaliação moldou fortemente o ensino e a aprendizagem no setor secundário. Uma revisão formal da NCEA em 2018 resultou em recomendações para tornar o teste mais acessível removendo taxas; fortalecimento dos requisitos de alfabetização e matemática; criar testes em relação a menos padrões de aprendizagem, habilidades e capacidades mais globais; simplificando a estrutura; criando caminhos mais claros para mais educação e emprego; e manter três níveis dentro do esquema de desempenho ao longo dos anos 11, 12 e 13 do ensino médio (Governo da Nova Zelândia 2019; Comissão de Produtividade da Nova Zelândia 2020). Essas mudanças, juntamente com os movimentos nacionais na construção de escolas com espaços de aprendizagem flexíveis e na criação de

oportunidades de aprendizagem mais personalizadas, podem ter um impacto significativo na forma como o ensino e a aprendizagem são organizados no setor do ensino médio, mudando os focos para a aprendizagem de professores em FIP e PLD de professores em andamento.

Finalmente, conforme já mencionado, o Conselho de Ensino introduziu novos padrões profissionais e código de responsabilidades profissionais em 2017. Além disso, em 2019, o Conselho de Ensino adotou um novo conjunto de requisitos para a aprovação e monitoramento do programa de ITE (Conselho de Ensino 2018) que devem ser cumpridos por todos os fornecedores de ITE até 2022. Uma mudança fundamental no novo requisito de aprovação do programa é que tanto os professores experientes quanto os alunos-professores agora devem ser capazes de atender aos mesmos padrões profissionais. Ter padrões comuns em todos os setores educacionais e no ITE e no aprendizado e desenvolvimento profissional contínuo dos professores significa que todos estão usando a mesma linguagem ao discutir as expectativas profissionais. No entanto, os formadores de professores têm que entender as novas expectativas e descobrir na prática o que significa para professores experientes e graduados atender aos mesmos padrões profissionais e para professores em formação atender aos requisitos em um ambiente de suporte.

Esses novos requisitos de aprovação surgiram de um período de análise do ITE, refletido em uma série de documentos de discussão e relatórios focados em opções estratégicas para o ITE (incluindo Education Council 2016; Education Council 2017b, nd; Whatman & MacDonald 2017). A visão apresentada era de um sistema ITE voltado para o futuro com o Conselho de Ensino tendo um papel fundamental em impulsionar a mudança, mudar o sistema ITE para abraçar o contexto sociocultural da Nova Zelândia e fornecer ímpeto para os fornecedores mudarem os programas ITE a fim de produzir professores que são mais capazes de adaptar a prática e enfrentar os desafios de um ambiente educacional em mudança. Ao afirmar isso, “as evidências nos disseram que há espaço para melhorias em nosso sistema de ITE” e que o Conselho queria “trabalhar com fornecedores de ITE e partes interessadas para redesenhar a forma como recrutamos, selecionamos e educamos futuros professores” (Conselho de Educação 2017b, p. 2), foi dado um sinal de que havia pontos fracos percebidos no ITE que precisavam ser corrigidos por meio de uma mudança de sistema. Isso refletiu um foco político mais amplo na qualidade e melhoria educacional, onde o ITE foi posicionado como uma alavanca para a mudança e melhoria na qualidade da educação em geral, e na capacidade de ensino da força de trabalho e preparação de professores mais particularmente.

Esses novos padrões de ensino profissional e código de responsabilidade profissional, juntamente com os novos requisitos de aprovação do programa, estão tendo impactos marcantes no conteúdo e no design do programa de ITE, na avaliação dos alunos-professores e nas relações entre universidades e escolas. Eles viram uma mudança nas prioridades de aprendizagem dos professores. Em particular, há maior ênfase na revitalização do te reo Māori e um compromisso com o biculturalismo, um foco na inclusão e preparação para apoiar todos os alunos, ênfase na aprendizagem orientada para a prática, melhorando a duração e a qualidade da experiência prática nas escolas, e um

tendência de aprendizagem personalizada e atenção ao bem-estar do aluno. Voltaremos a algumas dessas práticas de mudança na próxima seção.

Iniciativas atuais e prática de mudança em ITE

Focar nas iniciativas atuais e mudar a prática de ITE para fornecedores universitários oferece uma perspectiva sobre as prioridades governamentais mais amplas e como a ITE é usada como uma alavanca para a mudança educacional e social. Na última década, 2010-2020, ocorreram mudanças significativas nas prioridades e políticas educacionais do governo para a preparação de professores na Nova Zelândia. Os fornecedores universitários do ITE estão respondendo a um contexto político dinâmico ao mesmo tempo em que moldam o ITE por meio de análises e novos designs de programas.

Compromisso bicultural

Parte da visão para a formação de professores e a justificativa para mudanças nos requisitos de aprovação de FIP era um compromisso com Te Tiriti o Waitangi e com os alunos maori alcançando como maori (Conselho de Educação 2017b). Sustentando Nosso Código Nossos Padrões (Conselho de Educação 2017a) são quatro valores Māori que se destinam a orientar todos os professores. Há também uma declaração de reconhecimento a Te Tiriti o Waitangi que enfatiza que nos dias atuais “Te Tiriti o Waitangi é visto como um compromisso sob o qual Māori e todos os demais neozelandeses podem conviver no espírito de relações honrosas, com a promessa cuidar uns dos outros da melhor maneira possível” (Conselho de Educação 2017a, p. 4). O código de responsabilidade exige que os professores demonstrem compromisso com a parceria Te Tiriti o Waitangi, afirmem os alunos Māori e apoiem suas aspirações educacionais, se envolvam em relacionamentos profissionais e de respeito com as famílias Māori e envolvam as famílias na aprendizagem das crianças. Um dos seis padrões para a profissão docente exige que os professores graduados “Demonstrem compromisso com a tangata whenuatanga [relacionamentos] e a parceria Te Tiriti o Waitangi em Aotearoa Nova Zelândia” (Education Council 2017a, p. 18). Os padrões anteriores incluíam requisitos para que os professores graduados demonstrassem respeito e usassem te reo Māori e tikanga Māori (língua maori e maneiras de fazer as coisas) em sua prática e tenham conhecimento e disposição para trabalhar efetivamente com pais/cuidadores, famílias/whānau (estendido famílias) e comunidades (Conselho de Educação 2015). No entanto, os novos padrões são mais explícitos ao nomear Te Tiriti o Waitangi e enfatizar o compromisso com Māori como tangata whenua e relacionamentos com comunidades whānau e Māori.

De acordo com os novos requisitos de aprovação do programa de ITE, os fornecedores de programas de ITE, incluindo universidades, precisam demonstrar como se preparam e podem garantir a confiança de que os professores formandos mantêm as expectativas no código de responsabilidade e atendem aos padrões de ensino em relação ao compromisso com Te Tiriti o Waitangi e o biculturalismo. Eles precisam garantir que os programas de ITE sejam desenvolvidos com base em parcerias e consultas autênticas e sejam aceitáveis para as comunidades, incluindo as comunidades Māori (Conselho de Ensino 2018). Além

disso, os fornecedores são direcionados para Tātaiako: Competências Culturais para Aprendizizes Māori (Ministério da Educação 2011) para ajudá-los a desvendar os padrões e apoiar os professores-alunos a cumprir esses padrões. Tataiakō foi desenvolvido pelo Ministério ou Educação, Conselho de Ensino e um grupo de referência que incluía educadores de professores e Māori envolvidos em atividades educacionais, para fornecer um recurso para professores que identifica e explica as competências que os capacitam a apoiar os alunos Māori a alcançar educacionalmente como Māori (Conselho Docente nd). As competências são enquadradas em torno dos conceitos Māori relativos à prática de ensino (ako), relacionamentos (whanaungatanga), consciência sociocultural e local (tangatawhenuatanga), valores e integridade profissional (manaakitanga) e comunicação (wānanga).

Existem também requisitos de idiomas novos e reforçados para programas de meio inglês (requisito 6.2) relacionados à avaliação de competência e progressão te reo Māori, envolvendo avaliação na entrada e em outros pontos-chave durante um programa. As expectativas são sinalizadas de que todos os professores-alunos aprenderão e fortalecerão sua competência te reo Māori, pois isso os apóia a viver seu compromisso com o Te Tiriti o Waitangi e se envolver com uma prática culturalmente receptiva. Ao elaborar os elementos centrais que devem estar contidos nos programas (Requisito 2.4), um elemento a ser testado é “como o ensino culturalmente responsivo foi integrado ao programa” (Conselho de Ensino 2018, p. 16). Esses requisitos são consistentes com uma aspiração mais ampla de que crianças e jovens tenham sucesso em um ambiente de aprendizagem culturalmente responsivo na escola e na educação infantil. Embora a capacidade de resposta cultural não seja um conceito novo, há uma maior ênfase na preparação de professores culturalmente receptivos para alunos em Māori e no reforço dos componentes da língua te reo Māori nos programas de ITE. Aqueles que desenvolvem e entregam programas de ITE baseados em universidades precisam descobrir como cumprir suas responsabilidades morais, profissionais e acadêmicas em relação à prática bicultural em programas de ITE.

Foco na inclusão

Inclusão também não é um conceito novo em ITE, mas tem havido uma ênfase maior na inclusão como um princípio para ITE, em reconhecimento à maior diversidade de alunos nas escolas e centros de educação infantil da Nova Zelândia. Existem, por exemplo, novos requisitos para os programas de ITE se concentrarem no apoio aos professores graduados para responder de forma adequada aos alunos com necessidades de aprendizagem diversificadas e adicionais, especificamente aqueles que têm o inglês como idioma adicional, dislexia, dispraxia e transtornos do espectro do autismo (Conselho de Ensino 2018). Esses requisitos para o ensino inclusivo são mais específicos do que previamente estipulado. O ensino inclusivo é apresentado como um meio de atender a uma variedade de alunos e garantir o acesso equitativo às oportunidades educacionais. A diversidade é definida em relação aos alunos com necessidades específicas de apoio à aprendizagem e alunos de diferentes origens culturais.

A exigência imposta aos fornecedores de FIP de dar atenção especial às necessidades específicas de apoio na preparação de professores é uma resposta a uma prioridade emergente do governo. Um comitê selecionado do governo de 2016 tinha como parte de sua missão o requisito de “investigar se o treinamento de professores e o desenvolvimento profissional preparam os professores para identificar e apoiar a educação de alunos com espectro disléxico, dispráxico e autista” (Yang 2016, p. 5). O comitê recomendou o fortalecimento da formação inicial e contínua de professores para identificar e responder às necessidades de aprendizagem adicionais dos alunos, especialmente para alunos com dislexia, dispraxia e transtorno do espectro do autismo. Em relação à diversidade cultural e inclusão para alunos culturalmente diversos, há reconhecimento em Nossos Padrões de que a Nova Zelândia é “uma nação cada vez mais multicultural, e Te Tiriti o Waitangi inclui os novos colonos de hoje” (Conselho de Educação 2017a, p. 4) O foco nos novos requisitos de aprovação do programa ITE no apoio aos professores para trabalharem com alunos para os quais o inglês é uma língua adicional reconhece a crescente diversidade cultural da Nova Zelândia e as necessidades de aprendizagem de línguas de pessoas que acabaram de se estabelecer no país. Para fornecedores de ITE, incluindo universidades, isso significa que quaisquer novos programas de ITE ou programas existentes que sejam revisados à luz dos novos requisitos precisam enfatizar explicitamente e ter conteúdo relacionado a necessidades específicas de suporte de idioma especificado.

Em um contexto político mais amplo, é dada atenção especial à inclusão e às práticas não discriminatórias para as comunidades e alunos do Pacífico. O governo desenvolveu um Plano de Ação para a Educação do Pacífico (Ministério da Educação 2020). Este novo plano segue um plano de ação anterior e enfatiza a importância de abordar o racismo e a discriminação para garantir que os alunos do Pacífico e suas famílias tenham um sentimento de pertencimento e sintam que a educação é um espaço inclusivo e confiável; a necessidade de ação coordenada para garantir que todos os professores, líderes e profissionais da educação sejam culturalmente competentes com diversos alunos do Pacífico; e um objetivo de valorizar e aumentar o número de professores com herança do Pacífico. A competência cultural do professor ao trabalhar com alunos do Pacífico é vista como um elemento-chave para alcançar objetivos mais amplos de inclusão cultural. Precedendo o plano de ação de 2020 está Tapasā: Estrutura de competências culturais para professores de alunos do Pacífico (Ministério da Educação 2018), que é uma ferramenta destinada a apoiar professores não-pacíficos a se envolverem com alunos do Pacífico de maneiras culturalmente receptivas. Junto com o Tātaiako, o Tapasā é referido nos novos requisitos para aprovação de ITE e é usado como uma fonte para ilustrar como os desenvolvedores de programas de ITE podem apoiar os alunos professores a se envolverem com práticas culturalmente receptivas por meio de seu programa de ITE e como eles demonstram como atendem o profissional padrões.

Aprendizagem orientada para a prática

Outra mudança significativa na ênfase nos requisitos de ITE está relacionada à prática profissional. Em particular, houve uma extensão do número mínimo de dias que os alunos-professores devem ter nas escolas ou centros de educação infantil como parte de seu envolvimento na formação de professores. Para programas de um ano,

deve haver um mínimo de 80 dias de experiência prática profissional (prática) e para programas de três anos ou mais, o mínimo é de 120 dias. Este é um aumento de 10 e 20 dias, respectivamente (Conselho de Ensino 2018). A mudança nas exigências de tempo baseia-se no argumento de que o aumento do tempo de colocação dá aos alunos-professores maiores oportunidades de ter experiências de ensino com diversos alunos e desenvolver sua prática, partindo do pressuposto de que se gasta o maior tempo que os alunos-professores passam nas escolas e nos centros de educação infantil em experiências profissionais de alta qualidade. Para programas de ITE em universidades, isso significa que os alunos-professores passam mais tempo nas escolas e provavelmente gastam menos tempo no aprendizado no campus.

A ênfase também é dada à integração da teoria e prática de maneiras que reduzam qualquer sentimento de “teoria” sendo o que é feito em ambientes universitários e “prática” sendo o que acontece apenas em escolas ou centros de primeira infância. A expectativa de aprendizagem orientada para a prática em todos os elementos dos programas de FIP tem implicações para a pedagogia da formação de professores. Ele obriga aqueles que projetam e ensinam em programas de FIP a considerar como eles fornecem oportunidades para os professores-alunos integrarem o aprendizado teórico e prático nos cursos e seu envolvimento nas aulas e, potencialmente, mudar a pedagogia de FIP, incluindo avaliação, para fazer conexões mais claras entre teoria e prática.

Com foco na avaliação, existem requisitos mais explícitos relacionados às práticas de avaliação de ITE. O objetivo geral expresso é que as avaliações forneçam confiança de que os alunos-professores podem fazer o trabalho de ensino e atuar como professores eficazes, o que significa que eles podem trabalhar efetivamente com diversos alunos em uma variedade de contextos de escolaridade e educação infantil, a partir do momento em que se formam de programas ITE. As avaliações precisam dar confiança de que os alunos-professores alcançaram os padrões de ensino (em um ambiente com suporte), fornecendo evidências de que os graduados podem realizar tarefas de ensino importantes desde o primeiro dia de ensino [Prontidão (C1)] e que eles entendem a importância de recorrer a múltiplas fontes de informação para lidar com as complexidades da prática - [Complexidade (C2)]. (Conselho de Ensino 2018, p. 30) Os fornecedores de ITE são incentivados a incluir uma variedade de formas de avaliação nos programas; por exemplo, avaliação da prática profissional, demonstrações de ensino, análises de cenários, amostras de trabalho, reflexões de professores e avaliações de ensino e portfólios. Eles são obrigados a incorporar dois elementos de avaliação recém-especificados em seus programas de preparação de professores e estruturas de avaliação: as principais tarefas de ensino e uma avaliação integrativa culminante. As principais tarefas de ensino são “um conjunto de pelo menos 10-15 tarefas principais de ensino que podem ser confiadas aos graduados do programa para serem capazes de realizar como professores iniciantes no primeiro dia de trabalho” (Conselho de Ensino 2018, p. 35) Espera-se que essas tarefas representem tarefas que os alunos-professores tenham dominado ao final de seu programa de preparação de professores. Eles precisam estar vinculados à prática profissional e ser práticas que os alunos-professores podem realizar, envolvendo o envolvimento com os alunos. A avaliação integrativa culminante é avaliar “se um aluno-professor é capaz de integrar efetivamente teoria e prática e sintetizar sua aprendizagem através dos Padrões”

(Conselho de Ensino 2018, p. 32) e ser avaliado no final de um programa. Espera-se que mostre uma complexa tomada de decisão do professor. Esta avaliação culminante aponta para outro aspecto da aprendizagem orientada para a prática que recebe maior destaque nas diretrizes mais recentes para FIP, a ênfase no desenvolvimento da experiência adaptativa do professor. Os fornecedores de FIP precisam apoiar os alunos-professores para serem capazes de avaliar e adaptar seu ensino em resposta às necessidades dos alunos, em diferentes contextos educacionais.

Dentro das universidades, a avaliação de FIP é dirigida por forças externas em maior extensão do que em outros programas não profissionais. Aqueles que desenvolvem programas e cursos de ITE precisam estar familiarizados e cumprir os requisitos de avaliação acadêmica da universidade para qualificações e as expectativas de avaliação orientadas para a prática do órgão de aprovação profissional. A maior ênfase na aprendizagem e avaliação orientada para a prática tem implicações para os formadores de professores universitários em relação ao projeto de estruturas de avaliação e itens de avaliação específicos, onde eles podem precisar ajustar os modos ou tipos de avaliação e encontrar maneiras de combinar acadêmico e prático elementos dentro do projeto de avaliação. Isso não quer dizer que a avaliação dentro dos programas universitários de FIP ainda não tenha foco na prática e fazendo conexões teoria-prática, mas que a avaliação orientada para a prática é um ponto de ênfase para o desenvolvimento contínuo do programa e os processos de aprovação profissional.

Existem também implicações para as relações entre universidades e escolas e centros de primeira infância, com as universidades obrigadas a se envolver em “parcerias autênticas com parceiros-chave, como escolas/centros/kura e Māori e iwi, para obter sua opinião sobre os elementos-chave de um programa” (Conselho de Ensino 2018, p. 3). O envolvimento mais próximo dos professores é visto como uma forma de garantir conexões mais próximas entre a teoria e a prática e que os programas de FIP atendam às expectativas da profissão em relação à prática do ensino. No processo de desenvolvimento do programa de FIP universitário, espera-se que os professores de escolas e centros tenham contribuições para o desenho do programa, incluindo processos de seleção de candidatos a professor, identificação das principais tarefas de ensino que todos os alunos-professores precisam ser capazes de realizar, e o programa quadro de avaliação. A ênfase em parcerias autênticas explicitamente enquadra a parceria de forma diferente para um modelo de consulta. Historicamente, as universidades envolvem membros da profissão no desenvolvimento do programa, mas os requisitos alterados significam uma contribuição aprimorada da profissão no desenho do programa. Também significa potencialmente um maior envolvimento de professores em programas universitários por meio de seu trabalho de orientação a professores-alunos, ensino em cursos e envolvimento contínuo em processos como a seleção de alunos; também, potencial envolvimento mais próximo de formadores de professores universitários em escolas e centros de primeira infância.

Aprendizagem personalizada e bem-estar do aluno

Nos últimos anos, houve uma mudança em direção à aprendizagem personalizada e maior atenção ao bem-estar do aluno. Na Nova Zelândia, a aprendizagem personalizada se baseia em uma tradição de pedagogia centrada na criança ou no

aluno (Abbiss 2019) e foi recentemente incentivada pela “virada espacial” na política educacional e pelo crescimento de ambientes de aprendizagem flexíveis nas escolas (Benade 2019). Por algum tempo, os elementos da aprendizagem personalizada têm sido uma característica do ensino e da aprendizagem nas escolas e programas de preparação de professores da Nova Zelândia, incluindo aprendizagem cooperativa e colaborativa, aprendizagem por investigação, escolha do aluno e flexibilidade curricular. No entanto, tem havido uma atenção crescente sobre o currículo integrado e a aprendizagem baseada em projetos no ensino médio (com estes já sendo comuns nas escolas primárias) e aumento da conexão digital e da alfabetização digital e da mídia para apoiar a aprendizagem e investigação no ensino primário e secundário. A aprendizagem personalizada é vista como uma forma de permitir que crianças e jovens busquem suas paixões e aprendam no contexto de tópicos e questões que são relevantes para eles. A aprendizagem online também se tornou uma necessidade para muitos professores e alunos no contexto de fechamentos de escolas que fazem parte das respostas nacionais e regionais à pandemia COVID-19.

Os fornecedores de ITE estão observando o crescimento de ambientes de aprendizagem flexíveis, diferentes formas de aprendizagem personalizada e respostas variadas das escolas à virada espacial, e estão se perguntando como devem responder a esses desenvolvimentos. Eles também estão considerando como podem atender aos requisitos do corpo profissional para apoiar os alunos-professores a aplicar pedagogias digitais e criar currículos locais, e como podem criar programas de FIP que modelem habilidades e práticas em uma variedade de contextos, incluindo salas de aula convencionais e aprendizagem flexível ambientes. Ao projetar e entregar programas de FIP, os formadores de professores universitários estão negociando até que ponto eles apóiam os alunos a trabalhar e manter os arranjos curriculares existentes nas escolas e como eles podem encorajar mudanças, se envolver com práticas e desenvolvimentos pedagógicos específicos e equilibrar diferentes e expectativas concorrentes de escolas e comunidades.

A linguagem do bem-estar tornou-se proeminente nas políticas e discussões de saúde e educação. É parte do discurso político, com a primeira-ministra da Nova Zelândia, Jacinda Ardern, apresentando um orçamento de bem-estar intencionalmente intitulado em maio de 2019 (Ardern 2019). Na política educacional, o bem-estar é apresentado como uma aspiração da sociedade e como algo para o qual as mudanças no sistema educacional devem ser direcionadas. Ele aparece nas normas para professores e no código de responsabilidade profissional, onde há referência à importância dos professores promoverem o bem-estar de todos os alunos e apoiar os alunos a se envolverem em questões importantes para o bem-estar da sociedade (Conselho de Educação 2017a). Esta “virada para o bem-estar” enfatiza um papel mais amplo para escolas e professores do que ensinar o currículo ou permitir que os alunos alcancem o sucesso nas qualificações educacionais. Embora o sucesso educacional seja visto como parte do bem-estar, há uma atenção mais ampla às necessidades sociais, culturais e emocionais dos alunos. O foco no bem-estar destaca a necessidade dos professores garantirem a segurança dos alunos e sua saúde mental e física, visto que isso também se cruza com o respeito e a promoção da

língua, cultura e identidade e com foco em relacionamentos positivos. Os fornecedores de ITE ouvem os professores falando sobre bem-estar e questionam como eles podem responder e liderar em relação ao bem-estar nos programas de preparação de professores. Isso significa se envolver com a natureza e as prioridades da aprendizagem em FIP, no equilíbrio em FIP entre aprender sobre o ensino, sobre alunos e comunidades e sobre currículo, pedagogia e avaliação.

Compreendendo o ITE da Nova Zelândia no contexto global

Globalmente, os governos têm se concentrado no ITE como um mecanismo para melhorar o desempenho do aluno e, em última instância, o bem-estar social e econômico dos países. Embora governos em diferentes países possam compartilhar interesses em FIP como uma alavanca potencial para mudança, quaisquer mudanças nos sistemas de FIP são feitas dentro de contextos políticos, econômicos, sociais e culturais específicos. Como, então, a Nova Zelândia se enquadra em uma discussão global sobre a formação de professores? Como o setor de formação de professores navegou nas prioridades nacionais e nas necessidades locais? E que desafios, tensões ou dilemas se apresentam?

Voltando para a discussão global, estudos internacionais de formação de professores documentaram diferenças entre os países devido à variação nas estruturas organizacionais, o que conta como conhecimento para o ensino, entendimentos de como os professores podem e devem aprender e como gerenciar a relação entre teoria e prática na formação profissional de professores (Tatto 2009, 2011). Com uma visão mais sistêmica da formação de professores, Darling-Hammond et al. (2017) se propôs a entender como as jurisdições de alto desempenho (com base nos resultados da avaliação do PISA) apoiaram suas forças de ensino por meio de suas políticas nacionais e práticas locais. Os autores concluíram, a partir de sete estudos de caso jurisdicionais, que, além de ter um alto respeito pelos professores na cultura nacional, a formação de professores tinha um processo distinto de seleção de pessoas para a profissão; teve forte apoio financeiro para a preparação de professores e aprendizagem profissional contínua; tinha um conjunto de padrões profissionais nacionais que delineavam as expectativas para o ensino; e o desenvolvimento de professores era tratado como um continuum dentro do sistema educacional. Em uma análise recente das abordagens de sete nações para a formação de professores, as questões enfrentadas pela formação de professores incluíram a explicação do papel da prática profissional na formação de professores, a academização da formação de professores e como manter as considerações locais em resposta à globalização. Todas essas três questões são assuntos de navegação contínua dentro do setor de ITE na Nova Zelândia. Iniciativas recentes enfatizam a aprendizagem orientada para a prática e o papel da prática profissional na preparação de professores, com novos requisitos especificando um maior número mínimo de dias a serem gastos na prática profissional (Conselho de Ensino 2018). A academização da formação de professores dentro do setor universitário da Nova Zelândia significa que, dentro desse setor, os educadores de ITE baseados em universidades precisam negociar o que significa praticar a aprendizagem orientada para a prática em ambientes universitários e promover parcerias autênticas com a profissão; com professores, escolas e centros de primeira infância, incluindo kura médio maori

(escolas) e kōhanga reo (ninhos de linguagem da primeira infância). O desafio de manter as considerações locais em face das tendências globais é especialmente evidente na Nova Zelândia em relação ao biculturalismo e inclusão no ITE, onde o sabor local é particularmente evidente no compromisso de honrar Te Tiriti o Waitangi e afirmar os alunos Māori e a ênfase dada à inclusão e práticas não discriminatórias para alunos do Pacífico.

A formação de professores viu tendências globais e a Nova Zelândia adotou várias delas. Estabelecer padrões profissionais para o ensino, por exemplo, tornou-se uma prática comum em jurisdições em todo o mundo (Darling-Hammond et al. 2017). O Código de Responsabilidade Profissional e Padrões para a Profissão Docente da Nova Zelândia (Conselho de Educação 2017a) foram promulgados em 2017 e agora servem como um conjunto de princípios orientadores para ITE e aprendizagem profissional contínua para professores. O gerenciamento da força de trabalho também se tornou uma abordagem estratégica comum para jurisdições para tratar de questões relacionadas ao recrutamento e retenção de professores. Na Nova Zelândia, a escassez de professores em algumas áreas (incluindo matemática, tecnologia científica, te reo Māori) tem visto iniciativas implementadas para recrutar e apoiar pessoas na força de trabalho docente nessas áreas, incluindo bolsas de estudo para professores Māori e pessoas que mudam de carreira. Considerações mais amplas sobre a força de trabalho também são motivadores para redefinições mais amplas da política educacional da Nova Zelândia, que afetam o ITE. A visão para ITE (Conselho de Educação 2017b) e mudanças nos requisitos para programas de FIP (Conselho de Ensino 2018) são parte de ajustes de políticas mais amplos que são direcionados para o fortalecimento do desempenho do aluno. A ITE desempenha um papel fundamental na formação de professores capazes de se adaptar a um ambiente educacional em mudança para promover o desempenho do aluno.

Com as mudanças nas prioridades educacionais, uma variedade de tensões e dilemas emergem que precisam ser navegados dentro do ITE. Uma dessas tensões diz respeito ao terreno epistemológico da formação de professores. A formação de professores está no nexo de vários conhecimentos (Sato 2019). O conhecimento e as habilidades profissionais, juntamente com a natureza acadêmica da FIP em instituições de ensino superior, requerem a integração complexa de ciências sociais, habilidades e protocolos técnicos e raciocínio pragmático. Eles podem estar ligados às tradições teóricas do construcionismo social, positivismo, pós-estruturalismo e pragmatismo. Na Nova Zelândia, os conhecimentos indígenas também são fundamentais para a formação de professores, inscritos no código profissional e nos padrões da profissão e vividos por meio do compromisso com Te Tiriti o Waitangi. Essa abordagem pluralista dos conhecimentos dentro da educação profissional corre o risco de sobrecarregar o currículo ou criar uma miscelânea de ideias isoladas umas das outras. A forma como esses conhecimentos são gerenciados dentro de FIP e as oportunidades de aprendizagem profissional para professores devem ser cuidadosamente projetadas dentro dos programas e combinadas para criar coerência a partir desse complexo terreno epistemológico.

Além de dar sentido ao terreno epistemológico complexo, os programas de formação

de professores precisam alcançar algum tipo de equilíbrio entre as prioridades nacionais e as necessidades locais. Na Nova Zelândia, descobrir como seria esse equilíbrio em um determinado programa ou contexto de formação de professores significa navegar em um ambiente de políticas frouxas e restritas. O conceito de um relacionamento ‘tight-loose’ origina-se do trabalho de Thompson e Wiliam (2007) e concentra a atenção na forma como os ambientes de política podem prescrever práticas simultaneamente e fornecer flexibilidade no sistema para permitir que aqueles que operam dentro da estrutura política sejam sensíveis aos contextos locais. O relacionamento estreito e frouxo fornece uma maneira de representar e compreender o complexo ambiente de políticas e responsabilidades dentro da formação de professores na Nova Zelândia.

Dentro da zona mais restrita da estrutura da política de formação de professores, há vários aspectos da política que atuam para controlar e moldar a ITE e tornar o sistema de formação de professores responsável por abordar prioridades educacionais específicas. Isso inclui expectativas para as instituições educacionais, incluindo a formação de professores, para sustentar determinados valores e práticas, incluindo o biculturalismo e a inclusão. Também se relacionam com o sistema educacional dentro do qual os novos professores trabalharão e que eles precisam conhecer por meio de seus programas de FIP, como a qualificação da avaliação nacional e os processos de avaliação para escolas secundárias. Mais diretamente, eles incluem políticas que estabelecem padrões para o ensino e requisitos específicos para a formação de professores e a distribuição de recursos de acordo com prioridades educacionais específicas, incluindo financiamento do PLD e bolsas de estudo financiadas pelo governo para professores em formação. Para fornecedores universitários de ITE, a rigidez na prática é direcionada tanto pelos processos profissionais quanto acadêmicos, por meio do Conselho de Ensino e da aprovação e monitoramento do CUAP.

Na zona mais livre, a estrutura da política permite que universidades e outros fornecedores de formação de professores tomem decisões locais. Eles decidem como vivem seus compromissos biculturais por meio de seu relacionamento com mana whenua (Māori com autoridade e direitos costumeiros no local onde a universidade está localizada). Além disso, eles decidem como colocar em prática seus valores institucionais e se envolver com suas comunidades, incluindo escolas locais. Embora exista um número mínimo obrigatório de dias de prática profissional que os alunos-professores devem passar nas escolas (80 dias), os fornecedores de formação de professores decidem, em consulta com as escolas, como isso é organizado e as funções que os educadores de ambos os ambientes assumirão na avaliação dos alunos-professores prática profissional. Fornecedores de formação de professores universitários decidem como será o currículo de formação de professores em seu lugar e instituição. As universidades e outros fornecedores estão, portanto, constantemente negociando um relacionamento estreito e frouxo e a tensão entre as necessidades simultâneas de serem responsáveis e adaptável localmente.

Considerações finais

A tensão que as universidades da Nova Zelândia vivenciam no ambiente restrito de políticas educacionais pode apresentar desafios para o planejamento e a prática de programas de formação de professores, mas também é um espaço criativo. É um espaço dinâmico de negociação e mudança, onde as universidades precisam se engajar de forma produtiva com os Maori e as comunidades, acompanhar e responder a um contrato social e ambiente educacional em constante mudança e práticas nas escolas e avaliar constantemente seus valores, seu papel na preparação de professores e na liderança educacional e na defesa de práticas pedagógicas e mudanças que podem proporcionar por meio de formação de professores. Utilizando a metáfora do ecossistema, a tensão pode ser vista como uma tensão necessária na natureza das relações simbióticas entre organismos que vivem e interagem juntos, nem sempre em completa harmonia, mas, em última análise, para seu benefício mútuo. É por meio de uma tensão criativa que as universidades mantêm sua relevância na formação de professores.

Referências

- Abbiss, J 2019, 'Becoming a teacher', in M Hill & M Thrupp (eds), *The professional practice of teaching in New Zealand*, 6 edn, Cengage Learning Australia, South Melbourne, VIC, pp. 1-19.
- Ardern, J 2019, 'Prime Minister Jacinda Ardern's Wellbeing Budget speech'. New Zealand Government, Wellington, New Zealand, Speech.
- Benade, L 2019, 'Flexible learning spaces: Inclusive by design?', *New Zealand Journal of Educational Studies*, vol. 54, no. 1, pp. 53-68.
- Darling-Hammond, L, Burns, D, Campbell, C, Goodwin, AL, Hammerness, K, Low, EL, McIntyre, A, Sato, M & Zeichner, K 2017, *Empowered Educators: How High-performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- 'Education Act 1989' 2020. Parliamentary Counsel Office, New Zealand.
- Education Council 2015, 'Graduating teacher standards poster'. Education Council, Wellington, New Zealand.
- Education Council 2016, 'Strategic options for developing future oriented initial teacher education'. Education Council, Wellington, New Zealand.
- Education Council 2017a, 'Our Code Our Standards: Code of Professional Responsibility and Standards for the Teaching Profession'. Education Council, Wellington, New Zealand.
- Education Council 2017b, 'Our Vision: Initial Teacher Education 2021'. Education Council, Wellington, New Zealand.
- Education Council nd, 'Advice paper: Positioning teaching as a postgraduate profession?'. Education Council, Wellington, New Zealand.
- Education Review Office 2019, *Professional Learning and Development in Schools*, Education Review Office, Wellington.
- Ministry of Education 2011, 'Tātaiako: Cultural Competencies for Teachers of Māori Learners'. Ministry of Education, Wellington.

Ministry of Education 2018, 'Tapasā: Cultural competencies framework for teachers of Pacific learners'. Ministry of Education, Wellington, New Zealand.

Ministry of Education 2020, 'Action Plan for Pacific Education 2020-2030'. Ministry of Education, Wellington, New Zealand.

Ministry of Education nd, *How PLD providers and facilitators are selected*, viewed 17 December 2020, <<https://pld.education.govt.nz/find-a-facilitator/how-providers-are-selected/>>.

New Zealand Government 2019, *NCEA Change Package 2019: Overview*, New Zealand Government, Wellington

New Zealand Productivity Commission 2020, *Educating New Zealand's future workforce: Technological change and the future of work. Draft report 4*, New Zealand Productivity Commission, Wellington.

Sato, M 2019, 'The complex epistemological terrain of teacher education', in A Kamp (ed.), *Education Studies in Aotearoa New Zealand: Key Disciplines and Emerging Directions*, NZCER, Wellington, pp. 234-253.

Stats NZ nd, *Estimated resident population (2018-base): At 30 June 2018*, viewed 17 December 2020, <<https://www.stats.govt.nz/information-releases/estimated-resident-population-2018-base-at-30-june-2018>>.

Tatto, MT 2009, *Reforming teaching globally*, Information Age Publishing, Charlotte, NC.

Tatto, MT 2011, 'Reimagining the education of teachers: The role of comparative and international research', *Comparative Education Review*, vol. 55, no. 4, pp. 495-516.

Teaching Council 2018, 'ITE Programme Approval, Monitoring and Review Requirements'. Teaching Council, Wellington, New Zealand.

Teaching Council of Aotearoa New Zealand nd, *About us: E pā ana ki a mātou*, viewed 17 December 2020, <<https://teachingcouncil.nz/about-us/>>.

Teaching Council nd, *Tātaiako: Cultural Competencies for Teachers of Māori Learners*, viewed 23 August 2020, <<https://teachingcouncil.nz/content/t%C4%81taiako-cultural-competencies-teachers-m%C4%81ori-learners-0>>.

TeachNZ 2020, *Come and teach in New Zealand*, viewed 17 December 2020, <<https://teachinnewzealand.co.nz/>>.

TeachNZ nd, *Create lifelong learners, become one yourself*, viewed 17 December 2020, <<https://www.teachnz.govt.nz/professional-development/study-awards-sabbaticals-and-study-support-grants/>>.

Thompson, M & Wiliam, D 2007, 'Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms.', Paper presented at the *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL, April 9 - April 13. <https://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers.html>

Whatman, J & MacDonald, J 2017, *High quality practica and the integration of theory and practice in initial teacher education: A literature review prepared for the Education Council*, NZCER, Wellington, New Zealand.

Yang, J 2016, *Inquiry into the identification and support for students with the significant challenges of dyslexia, dyspraxis, and autism spectrum disorders in primary and secondary schools: Report of the Education and Science Committee*, New Zealand House of Representatives, Wellington, New Zealand.

Teacher Education in Aotearoa New Zealand

*Jane Abbiss*¹⁰⁵

*Misty Sato*¹⁰⁶

Introduction

Teacher education in Aotearoa New Zealand, as in other countries, exists within an ecology of governance systems and is shaped by a range of policies. In this chapter, we describe the governance and policy context of teacher education in New Zealand generally and current initiatives and shifting practice in initial teacher education (ITE) more specifically. This leads us to ask how teacher education in New Zealand sits in relation to global trends, considering global concerns about standards and the role of universities in teacher education and in relation to tight-loose relationships between national requirements and local responsiveness. The shape of teacher education in universities reflects both national priorities and local needs.

Teacher education ecology

To understand teacher education in New Zealand from outside of the country, we first set out the ecology of teacher education, placing it within the wider educational system.

New Zealand education system governance

The governance system provides the legal requirements for education and the regulatory bodies that oversee teaching and teacher education. Our policy and cultural ecology are importantly bound by a treaty relationship between Indigenous and colonising peoples. We then report on the current policy shifts in education that are currently having an impact on teacher education.

New Zealand is an island nation of approximately five million residents (Stats NZ, nd) located in the South Pacific. As a constitutional monarchy, New Zealand recognises its Head of State as the British sovereign. It has a representational government with a House of Representatives comprising ministers who have been elected. The Executive branch of government comprises the Prime Minister and Ministers of the Crown who oversee the government agencies, including the Ministry of Education. Education policy in New Zealand is set nationally through laws that are approved through Parliament. New initiatives, procedures, and oversight of policy is conducted by the Ministry of Education. Schools, however, are run individually through school boards as governing bodies and principals are executive administrators.

The country's history with the British Crown is importantly marked by a treaty relationship with Māori, the Indigenous people of the land. Not long after British colonies began to be settled in New Zealand in the late 18th and early 19th centuries, a group

105. Associate Professor, School of Teacher Education, University of Canterbury, New Zealand.

106. Associate Professor, School of Teacher Education, University of Canterbury, New Zealand.

of Māori chiefs representing several different *iwi* (tribes) signed *Te Tiriti o Waitangi* (known in its English form as the “Treaty of Waitangi”) with the British Crown in 1840. This treaty created a foundation of joint governance and cultural practice through shared language and customs in New Zealand. Historically, *Te Tiriti o Waitangi* has been violated and broken many times through confiscation of lands, limited representation in governance, and the near elimination of *te reo Māori* (the Māori language) and other Māori cultural practices through formal schooling systems. In recent decades, however, a renewed commitment to *Te Tiriti o Waitangi* has created a collective effort to teach and support bicultural practices in schools. This includes increased usage of *te reo Māori* in curriculum and teaching practice; attention to Māori cultural customs and practices; and, importantly, a recognition of the Indigenous worldview in terms of the knowledge that are taught and respected and how students can represent their cultural values in their learning.

The New Zealand education system is organised in three levels: early childhood education from birth to school entry age; primary and secondary from ages 5 to 19 years; and further education in tertiary or vocational education beyond age 19. Primary school is organised from years 0-8 and secondary school from years 9-13 (in some cases years 7-13). Intermediate schools teach years 7-8 and are typically included in the primary teacher education scheme.

New Zealand characterises schools four ways. Most are state schools, owned and funded through national resources. These schools teach the national curriculum. State integrated schools are funded nationally and teach the national curriculum, but also have their own philosophy, religious focus or values. Families may have to pay some fees for their child’s attendance at these schools. Private schools are primarily funded through school fees and tuition is paid by families. They may receive some government funding and they may choose, but are not required, to follow the national curriculum. Finally, Māori medium education provides *te reo Māori* immersion learning for at least 51% of the learning time. Māori medium schools follow a national curriculum, *Te Marautanga o Aotearoa*, that is based predominantly in Māori world views and knowledge.

Teaching council as the governing body for teacher education

The Teaching Council of New Zealand (Matatū Aotearoa) is the professional body for the teaching profession in the country. Its legislative authority derives from The Education Act 1989 (part 32) (Education Act 1989, 2020) which is administered by the Ministry of Education. According to the Teaching Council website, and reflective of its legislated responsibilities, the key functions of this body are:

- Providing leadership to teachers and setting the direction for the profession;
- Enhancing the status of teachers and education leaders;
- Setting expectations of teacher practice and behaviour (code and standards);
- Setting requirements for approving and monitoring ITE programmes;
- Ongoing professional development for teachers;
- Sharing best practices;

- Promoting and assuring appraisal for both accountability and development;
- Processing teacher registration and certification applications;
- Managing complaints related to conduct and competence. (Teaching Council of Aotearoa New Zealand, nd).

The Teaching Council is organised with a 13-member governing board of elected and appointed members, supported by an administrative organisation of about 100 employees. The elected members include representatives from the early childhood, primary, and secondary sectors and a registered teacher from the ITE or continuing teacher education sector. Six additional members are appointed by the Minister of Education. The governing board ensures legislative and regulatory functions of the council that are carried out effectively and fairly. The administrative side of the Teaching Council is led by a chief executive and a general manager. This part of the organisation provides support for customer service, professional services, registration, professional responsibility, and council services and operations.

The shift back to elected membership of the governing board by members of the teaching profession in 2018 was a signal from the current Labour Government to give more power and voice to the profession. Education Minister Chris Hipkins said at the time: “This is a huge step forward for teachers. It reverses the previous National Government’s decision to remove elected teachers from the Council, which undermined the profession [...] this Government recognises the importance of giving teachers the right to elect representatives to their own professional body, just like countless other professions” (New Zealand Government Press Release, 2018). This focus on teachers’ voice in our current policy environment is a critical part of new requirements for ITE programme approval and how professional education for teachers is organised.

Functionally, the Teaching Council gives the regulatory guidelines and approval processes for all ITE providers, including university providers. University ITE programmes must also be approved through Committee on University Academic Programmes (CUAP), a national university system committee, to assure alignment with the academic level frameworks and degree requirements. Core parts of the regulations for teacher preparation are linked to the Teaching Council’s professional teaching standards and code of professional responsibility (Education Council, 2017a). New Zealand does not have a national curriculum, national testing, or a national performance assessment for ITE. Instead, all approved ITE programmes must demonstrate how graduates will meet the professional standards and ethical code in a supported environment as new teachers. The professional standards are organised around five aspects of teaching and learning: *Te Tiriti o Waitangi* partnership; professional learning; professional relationship; learning-focused culture; design for learning and teaching. The Code of Professional Responsibility is described through four commitments: commitment to the profession, learners, families and *whānau* (extended families and community), and society. For ITE providers, these standards and ethics are the drivers for the design of programme curricula and assessments. For ongoing professional teacher education, these standards and ethics are core to the evidence-based appraisal processes for teachers.

Initial teacher education in New Zealand

Teaching is viewed as a stable profession in New Zealand. In 2019, the country employed over 61,000 regular teachers in state and state integrated schools (35,095 primary; 26,444 secondary). Most (74%) of these teachers identify as Pākehā (of European descent) with the next largest group being Māori (12%). Each year, New Zealand schools employ between 2,500 and 2,900 new teachers, and most of them are domestic ITE graduates. Retention rates for teachers in New Zealand are fairly strong – for domestic ITE graduates, 78% who started teaching in 2014 were still teaching four years later in 2018 and the 15-year retention rate is over 60% (Ministry of Education, 2019). However, teacher shortages are still an issue in some teaching areas, such as Mathematics, Sciences, and *te reo Māori*, as well as in some regions, such as Auckland, New Zealand's largest city, where the high cost of living is a disincentive for recruiting teachers. Overseas recruitment, as well as domestic incentives such as study awards, are active recruitment programmes through the Ministry of Education workforce initiatives (TeachNZ, 2020) and in recent years the number of newly employed teachers immigrating to New Zealand have been increasing.

Currently, the country has 25 providers of ITE qualifications, including universities, polytechnic institutions, institutes of technology, private training establishments, and *wānanga* (*iwi*-supported education that use Māori world views and teaching approaches). These providers run a range of ITE programmes. Academic levels of ITE programmes are assessed against the New Zealand Qualification Authority's (NZQA) academic framework. This framework has ten levels with PhD degrees represented at level 10 and a Bachelor's degree represented at level 7, which is the minimum level for a teaching qualification. The country has created a system that allows several different pathways to achieve a teaching qualification through an undergraduate degree (three or four years), undergraduate diplomas (three years for early childhood teaching qualifications), graduate or post-graduate diplomas (one year), and Master's degrees (one year). Typically, secondary teaching qualifications are graduate or post-graduate diploma programmes that are offered after a Bachelor's degree has been awarded or after work experience that can be recognised as prior learning is assessed as appropriate. Providers have created campus-based, online, employment-based, full-time, and part-time options to accommodate the needs of potential students and keep a robust teaching pipeline for the nation.

Professional learning and development for teachers

Currently, a regionally allocated model operates for professional learning and development (PLD) for teachers and school leaders guided by national priorities that are set by the Ministry of Education, although policy changes for the PLD model have been signaled by the government. The intention behind the current model is to have national guidance for system-wide improvement while also meeting specific regional needs. Operationally, schools can receive free professional learning programmes and opportunities through services that are contracted centrally through the Ministry of Education. The 2020 national priorities for professional learning included cultural

capability, local curriculum design, and assessment for learning in English medium settings and *mātauranga* and *te reo Māori*, *marau ā-kura*, and *aromatawai* in Māori medium settings. Digital fluency has been and remains a priority across all learning settings. Even with this regional allocation, small and rural schools continue to have issues with access to professional learning opportunities due to costs of travel, avail, and availability of external facilitators (Education Review Office, 2019).

Professional learning providers, including independent companies and universities, compete for contracts that are funded by the Ministry of Education. This model differs greatly from the previous model that funded universities to offer school support services. Providers must be approved and authorised by the Ministry of Education to deliver Ministry-funded professional learning. Currently, 87 organisations and independent agents are approved within New Zealand, and the ministry is not currently accepting new applications to become an approved provider. Professional learning facilitators, whether employed by a provider or operating as an independent agent, must complete an accreditation process run by the ministry. The ministry also runs refresh courses to maintain workforce quality assurance for these professional education facilitators (Ministry of Education, nd).

To compete for these professional learning contracts, some universities set up internal organisations to manage contract bids, employ facilitators, and maintain relationships with schools that seek professional learning services from approved providers. These are not usually part of the academic programming of the university, but operate as fee-for-service operations. Within university academic programmes, Master's of Education degrees are an academic pathway for individual teachers to seek further learning in their field of interest. The Ministry of Education supports a variety of study awards for teachers who want to pursue part-time or full-time study in an educational priority area. The awards vary depending on the study plan and the request (TeachNZ, nd).

Policy resets that are influencing ITE and teacher professional learning and development

New Zealand is in the midst of a significant education reform, which is creating some uncertainty and will impact ITE and teacher PLD. In the past two years, the education system has undergone three substantial policy reviews. First, a formal review of the long-standing Tomorrow's Schools education policy is setting a course for establishing new service agencies for schools, supporting principal leadership development, new policies for school property and infrastructure management, and new strategies for managing school enrollment zones. The original Tomorrow's Schools initiative of 1989 created the self-management of schools, established a competency-based assessment system for secondary school, and launched teaching standards. All of the proposed changes to Tomorrow's Schools are aimed at creating more equitable education opportunities for Māori and Pasifika (New Zealand Pacific) communities, while supporting schools to focus on the core values of teaching and learning. For teachers, this review and policy re-set will strive to create a national education workforce strategy and a nationally based

curriculum centre to provide focused curriculum leadership and expertise. These are new efforts currently underway that could have significant impact on recruiting teachers, in creating further pathways within teacher education, and more leadership opportunities for them in their ongoing career development.

The National Certificate of Educational Achievement (NCEA), the secondary school qualification, was adopted across the country in 2002, and this assessment scheme has strongly shaped teaching and learning in the secondary sector. A formal review of NCEA in 2018 resulted in recommendations for making the testing more accessible by removing fees, strengthening literacy and numeracy requirements, creating tests against fewer, more global learning standards, skills and capabilities, simplifying the structure, creating clearer pathways to further education and employment, and keeping three levels within the achievement scheme across years 11, 12, and 13 of secondary school (New Zealand Government, 2019; New Zealand Productivity Commission, 2020). These changes along with national movements in building schools with flexible learning spaces and creating more personalised learning opportunities could have significant impact on how teaching and learning is organised in the secondary school sector, shifting the focus for teacher learning in ITE and ongoing teacher PLD.

Finally, as mentioned already, the Teaching Council introduced new professional standards and code of professional responsibilities in 2017. Additionally, in 2019, the Teaching Council adopted a new set of requirements for ITE programme approval and monitoring (Teaching Council, 2018) that must be met by all ITE providers by 2022. A foundational change in the new programme approval requirement is that both experienced teachers and student teachers are now expected to meet the same professional standards. Having common standards across all educational sectors and in both ITE and ongoing teacher professional learning and development means that everyone is using the same language in discussing professional expectations. However, teacher educators should make sense of the new expectations and work out in practice what it means for experienced and graduating teachers to meet the same professional standards and for student teachers to meet the requirements in a supported environment.

These new approval requirements emerged from a period of scrutiny of ITE, reflected in a range of discussion documents and reports focused on strategic options for ITE (including Education Council, 2016; Education Council 2017b, nd; Whatman & MacDonald, 2017). The vision presented was for a future focused ITE system with the Teaching Council having a key role in driving changes, to shift the ITE system to embrace the sociocultural context of New Zealand and to give impetus for providers to change ITE programmes to produce teachers who are better prepared to adapt practice and meet challenges of a changing education environment. In stating that – “evidence has told us there is scope for improvement across our ITE system” and that the council wanted to “work with ITE providers and stakeholders to redesign how we recruit, select and educate future teachers” (Education Council 2017b, p. 2) – a signal was given that there were perceived weaknesses in ITE that needed fixing through a systems change approach. This resulted in a broader, political focus on educational quality and improvement, where

ITE was positioned as a lever for change and improvement in the quality of education in general, and teaching workforce capability and preparation more particularly.

These new professional teaching standards and code of professional responsibility alongside new programme approval requirements are having marked impacts on ITE programme content and design, assessment of student teachers, and the relationships between universities and schools. They have seen a shift in priorities for teacher learning. There is increased emphasis on revitalisation of *te reo Māori* and a commitment to biculturalism, a focus on inclusion and preparation to support all learners, emphasising on practice-oriented learning, improving the length and quality of practicum experience in schools, and a trend towards personalised learning and attention to learner wellbeing. We turn to some of these shifting practices in the next section.

Current initiatives and shifting practice in ITE

Focusing on current initiatives and shifting practice in ITE for university providers gives a perspective on broader government priorities and how ITE is used as a lever for educational and social change. Over the last decade (2010-2020), there have been significant shifts within government educational priorities and policies for teacher preparation in New Zealand. University ITE providers are responding to a dynamic policy context at the same time as they shape ITE through their programme reviews and new programme designs.

Bicultural commitment

Part of the vision for teacher education and rationale for changes in ITE approval requirements was a commitment to *Te Tiriti o Waitangi* and to Māori learners achieving as Māori (Education Council, 2017b). Underpinning *Our Code Our Standards* (Education Council, 2017a) are four Māori values that are intended to guide all teachers. There is also a statement of recognition of *Te Tiriti o Waitangi* that emphasises that in today “*Te Tiriti o Waitangi* is seen as a commitment under which Māori and all other New Zealanders may live together in the spirit of honourable relationships, with the promise to take the best possible care of each other” (Education Council, 2017a, p. 4). The code of responsibility requires that teachers show commitment to *Te Tiriti o Waitangi* partnership, affirm Māori learners and support for their educational aspirations, engage in professional and respectful relationships with Māori families and engage families in childrens’ learning. One of the six standards for the profession requires graduating teachers to “demonstrate commitment to *tangata whenuatanga* [relationships] and *Te Tiriti o Waitangi* partnership in Aotearoa New Zealand” (Education Council, 2017a, p. 18). The previous standards included requirements for graduating teachers to show respect for and use *te reo Māori* and *tikanga Māori* (Māori language and ways of doing things) in their practice and have knowledge and dispositions to work effectively with parents/caregivers, families/*whānau* (extended families) and communities (Education Council, 2015). However, the new standards are more explicit in naming *Te Tiriti o Waitangi* and foregrounding commitment to Māori as *tangata whenua* and relationships with *whānau* and Māori communities.

Under the new ITE programme approval requirements, providers of ITE programmes, including universities, need to demonstrate how they prepare and can ensure confidence that graduating teachers uphold expectations in the code of responsibility and meet the teaching standards in relation to a commitment to *Te Tiriti o Waitangi* and biculturalism. They need to ensure that ITE programmes are developed based on authentic partnership and consultation and are acceptable to communities, including Māori communities (Teaching Council 2018). Also, providers are directed towards *Tātaiako: Cultural Competencies for Māori Learners* (Ministry of Education, 2011) to assist them to unpack the standards and support student teachers to meet them. *Tataiakō* was developed by the Ministry of Education, Teaching Council and a reference group that included teacher educators and Māori involved in education activities, to offer a resource for teachers to identify and explain competencies that enable them to support Māori learners to achieve educationally as Māori (Teaching Council, nd). The competencies are framed around Māori concepts relating to teaching practice (*ako*), relationships (*whanaungatanga*), sociocultural and place-based awareness (*tangatawhenuatanga*), values and professional integrity (*manaakitanga*), and communication (*wānanga*).

There are also new and strengthened language requirements for English-medium programmes (requirement 6.2) relating to assessment of *te reo Māori* competency and progression, involving evaluation on entry and at other key points during a programme. Expectations are signalled that all student teachers will learn and strengthen their *te reo Māori* competence, as this supports them to live out their commitment to *Te Tiriti o Waitangi*, and engage with culturally responsive practices. In elaborating on core elements for this programs (requirement 2.4), one element to be tested is “how culturally responsive teaching has been integrated into the programme” (Teaching Council 2018, p. 16). These requirements are consistent with a broader aspiration for children and young people to succeed in a culturally responsive learning environment in school and early childhood education. While cultural responsiveness is not a new concept, there is increased emphasis on the preparation of culturally responsive teachers for Māori learners and bolstering of *te reo Māori language* components within ITE programmes. Those developing and delivering university-based ITE programmes have to work out how they enact their moral, professional and academic responsibilities towards bicultural practice in ITE.

Focus on inclusion

Inclusion is also not a new concept in ITE, but there has been increased emphasis on inclusion as a principle for ITE, in recognition of greater diversity of learners in New Zealand schools and early childhood centres. There are, for example, new requirements for ITE programmes to focus on supporting graduating teachers to respond appropriately to learners with diverse and additional learning needs, specifically those who have English as an additional language, dyslexia, dyspraxia, and autism spectrum disorders (Teaching Council, 2018). These requirements for inclusive teaching are more specific than previously stipulated. Inclusive teaching caters for a range of learners and ensures equitable access to educational opportunities. Diversity is defined in relation to learners with specific learning support needs and learners from different cultural backgrounds.

The requirement placed on ITE providers to give attention to specific support needs in the preparation of teachers is a response to an emerging government priority. A 2016 government select committee had as part of its mission investigating “whether teacher training and professional development prepare teachers to identify and support education of dyslexic, dyspraxic, and autism spectrum students” (Yang 2016, p. 5). The committee recommended the strengthening of initial and ongoing teacher education to identify and respond to students’ additional learning needs, particularly for learners with dyslexia, dyspraxia, and autism spectrum disorder. In relation to cultural diversity and inclusion for culturally diverse learners, there is recognition within *Our Code Our Standards* that New Zealand is “an increasingly multicultural nation, and *Te Tiriti o Waitangi* is inclusive of today’s new settlers” (Education Council 2017a, p. 4). The focus on the new ITE programme approval requirements on supporting teachers to work with learners for whom English is an additional language recognises the increasing cultural diversity of New Zealand and the language learning needs of people who have newly settled in the country. For ITE providers, including universities, this means that any new ITE programmes or existing programmes that are revised in light of the new requirements need to explicitly focus on and have content relating to particular, specified language support needs.

In a broader policy context, particular attention is given to inclusion and non-discriminatory practices for Pacific communities and learners. The government has developed an *Action Plan for Pacific Education* (Ministry of Education, 2020). This new plan follows on from an earlier action plan and emphasises the importance of addressing racism and discrimination to ensure Pacific learners and their families have a sense of belonging and feel that education is a trusted, inclusive space; a need for coordinated action to ensure that all teachers, leaders and educational professionals are culturally competent with diverse Pacific learners; and an objective to value and increase the number of teachers with Pacific heritage. Teacher cultural competence when working with these learners is seen as a key element in achieving broader goals for cultural inclusiveness. Preceding the 2020 action plan is *Tapasā: Cultural competencies framework for teachers of Pacific learners* (Ministry of Education, 2018), which is a tool intended to support non-Pacific teachers to engage with these learners in culturally responsive ways. Along with *Tātaiako*, *Tapasā* is referred to within the new requirements for ITE approval and is used as a source to illustrate how ITE programme developers might support student teachers to engage with culturally responsive practice through their ITE programme and as they demonstrate how they meet the professional standards.

Practice-oriented learning

Another significant shift in emphasis in ITE requirements relates to professional practice. There has been an extension on the minimum number of days that student teachers must have in schools or early childhood centres as part of their engagement in teacher education. For one-year programmes there must be a minimum of 80 days of professional practice experience (*practica*), and for three-year or longer programmes the minimum is 120 days. This is an increase of 10 and 20 days, respectively (Teaching Council, 2018). The shift in time requirements is based on the argument that increased time on placement

gives student teachers greater opportunities to have teaching experiences with diverse learners and develop their practice, with the assumption that the increased time they have in schools and early childhood centres is spent in high-quality professional experiences. For university-based ITE programmes, this means that student teachers spend more time in schools and likely spend reduced time in campus-based learning.

Emphasis is also given to the integration of theory and practice to reduce any feeling of “theory” being what is done in university settings and “practice” being what happens only in schools or early childhood centres. The expectation for practice-oriented learning across elements of ITE programmes has implications for teacher education pedagogy. It obliges those designing and teaching into ITE programmes to consider how they provide opportunities for student teachers to integrate theoretical and practice learning in coursework and their engagement in classes, and potentially to shift ITE pedagogy, including assessment, to more clearly make theory-practice connections.

Regarding assessment, there are more explicit requirements relating to ITE assessment practices. The overall, expressed aim is that assessments provide confidence that student teachers can do the work and perform as effective teachers, meaning that they can work effectively with diverse learners in a range of schooling and early childhood education contexts from the point that they graduate from ITE programmes. Evaluations need to give confidence that the student teachers have achieved the teaching standards (in a supported environment) by providing evidence that graduates can perform key teaching tasks from day one of teaching (Readiness [C1]) and that they understand the importance of drawing on multiple sources of information to address the complexities of practice – (Complexity [C2]) (Teaching Council 2018, p. 30).

ITE providers are encouraged to include a range of assessments in programmes; for example, assessment of professional practice, teaching demonstrations, scenario analyses, samples of work, teacher reflections and evaluations of teaching, and portfolios. They are required to embed two newly specified assessment elements in their teacher preparation programmes and evaluation frameworks: key teaching tasks and a culminating integrative assessment. The key teaching tasks are “a set of at least 10-15 key teaching tasks that graduates from the programme can be entrusted to be capable of carrying out as a beginning teacher on day one on the job” (Teaching Council, 2018, p. 35). These tasks are expected to represent tasks that student teachers have mastered by the end of their teacher preparation programme. They need to link with professional practice and be tasks that student teachers can perform, involving engagement with learners. The culminating integrative assessment is to evaluate “whether a student teacher is able to effectively integrate theory and practice, and synthesise their learning across the standards” (Teaching Council, 2018, p. 32) and to be assessed towards the end of a programme. It is expected to show complex teacher decision-making. This culminating assessment points towards another aspect of practice-oriented learning that is given greater prominence in the most recent guidelines for ITE, the emphasis on developing teacher adaptive expertise. ITE providers need to support student teachers to be able to evaluate and adapt their teaching in response to needs of learners, in different educational contexts.

Within universities, ITE assessment is directed by external forces to a greater extent than in other, non-professional programmes. Those developing ITE programmes and courses need to be familiar with and meet the university academic evaluation requirements for qualifications and the practice-oriented assessment expectations of the professional approval body. The increased emphasis on practice-oriented learning and assessment has implications for university initial teacher educators in relation to their design of evaluation frameworks and specific assessment items, where they may need to adjust the modes or types of assessment and find ways to blend academic and practice elements within evaluation design. This is not to suggest that assessment within university ITE programmes does not already have focus on practice and making theory-practice connections, but that practice-oriented evaluation is a point of emphasis for ongoing programme development and professional approval processes.

There are also implications for relationships between universities and schools and early childhood centres, with universities required to engage in “authentic partnerships with key partners such as schools/centres/*kura*, and Māori and *iwi*, to get their input into key elements of a programme” (Teaching Council 2018, p. 3). Closer involvement of teachers is seen as a way to ensure closer theory-practice connections and that ITE programmes meet the expectations of the profession relating to the practice of teaching. In the process of university ITE programme development, it is expected that teachers from schools and centres will have input into programme design, including teacher candidate selection processes, identification of key teaching tasks that all student teachers need to perform, and the program assessment framework. The emphasis on authentic partnerships explicitly frames partnership differently to a consultation model. Historically, universities have involved members of the profession in programme development, but the changed requirements mean enhanced input from the profession in programme design. It also potentially means increased involvement of teachers in university programmes through their work in mentoring student teachers, teaching into courses, and ongoing involvement in processes such as student selection; also, potential closer involvement of university teacher educators in schools and early childhood centres.

Personalised learning and learner wellbeing

In recent years there has been a shift towards personalised learning and increased attention on learner wellbeing. In New Zealand, personalised learning builds on a tradition of child or learner-centred pedagogy (Abbiss, 2019) and has recently been encouraged by the “spatial turn” in educational policy and the growth of flexible learning environments in schools (Benade, 2019). Elements of personalised learning have for some time been a feature of teaching and learning in New Zealand schools and teacher preparation programmes, including cooperative and collaborative learning, inquiry learning, learner choice and curriculum flexibility. However, there has been growing attention on integrated curriculum and project-based learning in secondary education (with these already being common in primary schools) and increased digital connectedness and digital and media literacies to support learning and inquiry in primary and secondary education. Personalised learning may enable children and young people to pursue their passions and learn in the

context of topics and issues that are relevant to them. Online learning has also become a necessity for many teachers and learners in the context of school closures that are part of national and regional responses to the Covid-19 pandemic.

ITE providers are observing the growth of flexible learning environments, different forms of personalised learning, and schools' varied responses to the spatial turn, and they are asking how they should respond to these developments. They are also considering how they might meet demands of the professional body to support student teachers to apply digital pedagogies and design local curriculum, and how they might design ITE programmes that model skills and practices in a range of contexts, including conventional classrooms and flexible learning environments. In designing and delivering ITE programmes, university-based teacher educators are negotiating the extent to which they support students to work within and sustain existing curriculum arrangements in schools and how they might encourage change, engage with particular pedagogical developments and practices, and balance different and competing expectations from schools and communities.

The language of wellbeing has become prominent in health and education policy and discussions. It is part of political discourse, with the Prime Minister of New Zealand, Jacinda Ardern, delivering an intentionally titled "Wellbeing Budget" in May 2019 (Ardern, 2019). In educational policy, wellbeing is presented as an aspiration for society and as something to which changes in the education system should be directed. It appears within the standards for teachers and the code of professional responsibility, where there is reference to the importance of teachers fostering the wellbeing of all learners and supporting them to engage in issues important to the wellbeing of society (Education Council 2017a). This "wellbeing turn" emphasises a broader role for schools and teachers than teaching to the curriculum or enabling learners to achieve success in educational qualifications. Although educational success is seen as part of wellbeing, there is broader attention to the social, cultural and emotional needs of learners. A wellbeing focus highlights the need for teachers to ensure their safety and mental and physical health, as this also intersects with respect for and fostering of language, culture and identity and focusing on positive relationships. ITE providers hear teachers' talking about wellbeing and are asking how they can respond and lead in relation to this within teacher preparation programmes. This means engaging with the nature and priorities for learning in ITE, at the balance in ITE between learning about teaching, learners and communities, and about curriculum, pedagogy and assessment.

Understanding New Zealand ITE in global context

Globally, governments have focused on ITE as a mechanism for improving learner achievement and ultimately the social and economic wellbeing of countries. While governments may share interest in ITE as a potential lever for change, any innovations in ITE systems are made within specific political, economic, social and cultural contexts. How, then, does New Zealand sit within a global discussion on teacher education? How has the teacher education sector navigated national priorities and local needs? And what challenges, tensions or dilemmas are presented?

Turning to global discussion, international studies of teacher education have documented differences across countries due to variation in organisational structures, what counts as knowledge for teaching, understandings of how teachers can and should learn, and how to manage the relationship between theory and practice in the preparation of teachers (Tatto, 2009, 2011). Taking a more systems view of teacher education, Darling-Hammond et al. (2017) set out to understand how high performing jurisdictions (based on PISA assessment outcomes) supported their teaching forces through their national policies and local practices. The authors concluded from seven jurisdictional case studies that, in addition to more generally holding a high regard for teachers within the national culture, teacher education had a distinct process for selecting people into the profession; had strong financial support for preparation and ongoing professional learning; had a set of national professional standards that outlined the expectations for teaching. Moreover, teacher development was treated as a continuum within the educational system. In a recent analysis of seven nations' approaches to teacher education, issues confronting teacher education included conceptualising the role of professional practice in teacher education, the academisation of teacher education, and how to maintain local considerations in response to globalisation. All these issues are subjects of ongoing navigation within the ITE sector in New Zealand. Recent initiatives emphasise practice-oriented learning and the role of professional practice within teacher preparation, with new demands specifying increased minimum numbers of days to be spent on professional practice (Teaching Council, 2018). The academisation of teacher education within the New Zealand university sector means that university-based ITE educators need to negotiate what it means to enact practice-oriented learning within university settings and to foster authentic partnerships with the profession; with teachers, schools and early childhood centres, and *Maori-medium kura* (schools) and *kōhanga reo* (early childhood language nests). The challenge of maintaining local considerations in the face of global trends is especially evident in New Zealand in relation to biculturalism and inclusion within ITE, where local flavour is particularly evident in the commitment to honour *Te Tiriti o Waitangi* and affirming Māori learners and the emphasis given to inclusion and non-discriminatory practices for Pacific learners.

Teacher education has seen global trends and New Zealand has taken up several of these. Establishing professional standards for teaching, for example, has become a common practice across jurisdictions world-wide (Darling-Hammond et al., 2017). New Zealand's Code of Professional Responsibility and Standards for the Teaching Profession (Education Council, 2017a) was enacted in 2017 and now serves as a guiding set of principles for ITE and ongoing professional learning for teachers. Workforce management has also become a common strategic approach for jurisdictions to address issues related to teacher recruitment and retention. In New Zealand, teacher shortages in some areas (including Mathematics, Science technology, *te reo Māori*) have seen initiatives enacted to recruit and support people into the teaching workforce in these areas, including scholarships for Māori teachers and career changers. Broader workforce considerations are also drivers for wider New Zealand education policy resets, which impact ITE. The vision for ITE (Education Council 2017b) and shifts in

conditions for ITE programmes (Teaching Council 2018) are part of broader policy adjustments that are directed towards strengthening learner achievement. ITE has a key role in producing teachers who can adapt to a changing educational environment to promote learner achievement.

With shifts in educational priorities, many tensions and new dilemmas need to navigate within ITE. One of these relates to the epistemological terrain of teacher preparation, as teacher education sits at the nexus of multiple knowledges (Sato, 2019). Professional knowledge and skills alongside the academic nature of ITE in tertiary education institutions require the complex integration of Social Science, technical skills and protocols, and pragmatic reasoning. These can be linked to theoretical traditions of social constructionism, positivism, post-structuralism, and pragmatism. In New Zealand, Indigenous knowledges are also foundational to teacher education, inscribed in the professional code and standards for the profession and lived out through the commitment to *Te Tiriti o Waitangi*. This pluralistic approach to knowledges within professional education runs the risk of over-burdening the curriculum or creating a hodgepodge of ideas that sit in isolation of one another. How these knowledges are managed within ITE and professional learning opportunities for teachers must be carefully designed within programmes and woven together to create coherence out of this complex epistemological terrain.

As well as making sense of complex epistemological terrain, teacher education programmes need to achieve some sort of balance between national priorities and local needs. In New Zealand, working out what this balance might look like in a teacher education programme or context means navigating a tight-loose policy environment. The concept of a “tight-loose” relationship stems from the work of Thompson and Wiliam (2007) and focuses on the way that policy environments can simultaneously prescribe practice and provide flexibility in the system to allow those operating within the policy framework to be responsive to local contexts. This relationship provides a way of representing and understanding the complex policy environment and accountabilities within teacher education in New Zealand.

Within the tighter zone of the teacher education policy framework, there are various aspects of policy that control and shape ITE and make the teacher education system accountable for addressing specific educational priorities. These include expectations for educational institutions, including teacher education, to sustain particular values and practices, including biculturalism and inclusiveness. Also, they relate to the educational system where new teachers will work and which they need to know about through their ITE programmes, such as the national assessment qualification and evaluation processes for secondary schools. More directly, they include policies that establish standards for teaching and specific conditions for teacher education and the distribution of resources in accordance with certain educational priorities, including PLD funding and government-funded scholarships for student teachers. For university providers of ITE, tightness in their practice is directed by both professional and academic processes, through Teaching Council and CUAP approval and monitoring.

In the looser zone, the policy framework enables universities and other teacher education providers to make local decisions. They choose how they live out their bicultural commitments through their relationship with *mana whenua* (Māori with authority and customary rights in the place where the university is located). Also, they decide how to enact their institutional values and engage with their communities, including local schools. While there is a required minimum number of professional practice days that student teachers must spend in schools (80 days), teacher education providers decide in consultation with schools how this is organised and the roles that educators from both settings will take in assessment of student teachers' professional practice. University teacher education providers decide what the teacher education curriculum looks like in their place and institution. Universities and other providers are thus constantly negotiating a tight-loose relationship and tension between simultaneous needs to be accountable and locally responsive.

Conclusion

The tension New Zealand universities experience in the tight-loose education policy environment may present challenges for teacher education programme design and practice, but it is also a creative space. It is a space of negotiation and change, a dynamic space where universities need to engage productively with Māori and communities, keep up with and respond to a changing social contract and educational environment and shifting practices in schools, and constantly evaluate their values, their role in the preparation of teachers, and the educational leadership and advocacy for pedagogical practices and change they may provide through teacher education. Picking up on the ecology metaphor, the tension can be seen as necessary in the nature of symbiotic relationships between organisms that live and interact together, not always in complete harmony but ultimately for their mutual benefit. It is through a creative tension that universities maintain their relevance in teacher education.

References

- Abbiss, J 2019, 'Becoming a teacher', in M Hill & M Thrupp (eds), *The professional practice of teaching in New Zealand*, 6 edn, Cengage Learning Australia, South Melbourne, VIC, pp. 1-19.
- Ardern, J 2019, 'Prime Minister Jacinda Ardern's Wellbeing Budget speech'. New Zealand Government, Wellington, New Zealand, Speech.
- Benade, L 2019, 'Flexible learning spaces: Inclusive by design?', *New Zealand Journal of Educational Studies*, vol. 54, no. 1, pp. 53-68.
- Darling-Hammond, L, Burns, D, Campbell, C, Goodwin, AL, Hammerness, K, Low, EL, McIntyre, A, Sato, M & Zeichner, K 2017, *Empowered Educators: How High-performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- 'Education Act 1989' 2020. Parliamentary Counsel Office, New Zealand.

Education Council 2015, 'Graduating teacher standards poster'. Education Council, Wellington, New Zealand.

Education Council 2016, 'Strategic options for developing future oriented initial teacher education'. Education Council, Wellington, New Zealand.

Education Council 2017a, 'Our Code Our Standards: Code of Professional Responsibility and Standards for the Teaching Profession'. Education Council, Wellington, New Zealand.

Education Council 2017b, 'Our Vision: Initial Teacher Education 2021'. Education Council, Wellington, New Zealand.

Education Council nd, 'Advice paper: Positioning teaching as a postgraduate profession?'. Education Council, Wellington, New Zealand.

Education Review Office 2019, *Professional Learning and Development in Schools*, Education Review Office, Wellington.

Ministry of Education 2011, 'Tātaiako: Cultural Competencies for Teachers of Māori Learners'. Ministry of Education, Wellington.

Ministry of Education 2018, 'Tapasā: Cultural competencies framework for teachers of Pacific learners'. Ministry of Education, Wellington, New Zealand.

Ministry of Education 2020, 'Action Plan for Pacific Education 2020-2030'. Ministry of Education, Wellington, New Zealand.

Ministry of Education nd, *How PLD providers and facilitators are selected*, viewed 17 December 2020, <https://pld.education.govt.nz/find-a-facilitator/how-providers-are-selected/>

New Zealand Government 2019, *NCEA Change Package 2019: Overview*, New Zealand Government, Wellington

New Zealand Productivity Commission 2020, *Educating New Zealand's future workforce: Technological change and the future of work. Draft report 4*, New Zealand Productivity Commission, Wellington.

Sato, M 2019, 'The complex epistemological terrain of teacher education', in A Kamp (ed.), *Education Studies in Aotearoa New Zealand: Key Disciplines and Emerging Directions*, NZCER, Wellington, pp. 234-253.

Stats NZ nd, *Estimated resident population (2018-base): At 30 June 2018*, viewed 17 December 2020, <https://www.stats.govt.nz/information-releases/estimated-resident-population-2018-base-at-30-june-2018>

Tatto, MT 2009, *Reforming teaching globally*, Information Age Publishing, Charlotte, NC.

Tatto, MT 2011, 'Reimagining the education of teachers: The role of comparative and international research', *Comparative Education Review*, vol. 55, no. 4, pp. 495-516.

Teaching Council 2018, 'ITE Programme Approval, Monitoring and Review Requirements'. Teaching Council, Wellington, New Zealand.

Teaching Council of Aotearoa New Zealand nd, *About us: E pā ana ki a mātou*, viewed 17 December 2020, <https://teachingcouncil.nz/about-us/>

Teaching Council nd, *Tātaiako: Cultural Competencies for Teachers of Māori Learners*, viewed 23

August 2020, <https://teachingcouncil.nz/content/t%C4%81taiako-cultural-competencies-teachers-m%C4%81ori-learners-0>

TeachNZ 2020, *Come and teach in New Zealand*, viewed 17 December 2020, <https://teachinnewzealand.co.nz/>

TeachNZ nd, *Create lifelong learners, become one yourself*, viewed 17 December 2020, <https://www.teachnz.govt.nz/professional-development/study-awards-sabbaticals-and-study-support-grants/>

Thompson, M & Wiliam, D 2007, 'Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. ', Paper presented at the *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL, April 9 - April 13. https://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers.html

Whatman, J & MacDonald, J 2017, *High quality practica and the integration of theory and practice in initial teacher education: A literature review prepared for the Education Council*, NZCER, Wellington, New Zealand.

Yang, J 2016, *Inquiry into the identification and support for students with the significant challenges of dyslexia, dyspraxis, and autism spectrum disorders in primary and secondary schools: Report of the Education and Science Committee*, New Zealand House of Representatives, Wellington, New Zealand.

Formação de professores na África do Sul pós-apartheid: cultivando uma ação democrática substantiva

*Yusef Waghid*¹⁰⁷

*Zayd Waghid*¹⁰⁸

*Faiq Waghid*¹⁰⁹

Introdução

Nesta contribuição, assumimos a posição de que a formação de professores na África do Sul permanece em uma trajetória de mudança democrática. Isso implica que a justiça democrática e educacional por meio da formação de professores pode ser cultivada ao longo das linhas de engajamento deliberativo, da imaginação compassiva e da conexão com o outro e sua alteridade. Analisamos filosoficamente a formação de professores nas últimas duas décadas, com foco principal no Certificado de Pós-graduação em Educação (PGCE) do país, especialmente após a Revisão Nacional de Formação de Professores conduzida pelo Conselho de Qualidade do Ensino Superior do Comitê de Educação Superior. Constatamos que a formação de professores continua em desenvolvimento com base em que os professores desempenham um papel responsável no cultivo de uma sociedade democrática que se preocupa em ouvir e responder; ação compassiva e um reconhecimento contínuo das vulnerabilidades humanas; e uma responsabilidade para com o outro na busca da justiça democrática e cosmopolita.

A formação de professores na África do Sul democrática sofreu muitas mudanças pedagógicas significativas desde o fim do apartheid. Ao longo das últimas duas décadas, em particular, a formação de professores tem sido oferecida principalmente por universidades e universidades de tecnologia do setor público, embora algumas instituições de ensino privadas também tenham contribuído para a formação de professores em serviço e em formação. Pelo menos duas dimensões da formação de professores manifestaram-se no ensino superior: a formação inicial de professores - o foco desta contribuição - e a formação contínua de professores em exercício. No setor de formação inicial de professores, os alunos-professores estão matriculados para uma qualificação de Bacharelado em Educação (B.Ed) de quatro anos ou para um Certificado de Pós-Graduação em Educação (PGCE). A qualificação B.Ed permite que os professores exerçam sua profissão em escolas primárias ou secundárias como um diploma profissional. Isso implica que os professores que concluíram a qualificação seriam elegíveis para lecionar em escolas sul-africanas, na condição de que eles se registrassem no Conselho de Educadores da África do Sul (SACE). Da mesma forma, os professores que adquiriram o PGCE após terem concluído seus primeiros graus (B.Sc ou B.Comm ou B.A) estão profissionalmente equipados para lecionar em escolas após terem se registrado na SACE.

107. Professor Distinto de Filosofia da Educação, Departamento de Estudos de Política Educacional, Universidade de Stellenbosch, África do Sul.

108. Senior Lecturer, Faculdade de Educação, Cape Peninsula University of Technology.

109. Lecturer, Centro de Tecnologias Inovadoras, Cape Peninsula University of Technology.

O enfoque desta contribuição é sobre o PGCE, em particular as competências e aptidões que os professores deveriam ter adquirido através da qualificação. Na nossa análise do PGCE, em primeiro lugar, examinamos as capacidades e habilidades genéricas que os futuros professores deveriam ter adquirido antes de entrarem na profissão docente; em segundo lugar, exploramos por que a qualificação do PGCE com sua orientação crítica pode melhorar o status dos professores na profissão como educadores transformadores; e em terceiro lugar, investigamos em referência à auditoria do Comitê de Qualidade do Ensino Superior (HEQC), o status da formação de professores na África do Sul, por que o PGCE deveria se tornar uma qualificação mais substantiva, particularmente em relação ao cultivo da educação para a cidadania democrática e da educação cosmopolita na África do Sul.

Reflexão sobre o Certificado de Pós-Graduação em Educação na África do Sul

Durante o início da década de 1990, o sistema de formação de professores foi contestado por alegações de ineficiência, falta de relação custo-eficácia e de qualidade, que levou a que o recém-criado governo democrático tenha introduzido importantes reformas nas estruturas de qualificação e requisitos para preparar os professores para a implementação de um novo currículo escolar (CHE, 2010: 9). No início das iniciativas de políticas educacionais do governo democrático, foi enfatizado por meio das Normas e Padrões para Educadores (Professores) (DoE, 2000) que os professores, como educadores, devem desempenhar sete papéis-chave em relação a um currículo básico nacional. Essas funções foram identificadas da seguinte forma: mediador de aprendizagem; intérprete e designer de programas e materiais de aprendizagem; líder, administrador e gerente; acadêmico, pesquisador e aluno ao longo da vida; comunidade, cidadania e papel pastoral; assessor; especialista em área / matéria / disciplina / fase de aprendizagem. Posteriormente, o Departamento de Ensino Superior e Treinamento (DHET) introduziu os Requisitos Mínimos para Qualificações de Formação de Professores (DHET, 2015). Esta mudança em direção à aprendizagem centrada no aluno, ocasionada por um currículo pós-apartheid baseado em resultados, teve implicações específicas para o ensino e os professores na África do Sul. Os Requisitos Mínimos para Qualificações de Formação de Professores (DHET, 2015: 9) reconhecem a importância do conhecimento integrado e aplicado, colocando em primeiro plano explicitamente o conhecimento, a reflexão, a conexão, a síntese e a pesquisa, e dando ênfase renovada ao que deve ser aprendido e como. Assim, parece que as competências e capacidades dos professores envolvidos após o fim do apartheid giraram em torno da implementação do novo currículo baseado em resultados. Mais especificamente, o programa PGCE é voltado para professores que pretendem ensinar no nível do ensino médio, ou seja, da 8ª à 12ª série. O programa B.Ed, que se concentra no ensino da escola primária, tem duas vertentes: Fase de Fundação B.Ed (séries 1 a 3); e B.Ed Fase Intermediária (séries 4 a 7).

Estruturalmente, o sistema sofreu alterações significativas, na medida em que as 102 faculdades públicas de formação de professores, 20 universidades e 15 centros de tecnologia que ofereciam qualificações de formação de professores foram reduzidos

para 23 instituições (CHE, 2010: 9) (Hoje, o sistema de ensino superior do país é composto por 26 instituições públicas de ensino superior e uma infinidade de instituições privadas). Como resultado das fusões e da redução nas instituições de ensino superior, a racionalização dos estabelecimentos de ensino para formação de professores impactou negativamente a oferta e a demanda de professores, o que acompanhou a redistribuição de professores, uma moratória sobre novas nomeações de professores e um declínio na atratividade do ensino como profissão (CHE, 2010: 9). Com o advento da era democrática no país, o Conselho de Educação Superior HEQC foi incumbido de auditar os programas de formação de professores em 281 instituições de formação de professores, incluindo 36 universidades e centros de tecnologia e 104 faculdades de educação que atendiam a pelo menos 480.000 alunos (em 1994) dos quais 129.614 alunos cursavam educação a distância na época (CHE, 2010: 10).

De longe, os problemas mais pungentes enfrentados pela formação de professores naquela época (dos quais alguns ainda persistem hoje), a má qualidade dos programas de formação de professores; a falta de oferta de educação de professores com boa relação custo-benefício; e políticas ineptas de formação de professores para oferta, utilização e desenvolvimento (CHE, 2010: 11). Por implicação, o sistema de formação de professores foi reestruturado através de incorporações e fusões que incluíram o encerramento de todas as faculdades de educação e sua incorporação às universidades, na medida em que ocorreu um declínio dramático nas matrículas de alunos-professores em programas de formação inicial de professores (CHE, 2010: 14). Apesar da demanda por 30 000 novos professores por ano de 2010 até pelo menos 2040 (CHE, 2010: 14). Embora em 2006 já houvessem 386 595 professores contratados pelo Departamento de Educação, o país continuou a experimentar escassez na oferta de professores, que era acentuada, especialmente nas áreas de matemática, ciência e tecnologia, artes e línguas nas fases de fundação e intermediárias da escolaridade (CHE, 2010: 15). Hoje, a escassez de professores persiste, mas para nós como formadores de professores, o foco deve ser não apenas aumentar a oferta de professores, mas também suas capacidades de se tornarem agentes de mudança crítica e democrática na nova distribuição de educação.

Neste contexto, o HEQC iniciou sua primeira e única avaliação do programa PGCE da África do Sul em 2006-2007. O PGCE é considerado uma qualificação generalista de pós-graduação que “limita” uma qualificação de graduação. Tem como objetivo consolidar o conhecimento da matéria e desenvolver o conhecimento do conteúdo pedagógico adequado, promover a autorreflexão e a autocompreensão dos futuros professores, transmitir uma compreensão do ensino como uma profissão, e nutrir o compromisso com os ideais da profissão (CHE, 2010: 4). Tradicionalmente, o PGCE tem como objetivo produzir professores do ensino secundário (fase sênior), embora também produza professores de fase intermediária com o maior número de matrículas de alunos do PGCE na África do Sul no modo educação a distância (CHE, 2010: 42). Mais especificamente, o PGCE visa preparar os professores para responder aos desafios de uma África do Sul democrática após décadas de regime do apartheid, que inclui: em primeiro lugar, cultivar os alunos com uma compreensão prática do ensino e da aprendizagem em

contextos escolares diversificados, nas áreas da teoria e prática educacional; em segundo lugar, iniciá-los a tornarem-se cidadãos democráticos ativos para educar diversos alunos; e em terceiro lugar, produzir professores com um profundo conhecimento das políticas de ensino, marcos regulatórios, filosofias e práticas (CHE, 2010: 48).

Dos 22 programas do PGCE submetidos à Revisão Nacional do HEQC, com uma matrícula de 3 361 alunos na época, a UNISA (Universidade da África do Sul) foi responsável por 57,6% ou 1 935 alunos matriculados no ensino a distância (CHE, 2010: 50). Além disso, após a conclusão da auditoria, sete programas de “alta qualidade” receberam certificação completa com outros tendo recebido certificação com condições e dois com aviso prévio para retirada da certificação (CHE, 2010: 52). A maioria dos programas do PGCE são estruturados de acordo com uma abordagem de três níveis: dois cursos de palestras em Estudos Educacionais (incluindo Educação Profissional) e Métodos de Ensino, e Prática de Ensino baseada na prática escolar. Durante a revisão nacional, os seguintes problemas foram identificados pelo HEQC relativos à implementação do PGCE:

Em primeiro lugar, a Prática de Ensino foi considerada comprometida em razão do tempo limitado que os professores em formação deveriam ocupar nas escolas - ou seja, os professores deveriam completar em média 10 a 14 semanas de prática escolar (CHE, 2010: 59). O problema com uma abordagem de Prática de Ensino tão restrita é que experiências muito limitadas no campo poderiam reforçar uma perspectiva técnico-racionalista na Prática de Ensino, no sentido de que o ensino em si poderia ser reduzido a “uma série de manobras técnicas genéricas” (Graham, 2006: 1119). Não é de se admirar que muitas vezes ouvimos muitos alunos-professores apelando para receitas de saber como fazer durante nossas visitas de avaliação às escolas onde eles realizam sua Prática de Ensino. O problema não é tanto com uma aparente ausência de saber como, mas sim que alguns alunos-professores não parecem se preocupar em saber por quê - uma questão de se preocupar com as teorias educacionais de boa prática docente. Desse modo, parece que, devido às oportunidades restritas para a Prática de Ensino baseada na escola, muitos alunos-professores desenvolveram uma aversão às teorias educacionais que constituem práticas de ensino críticas e reflexivas. Não é, portanto, surpreendente notar que o CHE (2016: 169) em sua revisão do ensino superior na África do Sul reconheceu a desigualdade na qualidade do ensino que não teve impacto positivo no currículo e na prática em sala de aula desde o início da escolaridade democrática.

Em segundo lugar, outra conclusão controversa da auditoria do PGCE envolve a presença de mentores de alunos fracos fornecidos por professores universitários para alunos-professores durante a prática de ensino baseada na escola, em particular como os alunos-professores devem ser avaliados (CHE, 2010: 60). Se a orientação é “fraca”, ela passa a fornecer “dicas” sobre o que funciona nas escolas (Penny & Harley, 1995). O problema com a mentoria “fraca” é que os professores universitários não levam a sério a importância de cultivar relações entre mentor e aprendiz. Quando os futuros professores são aparentemente privados de uma orientação confiável, eles são invariavelmente reduzidos a meros técnicos de ensino, por meio dos quais sempre lhes é dito o que

fazer em vez de aprender a pensar e fazer as coisas por si mesmos. Uma abordagem de mentoria deliberativa reconhece o papel dos alunos-professores como co-professores que devem contribuir e melhorar a educação dos alunos nas escolas. E quando a mentoria é prejudicada dessa forma, as oportunidades de envolvimento deliberativo entre professores universitários e professores-alunos são reduzidas a meras sessões de informação. É por meio de encontros deliberativos que professores universitários e alunos-professores ‘... envolvem-se não só com base na escuta e na articulação, mas também com confiança e abertura à autocrítica e ao convívio’ (Barnett, 2013: 155). Mas quando os compromissos deliberativos são aparentemente reduzidos a meras sessões de informação, a confiança, a crítica e o convívio seriam minimizados.

Em terceiro lugar, a partir da auditoria do PGCE foi deduzido que mesmo os programas totalmente credenciados não conseguiram ‘preparar os alunos para a prática em diversos ambientes ... [com apenas duas instituições de ensino de professores] capazes de proporcionar ao seu PGCE a exposição a mais de um tipo de escola durante as sessões práticas’ (CHE, 2010: 67). Muito corretamente, o CHE observa que quando a maioria dos alunos do PGCE não tem a oportunidade de cultivar uma compreensão prática do ensino e da aprendizagem em uma gama diversificada de escolas sul-africanas (CHE, 2010: 60) a sua inclinação para a diversidade e inclusão seria contrariada. Quando a diversidade é mal reconhecida através de um programa de ensino inadequado, a responsabilidade dos professores em relação ao outro e a alteridades será restringida. Conforme apropriadamente postulado por Sharon Todd (2001: 70),

[É] a suscetibilidade do eu ao Outro que torna o eu o único responsável... Como o Outro é pelo eu não desempenha um fator na responsabilidade do eu por ele. Isso ocorre porque a responsabilidade não está localizada dentro de um sujeito. Em vez disso, envolvida na suscetibilidade inicial que tenho para com o outro, a responsabilidade vem do outro e, portanto, está localizada na relação humana - uma relação, como vimos, que não pressupõe que eu ou o outro sejam fundamentalmente o mesmo [e separados].

Em resumo, a formação de professores pós-apartheid na África do Sul ganhou muito com a implementação dos programas PGCE em várias instituições de ensino superior, especialmente na busca de cultivar uma cidadania democrática. No entanto, a implementação do PGCE no país não foi isenta de dificuldades, desde um declínio constante no número de matrículas a partir da década de 1990 (CHE, 2010: 65). No entanto, ocorreu um crescimento significativo nas matrículas africanas para o PGCE devido ao Esquema Nacional de Apoio Financeiro a Estudantes (NSFAS) e à introdução das bolsas Funza Lushaka (Educar a Nação) em 2007 (CHE, 2010: 65). Apesar da promessa de uma formação de professores de inspiração democrática, os programas PGCE não se manifestaram de forma incontestável e inequívoca nas instituições de ensino superior. Alguns dos dilemas mais significativos relativos à sua implementação envolvem a falta de práticas pedagógicas críticas e reflexivas; relações inadequadas e mentor-pupilo; e o não reconhecimento da diversidade nas e por meio das práticas de ensino.

Sobre relações de poder e resistência no cultivo de práticas transformadoras de formação de professores

A formação de professores é um discurso baseado na teoria e prática que não deve ser reduzido ao mero fornecimento de “dicas” para o ensino. Usamos o discurso no sentido utilizado por Michel Foucault (1994), que envolve noções de poder e resistência e as formas como se manifestam na ação humana. Estamos interessados em como a formação de professores pode ser reconstruída de acordo com noções de poder e resistência, em particular como o discurso da formação de professores se manifesta à luz de relações renovadas de poder e resistência. Em primeiro lugar, para Foucault (1994: 340), as relações de poder são construídas em relações humanas coletivas onde professores universitários e alunos-professores se envolvem em tais relações como segue:

[O] outro [aquele sobre quem o poder é exercido] é reconhecido e mantido até o fim como um sujeito que atua ... [sintonizado com] todo um campo de respostas, reações, resultados, e [onde] possíveis invenções podem se abrir (Foucault, 1994: 340).

O que se percebe é que, através da mentoria, os professores universitários reconhecem a presença de alunos-professores. Isso implica que professores universitários não ofereçam apenas ‘dicas’ e conselhos técnicos à vontade, mas que eles realmente se envolvam com os alunos-professores (aprendizes). Desse modo, a formação de professores torna-se um discurso com base no fato de que os mentores universitários reconhecem seus aprendizes como sujeitos reais que podem responder, reagir e inventar. Em outras palavras, os aprendizes podem, sem dúvida, contribuir para a sua aprendizagem como professores e inclusive abrir suas práticas para possibilidades de renovação na forma de respostas, reações e invenções que eles podem planejar com base em seu envolvimento com mentores. Não é que os professores universitários, como mentores, apenas exerçam poder sobre os alunos-professores (aprendizes). Em vez disso, o exercício de poder de uns sobre os outros é um ato de correlação decisória onde os mentores exercem poder sobre os aprendizes e, por sua vez, os mentores reconhecem que os aprendizes exercem poder sobre eles. Em outras palavras, professores universitários e alunos-professores estão em relações de poder porque os mentores se comportam livre e criticamente de maneiras que lembram a teimosia dos alunos-professores (Foucault, 1994: 341). Em tais relações de poder, os aprendizes (alunos-professores) podem resistir ao exercício de julgamentos dos professores universitários (mentores) nas e sobre as práticas de ensino baseadas na escola. Por exemplo, quando um aluno-professor contesta a avaliação do seu ensino pelo mentor ou avaliador, a contestação na verdade provoca seu mentor para justificar o seu ensino. O que queremos dizer é que as relações de poder não possuem apenas uma direção, como se apenas um professor universitário exercesse poder sobre seus alunos-professores. As relações de poder são didáticas e interativas no sentido de que os alunos-professores podem examinar criticamente sua avaliação e até mesmo oferecer conselhos sobre como melhorar seu próprio ensino. Desse modo, as relações de poder são constituídas por reivindicações de resistência em que mentores e aprendizes são coletivamente responsabilizados por um discurso plausível de formação de professores.

Como convincentemente afirmado por Foucault (1994: 342), sem a liberdade de resistir, os alunos-professores estariam sujeitos à autoridade dos professores universitários sem recorrer à resistência - isto é, criticar a forma como são iniciados na profissão docente. Como indicado por Foucault (1994: 342), professores universitários e alunos-professores estão em uma relação de poder retórica com base no fato de que estão engajados em incitação mútua e lutam sem necessariamente existir um confronto face-a-face. Na medida em que professores universitários, como mentores, podem agir sobre o trabalho dos seus alunos-professores (mentores) para que os aprendizes possam responder ao conselho pedagógico dos mentores, já que sua relação de poder é de “apelo recíproco, uma ligação perpétua e uma reversão perpétua”(Foucault, 1994: 347). Por implicação, os mentores nunca devem coordenar os aprendizes, nem confrontar uns aos outros como adversários, onde ninguém está preparado para correr riscos. Em vez disso, sua relação de poder deve ser um exercício coletivo de resistência por meio do qual eles (mentores e aprendizes) são confrontados ‘... com um campo de possibilidades em que vários tipos de conduta, várias maneiras de reagir e modos de comportamento estão disponíveis’ (Foucault, 1994: 342). Conforme articulado em outro lugar, ‘[quando] um professor [mentor] avalia os alunos [aprendizes], ambos estão presentes em um nexo de relação de poder em que eles empurram um ao outro ao extremo e restringem um ao outro para não agir com domínio e abuso’ (Waghid & Davids, 2017: 62). Afirmamos que os discursos de formação de professores se tornariam mais críticos, relevantes e decisivos se as relações de poder, aliadas à noção de resistência fossem concebidas como condições que possibilitam o crescimento da formação de professores. A seguir, examinamos a relação entre a formação de professores e o cultivo da educação para a cidadania democrática, considerando que um objetivo importante do PGCE é produzir um cidadão democrático que possa cumprir suas responsabilidades de ensino nas escolas.

Sobre o cultivo da educação para a cidadania democrática na África do Sul por meio de programas de formação de professores

Quando os programas de formação de professores não são necessariamente inclinados substancialmente para questões de diversidade, como foi demonstrado através da auditoria do HEQC, existe a possibilidade de que tais programas estejam desfavoravelmente posicionados para contribuir de forma decisiva e transformadora para o cultivo da democracia, cidadania e educação na África do Sul. Por quê? Depois de décadas de regime do apartheid liderado pela submissão humana e indignação, exclusão e discriminação, os programas de formação de professores devem ser direcionados para a promulgação da educação para a cidadania democrática. Tal forma de educação pode contribuir para o cultivo de cidadãos autônomos, democráticos e criticamente responsáveis - ou seja, uma questão de agir com compaixão. Já em 2000, o então Ministro da Educação, Kader Asmal, na África do Sul, propôs que os programas de formação de professores deveriam ser estruturados de acordo com os valores democráticos e o reconhecimento da santidade da vida humana. O que o Ministério da Educação propôs foi o cultivo de valores democráticos liberais em conjunto com uma ética de *Ubuntu* (dignidade humana e interdependência) no âmbito de programas de formação de professores com base nos quais os professores se tornam seres transformadores. Conhecidos como projeto *Tirisano*

(trabalhando em conjunto), educadores e professores foram convocados a organizar e desenvolver as suas práticas de ensino de acordo com um programa de valores democráticos (DoE, 1999). Através do Manifesto sobre Valores, Educação e Democracia (DoE, 2001), os professores foram encorajados a exercer a sua profissão segundo o modelo de, pelo menos, dez valores comunitários: democracia, justiça social e equidade, igualdade, não-racismo e não sexismo, *Ubuntu*, uma sociedade aberta, responsabilidade, Estado de direito, respeito e reconciliação (DoE, 2001).

Assim, achamos que para que a educação de professores universitários seja sensível às demandas de transformação educacional democrática, foram previstas metas de política curricular que poderiam se alinhar com a ética de uma cidadania democrática. Em primeiro lugar, a educação para a cidadania democrática diz respeito a dedicação de professores em fase de formação inicial que possam atuar de forma crítica, deliberada e responsável (compassivamente). Quando professores e aprendizes adquirem a capacidade de pensar criticamente, eles estariam em posição de olhar para os assuntos com mais discernimento e lucidez. Eles se tornam agentes críticos com a intenção de garantir que a crítica é cultivada na sala de aula da escola, através da qual os alunos são encorajados a pensar de forma independente, à procura de visões alternativas sobre questões educacionais e agir de forma a gerar mudanças nas suas comunidades particulares. Em outras palavras, tais professores e aprendizes incorporam mudanças críticas substantivas. Como Meira Levison (2015: 21) apropriadamente observa, professores críticos e alunos

[Tome] decisões em contextos ao invés de vácuos, dentro de redes de relacionamentos, sensíveis [talvez excessivamente] a particularidades e nuances, adotando papéis e perspectivas que são situacionais em vez de universais. Isso não significa operar em um quadro meramente subjetivista nem radicalmente particularista. Valores como igualdade, justiça, liberdade, integridade, respeito mútuo e bem-estar humano devem entrar em jogo. O mesmo deve acontecer com as considerações de direitos, deveres e consequências. Mas, no entanto, o raciocínio sobre eles flui tanto do conhecimento contextual e reflexões pluralistas sobre o problema quanto da referência a teorias ideais.

Em segundo lugar, quando os professores em formação inicial são inexperientes em discursos de educação de professores em que eles aprendem a agir deliberadamente, eles realmente aprendem a se envolver com interação. Seguindo Seyla Benhabib (2004: 15), interações democráticas constituem ‘repetições em transformações linguísticas, jurídicas, culturais e políticas, invocações que também são revogações. Eles não só mudam entendimentos estabelecidos, mas também transformam a visão válida ou estabelecida de um precedente oficial. Em outras palavras, através de interações, os argumentos dos professores são submetidos a deliberação e troca repetidamente com base em que tais alegações “... são contestadas e contextualizadas, invocadas e revogadas, postuladas e reposicionadas ...” (Benhabib, 2011: 17). O que se segue dessa compreensão das interações deliberativas é que professores e alunos se envolvem em encontros pedagógicos como iguais para exercer julgamentos

sobre questões que os preocupam coletivamente; estão comprometidos com a promulgação da justiça democrática e com o discurso dos direitos e obrigações humanos, sem serem silenciados pela dissidência; e eles se envolvem de forma reflexiva e irrestrita no debate (reflexão) sobre questões que nos preocupam legitimamente (Davids & Waghid, 2019: 18). Quando professores e aprendizes ou professores universitários e alunos-professores se envolvem em interações democráticas, eles se envolvem repetidamente em questões de justiça educacional, independentemente de quão diversa ou discordante a troca de pontos de vista possa ser. Simplificando, através da interação, a possibilidade está sempre presente para aprender sobre a diversidade em uma sociedade democrática pluralista e para aprofundar os pensamentos sobre tais preocupações de uma forma reflexiva. Como afirmado por Benhabib (1996: 72),

[A] chance igual de todos os afetados para iniciar tal discurso [interativo] de deliberação sugere que nenhum resultado é fixado à primeira vista, mas pode ser revisto e submetido a reconsideração ... [isto é] esta conclusão pode permanecer validada até contestada por boas razões [de reflexão e defesa] por algum outro grupo.

Em terceiro lugar, depois de um passado político tão tumultuoso, os professores de formação inicial devem ser considerados como agentes de mudança que, na melhor das hipóteses, podem contribuir para a reconciliação e a construção da nação em um regime democrático. A justiça democrática teria uma chance melhor de ser realizada se os professores em formação pudessem ser iniciados em um discurso de formação de professores constituído pela noção de imaginação compassiva. Através da imaginação compassiva, os professores de formação inicial desenvolvem 'a capacidade de imaginar como é estar no lugar daquela pessoa [vulnerável] ... e também a capacidade de se afastar e perguntar se o próprio julgamento da pessoa tomou a medida completa do que aconteceu' (Nussbaum, 1997: 91). Aqui, pensamos especificamente em alunos-professores engajados na prática escolar de ensino em comunidades rurais. Muitos membros de tais comunidades podem frequentemente ser vulneráveis a experiências de exclusão, intimidação e xenofobia. Como alunos-professores, as oportunidades devem ser criadas por meio do ensino prático para imaginar como deve ser a vida para as comunidades sujeitas à intimidação política e à xenofobia. Esses alunos devem ser encorajados durante a prática de ensino a reconhecer as vulnerabilidades de tais comunidades e estimular nelas uma sensibilidade para a dor dos outros. Ou seja, ao aprender a imaginar a dor dos outros, os alunos-professores realmente aprendem a estar atentos às vulnerabilidades dos outros, na medida em que se identificam imaginativamente com os vulneráveis. Para Nussbaum (2002: 289) a educação para a cidadania democrática envolve não só o cuidado com a argumentação crítica, mas também a imaginação compassiva, de modo a imaginar como a precária condição humana dos vulneráveis pode ser remediada. De acordo com Nussbaum (2002: 295) os professores em formação devem aprender a se tornar cidadãos ligados a todos os outros humanos por laços de reconhecimento e preocupação ou compaixão pelos outros. Nas palavras dela,

[Lutando] com os requisitos alterados de cidadania [democrática] [educação] em uma era de conexão global, [pode ser] uma tentativa

de produzir adultos que possam funcionar como cidadãos de um mundo interligado complexo – e funcionar com uma riqueza de compreensão humana e aspiração que não pode ser suprida apenas por conexões econômicas (Nussbaum, 2002: 292).

Assim, argumentamos que qualquer forma confiável de formação de professores por meio da agência de qualificação PGCE deve ser guiada por noções críticas, interativas, democráticas e imaginação compassiva. Se os discursos de formação de professores na África do Sul contribuísem substancialmente para a transformação da educação no país, tais discursos deveriam ser flexíveis a uma compreensão renovada da educação para a cidadania democrática - entendimentos que conectam internamente professores e alunos aos discursos de engajamento crítico, interações definitivas e imaginação compassiva. Infelizmente, a formação de professores através da qualificação do PGCE na África do Sul ainda é reduzida a abordagens técnicas e nacionalistas para a educação de professores que parecem ser desproporcionais com os discursos de educação para a cidadania democrática. A seguir, passamos a uma discussão sobre a formação de professores no contexto da educação cosmopolita.

Considerações finais

O CHE (2016) é inflexível que o ensino superior está falhando com os estudantes na África do Sul. Não podemos concordar mais. Nosso argumento é que, a menos que os discursos de formação de professores no país tornem-se mais flexíveis às demandas da educação cosmopolita, parece improvável que o lamaçal educacional em que a educação de professores sul-africanos se encontra se dissipe. Nessa parte final da nossa contribuição, argumentamos por que razão a formação de professores deve estar ligada conceitualmente à educação cosmopolita.

Em outros lugares, fizemos uma defesa coerente para a noção de educação cosmopolita (Waghid, Manthalu, Terblanche, Waghid & Waghid, 2020). Argumentamos que a educação cosmopolita “envolve uma educação que se conecta com a alteridade” (Waghid, Manthalu, Terblanche, Waghid & Waghid, 2020: ix). Isto implica que os professores em fase de formação inicial que começam uma qualificação PGCE não podem ser excluídos do envolvimento deliberativo com os alunos nas escolas. Por implicação, a possibilidade que a diversidade fosse atendida por meio de um discurso cosmopolita de formação de professores se tornaria real. Da mesma forma, a educação cosmopolita “gera encontros pedagógicos para serem inclusivos, apesar de sua ênfase na diferença e alteridade” (Waghid, Manthalu, Terblanche, Waghid & Waghid, 2020: x). Quando ações pedagógicas inclusivas se manifestam nas salas de aula, a possibilidade de interações críticas e definitivas será reforçada. O ponto sobre trazer professores e alunos para um espaço pedagógico de interações definitivas é garantir que todos sejam incluídos com o fundamento de se envolverem criticamente uns com os outros. Quando professores e alunos são provocados a falar, ouvir e responder, eles invariavelmente expandem sua associação pedagógica em detrimento da exclusão. No entanto, isso também dependeria da obrigação dos professores de cultivar o respeito mútuo em tais compromissos definitivos

com seus alunos (Waghid, Waghid & Waghid, 2020). Da mesma forma, se espera que os professores assumam uma postura ativa no sentido de cultivar espaços justos para seus alunos terem participações significativas; os alunos são obrigados a informar seus educadores em casos injustos de modos de ser ou de agir (Waghid *et al.*, 2020). Além disso, a educação cosmopolita é também uma forma de educação que acentua a noção de resistência e dissidência. Como afirmado em outro lugar, quando encontros pedagógicos ocorrem, professores e aprendizes consideram em controvérsia a compreensão tida como certa uns dos outros através da dissonância (dissidência), a possibilidade está sempre lá para que tais encontros se tornem intersubjetivos (Waghid, Manthalu, Terblanche, Waghid & Waghid, 2020: xiii). Não se pode esperar que os alunos se envolvam em qualquer forma de encontro pedagógico se eles não são obrigados a mostrar discordância com o que seus professores têm a dizer (Waghid, Waghid & Waghid, 2018). A este respeito, a credibilidade de seus encontros é muito baseada na dissidência, e se isso não for mais possível, então o encontro se tornará significativamente constrangedor (Waghid *et al.*, 2018).

Finalmente, um discurso de formação de professores baseado em práticas críticas, interações decisivas e dissonâncias não são suficientes. Esse discurso também deve estar sintonizado com a noção de uma abertura reflexiva para o conhecido e para o que permanece em tornar-se. Baseando-se na ideia de David T. Hansen de educação cosmopolita como uma abertura reflexiva à nova e reflexiva lealdade ao conhecido (Hansen, 2011: 113), os professores em formação devem ser iniciados em discursos em que perseguem a sua capacidade e vontade de refletir sobre os assuntos que lhes dizem respeito. Como dito em outro lugar,

O entendimento é que os indivíduos não só refletem sobre o desconhecido, mas estão igualmente dispostos a refletir sobre o que é conhecido e familiar. Ser cosmopolita requer uma disposição de ser simultaneamente crítico e apreciador de todas as coisas. Exige que não se abandone o que é caro sem refletir sobre ele, ou que se aceite cegamente todo o novo desconhecido sem avaliá-lo primeiramente através da prática da reflexividade. O argumento é que um indivíduo cosmopolita é capaz de permanecer enraizado em sua identidade, enquanto ele ou ela está aberto a ser transformado através do que é novo (Waghid, Manthalu, Terblanche, Waghid & Waghid, 2020: 107).

Um discurso de formação de professores que se alinha com os ideais cosmopolitas de educação é uma abordagem (sul-africana) da qual os educadores de professores não devem ser negligentes se pretendem desempenhar seus papéis com a responsabilidade de serem facilitadores ou de aprendizagem. Para nós, a educação cosmopolita deve estar associada a um apelo ético para o crescimento do eu e, simultaneamente, um apelo à justiça em um mundo onde a moralidade é uma prioridade. Simplificando, a educação cosmopolita chama o professor individual a ser reflexivo - isto é, 'uma postura particular de ... ter uma abertura particular para o desconhecido (outro), enquanto, por meio de reflexão crítica, permanece aberto e reflexivo sobre o que é [des]conhecido' (Waghid, Manthalu, Terblanche, Waghid & Waghid, 2020: 118).

Referências

- Barnett, R. (2013). *The Imagining University* (London: Routledge).
- Benhabib, S. (1996). Towards a deliberative model of democratic legitimacy. In *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*, S. Benhabib (Ed.), 67-94 (Princeton, NJ: Princeton University Press).
- Benhabib, S. (2011). *Dignity in Adversity: Human Rights in Troubled Times* (Cambridge: Polity Press).
- Council on Higher Education (CHE) (2010). *Report on the National Review of Academic and Professional Programmes in Education* (Pretoria: CHE).
- Council on Higher Education (CHE) (2016). *South African Higher Education Reviewed: Two Decades of Democracy* (Pretoria: CHE).
- Davids, N. & Waghid, Y. (2019). *Democratic Education and Muslim Philosophy: Interfacing Muslim and Communitarian Thought* (New York: Palgrave-MacMillan).
- Department of Education (DoE) (1999). *Annual Report* (Pretoria: Government Printers).
- Department of Education (DoE) (2000). *Norms and Standards for Educators* (Pretoria: Government Printers).
- Department of Education (DoE) (2001). *Manifesto on Values, Education and Democracy* (Pretoria: Government Printers).
- Department of Higher Education and Training (DHET) (2015). *Minimum Requirements for Teacher Education Qualifications* (Pretoria: Government Printers).
- Foucault, M. (1994). *Power: The Essential Works 3* (J.D. Faubion, Ed.) (London: Penguin Press).
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teachers and Teacher Education*, 22(6): 1118-1129.
- Levinson, M. (2015). Moral inquiry and the ethics of educational justice. *Harvard Educational Review*, 85(2): 203-228.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education* (Cambridge, MA: Harvard University Press).
- Nussbaum, M (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4/5): 289-303.
- Penny, A. & Harley, K. (1995). Critical reflection and mentorship in initial teacher education. *South African Journal of Higher Education*, 9(1): 73-79.
- Todd, S. (2001). On not knowing the other, or learning from Levinas. *Philosophy of Education*, 40(1): 67-74.
- Waghid, Y. & Davids, N. (2017). *Education, Assessment. And the Desire for Dissonance* (New York: Peter Lang).
- Waghid, Y. Manthalu, C., Terblanche, J., Waghid, F. & Waghid, Z. (2020). *Cosmopolitan Education and Inclusion: Human Engagement and the Self* (New York: Palgrave-MacMillan).
- Waghid, Y., Waghid, F., & Waghid, Z. (2018). *Rupturing African Philosophy on Teaching and Learning: Ubuntu Justice and Education*. (New York: Palgrave-MacMillan).

Teacher education in post-apartheid South Africa: Cultivating substantive democratic action

*Yusef Waghid*¹¹⁰

*Zayd Waghid*¹¹¹

*Faiq Waghid*¹¹²

Introduction

In this chapter we take up the position that teacher education in South Africa remains on a trajectory of democratic change. This implies that democratic and educational justice through teacher education can be cultivated along the lines of deliberative engagement, compassionate imagining, and connecting with the other and its otherness. We philosophically analyse teacher education over the last two decades focusing on the country's post-graduate certificate in education (PGCE) programmes, especially after the National Review of Teacher Education conducted by the Council on Higher Education's Higher Education Quality Committee. We found that teacher education remains in becoming on the grounds that teachers have a key role to play in the cultivation of a democratic society that endears itself to listening and talking back; compassionate action and a continuous recognition of human vulnerabilities; and a responsibility to the other in the pursuit of democratic and cosmopolitan justice.

Teacher education in democratic South Africa has undergone many significant pedagogical changes since the demise of apartheid. Over the last two decades, teacher education has mostly been offered by universities and universities of technology in the public sector, although some private educational institutions have also contributed to the education of pre-service and in-service teachers. At least two dimensions of teacher education have manifested in higher education: pre-service teacher education – the focus of this chapter – and in-service teacher education. In the pre-service teacher education sector, student teachers are either enrolled for a four-year Bachelor of Education (B.Ed.) qualification or a post-graduate certificate in education (PGCE). The B.Ed. qualification enables them to exercise their profession in primary or high schools as a professional degree. This implies that teachers who completed the qualification would be eligible to teach in South African schools on condition that they register with the South African Council of Educators (SACE). Equally, teachers who acquired the PGCE after having completed their first degrees (B.Sc or B.Comm or B.A) are professionally equipped to teach in schools after having registered with SACE.

The focus of this contribution is on the PGCE, in particular the competences and skills teachers ought to have acquired through the qualification. In our analysis of the

110. Distinguished Professor of Philosophy of Education, Department of Education Policy Studies, Stellenbosch University, South Africa

111. Senior Lecturer, Faculty of Education, Cape Peninsula University of Technology, South Africa.

112. Lecturer, Centre for Innovative Technologies, Cape Peninsula University of Technology, South Africa.

PGCE, we firstly, examine the generic capacities and skills prospective teachers ought to have acquired before they enter the teaching profession; secondly, we explore why the PGCE qualification with its critical orientation can enhance the status of teachers in the profession as transformative educators; and thirdly, we investigate in reference to the Higher Education Quality Committee's (HEQC) audit, the status of teacher education in South Africa, why the PGCE ought to become a more substantive qualification particularly in relation to the cultivation of democratic citizenship education and cosmopolitan education in South Africa.

Reflecting on the post-graduate certificate in education in South Africa

During the early 1990s the system of teacher education was challenged by claims of inefficiency, a lack of cost-effectiveness and quality resulting in the newly established democratic government having introduced major reforms in qualification structures and requirements to prepare teachers to implement a new school curriculum (CHE, 2010: 9). At the inception of the democratic government's education policy initiatives it was emphasised through the Norms and Standards for Educators (Teachers) (DoE, 2000) that teachers as educators ought to perform seven key roles in relation to a national core curriculum. These roles were identified as follow: learning mediator; interpreter and designer of learning programmes and materials; leader, administrator and manager; scholar, researcher and lifelong learner; community, citizenship and pastoral role; assessor; learning area/subject/ discipline/phase specialist. Subsequently, the Department of Higher Education and Training (DHET) introduced the Minimum Requirements for Teacher Education Qualifications (DHET, 2015). This shift towards learner-centred learning brought about by a post-apartheid outcomes-based curriculum, has had particular implications for teaching and teachers in South Africa. The Minimum Requirements for Teacher Education Qualifications (DHET, 2015: 9) recognises the importance of both integrated and applied knowledge, by explicitly foregrounding knowledge, reflection, connection, synthesis and research, and placing renewed emphasis to what is to be learned, and how. Thus, it seems as if the competences and capacities of teachers after the demise of apartheid involved revolved around the implementation of the new outcomes-based curriculum. More specifically, the PGCE programme is geared at teachers who envisage to teach at high school level, that is, grades 8 to 12. The B.Ed programme, which focuses on primary school teaching, has two streams: B.Ed Foundation Phase (grades 1 to 3); and B.Ed Intermediate Phase (grades 4 to 7).

Structurally the system underwent significant changes in that the former 102 public teacher training colleges, 20 universities and 15 technikons that offered teacher education qualifications were reduced to 23 institutions (CHE, 2010: 9) (Today, the higher education system in the country comprises of 26 public higher education institutions and a plethora of private providers). As a result of the mergers and reduction in higher educational institutions, the rationalisation of teacher education providers adversely impacted teacher supply and demand that went along with teacher redeployment, a moratorium on new teacher appointments, and a decline in the attractiveness of teaching as a profession (CHE, 2010: 9). With the advent of the democratic era in the country, the Council on

Higher Education's HEQC was mandated to audit teacher education programmes at 281 teacher training institutions, including 36 universities and technikons and, 104 colleges of education that served at least 480 000 students (in 1994) of which 129 614 students were engaged in distance education at the time (CHE, 2010: 10).

By far, the most poignant problems facing teacher education at the time involved (of which some still persist today), the poor quality of teacher education programmes; a lack of cost-effective teacher education provision; and inept teacher education policies for supply, utilisation and development (CHE, 2010: 11). By implication, the teacher education system was restructured through incorporations and mergers that included the closure of all colleges of education and their incorporation into universities to the extent that a dramatic decline in student-teacher enrolments in pre-service teacher education programmes occurred (CHE, 2010: 14). This is so despite, the demand for 30 000 new teachers per annum from 2010 until at least 2040 (CHE, 2010: 14). Although in 2006 there were already 386 595 teachers employed by the Department of Education the country continued to experience shortages in the supply of teachers which were acute especially in the fields of mathematics, science and technology, arts and languages in the foundation and intermediate phases of schooling (CHE, 2010: 15). Today, teacher shortages persist but for us as teacher educators, the focus should not only be on increasing the supply of teachers but also on their capacities to become critical and democratic change agents in the new education dispensation.

Against the above backdrop, the HEQC began its first and only evaluation of the South African PGCE programme in 2006-2007. The PGCE is considered 'a postgraduate generalist qualification that "caps" an undergraduate qualification. It aims to consolidate subject knowledge and develop appropriate pedagogical content knowledge, foster prospective teachers' self-reflexivity and self-understanding, convey an understanding of teaching as a profession, and nurture commitment to the profession's ideals' (CHE, 2010: 4). Traditionally, the PGCE aims to produce secondary school teachers (senior phase) although it also produces intermediate phase teachers with the largest number of enrolments of PGCE students in South Africa being in the distance education mode (CHE, 2010: 42). More specifically, the PGCE aims to prepare teachers to respond to the challenges of a democratic South Africa after decades of apartheid rule which includes: firstly, cultivating students with a practical understanding of teaching and learning in diverse school contexts, in the areas of educational theory and practice; secondly, initiating them into becoming active democratic citizens to educate diverse learners; and thirdly, producing teachers with an in-depth knowledge of teaching policies, regulatory frameworks, philosophies and practice (CHE, 2010: 48).

Of the 22 PGCE programmes subjected to the National Review by the HEQC, with an enrolment of 3 361 students at the time, UNISA (University of South Africa) accounted for 57,6% or 1 935 students enrolled through distance education (CHE, 2010: 50). In addition, after the audit was completed, seven 'high quality' programmes received full accreditation with others having received accreditation with conditions and two on notice for withdrawal of accreditation (CHE, 2010: 52). Most PGCE programmes are framed according to a three-tiered approach: two lecture courses in Educational Studies

(including Professional Education) and Teaching Methods, and school practice-based Teaching Practice. During the national review the following problems were identified by the HEQC pertaining to the implementation of the PGCE:

Firstly, Teaching Practice was considered as compromised on the grounds of the limited duration pre-service teachers were to occupy in schools – that is, teachers were expected to complete on average 10 to 14 weeks school-based practice (CHE, 2010: 59). The problem with such a restricted Teaching Practice approach is that too limited experiences in the field could reinforce a technical-rationalist perspective on Teaching Practice in the sense that teaching in itself could be reduced to ‘a series of generic technical maneuvers’ (Graham, 2006: 1119). Small wonder, often we hear many a student-teacher appealing to recipes of knowing-how-to-do during our evaluation visits to schools where they perform their Teaching Practice. The problem is not so much with an apparent absence of knowing how but rather that some student-teachers do not seem to be concerned with knowing why – a matter of concerning themselves with educational theories of good Teaching Practice. In this way, it seems that due to constrained opportunities for school-based Teaching Practice, many student-teachers have developed an aversion to educational theories that constitute critical and reflexive teaching practices. It is, therefore, not unsurprising to note that the CHE (2016: 169) in its review of higher education in South Africa recognised the unevenness in the quality of teaching that failed to positively impact curriculum and classroom practice since the inception of democratic schooling.

Secondly, another contentious finding of the PGCE audit involves the presence of ‘weak’ mentorship provided by university teachers to student-teachers during school-based Teaching Practice, in particular how student-teachers should be assessed (CHE, 2010: 60). If mentorship is ‘weak’ it lapses into the provision of ‘tips’ about what works in schools (Penny & Harley, 1995). The problem with ‘weak’ mentorship is that university teachers do not take seriously the importance of cultivating deliberative mentor-mentee relationships. When prospective teachers are seemingly deprived from credible mentorship, they are invariably reduced to mere technicians of teaching whereby they are always told what to do instead of learning to think and do things for themselves. A deliberative mentorship approach recognises the role of student-teachers as co-teachers that should contribute to and enhance the education of learners in schools. And when mentorship is undermined in such a way, opportunities for deliberative engagement among university teachers and student-teachers are reduced to mere information sessions. It is through deliberative encounters that university teachers and student-teachers ‘... engage one another not only on the basis of listening and articulation but also with trust and openness to self-criticality and conviviality’ (Barnett, 2013: 155). But when deliberative engagements are seemingly reduced to mere information sessions trust, criticality and conviviality would be minimized.

Thirdly, from the PGCE audit one infers that even the fully accredited programmes failed to ‘prepare students for practice in diverse environments ... [with only two teacher education institutions] able to provide their PGCE with exposure to more than a single school type during practice sessions’ (CHE, 2010: 67). Quite correctly, the CHE observes

that when ‘most PGCE students are not given the opportunity to cultivate a practical understanding of teaching and learning in a diverse range of South African schools’ (CHE, 2010: 60) their inclination towards diversity and inclusion would be thwarted. When diversity is misrecognised through an inadequate teaching education programme then teachers’ responsibility towards the other and otherness will be constrained. As aptly posited by Sharon Todd (2001: 70),

[I]t is the self’s susceptibility to the Other that makes the self *solely* responsible ... How the Other is for the self does not play a factor in the self’s responsibility for her. This is the case because responsibility is not located *within* a subject. Instead, involved in the initial susceptibility I have *to the other*, responsibility *comes from the other* and so is located in the human relation – a relation, as we have seen, that does not presuppose that self and other are fundamentally the same [and separate].

In sum, post-apartheid teacher education in South Africa has gained much from the implementation of PGCE programmes at various higher education institutions especially in the pursuit of cultivating a democratic citizenry. However, the implementation of the country’s PGCE has not been without its own predicaments ranging from a steady decline in enrolment numbers from the 1990s onwards (CHE, 2010: 65). Yet, a significant growth occurred in African enrolments for the PGCE due to the National Students Financial Aid Scheme (NSFAS) and the introduction of the Funza Lushaka (Educating the Nation) bursaries in 2007 (CHE, 2010: 65). Despite the promise of a democratically inspired teacher education qualification, the PGCE programmes have not manifested uncontestedly and unambiguously in higher education institutions. Some of the most significant dilemmas pertaining to its implementation involve, the lack of critical and reflexive teaching practices; inadequate mentor-mentee relations; and the misrecognition of diversity in and through teaching practices.

On Power Relations and Resistance in Cultivating Transformative Teacher Education Practices

Teacher education is a theory-practice based discourse that should not be reduced to the mere provision of ‘tips’ for teaching. We use discourse in the sense used by Michel Foucault (1994) which involves notions of power and resistance and the ways they manifest in human action. We are interested in how teacher education can be reconstructed in line with notions of power and resistance in particular how the discourse of teacher education manifests in light of renewed relations of power and resistance. Firstly, for Foucault (1994: 340), power relations are constituted in collective human relationships where university teachers and student-teachers engage in such relations as follows:

[T]he other [the one over whom power is exercised] is recognised and maintained to the very end as a subject who acts ... [attuned to] a whole field of responses, reactions, results, and [where] possible inventions may open up (Foucault, 1994: 340).

What follows from the above is that through mentoring, university teachers recognise the presence of student-teachers. This implies that university teachers do not merely offer ‘tips’ and technical advice at will but that they actually engage with student-teachers (mentees). In this way teacher education becomes a discourse on the basis that university mentors recognise their mentees as real subjects who can respond, react, and invent. In other words, mentees can undoubtedly contribute to their learning as teachers and even open up their practices to possibilities for renewal in the form of responses, reactions and inventions they can conjure up on the basis of their engagement with mentors. It is not that university teachers as mentors only exercise power over student-teachers (mentees). Rather, the exercise of power over one another is an act of deliberative mutuality whereby mentors exercise power over mentees and in turn mentors recognise that mentees exercise power over them. In other words, university teachers and student-teachers are in power relationships because the mentors conduct themselves freely and critically in ways that evoke student-teachers’ ‘recalcitrance’ (Foucault, 1994: 341). In such power relations, mentees (student-teachers) can resist university teachers’ (mentors) exercise of judgements in and about school-based teaching practices. For example, when a student-teacher contests the assessment of her teaching by the mentor or assessor, she actually provokes her mentor to justify his assessment of her teaching. The point we are making is that power relations are not uni-directional as if only a university teacher exercises power over her student-teachers. Rather, power relations are dyadic and iterative in the sense that student-teachers can critically scrutinise their assessment and even offer advice as to how to improve their own teaching. In this way, power relations are constituted by claims of resistance whereby mentors and mentees are collectively held responsible for a plausible teacher education discourse. As cogently claimed by Foucault (1994: 342), without the freedom to resist student-teachers would be subjected to the authority of university teachers without recourse to resistance – that is, to find fault with how they are initiated into the teaching profession. As stated by Foucault (1994: 342), university teachers and student-teachers are in an agonistic power relationship on the basis that they are engaged in mutual incitement and struggle without necessarily a face-to-face belligerent confrontation. Inasmuch as university teachers as mentors can act upon the work of their student-teachers (mentees), so the mentees can respond to the pedagogical advice of mentors as their power relationship is one of ‘reciprocal appeal, a perpetual linking and a perpetual reversal’ (Foucault, 1994: 347). By implication, mentors should never dominate mentees, neither confront one another as adversaries where no one is prepared to take risks. Rather their power relationship should subscribe to a collective exercise of resistance whereby they (mentors and mentees) are faced ‘... with a field of possibilities in which several kinds of conduct, several ways of reacting and modes of behavior are available’ (Foucault, 1994: 342). As articulated elsewhere, ‘[w]hen a teacher [mentor] therefore assesses students [mentees], they are both present in a power relationship nexus whereby they push one another to the extreme and constrain one another not to act with dominance and abuse’ (Waghid & Davids, 2017: 62). It is our contention that teacher education discourses would become more critical, relevant and deliberative if relations of power coupled with the notion of resistance are conceived as enabling conditions for teacher education to flourish. Next, we examine the relationship

between teacher education and the cultivation of democratic citizenship education on the grounds that an important purpose of the PGCE is to produce a democratic citizen who can enact her teaching responsibilities in schools.

On the cultivation of democratic citizenship education in South Africa through teacher education programmes

When teacher education programmes are not necessarily inclined substantively towards matters of diversity as has been shown through the HEQC audit, the possibility exists that such programmes would be unfavourably positioned to contribute decisively and transformatively to the cultivation of democracy, citizenship and education in South Africa. Why? After decades of apartheid rule spearheaded by human subjugation and indignation, exclusion and discrimination, teacher education programmes ought to be directed towards the enactment of democratic citizenship education. Such a form of education can contribute towards the cultivation of citizens who are autonomous, democratic, and critically responsible – that is, a matter of acting with compassion. Already as early as 2000 the then Minister of Education, Kader Asmal, in South Africa proposed that teacher education programmes ought to be framed according to democratic values and the recognition of the sanctity of human life. What the Ministry of Education proposed was the cultivation of liberal democratic values in conjunction with an ethic of *Ubuntu* (human dignity and interdependence) within teacher education programmes on the basis of which teachers would become transformative beings. Known as the *Tirisano* (Working Together) project, teacher educators and teachers were summoned to organise and develop their teaching practices along the lines of a values in democracy programme (DoE, 1999). Through the Manifesto on Values, Education and Democracy (DoE, 2001), teachers were encouraged to practice their profession along the lines of at least ten communitarian values: democracy social justice and equity, equality, non-racism and non-sexism, *Ubuntu*, an open society, accountability, the rule of law, respect and reconciliation (DoE, 2001).

Thus, we find that for university teacher education to be responsive to the demands of democratic educational transformation, curriculum policy goals were envisaged that could align with the ethos of a democratic citizenry. Firstly, democratic citizenship education is concerned with the cultivation of pre-service teachers who can act critically, deliberatively and responsibly (compassionately). When teachers and learners acquire the capacities to think critically, they would be in a position to look at matters with more insight and lucidity. They become critical agents, intent on ensuring that critique is cultivated in the school classroom through which learners are encouraged to think independently, looking for alternative views about educational matters, and acting in ways that can engender change in their particular communities. In other words, such teachers and learners embody substantive critical change. As Meira Levison (2015: 21) aptly notes, critical teachers and learners

[Make] decisions in contexts rather than vacuums, embedded in webs of relationships, sensitive [perhaps overly so] to particularities and nuances, adopting roles and perspectives that are situational rather

than universal. This doesn't mean operating in merely a subjectivist nor a radically particularist frame. Values such as equality, fairness, liberty, integrity, mutual respect, and human welfare must come into play. So must considerations of rights, duties, and consequences. But nonetheless, the reasoning about them flows as much from contextual knowledge and pluralistic reflections on the problem as from reference to ideal theories.

Secondly, when pre-service teachers are initiated into teacher education discourses, whereby they learn to act deliberatively, they actually learn how to engage in iteration. Following Seyla Benhabib (2004: 15) democratic iterations constitute 'linguistic, legal, cultural and political repetitions-in-transformation, invocations which are also revocations. They not only change established understandings but also transform what passes as the valid or established view of an authoritative precedent'. In other words, through iterations teachers' arguments are subjected to deliberation and exchange repetitively on the basis that such claims '... are contested and contextualized, invoked and revoked, posited and repositioned ...' (Benhabib, 2011: 17). What follows from such an understanding of deliberative iterations is that teachers and learners engage in pedagogical encounters as equals to exercise judgments on matters that concern them collectively; they are committed towards an enactment of democratic justice and a discourse of human rights and obligations without being silenced through dissent; and they engage self-reflectively and unconstrainedly in debate (deliberation) about matters that legitimately concern them (Davids & Waghid, 2019: 18). When teachers and learners or university teachers and student-teachers engage in democratic iterations they engage over and over again in matters of educational justice irrespective of how diverse or dissenting the exchange of views might be. Simply put, through iteration the possibility is always there to learn in and about diversity in a pluralistic democratic society and to deepen one's thoughts about such concerns in a reflective way. As eloquently stated by Benhabib (1996: 72),

[T]he equal chance of all affected to initiate such [iterative] discourse of deliberation suggests that no outcome is *prima facie* fixed but can be revised and subjected to reexamination ... [that is] this conclusion can remain valid until challenged by good reasons [of reflection and defensiveness] by some other group.

Thirdly, after such a tumultuous political past, pre-service teachers ought to be considered as change agents who at best can contribute to reconciliation and nation building in a democratic dispensation. Democratic justice would stand a better chance of being realised if pre-service teachers can be initiated into a discourse of teacher education constituted by the notion of compassionate imagining. Through compassionate imagining pre-service teachers develop 'the ability to imagine what it is like to be in that [vulnerable] person's place ... and also the ability to stand back and ask whether the person's own judgment has taken the full measure of what has happened' (Nussbaum, 1997: 91). Here, we specifically think of student-teachers engaged in school-based practice teaching in rural township communities. Many members of such communities

might often be vulnerable to experiences of exclusion, intimidation and xenophobia. As student-teachers, opportunities have to be created through practice teaching to imagine what life must be like for communities subjected to political intimidation and xenophobia. These student-teachers should be encouraged during practice teaching to recognise the vulnerabilities of such communities and instill in them a sensitivity to the pain of others. That is, in learning to imagine the pain of others, student-teachers actually learn to be attentive to the vulnerabilities of others to the extent that they imaginatively identify with the vulnerable. For Nussbaum (2002: 289) democratic citizenship education not only involves cultivating critical argumentation but also compassionate imagining such as to imagine how the precarious human condition of the vulnerable can be remedied. According to Nussbaum (2002: 295) pre-service teachers should learn to become citizens bound to all other humans by ties of recognition and concern or compassion for others. In her words,

[G]rappling with the altered requirements of [democratic] citizenship [education] in an era of global connection, [can be] an attempt to produce adults who can function as citizens of a complex interlocking world – and function with a richness of human understanding and aspiration that cannot be supplied by economic connections alone (Nussbaum, 2002: 292).

Thus, we have argued that any credible form of teacher education through the agency of a PGCE qualification ought to be guided by notions of criticality, democratic iterations, and compassionate imagining. If teacher education discourses in South Africa were to contribute substantively to the transformation of education in the country such discourses ought to be responsive to a renewed understanding of democratic citizenship education – understandings that internally connect teachers and learners to the discourses of critical engagement, deliberative iterations, and compassionate imagining. Unfortunately, teacher education through the PGCE qualification in South Africa is still reduced to technical-rationalist approaches to teacher education that seem to be incommensurate with democratic citizenship education discourses. Next, we move on to a discussion of teacher education in the context of cosmopolitan education.

Conclusion

The CHE (2016) is adamant that higher education is failing students in South Africa. We cannot agree more. Our contention is that unless teacher education discourses in the country become more responsive to the demands of cosmopolitan education it seems unlikely that the educational quagmire in which South African teacher education finds itself would dissipate. In this section we make an argument as to why teacher education ought to be linked conceptually to cosmopolitan education.

Elsewhere we have made a coherent defence for the notion of cosmopolitan education (Waghid et al., 2020). We contend that cosmopolitan education “involves an education that connects with otherness” (Waghid, Manthalu, Terblanche, Waghid & Waghid, 2020, p. IX). This implies that pre-service teachers embarking

on a PGCE qualification cannot be excluded from deliberative engagement with learners in schools. Thus, the possibility that diversity would be attended to through a cosmopolitan teacher education discourse would become real. Likewise, cosmopolitan education “engenders pedagogical encounters to be inclusive despite its emphasis on difference and otherness” (Waghid et al., 2020, p. X). When inclusive pedagogical actions manifest in school classrooms the possibility for critical and deliberative iterations will be enhanced. The point about bringing teachers and learners into a pedagogical space of deliberative iterations is to ensure that everyone is included on the grounds of engaging critically together with one another. When teachers and learners are provoked to speak, listen and talk back they invariably expand their pedagogical association at the expense of exclusion. However, this would also depend on teachers’ obligation towards cultivating mutual respect in such deliberative engagements with their students (Waghid, Waghid & Waghid, 2020). In the same manner, in which teachers are expected to take an active stance towards cultivating equitable spaces for their students for meaningful engagements, students are obliged to inform their educators in inequitable instances of their dominant ways of being and doing (Waghid et al., 2020). In addition, cosmopolitan education is also a form of education that accentuates the notion of resistance and dissent. As stated elsewhere, when pedagogical encounters manifest, and teachers and learners take into controversy one another’s taken-for-granted understanding through dissonance (dissent), the possibility is always there for such encounters to become intersubjective (Waghid et al., 2020, p. XIII). One cannot expect students to engage in any form of a pedagogic encounter if they are not required to show dissent with what their teachers have to say (Waghid, Waghid & Waghid, 2018). In this regard, the credibility of their encounters is much premised on dissent, and if this is no longer possible, then the encounter would become significantly constraining (Waghid *et al.*, 2018).

Finally, a teacher education discourse grounded in practices of criticality, deliberative iterations, and dissonance are not sufficient. Such a discourse should be attuned to the notion of a reflexive openness to the known and to what remains in becoming. Drawing on David T. Hansen’s idea of cosmopolitan education as “a reflective openness to the new and reflective loyalty to the known” (Hansen, 2011: 113), pre-service teachers should be initiated into discourses whereby they pursue their ability and willingness to reflect on matters that concern them. As stated elsewhere,

The understanding is that individuals not only reflect on the unknown, but are equally also willing to reflect on that which is known and familiar. To be cosmopolitan-minded requires a willingness of being simultaneously critical and appreciative of all things. It requires one not to abandon that which is held dearly without reflecting on it, or to accept blindly all of the new unknown without evaluating it firstly through the practice of reflexivity. The contention is that an individual who is cosmopolitan-minded is able to remain rooted to his or her identity, whilst he or she is open to being transformed through that which is new (Waghid et al., 2020, p. 107).

A teacher education discourse that aligns with cosmopolitan ideals of education is an approach (South African) teacher educators should not be remiss of if they were to enact their roles responsibly as facilitators or learning. For us, cosmopolitan education ought to be associated with an ethical call for growth of the self and simultaneously a call for justice in a world where morality is high on the agenda. Simply put, cosmopolitan education calls the individual teacher into being reflexive – that is, “ particular stance of [...] having a particular openness to the unknown (other), whilst, through critical reflexivity, remain open and reflexive about that which is [un]known” (Waghid et al., 2020, p. 118).

References

- Barnett, R. (2013). *The Imagining University* (London: Routledge).
- Benhabib, S. (1996). Towards a deliberative model of democratic legitimacy. In *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*, S. Benhabib (Ed.), 67-94 (Princeton, NJ: Princeton University Press).
- Benhabib, S. (2011). *Dignity in Adversity: Human Rights in Troubled Times* (Cambridge: Polity Press).
- Council on Higher Education (CHE) (2010). *Report on the National Review of Academic and Professional Programmes in Education* (Pretoria: CHE).
- Council on Higher Education (CHE) (2016). *South African Higher Education Reviewed: Two Decades of Democracy* (Pretoria: CHE).
- Davids, N. & Waghid, Y. (2019). *Democratic Education and Muslim Philosophy: Interfacing Muslim and Communitarian Thought* (New York: Palgrave-MacMillan).
- Department of Education (DoE) (1999). *Annual Report* (Pretoria: Government Printers).
- Department of Education (DoE) (2000). *Norms and Standards for Educators* (Pretoria: Government Printers).
- Department of Education (DoE) (2001). *Manifesto on Values, Education and Democracy* (Pretoria: Government Printers).
- Department of Higher Education and Training (DHET) (2015). *Minimum Requirements for Teacher Education Qualifications* (Pretoria: Government Printers).
- Foucault, M. (1994). *Power: The Essential Works 3* (J.D. Faubion, Ed.) (London: Penguin Press).
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teachers and Teacher Education*, 22(6): 1118-1129.
- Levinson, M. (2015). Moral inquiry and the ethics of educational justice. *Harvard Educational Review*, 85(2): 203-228.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education* (Cambridge, MA: Harvard University Press).

Nussbaum, M (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4/5): 289-303.

Penny, A. & Harley, K. (1995). Critical reflection and mentorship in initial teacher education. *South African Journal of Higher Education*, 9(1): 73-79.

Todd, S. (2001). On not knowing the other, or learning from Levinas. *Philosophy of Education*, 40(1): 67-74.

Waghid, Y. & Davids, N. (2017). *Education, Assessment. And the Desire for Dissonance* (New York: Peter Lang).

Waghid, Y. Manthalu, C., Terblanche, J., Waghid, F. & Waghid, Z. (2020). *Cosmopolitan Education and Inclusion: Human Engagement and the Self* (New York: Palgrave-MacMillan).

Waghid, Y., Waghid, F., & Waghid, Z. (2018). *Rupturing African Philosophy on Teaching and Learning: Ubuntu Justice and Education*. (New York: Palgrave-MacMillan).

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade foi criada em 2007, aprovada pela UNESCO e inaugurada em 14 de agosto de 2008. Constitui-se na construção de uma rede nacional e internacional de pesquisa, ensino e extensão em torno da temática das juventudes e áreas correlatas.

A origem da Cátedra 812 encontra-se em projeto conjunto, desenvolvido pela UCB e pela UNESCO desde 2002, quando funcionava como Observatório de Violências nas Escolas – Brasil. Desde sua fundação a Cátedra é uma instância ligada diretamente à Reitoria da UCB.

Constitui-se em um núcleo configurado em rede que ampara atividades de cooperação científica, sobretudo no campo da educação e no campo social. Enquanto rede, elege ou convida pesquisadores associados que, voluntariamente, fazem a gestão de atividades de ensino, pesquisa e extensão com objetivos comuns aos temas da Unesco. A sua configuração em rede permite que os parceiros projetem atividades acadêmicas voltadas ao desenvolvimento de pesquisas sintonizadas e orientadas aos objetivos da Unesco e da Cátedra.

Em função de sua configuração em rede, nossa Cátedra Unesco tem se voltado à produção de livros orientados aos temas como: juventudes, educação social, violência escolar, direitos humanos, inclusão social e redes sociais. Temos publicado cerca de 70 livros nos últimos dez anos.

No último ano nossa Cátedra Unesco um ano de aprofundamento de relações com parceiros institucionais europeus, particularmente os portugueses e italianos. Visitando o link <https://catedra.ucb.br/> é possível constatar uma síntese das atividades desenvolvidas no ano de 2022 (janeiro e dezembro), conforme solicitado pela UNESCO Paris, evidenciando a evolução das pesquisas e das produções acadêmicas no âmbito das temáticas da Juventude, da Educação e da Sociedade, por parte dos membros pesquisadores da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

Prof. Dr. Geraldo Caliman

Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília - UCB

Unesco Chair on Youth, Education and Society

The UNESCO Chair on Youth, Education, and Society was created in 2007, approved by UNESCO, and inaugurated on August 14, 2008. It constitutes the construction of a national and international network of research, teaching, and extension around the theme of youth and related fields.

The origin of Chair 812 is found in a joint project developed by UCB and UNESCO since 2002, when it operated as the Observatory of Violence in Schools - Brazil. Since its foundation, the Chair has been an instance directly linked to the UCB Rectorate. It is at the core of a network that supports scientific cooperation activities, especially in the fields of education and social sciences.

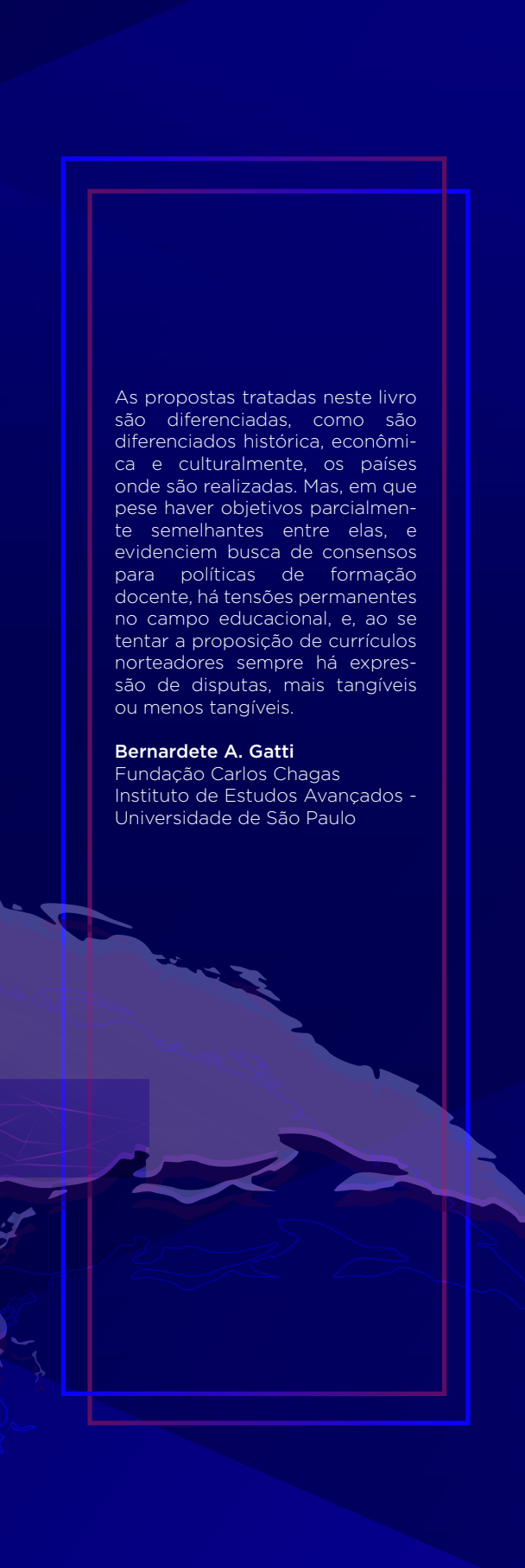
As a network, it elects or invites associated researchers who voluntarily manage teaching, research, and extension activities with goals related to UNESCO and Chair themes. Its network configuration allows partners to design academic activities aimed at developing research that is tuned and oriented towards UNESCO and the Chair's goals.

Due to its network configuration, our UNESCO Chair has focused on the publication of books related to topics such as youth, social education, school violence, human rights, social inclusion, and social networks. We have published nearly 70 books over the past ten years.

The year 2022 represented a year of deepening relationships with European partners, particularly Portuguese and Italian institutions. Visiting the link <https://catedra.ucb.br/> it is possible to see a summary of the activities carried out in the year 2022 (January and December), as requested by UNESCO Paris, highlighting the evolution of research and academic output on the themes of Youth, Education, and Society, by the closest members of the UNESCO Chair on Youth, Education, and Society.

Prof. Geraldo Caliman, Ph.D.

Chair Holder of the UNESCO Chair on Youth, Education and Society
Catholic University of Brasília - UCB



As propostas tratadas neste livro são diferenciadas, como são diferenciados histórica, econômica e culturalmente, os países onde são realizadas. Mas, em que pese haver objetivos parcialmente semelhantes entre elas, e evidenciem busca de consensos para políticas de formação docente, há tensões permanentes no campo educacional, e, ao se tentar a proposição de currículos norteadores sempre há expressão de disputas, mais tangíveis ou menos tangíveis.

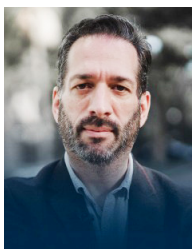
Bernardete A. Gatti

Fundação Carlos Chagas
Instituto de Estudos Avançados -
Universidade de São Paulo



Renato de Oliveira Brito

Doutor em Educação. Diretor de Formação Docente do Ministério da Educação - MEC (2020-2023). Atualmente é Docente, Pesquisador Permanente e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).



Alexandre Anselmo Guilherme

Pós-Doutor pelo Institute of Advanced Studies in Humanity, University of Edinburgh. Coordenador-Geral de Formação Docente do Ministério da Educação (2020-2023). Atualmente é Docente e Pesquisador Adjunto da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Em diferentes épocas e lugares, os professores desempenharam uma série de papéis e funções sociais. As ideias sobre os papéis dos professores variam culturalmente, por exemplo, eles podem ser servidores públicos e intelectuais públicos, profissionais e artistas, líderes comunitários e agentes de mudança, detentores de autoridade moral e guardiões de uma confiança futura. Muitas das maiores figuras históricas da humanidade são descritas como professores; de líderes espirituais e cientistas a filósofos e matemáticos antigos, todos os quais elevaram o conhecimento herdado da humanidade a novos patamares enquanto educavam aqueles ao seu redor. Historicamente, os professores tiveram um papel vital na construção do contrato social para a educação dos séculos XIX e XX. Eles foram centrais para o estabelecimento da educação massiva e obrigatória, tanto na relação com a sociedade quanto na organização da escolarização. Desde cedo, os professores muitas vezes abriram caminho tanto como educadores quanto como iniciadores das primeiras escolas públicas. A designação inicial de “escolas normais” ilustra o que se esperava delas: a normalização da estrutura escolar padrão, currículo, pedagogia e trabalho rotineiro. A padronização e a modelagem deveriam estabelecer normas e padrões que pudessem servir de referência para outras escolas. O trabalho do século passado é visível na consolidação mundial das instituições de formação de professores dos Estados Unidos à China, do Brasil à Índia. (UNESCO, 2022, p.79)

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reformular o Ensino como uma Profissão Colaborativa**. In. Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Brasília, DF, 2022.



unesco
Cadeira UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília