

Artigo

Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando¹

Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving

Harry K. Wong

Resumo

Este artigo apresenta escolas e distritos escolares com programas bem sucedidos de indução, todos facilmente replicáveis. Cada vez mais, a pesquisa confirma que o professor e a qualidade do ensino são os mais poderosos preditores do sucesso do aluno. Em suma, os diretores garantem maior desempenho dos alunos, garantindo melhor ensino. Para fazer isso, os administradores eficazes têm um novo programa de indução de professores disponível para todos os professores recém-contratados, que então se torna parte do programa de desenvolvimento profissional sustentado ao longo da vida para o distrito ou escola. O que mantém um bom professor são programas estruturados, constantes e intensivos de desenvolvimento profissional que permitem que os novos professores observem outros, sejam observados por outros e façam parte de redes ou grupos de estudo onde todos os professores compartilham juntos, crescem juntos e aprendem a respeitar o trabalho um do outro.

Abstract

This article features schools and school districts with successful induction programs, all easily replicable. Increasingly, research confirms that teacher and teaching quality are the most powerful predictors of student success. In short, principals ensure higher student achievement by assuring better teaching. To do this, effective administrators have a new teacher induction program available for all newly hired teachers, which then seamlessly becomes part of the lifelong, sustained professional development program for the district or school. What keeps a good teacher are structured, sustained, intensive professional development programs that allow new teachers to observe others, to be observed by others, and to be part of networks or study groups where all teachers share together, grow together, and learn to respect each other's work.

Palavras-chave: Programas de indução, Professor iniciante, Desenvolvimento profissional docente.

Keywords: Induction programs, Beginner teacher, Teacher professional development.

¹ Tradução do original WONG, Harry K. "Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving". *NASSP Bulletin* – Vol. 88 No 638 March 2004. © Harry K. Wong Publications, Inc. por Adriana Teixeira Reis (ORCID iD: 0000-0003-2043-6621 E-mail: adrianteixeirareis@gmail.com) e Marli E. A. D. André (ORCID iD: 0000-0002-0942-4008 E-mail: marli.andre@gmail.com).

Introdução

Os professores contratados hoje são os professores da próxima geração.

Seu sucesso determinará o sucesso de toda uma geração de estudantes. Seu sucesso pode ser assegurado fornecendo-lhes um programa de desenvolvimento profissional abrangente e coerente.

O objetivo final de qualquer escola é o sucesso e o desempenho de seus alunos. Portanto, qualquer esforço feito deve melhorar o desempenho do aluno. Melhorar o desempenho do aluno se resume ao professor. O que o professor sabe e pode fazer na sala de aula é o fator mais importante que resulta no aproveitamento do aluno. Evidência substantiva (GREENWALD; HEDGES; LAINE, 1996) mostra que a qualificação do professor está vinculada ao desempenho do aluno. Estudos que usam dados de aproveitamento de alunos com valor agregado descobriram que os ganhos de desempenho dos alunos são muito mais influenciados pelo professor do que outros fatores, como o tamanho da turma e a composição da turma (DARLING-HAMMOND; YOUNGS, 2002). Professores eficazes conseguem produzir melhor desempenho independentemente de quais materiais curriculares, abordagem pedagógica ou programa de leitura são selecionados (ALLINGTON, 2003).

Hanushek, Kain e Rivkin (2001) descobriram que o tamanho do efeito do professor é impressionante. Com base em pesquisas no Texas, a importância de ter um bom professor em vez de um professor médio por 4 ou 5 anos seguidos poderia essencialmente diminuir a distância, no desempenho de matemática, entre alunos de famílias de baixa e alta renda. Quando estava na Universidade do Tennessee, William Sanders (1996) concluiu que as crianças que tinham os professores mais eficazes por 3 anos seguidos obtinham ganhos de desempenho acadêmico 54% maior que os ganhos de crianças que tiveram os professores menos eficazes em 3 anos seguidos.

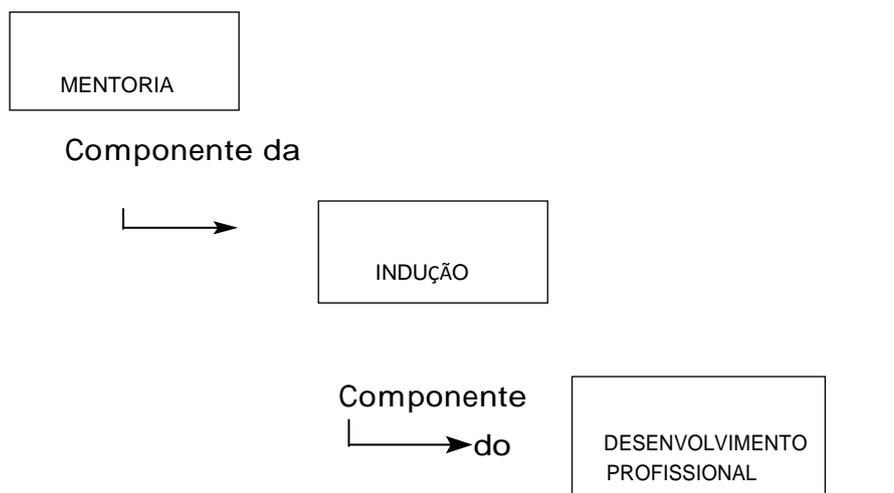
As Escolas Públicas de Islip (NY) (WONG, 2003a) implementaram, em 1999, um programa de indução de 3 anos para novos professores. Elas tiveram uma melhoria concomitante no desempenho dos alunos, que consideraram como resultante do melhor desempenho dos professores. A diferença no desempenho dos alunos é demonstrada na Figura 1.

Figura 1. Indução do professor como um fator no desempenho do aluno.

1991–1992	2001 – 2002
Antes da Indução	Depois da Indução
<ul style="list-style-type: none"> • 40% Professores diplomados • 80 estudantes matriculados em aulas avançadas com 50% atingindo 3 ou mais 	<ul style="list-style-type: none"> • 70% Professores diplomados • 120 estudantes matriculados em aulas avançadas com 73% atingindo 3 ou mais

Este artigo está preocupado com a indução de professores; não com a mentoria. Um mentor é um componente, embora importante, de um programa de indução, (Figura 2). Indução é um processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente, que continua por 2 a 3 anos e se torna parte do programa de desenvolvimento profissional de um distrito para manter os novos professores ensinando e se aperfeiçoando no sentido de melhorar sua efetividade.

Figura 2. Relação entre Mentoria, Indução e Desenvolvimento Profissional



A Diferença entre Indução e Mentoria

Há muita confusão e mau uso das palavras mentoria e indução. Os dois termos não são sinônimos, mas são usados incorretamente. A indução é um processo – um processo abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional – que é organizado por um distrito escolar para formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir num programa de aprendizagem ao longo da vida. Mentoria é uma ação. É o que os mentores fazem. Um mentor é uma pessoa singular, cuja função básica é ajudar um novo professor. Normalmente, a ajuda é para a sobrevivência, não para a aprendizagem profissional sustentada que leva a se tornar um professor eficaz. Mentoria não é indução. Um mentor é um componente do processo de indução (Figura 3):

Figura 3. Diferença entre mentoria e indução.

Mentoria	Indução Abrangente
Concentra-se na sobrevivência e apoio	Promove o aprendizado da carreira e o desenvolvimento profissional
Depende de um único mentor ou compartilha um mentor com outros professores	Fornecer um múltiplo apoio de pessoas e administradores - assistência do distrito e do estado
Trata a mentoria como uma fase isolada	Trata a indução como parte de um projeto de desenvolvimento profissional ao longo da vida
Recursos limitados	Investimento em um programa de indução abrangente, detalhado e sustentável
Reage ao que quer que surja	Acultura uma visão e alinha conteúdo aos padrões acadêmicos

A questão não é a mentoria; a questão é apenas mentoria somente. Mentores são um componente importante, talvez o componente mais importante de um programa de indução, mas devem ser parte de um processo de indução alinhado à visão, missão e estrutura do distrito. Para que um mentor seja eficaz, este deve ser usado em combinação com os outros componentes do processo de indução. De fato, em muitos programas de indução, muitos dos mentores são os formadores dos outros componentes. No entanto, para um mentor ser eficaz, ele ou ela deve ser treinado para a missão e os objetivos do distrito. Por exemplo, o condado de Prince George em Maryland oferece 40 horas de formação para cada mentor. O condado de Forsyth, na Geórgia, oferece 100 horas de formação para seus mentores.

Em Hopewell, Virginia, cada novo professor tem acesso a uma variedade de auxílio e apoio. Cada um deles tem um mentor pessoal para pedir ajuda imediata e simples com questões processuais. Um mentor designado é especialmente importante para ajudar a aliviar rapidamente a ansiedade e servir como um confidente quando necessário. Os novos professores têm acesso a quatro mentores em cada escola que receberam treinamento e são remunerados, cada um com experiência em gerenciamento de sala de aula e habilidades instrucionais. Em cada campus, há também cinco professores líderes, também treinados e remunerados, com conhecimento e habilidades em inglês, matemática, ciências, estudos sociais e tecnologia. Além disso, os novos professores recebem assistência de coordenadores de equipe e administradores dos escritórios centrais e locais. Mais importante, existe um administrador que estrutura e coordena todo o processo de indução.

Com a multiplicidade de professores de certificação alternativa,² dar ao professor um mentor para atender de vez em quando não é suficiente. Assim, o Programa Educacional de Carreira Alternativa (ECAP) em Fort Worth, Texas, que é responsável por 1.000 professores de certificação alternativa a cada ano, fornece treinamento intensivo em uma ampla gama de disciplinas, seguido de apoio em sala de aula durante o ano de estágio. O apoio é fornecido por consultores de campo (por exemplo, ex-diretores, diretores de educação especial, superintendentes etc.) que observam as aulas com frequência e podem ser contatados por e-mail ou telefone. Os diretores aplaudem o programa e até comentam que desejam que seus professores regulares tenham o mesmo treinamento e apoio, já que provou ser um bom modelo de indução.

A New Teacher Initiative da Escola Pública de Dallas é um programa multifacetado com uma ampla variedade de atividades e de pessoas para ajudar os professores, especialmente os professores de certificação alternativa. Uma faceta da iniciativa são os facilitadores instrucionais que atuam como um esquadrão de emergência de 12 professores bem treinados que responderão em menos de 72 horas com uma ligação domiciliar para o professor que precisa de ajuda. Os facilitadores trabalham com os administradores locais, os chefes de departamento e outros professores, para ajudar o professor que precisa de ajuda.

O problema com muitos distritos escolares é que seus mentores não fazem parte de um programa de orientação, muito menos de um programa de indução. O mentor é simplesmente um professor mais antigo designado por um diretor. A Comissão dos Professores de Ensino da Carolina do Norte (1995) diz: "Dar a um professor 'somente' um mentor é uma maneira conveniente e inconscientemente tola para um administrador se eximir da liderança necessária para levar um professor iniciante ao nível de maturidade profissional." A Comissão concluiu que os diretores e os novos professores avaliaram a mentoria como a forma menos eficaz de ajudar novos professores. Um em cada quatro novos professores alegou que recebeu pouco ou nenhum apoio de seus mentores. Simplesmente atribuir um mentor contribui pouco para reverter a situação de novos professores que se desencorajam e abandonam a profissão.

Feiman-Nemser (1996) descobriu que, após revisar 20 anos de defesas da mentoria, poucos estudos mostraram o contexto, o conteúdo e as consequências da mentoria. Serpell e Bozeman (1999) relataram o início da indução de professores e afirmaram que o componente monitoria é essencial para muitos programas de indução, mas não é útil em si mesmo. Schlager, Fusco, Koch, Crawford e Phillips (2003) afirmaram que as necessidades dos novos professores são tão variadas e imediatas que é improvável que a combinação apropriada de conhecimento, experiência e background cultural resida em um mentor que esteja disponível quando necessário. Lehman (2003) escreveu que cada distrito deve oferecer um programa de indução de muitos anos que forneça ajuda e apoio sistemáticos, e isso não pode ser feito adequadamente por outro professor com uma carga de tempo integral, que só aparece quando o tempo permite ou quando surge um problema.

² Nos EUA, distritos escolares e agências nacionais de educação possuem autonomia na formação e certificação de professores para suas respectivas redes de ensino. (N.T.)

Britton, Paine, Raizen e Pimm (2003) relataram que atualmente, em mais de 30 estados, a prática mais ampla parece ser extremamente rara. A mentoria predomina e muitas vezes não há mais que isso para auxiliar os professores iniciantes. Em muitas escolas, a mentoria de um para um é a estratégia dominante ou única para apoiar os novos professores, muitas vezes sem muita estrutura e contando com a disposição do veterano e do novo professor de procurarem uns aos outros. Britton et al. relataram ainda que muitos mentores são designados para responder às crises do dia a dia de um novo professor e fornecem dicas de sobrevivência para o ensino. Mentores são simplesmente uma rede de segurança para os novos professores. Mentoria, por si só, não tem propósito, meta ou agenda para o desempenho dos alunos. Assim, a mentoria sozinha não fornece evidências de conexão entre comunidades de aprendizado profissional e o aprendizado do aluno.

Os artigos de periódicos geralmente não mencionam o papel do diretor, que é uma chave para o sucesso dos programas de mentoria. O papel do diretor é reduzido ao de alguém que designa professores veteranos para novos professores, e, então, jamais supervisiona o processo para ver se o novo professor é bem-sucedido e se os alunos estão atingindo seus resultados. Saphier, Freedman e Aschheim (2001) escreveram: "para muitos professores, o processo de tutoria par a par resulta em "encontro de cegos". Os professores não se conhecem e nenhum dos parceiros contribuiu para o emparelhamento" (p. 36).

Apesar da pesquisa indicar que a tutoria sozinha não tem sido validada, estados como Nova York, Wisconsin, Iowa e Illinois, determinaram que no ano letivo de 2003-2004, todos os novos professores deveriam ter um mentor, nada mais, e estados como Nova Jersey ainda continuam a exigir tal metodologia tão desatualizada.

Susan Kardos declarou: "nós pesquisamos 110 novos professores em Nova Jersey. Enquanto 97% disseram que tinham um mentor, apenas 17% dos novos professores disseram que seus mentores os tinham observado na sala de aula" (DRUMMOND, 2002, seção Profissão, ¶3). Kardos (2003), com seu colega Edward Liu (2003), expandiu a pesquisa para 486 professores em quatro estados – Califórnia, Flórida, Massachusetts e Michigan – e observou que 56% dos novos professores relataram que nenhuma assistência extra estava disponível para eles como novos professores e 43% dos novos professores passaram por todo o seu primeiro ano de ensino sem serem observados por um mentor ou um professor mais experiente.

Em contraste com a mentoria solitária, Britton et al. (2003) relataram programas de indução da Suíça, Japão, França, Xangai (China) e Nova Zelândia em um estudo de 4 anos. Eles descobriram que, embora a abordagem da indução de novos professores nos cinco países seja diversa e dispar, eles têm três semelhanças principais que podem fornecer às equipes responsáveis por programas de indução ideias úteis de todo o mundo:

1. Abrangente. Suas respectivas abordagens de indução são altamente estruturadas, abrangentes, rigorosas e seriamente monitoradas. Existem funções bem definidas de seu pessoal de liderança: equipes de elaboradores, administradores, instrutores, mentores ou formadores (alguém que ajuda a formar um professor no sistema francês).

2. Aprendizagem profissional. Os programas de indução dos cinco países focam cada vez mais na aprendizagem profissional e proporcionam

crescimento e profissionalismo aos seus professores. Eles conseguem isso com um sistema de desenvolvimento profissional organizado e contínuo, usando uma variedade de métodos. Todos estes países consideram o seu programa de indução como uma fase ou parte de um processo de aprendizagem profissional ao longo da vida, com muitos componentes na indução e um maior processo de aprendizagem profissional.

3. Colaboração. A colaboração é o forte de cada um dos cinco programas de indução. O trabalho em grupo colaborativo é entendido, incentivado e aceito como parte da cultura de ensino nos cinco países pesquisados. Há experiências compartilhadas, práticas compartilhadas, ferramentas compartilhadas e uma linguagem compartilhada entre todos os colegas. E é função da fase de indução engendrar esse senso de identidade grupal e tratar os novos professores como colegas e colaboradores.

Em contraste, nas escolas dos EUA, o isolamento é o ponto comum e a queixa entre os novos professores. "Eu nunca mais sentei na sala de aula de outra pessoa", lamentou a professora do primeiro ano, Gail A. Saborio, de Wakefield, Rhode Island. "O meu é o único estilo de ensino que conheço. Senti que às vezes reinventava a roda" (DePAUL, 2000, p. 2). Os educadores devem ir para além da mentoria, para programas de indução abrangentes, se esperam redesenhar o desenvolvimento profissional (WONG, 2001).

Indução: a fase inicial do desenvolvimento profissional

As estimativas atuais mostram que mais de 50% dos novos professores desistirão em seus primeiros 5 anos de ensino (HARE; HEAP, 2001). O principal problema é um êxodo de novos professores, com mais de 30% abandonando a profissão dentro de 5 anos e, em escolas de baixa renda, até 50% ou mais do que em escolas ricas (DARLING-HAMMOND; SYKES, 2003). Christina Asquith durou 1 ano como nova professora na Filadélfia (WONG; ASQUITH, 2002). Ela escreveu: "Recebi um dia de orientação, durante o qual principalmente preenchi formulários. Ninguém me acolheu oficialmente ou os outros três novos professores da minha escola. De fato, os professores veteranos nos receberam com ceticismo, na melhor das hipóteses. Aparentemente, me atribuíram um mentor, mas ela estava ocupada com sua própria sala de aula" (p. 22). Apesar de histórias como essas serem muitas, em contraste Wong (2002a) relatou que, de 1999 a 2002, o Leyden High School District em Franklin Park, Illinois, contratou 90 professores e perdeu apenas 4, uma taxa de abandono de 4,4%.

Aqui estão as taxas de desistência de alguns distritos que tiveram programas de indução no ano letivo de 2001–2002:

- Escolas paroquiais de Lafourche, na Louisiana, perderam 1 professor em 46 contratados
- As escolas públicas de Islip em Nova York perderam 3 professores de 68 contratados
- Leyden High School District, em Illinois, perdeu 4 de 90 professores contratados
- Escolas da Comunidade de Genebra em Nova York perderam 5 professores de 67 contratados
- Newport-Mesa School District, na Califórnia, perdeu 5 professores de 148 contratados.

As Escolas Públicas Paroquiais de Lafourche, em Thibodaux, Louisiana, perderam 1 professor dentre os 46 novos contratados para o ano escolar de 2001-2002. Ainda mais notável, dos 279 professores contratados pelo distrito nos últimos 4 anos, apenas 11 deixaram o ensino. Essas são taxas de desistência de 2,2% e 3,9%, respectivamente. Mais importante, mais de 99% dos novos professores que participaram do programa de indução da Lafourche concluíram com sucesso o Programa de Assistência e Avaliação de Professores da Louisiana. O programa de indução de Lafourche é tão bem-sucedido que a Louisiana o adotou como modelo estadual para todos os distritos escolares. (Informação sobre o modelo de Louisiana pode ser encontrado em [www.doe.state.la.us / DOE / OQE /certification / LaFirst_r1.pdf](http://www.doe.state.la.us/DOE/OQE/certification/LaFirst_r1.pdf).)

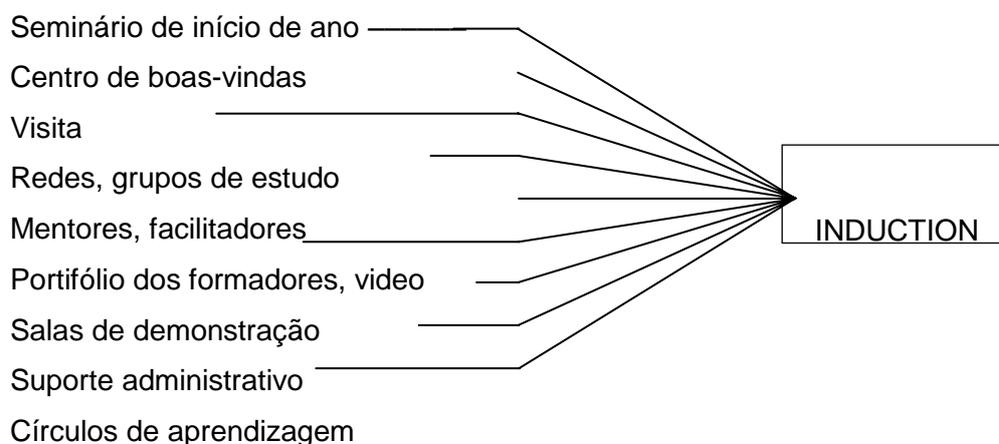
O que esses distritos, com baixas taxas de desistência têm em comum são programas de indução abrangentes, coerentes e contínuos, que é o processo típico e presente usado por todas as organizações sem fins lucrativos, grandes e pequenas empresas e até equipes esportivas, profissionais ou Pequenas Ligas. Eles formam e continuam a formar (BREAUX; WONG, 2003) seus funcionários ou membros da equipe de acordo com um programa de formação estruturado que é parte da indução na infraestrutura, visão e cultura da organização. Professores não são diferentes. Eles querem formação, querem se sair bem e querem que seus alunos o façam. Na maior parte, a educação não conseguiu reconhecer o que outras indústrias sabiam quase desde o início: treinamento formal e contínuo funciona. Sem um programa de desenvolvimento profissional cuidadosamente pensado, os distritos escolares não terão professores eficazes que possam produzir resultados de desempenho do aluno. Um estudo de sete distritos urbanos (CROSS; RIGDEN, 2002) relatou que o único esforço de reforma que resultou claramente em ganhos de desempenho dos alunos tinha claras expectativas instrucionais, apoiadas por desenvolvimento profissional extensivo, durante um período de vários anos.

Elementos de sucesso de programas de indução

A indução é um processo abrangente e plurianual projetado para treinar e aculturar novos professores nos padrões acadêmicos e na visão do distrito. Não há dois programas de indução exatamente iguais; cada um atende à cultura individual e às necessidades específicas de sua escola ou distrito exclusivo. Contudo, existem vários componentes comuns que estão na base dos programas de indução mais bem sucedidos (veja a Figura 4):

- Começam com 4 ou 5 dias iniciais de indução antes do início da escola
- Oferecem um continuum de desenvolvimento profissional através de treinamento (formação) sistemático durante um período de 2 ou 3 anos
- Organizam grupos de estudo em que os novos professores possam se relacionar e construir apoio, comprometimento e liderança em uma comunidade de aprendizado
- Incorporam um forte senso de apoio administrativo
- Integram um componente de mentoria no processo de indução
- Apresentam uma estrutura para conseguir um Ensino eficaz na formação em serviço e na mentoria
- Fornecem oportunidades para que os novatos visitem salas de aula de demonstração.

Figura 4. Alguns componentes de programas de indução



Fullan (2001) afirmou que o sucesso contínuo nunca é apenas um evento especial, reunião ou atividade; ao contrário, é uma jornada de decisões e ações recorrentes. Britton et al. (2003) relataram que muitos países fora dos Estados Unidos já veem a mentoria como apenas uma peça do quebra-cabeça de indução do professor. Os professores recebem uma ampla gama de serviços de apoio na medida em que grupos de professores se reúnem semanalmente com grupos semelhantes de outras escolas, expandindo sua orientação, além do que pode ser fornecido por apenas um único mentor dentro de sua própria escola.

Para produzir professores eficazes, deve haver um programa de desenvolvimento profissional que melhore as habilidades profissionais dos educadores em todos os momentos de suas carreiras. Kardos (2003), em sua pesquisa supracitada com 486 professores, concluiu que poucas escolas reconhecem que aprender a arte e o ofício de ensinar acontece ao longo do tempo. Aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que leva vários anos. O que é importante na vida de um novo professor é a presença de um programa do distrito de longo termo que seja articulado, coerente e contínuo.

Em Tucson, Arizona, o departamento de desenvolvimento profissional das Escolas Flowing Wells é organizado sob a bandeira do Institute for Teacher Renewal e Growth, dos quais o programa de indução de novos professores é a primeira fase. O programa de indução de 5 a 8 anos é seguido por um curso interno que é ofertado para renovação e crescimento de professores veteranos. Este programa pode explicar porque Flowing Wells produziu 12 finalistas para o professor do ano no estado do Arizona, mais do que qualquer outro distrito escolar. Tais resultados são indiscutivelmente o resultado de um programa de desenvolvimento profissional organizado e contínuo. Seu programa de indução é tão conhecido e replicado que eles realizam um workshop anual para explicar sua estrutura a outras partes interessadas (BREAUX; WONG, 2003).

Depois de participar de um desses workshops, um coordenador de equipe compartilhou o seguinte:

As palavras não descreverão adequadamente como estou impressionado com os Flowing Wells. O que me surpreende é que, não importa com quem você fala, desde o superintendente

até os diretores, professores, estudantes, até mesmo os trabalhadores do serviço de alimentação, todos realmente compartilham e vocalizam a mesma visão e missão. O programa de indução é um plano incrivelmente bem projetado, implementado e focado de desenvolvimento de pessoal. O apoio para novos professores (e todos os professores) em Flowing Wells é muito evidente e poderoso. Quando você fala de um distrito escolar como uma família, Flowing Wells realmente exemplifica isso.

Enquanto o programa de indução de Flowing Wells é orquestrado por um distrito escolar, o estado de Connecticut tem um processo estadual bastante impressionante. Youngs (2003), ao pesquisar o programa de indução de Connecticut, descobriu que os novos professores devem completar um processo de indução de três anos antes de serem totalmente certificados. O processo é chamado de Connecticut Beginning Educator Support and Training (BEST) para novos professores. Foi iniciado por volta de 1985, defendido pelos esforços de Mark Shedd e Gerald Tirozzi, respectivos e sucessivos comissários da educação.

No nível local, o BEST exige que os distritos forneçam a cada novo professor um mentor ou uma equipe de mentores durante pelo menos o primeiro ano do programa. Em seu segundo ano, os novos professores na maioria das áreas de conteúdo devem preencher um portfólio específico de conteúdo, projetado para avaliar seus conhecimentos e habilidades pedagógicas. Essas entradas incluem uma descrição de seu contexto de ensino, um conjunto de planos de aula, dois vídeos da instrução durante a unidade, amostras do trabalho do aluno e comentários do professor sobre seu planejamento, instrução e avaliação do progresso do aluno. Equipes de professores contratados e treinados pelo Departamento de Educação de Connecticut revisam os portfólios e vídeos. Os professores que não receberem uma nota de aprovação, após uma segunda tentativa, não recebem uma licença e não podem mais lecionar nas escolas públicas do estado.

Assim, os distritos escolares em Connecticut são obrigados a desenvolver um programa de indução abrangente e sustentado para garantir que todos os elementos para a preparação de seus novos professores estejam alinhados a um sistema de educação eficaz que prepara alunos, professores e escolas para serem bem sucedidos. Isto confirma a pesquisa de Hiebert, Gallimore e Stigler (2002) que consistentemente apoia a necessidade de indução sistemática de novos professores e o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores.

Professores aprendem melhor em colaboração

Para manter bons professores, os educadores precisam perceber que as pessoas anseiam por conexão (WONG, 2003a). Novos professores querem mais do que um emprego. Eles querem ter sucesso. Eles querem contribuir para um grupo. Eles querem fazer a diferença. Os melhores programas de iniciação fornecem conexão porque são estruturados dentro de comunidades de aprendizado onde professores novos e veteranos interagem e tratam uns aos outros com respeito e são valorizados por suas respectivas contribuições. Os professores permanecem no ensino quando pertencem a comunidades de

aprendizagem profissional que têm, no fundo, relações interpessoais de alta qualidade, baseadas na confiança e no respeito. Assim, o intercâmbio colegiado, não o isolamento, deve se tornar a norma para os professores.

Johnson e Birkeland (2003), relatando seu estudo de 50 professores em Massachusetts, concluíram: "Nosso trabalho sugere que as escolas fariam melhor em confiar menos em um para um e, ao invés disso, desenvolver estruturas escolares que promovam a troca frequente de informação e ideias entre professores novatos e veteranos" (p. 608).

Garet, Porter, Desmoine, Birman e Kwang (2001), de um estudo com 1.027 professores de matemática e ciências da escola pública do jardim de infância até a 12ª série, relataram que os professores aprendem mais: em redes de professores e grupos de estudo do que com mentoria; em programas de desenvolvimento profissional que são mais longos, contínuos e intensivos do que os mais curtos; quando há participação coletiva; e quando percebem a aprendizagem e o desenvolvimento do professor como parte do programa de desenvolvimento profissional consistente. Assim, programas de indução bem sucedidos:

- Possuem redes que criam comunidades de aprendizagem
- Tratam cada colega como um potencial colaborador valioso
- Transformam o processo de aprendizagem para os alunos em grupos de estudo
- Criam comunidades de aprendizagem onde todos, novos professores e professores veteranos, ganhem conhecimento
- Demonstram que o ensino de qualidade não se torna apenas uma responsabilidade individual, mas também uma responsabilidade do grupo.

Nas supracitadas escolas públicas de Islip, o programa de indução apresenta atividades de grupo de estudo colaborativo. Durante o seu abrangente programa de indução de 3 anos, os novos professores prosseguem o seu programa de acompanhamento, no qual as atividades de formação de equipes são incluídas para promover um sentimento de coesão e pertença à medida que constroem relações em grupos de apoio. Os círculos colegiais se encontram informalmente entre as reuniões mensais formais. John Christie, um professor de estudos sociais, observou: "No Islip, o programa de indução permitiu que eu compartilhasse novas preocupações com o professor, percebesse que não estava sozinho e descobrisse soluções em um ambiente colegial." Lorraine Knoblanck, uma nova professora, declarou: "A melhor parte deste ano foi como nossas relações com os outros professores se desenvolveram. Nós realmente nos tornamos uma família. Compartilhamos preocupações e triunfos e nos reunimos depois da escola em muitas ocasiões. As conexões são inestimáveis."

As escolas da área de Port Huron em Michigan (WONG, 2002c) iniciaram um novo programa de indução de professores em 1991. O programa é um esforço cooperativo entre o departamento de desenvolvimento de pessoal da escola e o sindicato dos professores. William Kimball, que foi responsável por iniciar o programa e se tornou o superintendente distrital em 1998, observou: "Depois de 7 anos, havia mais professores criados por indução do que professores veteranos em nosso sistema, e você pode ver isso hoje pela mudança de nossa cultura." Cathy Lozen, diretora do programa de indução,

comentou que no final de um dos workshops de 4 dias, com professores novos de pré-escola, ela retornou ao seu escritório e encontrou flores de todos os participantes com um cartão agradecendo aos responsáveis pela oficina. O cartão dizia: "Agora nos sentimos como membros bem-vindos da família Port Huron". Lozen acrescentou: "Nós nos tornamos um grupo coeso e atencioso em 4 dias. Todos nós nos ligamos e nosso distrito é realmente melhor por isso. Que sensação!"

Devido ao sucesso de distritos como esses na produção de professores eficazes, os educadores sabem o seguinte:

- A era do ensino isolado acabou. O bom ensino prospera em um ambiente de aprendizado colaborativo criado por professores e líderes de escolas que trabalham juntos para melhorar o aprendizado em comunidades de aprendizagem profissional forte.

- Os professores prosperam quando se sentem ligados às suas escolas e colegas. Isso só é possível quando existe uma forte comunidade de aprendizagem profissional.

- Os professores querem e precisam pertencer. Se eles não pertencerem de forma positiva, eles pertencerão de maneira negativa.

- Escolas eficazes têm uma cultura de alto desempenho, com uma marca registrada de responsabilidade colaborativa pelo aprendizado de todos os alunos.

- Os professores permanecem com um distrito quando se sentem apoiados pelos administradores, têm fortes laços com seus colegas e estão comprometidos coletivamente a buscar uma visão comum para o aprendizado dos alunos em uma cultura orientada para o desempenho à medida que constroem sua capacidade e comunidade.

O que mantém bons professores ensinando são programas de desenvolvimento profissional estruturados, sustentados e intensivos que permitem que os novos professores observem os outros, sejam observados por outros e façam parte de redes ou grupos de estudo onde todos os professores compartilham juntos, aprendem juntos a respeitar o trabalho um do outro. Fullan (2003) afirmou que o que é necessário é uma "liderança distribuída", que exige que as pessoas operem em redes de conhecimento compartilhado e complementar, em vez de hierarquias.

Os professores expressam mais satisfação nas escolas quando elas lhes dão mais tempo para trabalhar e aprender juntos, e quando as equipes de ensino podem trabalhar com grupos de alunos. Palombo (2003) relatou como as Escolas Públicas de Ipswich (MA) projetaram um modelo de desenvolvimento profissional onde publicaram seus modelos de lições e materiais curriculares resultantes de pesquisa de ação colaborativa e workshops. Essas lições documentadas ajudam a solidificar o conhecimento dos professores, demonstram o que aprenderam e permitem que o aprendizado seja compartilhado com outros professores de maneira útil e eficiente. O desenvolvimento profissional é eficaz quando se concentra na aprendizagem dos alunos, promove a colaboração e garante a sustentabilidade.

A Annenberg Challenge Foundation (ROTHMAN, 2002/2003) relatou que as escolas secundárias estão reformando a aprendizagem dos professores, reunindo os professores para se concentrarem em melhorar o

ensino. Os professores trabalham juntos, criando equipes colaborativas que analisam e criticam o trabalho uns dos outros. Eles situam a aprendizagem colegiada de professores na escola como parte rotineira da jornada de trabalho e tornam público o trabalho de ensinar, compartilhando com a comunidade maior o que foi aprendido. A colaboração apoia a sustentabilidade, onde os professores sentem que estão trabalhando juntos para beneficiar os estudantes e o distrito em geral com uma mentalidade colegiada e em uma cultura colaborativa.

Como os diretores podem implementar um programa de indução

Um programa abrangente de desenvolvimento profissional é necessário para preparar professores eficazes. Elmore (2002) escreveu: "Escolas que parecem fazer melhor são aquelas que têm uma ideia clara de que tipo de prática instrucional querem produzir, e então projetam uma estrutura para acompanhar isso" (Introdução, p.1). A tarefa é envolver-se na prática em torno da noção de "progresso SUSTENTÁVEL e contínuo em direção a uma meta de desempenho ao longo do tempo" (Introdução, p.5).

Ao examinar e relatar mais de 30 novos programas de indução de professores, Breaux e Wong (2003) descobriram a inevitável presença de um líder. Eles não usurpam seu papel de liderança simplesmente dando a cada novo professor um mentor sem monitoramento rigoroso. Os administradores líderes excepcionais têm uma compreensão profunda dos professores e alunos que lideram. Eles trabalham com a firme convicção de que todos os professores têm o potencial para se tornarem professores eficazes. Eles estão ansiosos para colaborar com seus professores e até ensiná-los. Eles são aprendizes ativos, cultivando seu próprio crescimento profissional ao longo de suas carreiras. Finalmente, eles são modelos, inculcando uma paixão por aprender em seus professores.

O que os novos professores precisam é de um desenvolvimento profissional baseado na escola, guiado por colegas experientes. Diretores e líderes de professores têm o maior papel a desempenhar na promoção de tais experiências (JOHNSON; KARDOS, 2002):

- Administradores, coordenadores de equipe e líderes de professores devem ter o conhecimento e as habilidades para direcionar um processo de criação que crie e apoie uma cultura de aprendizagem profissional e colaborativa voltada para resultados, focada em equipe e que faça parte do dia de trabalho de cada professor.

- Somente com um programa de indução plurianual estruturado e contínuo será criada uma cultura profissional na qual os professores prosperam e crescem ao longo de suas carreiras, um elemento na redução da taxa excessivamente alta de desistência de professores, resultando em ensino de qualidade em todas as salas de aula.

Charlotte Neill, superintendente assistente de pessoal e diretora do New Teacher Induction Programme, em Carlsbad, Novo México, observou:

Ensinamos nossos professores a ensinar os padrões e referências necessários, gerenciar o ambiente de sala de aula, definir procedimentos apropriados e maximizar o tempo de instrução. Somos um distrito muito coeso e queremos que os

novos funcionários se sintam desejados, valorizados e respeitados pela forma como os apoiamos durante o processo de indução. Queremos que eles se sintam à vontade para correr o risco de tentar coisas novas e aprender com seus colegas e seus treinadores.

No ano letivo de 2001-2002, Carlsbad contratou 30 novos professores e perdeu apenas 1. Os professores não estão apenas aprendendo no programa de indução, eles estão ficando em Carlsbad.

Kathryn Robbins, superintendente de Leyden High Schools District 212, Franklin Park, IL, que dirige o programa de indução do distrito, diz: "Nosso programa de iniciação provou ser um dos nossos melhores investimentos. Todo distrito deveria estar absolutamente fazendo isso." Todos os professores frequentam a Universidade de Leyden, uma comunidade interna de aprendizagem ao longo da vida. Este programa aproveita o fato de que os professores de sucesso ficam em distritos onde os administradores são visíveis líderes acadêmicos.

Três vezes vencedor do prêmio Escola Nacional de Excelência, a Homewood-Flossmoor High School District, Flossmoor, IL, chama seu plano de desenvolvimento profissional contínuo de Homewood-Flossmoor University, um eufemismo para todos os componentes que compõem uma academia de aprendizagem colaborativa ao longo da vida. Usando o plano de desenvolvimento profissional do North Central Regional Educational Laboratory, *Professional Development: Learning From the Best* (HASSEL, 1999), os administradores determinam suas necessidades de desenvolvimento profissional com a seguinte fórmula:

Quais são as performances de nossos estudantes?	–	Quais são as nossas reais lacunas de aprendizagem?	=	Quais são os nossos objetivos educacionais para os estudantes?
Quais habilidades de equipe são necessárias para eliminar lacunas de estudantes?	–	Quais são as habilidades reais do nosso pessoal?	=	Nossas necessidades de desenvolvimento profissional

O Distrito Escolar de Homewood-Flossmoor usa esse modelo para formular um plano claro de que tipo de prática instrucional eles querem promover, a partir do qual eles projetam uma estrutura com um plano claro de melhoria (MARTIN, 2003). Eles determinam quais habilidades de liderança e instrução são necessárias para melhorar e depois se engajar em progresso contínuo e sustentado em direção a uma meta de desempenho ao longo do tempo. O Programa de Indução de Novos Professores de Homewood-Flossmoor imediatamente transmite e acultura os professores recém-contratados nos objetivos educacionais, missão e crenças do distrito (WONG, 2003c). A taxa de retenção de novos professores de Homewood-Flossmoor melhorou dramaticamente com o advento de um programa de indução. Eles melhoraram de uma perda de 64% dos contratados em 1999 (muitos foram ensinar em outros distritos) a uma perda líquida zero daqueles contratados em 2002.

Assim, para aculturar novos professores em uma escola, esse ou distrito precisam perguntar:

- Existe um plano claro que inclua um processo de avaliação das necessidades de desenvolvimento profissional?
- Existe um plano claro que inclua metas de desenvolvimento profissional e os planos de longo prazo da escola e do distrito?
- Existe um plano claro que inclua o desenvolvimento profissional para desenvolver habilidades do professor que resultarão no desempenho do aluno?
- O programa de desenvolvimento profissional baseia-se no programa de indução?

Distritos eficazes conectam o desenvolvimento profissional de seus professores às metas do distrito e às necessidades dos alunos. Essas metas e necessidades são formuladas a partir de dados coletados e implementadas para se engajar em práticas que resultam em progresso contínuo e sustentado para professores e alunos. Esses distritos têm um conjunto consistente e organizado de estratégias e têm uma visão que orienta a melhoria instrucional. É básico: os alunos aprendem o que aprendem e, assim, os alunos aprenderão mais se forem bem ensinados. Assim, quão bem os professores estão preparados para serem eficazes na sala de aula, determinam o desempenho dos alunos.

Pertencer, uma necessidade humana básica, se traduz em manter professores qualificados quando há programas de treinamento intensivos, estruturados e contínuos que preparam novos professores e renovam os professores veteranos para o rigor da sala de aula. Programas de indução fornecem essa conexão porque são estruturados em torno de uma comunidade de aprendizado onde os professores novos e veteranos são tratados com respeito e suas contribuições são valorizadas.

Professores bem sucedidos, especialmente em escolas difíceis, devem ter líderes fortes. Bons professores não escolhem permanecer nas escolas onde os diretores têm um desempenho ruim. Liderança eficaz significa envolver os professores nas principais decisões instrucionais e oferecer oportunidades para os professores aprenderem uns com os outros. Bons professores sabem que devem ter colegas que tenham padrões e expectativas semelhantes. É mais provável que os professores aprovados optem por trabalhar nas escolas quando houver uma "massa crítica" de colegas que compartilham o mesmo

compromisso com o desempenho do aluno e onde o principal é a chave para estabelecer esse compromisso com a melhoria do professor e o desempenho dos alunos. O resultado é que bons professores fazem a diferença. Professores treinados são professores eficazes. Distritos que fornecem treinamento estruturado e contínuo para seus professores atingem o que cada distrito escolar busca alcançar – melhorar a aprendizagem dos alunos.

Referências

ALLINGTON, R. (2003). **The six ts of effective elementary literacy instruction.** Retrieved from [www.readingrockets.org / article.php?ID=413](http://www.readingrockets.org/article.php?ID=413).

BREAUX, A., & WONG, H. (2003). **New teacher induction:** How to train, support, and retain new teachers. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.

BRITTON, E., PAINE, L., PIMM, D., & RAIZEN, S. (Eds.). (2003). **Comprehensive teacher induction:** Systems for early career learning. State: Kluwer Academic Publishers and WestEd.

CROSS, C. T., & RIGDEN, D. W. (2002, April). Improving teacher quality [Electronic version]. **American School Board Journal**, 189(4), 24–27.

DARLING-HAMMOND, L., & SYKES, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the “highly qualified teacher” challenge. **Education Policy Analysis Archives**, 11(33). Retrieved from [http://epaa.asu.edu / epaa / v11n33 /](http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33/)

DARLING-HAMMOND, L., & YOUNGS, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does scientifically-based research actually tell us? **Educational Researcher**, 31(9), 13–25.

DEPAUL, A. (2000). **Survival guide for new teachers:** How new teachers can work effectively with veteran teachers, parents, principals, and teacher educators. Jessup, MD: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

DRUMMOND, S. (2002, April 18). What will it take to hold onto the next generation of teachers? **Harvard Graduate School of Education News.** Retrieved from [www.gse.harvard.edu / news / features / ngt04182002.html](http://www.gse.harvard.edu/news/features/ngt04182002.html)

ELMORE, R. (2002, January/ February). The limits of “change.” **Harvard Education Letter.** Retrieved from [www.edletter.org / past / issues / 2002-jf / limitsofchange.shtml](http://www.edletter.org/past/issues/2002-jf/limitsofchange.shtml)

FEIMAN-NEMSER, S. (1996). **Teacher mentoring:** A critical review. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED397060)

FULLAN, M. (2001). **The new meaning of educational change** (3rd ed.). New York: Teachers College Press.

FULLAN, M. (2003). **Change forces with a vengeance**. London: Routledge Falmer.

GARET, M., Porter, A., DESMOINE, L., BIRMAN, B., & KWANG, S. K. (2001). What makes professional development effective? **American Educational Research Journal**, 38(4), 915–946.

GREENWALD, R., HEDGES, L., & LAINE, R. (1996). The effect of school resources on student achievement. **Review of Educational Research**, 66(3), 361–396.

HANUSHEK, E. A., KAIN, J. F., & RIVKIN, S. G. (2001). **Why public schools lose teachers** (NBER Working Paper No. 8599). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

HARE, D., & HEAP, J. (2001). **Effective teacher recruitment and retention strategies in the Midwest**. Naperville, IL: North Central Regional Laboratory. Retrieved June 26, 2002, from www.ncrel.org/policy/pubs/html/strategy/index.html

HASSEL, E. (1999). **Professional development: Learning from the best**. Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory.

HIEBERT, H., GALLIMORE, R., & STIGLER, J. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? **Educational Researcher**, 31(5), 3–15.

JOHNSON, S., & BIRKELAND, S. (2003). Pursuing a sense of success: New teachers explain their career decisions. **American Educational Research Journal**, 40(3), 581–617.

JOHNSON, S. M., & KARDOS, S. M. (2002). Keeping new teachers in mind. **Educational Leadership**, 59(6), 13–16.

KARDOS, S. (2003, April). **Integrated professional culture: Exploring new teachers' experiences in 4 states**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

LEHMAN, P. (2003, November 26). Ten steps to school reform at bargain prices. **Education Week**, 23(13), 36, 28.

LIU, E. (2003, April). **New teachers' experiences of hiring: Preliminary findings from a 4-state study**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

MARTIN, S. (2003, March). **From the ground up: Building your own university.** Paper presented at the annual meeting of the Association of Supervision and Curriculum Development, San Francisco, CA.

NORTH CAROLINA TEACHING FELLOWS COMMISSION. (1995). **Keeping talented teachers.** Raleigh, NC: Public School Forum of North Carolina.

PALOMBO, M. (2003). A network that puts the net to work. **Journal of Staff Development**, 24(1), 24–28.

ROTHMAN, R. (2002 / 2003). Transforming high schools into small learning communities. **Challenge Journal**, 6(2), 1–8.

SANDERS, W. (1996). **Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement.** Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research & Assessment Center.

SAPHIER, J., FREEDMAN, S., & ASCHHEIM, B. (2001). **Beyond mentoring: How to nurture, support, and retain new teachers.** Newton, MA: Teachers21.

SCHLAGER, M., FUSCO, J., KOCH, M., CRAWFORD, V., & PHILLIPS, M. (2003, July). **Designing equity and diversity into online strategies to support new teachers.** Paper presented at the National Educational Computing Conference (NECC), Seattle, WA.

SERPELL, Z., & BOZEMAN, L. (1999). **Beginning teacher induction: A report of beginning teacher effectiveness and retention.** Washington, DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.

WONG, H. (2001, August 8). Mentoring can't do it all. **Education Week**, 20(43), pp. 46, 50.

WONG, H. (2002a). Induction: The best form of professional development. **Educational Leadership**, 59(6), 52–55.

WONG, H. (2002b). Play for keeps. **Principal Leadership**, 3(1), 55–58.

WONG, H. (2003a). Collaborating with colleagues to improve student learning. **ENC Focus**, 11(6), 9.

WONG, H. (2003b, October). **Induction: How to train, support, and retain new teachers.** Paper presented at the conference of the National Staff Development Council.

WONG, H. (2003c). Induction programs that keep working. In M. Scherer (Ed.), **Keeping good teachers** (pp. 42–49). Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

WONG, H., & ASQUITH, C. (2002). Supporting new teachers. **American School Board Journal**, 189(12), p. 22.

WONG, H. K. *Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando*.
Dossiê "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas"

YOUNGS, P. (2003). **State and district policies related to mentoring and new teacher induction in Connecticut**. New York: National Commission on Teaching and America's Future.

Agradecimentos

À Harry K. Wong – autor, e Cindy Wong – Chief Operating Officer by Harry K. Wong Publications, INC, pela oportunidade de divulgação deste artigo.

Enviado em: 14/abril/2020 | Aprovado em: 21/agosto/2020