Métodos Inovadores de Ensino:
As Experiências Internacionais de Referenciais de Atuação Docente

Coordenador: Fernando Luiz Abrucio
Pesquisadora responsável: Catarina Ianni Segatto
Pesquisadoras: Beatrice Rolim e Luísa Hernandes de Moura

1. Apresentação

Este relatório apresenta os resultados da pesquisa "Métodos Inovadores de Ensino" realizada pelo Centro de Estudos em Administração Pública e Governo para o Todos pela Educação. A pesquisa buscou analisar as experiências internacionais e nacionais relacionadas aos referenciais de atuação docente. Neste relatório, são apresentados, de forma sintética, os resultados da análise das experiências internacionais, incluindo os casos da Alemanha, Argentina, Austrália, Canadá, Chile, Cingapura, Colômbia, Equador, EUA, Escócia, Finlândia, Inglaterra, México, Nova Zelândia, Peru, Polônia e Portugal.

Para isso, a pesquisa contou com três etapas: 1) revisão da literatura sobre o tema; 2) aplicação de questionário com representantes dos governos e outras organizações que desenvolveram e implementaram referenciais em dez países (Alemanha, Austrália, Canadá, Chile, EUA, Escócia, México, Peru, Polônia e Portugal); 3) realização de entrevistas com atores que participaram dos processos de formulação, aprovação e implementação dos referenciais em cinco países: Austrália, Canadá, Chile, EUA e Escócia.

A sistematização da literatura mostra que, além dos referenciais, outras mudanças também foram realizadas para a sua efetivação, como a adoção de instrumentos de avaliação e acreditação de cursos de formação inicial, certificação de professores para o ingresso na carreira, incentivos e sanções ao longo da carreira e desenvolvimento profissional. Ainda que essa pesquisa esteja focada em compreender os processos de construção e implementação dos referenciais, esses outros instrumentos também foram analisados e categorizados. A literatura também destaca a importância de determinados fatores no processo de desenvolvimento e implementação dos referenciais, incluindo quem participou e liderou esse processo. Nesse sentido, a pesquisa buscou analisar os referenciais e mecanismos em três dimensões principais: 1) principais características; 2) processos de formulação e aprovação; 3) processos

de implementação; 4) seus resultados, aprendizados, avanços e desafios.

A pesquisa incluiu, portanto, a sistematização da literatura sobre o tema e de dados coletados em questionários respondidos por representantes dos dez países selecionados e em entrevistas semiestruturadas com atores que participaram da adoção dos referenciais em cinco desses países. Os resultados da análise da literatura, questionários e entrevistas estão apresentados neste Relatório, que está divido em três partes, além desta Apresentação. Na primeira parte, há uma breve contextualização conceitual e histórica das reformas. Na segunda, há uma sistematização das principais características e inovações dos diferentes modelos de referenciais e seus usos na formação inicial e carreira dos professores. Por fim, os processos de construção, aprovação e implementação dos referenciais são descritos nos cinco países escolhidos, incluindo suas inovações, avanços, aprendizados e desafios.

2. Discussão conceitual

A adoção de matrizes relacionadas às competências dos professores ocorreu no plano internacional a partir das décadas de 1980 e 1990 em decorrência das reformas que introduziram modelos de expectativas de aprendizagem dos alunos nos sistemas educacionais. Além dos referenciais de aprendizagem dos alunos, percebeu-se que era necessário criar modelos que orientassem à docência. Isto é, buscou-se alinhar os referenciais de aprendizagem aos de docência, já que esses são considerados fundamentais tanto para a melhoria da aprendizagem dos alunos, quanto para orientar o desenvolvimento profissional dos professores (Centre of Study for Policies and Practices in Education, 2013).

A literatura que discute as experiências internacionais mostra elas são diversas, ou seja, foram adotados diferentes modelos de referenciais e mecanismos ligados a eles, produzindo portanto uma grande diversidade entre elas. A literatura considera que os referenciais são como um *mapa que orienta os professores a desenvolverem seus conhecimentos e suas habilidades*. No entanto, eles podem variar em seu conteúdo e podem ser compostos por diferentes dimensões, incluindo:

- *Valores e princípios profissionais* que guiam o trabalho dos professores.
- *Descrições* do que os professores eficazes *sabem (knowledge) e fazem (know-how)*, que podem envolver *conhecimentos gerais e específicos (subject-based)*, orientados ou não pelo currículo, e *competências pedagógicas (pedagogical*

competences).

- *Práticas eficazes*, mensuráveis, observáveis e alinhadas ao currículo e a abordagens que explicam como os alunos aprendem.
- *Caminhos* para alcançar os referenciais adequados a diferentes contextos e circunstâncias e que podem estar orientados de acordo com disciplinas, tipos e etapas de ensino (Ingvarson and Kleinhenz, 2006; Meckes, 2015; Centre of Study for Policies and Practices in Education, 2013; Zuzovsky and Libman 2006).

Os casos analisados mostram que a maioria das experiências internacionais inclui quatro dimensões: *conhecimento, competências, práticas e valores*. Como supracitado, os conhecimentos podem ser mais gerais ou específicos. O que significa que eles variam no grau de detalhamento, podem ser comuns a todos os professores ou incluir especificidades relacionadas às diferentes disciplinas, tipos e etapas de ensino (Ingvarson and Kleinhenz, 2006; Meckes, 2015; Centre of Study for Policies and Practices in Education, 2013).

No caso das competências, elas podem ser divididas segundo estágios da carreira do professor. Patrick et al. (2003) são críticos em relação à definição de competências, já que é difícil que as competências profissionais sejam facilmente descritas, claramente definidas e passiveis de serem entregues, especialmente, se os referenciais são gerais.

No que se refere às práticas, os entrevistados ressaltaram que é essencial que os referenciais estejam ancorados em pesquisas e evidências empíricas. Segundo um dos entrevistados, os referenciais são como *pontes entre a pesquisa e a prática*. Algumas das experiências também incluem *valores*, que, no caso canadense, refere-se à ética profissional. No entanto, podem estar relacionados ao engajamento com outros profissionais, famílias, comunidade e com outros atores do sistema educacional, como no caso australiano.

Em relação ao número de referenciais, segundo os entrevistados, há um trade-off, já que o desenvolvimento de referenciais gerais é mais facilmente disseminado e incorporado pelos professores, enquanto referenciais específicos podem são mais facilmente negociados e consensuados entre os diferentes grupos de stakeholders. Segundo Pecheone e Whittaker (2017), em um extremo, estão os referenciais mais gerais desenvolvidos pelo *National Board* (*five core propositions*) nos EUA e pelo *Ontario College of Teachers* em Ontário e, em outro extremo, estão os referenciais mais específicos desenvolvidos pelo *National Board* (*subject specific standards*) nos EUA e no Chile, sendo os casos do Peru e da Escócia intermediários.

Essas definições são fundamentais, já que os referenciais podem levar a um reducionismo da docência restringindo e negligenciando a dimensão criativa do processo de ensino e aprendizagem. Especialmente nos países da América Latina, os referenciais foram vistos como um mecanismo de simplificação da prática docente e redução da autonomia das escolas, desconsiderando também a diversidade entre elas (Meckes, 2015; Patrick et al., 2003).

Outra diferença entre as experiências internacionais refere-se as seus objetivos. Os referenciais foram adotados não só para melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, mas também para orientar o desenvolvimento profissional dos professores, incluindo os processos de formação continuada. Além disso, foram usados para aumentar a *accountabilty* e orientar processos de certificação e controle. Destaca-se que as experiências podem ter mais de um objetivo e elas podem variar seus objetivos ao longo do tempo. Zuzovsky and Libman (2006) mostram que, em um primeiro momento, foram criadas diretrizes para os professores sobre o que eles deveriam ensinar, incluindo o conteúdo e a performance esperada em cada disciplina. Em um segundo momento, foram desenvolvidos sistemas de avaliação combinados a mecanismos de incentivo e sanção usados durante o início e o final da carreira para controlar o ingresso na profissão, a seleção de professores e orientar o desenvolvimento profissional e a progressão na carreira.

A literatura mostra que as experiências também se diferenciam em função da adoção de outros instrumentos ligados aos referenciais. Há experiências que adotaram referenciais para orientar a formação inicial, mas é mais comum encontrar diretrizes de conteúdos e competências que devem ser ensinados nos cursos de formação inicial, alinhados aos seguintes instrumentos:

- *Acreditação e avaliação* de cursos de formação inicial. É importante destacar que a avaliação pode considerar dimensões acadêmicas, ou seja, a adequação dos componentes dos cursos em relação aos padrões nacionais ou internacionais, e profissionais, que se referem à adequação às demandas da atividade profissional.
- *Processos de seleção* dos alunos para o ingresso nos cursos de formação inicial a partir do estabelecimento de pré-requisitos ou seleção daqueles que já demostram alto níveis de sucesso acadêmico. Esses mecanismos são comuns nos casos em que a formação inicial em Educação é concorrente ou consecutiva a outro curso de

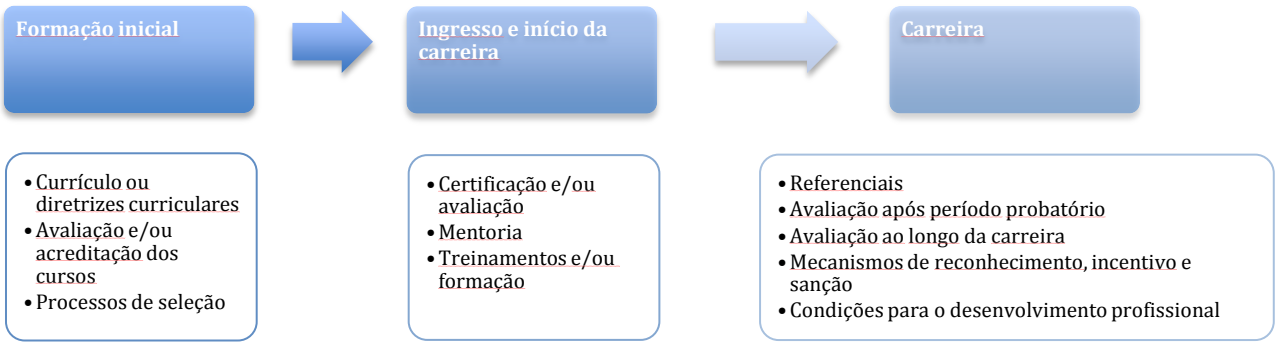
formação inicial. No Canadá e na Polônia, os alunos devem cursar Artes ou Ciências, por exemplo, e, ao mesmo tempo ou após a sua finalização, cursar Educação.

Na carreira docente, os referenciais foram combinados aos seguintes mecanismos:

- *Controle ao ingresso na profissão*, incluindo registro, certificação e avaliação, que podem ser testes.
- *Preparação do professor no início da carreira*, incluindo formação e treinamento, comumente relacionados ao conteúdo curricular, e programas de mentoria.
- *Avaliação e responsabilização ao longo da carreira*, pode ocorrer depois do período probatório ou ser periódico. Pode incluir avaliação de conhecimento e performance e incluir as evidências que serão usadas para isso, as características que devem ser demonstradas na avaliação e definições de níveis e benchmarks. Pode envolver mecanismos de reconhecimento, incentivo e sanção. Outra importante definição no processo de avaliação refere-se a quem será o avaliador.
- *Orientações e condições para o desenvolvimento profissional* dos professores que permitam que eles possam desenvolver suas habilidades e alcancem os níveis esperados, o que é comumente atrelado à formação continuada e em serviço (Campos, 2004; Centre of Study for Policies and Practices in Education, 2013; Ingvarson et al., 2013; Ingvarson and Kleinhenz, 2006; Ingvarson and Rowley, 2017; Meckes, 2015; Zuzovsky and Libman, 2006).

A Figura 1 mostra de maneira sintética os instrumentos, incluindo os referenciais, adotados em três momentos da formação e carreira docente:

Figura 1: Referenciais e instrumentos adotados nas experiências internacionais ao longo da formação e carreira dos professores



Fonte: Elaboração própria.

A literatura mostra que a adoção dos referenciais combinados a outros instrumentos é extremamente importante para que os próprios referenciais tenham efetividade na formação, carreira, conduta e prática docente. Meckes (2015) mostra que as principais críticas ao uso dos referenciais estão relacionadas com o fato de que algumas experiências, especialmente as latino-americanas, não adotaram mecanismos de avaliação das instituições de formação inicial, como foi o caso do Chile. Além disso, em algumas experiências não houve um alinhamento entre os referenciais e os processos de desenvolvimento profissional e formação continuada, bem como um detalhamento de como alcançar os níveis esperados. Ou seja, não se conectou os resultados esperados ao processo e às condições para alcança-los. Isso significa que uma estratégia bem-sucedida de alcance dos referenciais envolve a adoção de diversos mecanismos e, portanto, uma estratégia mais consistente de mudança da formação, seleção de professores e carreira docente.

Uma outra crítica apontada tanto pela literatura quanto pelos entrevistados refere-se ao alinhamento entre os referenciais e os mecanismos de avaliação. Em primeiro lugar, os referenciais devem ser possíveis de serem avaliados, ou seja, eles devem ser claros e

assertivos. Além disso, deve ser possível coletar dados relacionados a todos eles, a fim de que o seu alcance e progresso possam ser avaliados. Não há um único instrumento que seja melhor. Para os entrevistados, as experiências mais bem-sucedidas combinaram diferentes tipos de instrumentos, como entrevistas, observações de sala de aula e portfólios. Isso é especialmente relevante para os casos em que os referenciais estão ligados à progressão na carreira, como na Austrália, Chile e Escócia.

Relacionado a isso, um dos entrevistados ressaltou que é importante que as diretrizes relacionadas a como alcançar os referenciais também sejam desenvolvidas. No caso da Austrália, há um grupo de pesquisa que está desenvolvendo diretrizes para cada um dos referenciais por disciplina e etapa do ensino[1].

Ingvarson and Kleinhenz (2006: 19, tradução nossa) sintetizam a discussão sobre o tema afirmando que "é necessário desenvolver referenciais que descrevem não só as ações dos professores e os tipos de comportamento que eles exibem, mas as razões por trás das suas práticas, conhecimento, valores e maneiras de pensar que são mais prováveis de resultar em um processo bem-sucedido de aprendizagem dos alunos".

3. Análise comparada dos referenciais em 17 países

A análise das experiências internacionais foi baseada em uma análise qualitativa da literatura sobre o tema, documentos, questionários e entrevistas semiestruturadas. Os dados secundários incluíram documentos publicados por organismos internacionais e governos, artigos e livros publicados por especialistas, sendo a sua coleta feita a partir de uma busca pelos termos "standards/estandares" e "teachers/docentes" e "standards/estandares e "teaching/docencia" para cada um dos países. Após essa busca inicial, procuramos por outras publicações para suprir as lacunas encontradas na literatura a partir dos instrumentos adotados e organizações responsáveis por eles ou/e por sua formulação e implementação.

A partir da análise dos dados secundários, selecionamos um grupo de dez países que apresentaram mudanças consistentes, características consideradas inovadoras em relação ao conteúdo dos referenciais e/ou a seu processo de formulação, aprovação e implementação e similaridades com o caso brasileiro em suas estruturas institucionais e/ou contextos históricos, políticos e socioeconômicos. O grupo de países incluiu: Alemanha, Austrália,

[1] Para maiores informações, consultar: https://portfolio.acer.org/guidelines/primary.

Canadá, Chile, EUA, Escócia, México, Peru, Polônia e Portugal. Em seguida, aplicamos questionários para aprofundar os conhecimentos relacionados aos contextos históricos e de trajetória das políticas educacionais nos quais as mudanças ocorreram, características dos referenciais e de outros instrumentos adotados e atores que participaram e lideraram o seu processo de formulação nesses dez países (Anexo I).

Por fim, selecionados cinco casos para a realização das entrevistas: Austrália, Canadá, Chile, EUA e Escócia. As entrevistas foram feitas com atores que trabalham nas organizações que lideraram a formulação e implementação dos referenciais nesses cinco países. Elas buscaram aprofundar os seguintes tópicos: 1) características dos referenciais e instrumentos ligados a eles; 2) seus processos de formulação, aprovação e implementação, incluindo quem liderou e participou deles, quais fatores foram críticos e se houve mudanças ao longo deles; 3) seus resultados, aprendizagens, avanços e desafios (Anexo I).

3.1. As semelhanças e diferenças entre os referenciais

Os referenciais são estruturados de maneira diferente nos países analisados. Na maioria deles, eles referem-se a um conjunto de referenciais comuns a todos os professores, isto é, diretrizes que orientam a profissão docente. Apesar disso, algumas nações elaboraram referenciais específicos relacionados, principalmente, a disciplinas ou áreas. Outra diferença refere-se ao número de referenciais. Enquanto alguns países adotaram um número pequeno de referenciais, pois consideram essa estratégia mais efetiva, outros adotaram modelos com um número maior de referenciais, comumente, divididos em domínios. No caso da Inglaterra, em 2011, houve a unificação dos referenciais de formação inicial e certificação, o que significou uma redução de 33 para oito referenciais (Ingvarson and Kleinhenz, 2006; Page, 2015; Sotomayor and Gysling, 2011). Assim, segundo Sotomayor and Gysling (2011), o momento atual significou uma simplificação do modelo anterior diante das críticas de sua ineficiência.[2]

[2] Destaca-se que não foram encontrados referenciais nesses moldes publicados nos casos da Alemanha, Argentina, Colômbia, Finlândia, Polônia e Portugal.

Quadro 1: Estrutura e características dos referenciais docente

Países	Referenciais	Número de referenciais	Dimensões
Austrália	Gerais	7 referenciais • 37 referenciais • Especificados segundo etapa da carreira	Conhecimento Competências Práticas Valores
Canadá	Gerais	5 referenciais profissionais 4 referenciais de ética	Conhecimento Competências Práticas Valores
Chile	Gerais	4 domínios • 20 referenciais	Conhecimento Competências Práticas
Cingapura	Gerais	7 referenciais gerais que referem-se a competências centrais	Conhecimento Competências Valores
Equador	Gerais e específicos	4 dimensões compostas 12 referenciais 5 níveis por disciplina	Conhecimento Competências Práticas Valores
EUA National Council Accreditation of Teacher Education	Gerais	4 referenciais, subdivididos em elementos	Competências Práticas
EUA Council for the Accreditation of Educator Preparation	Gerais	5 referenciais, subdivididos em 16 referenciais	Conhecimento Competências Práticas Valores
EUA National Board for Professional Teaching Standards	Gerais Específicos	5 referenciais Referenciais específicos para cada disciplina	Conhecimento Competências Práticas
EUA Council of Chief State School Officers	Gerais Específicos	10 referenciais subdivididos em performance, conhecimento e disposições centrais Referenciais específicos para duas áreas: 1) inglês, artes e alfabetização e 2) matemática	Conhecimento Competências Práticas Valores
EUA Danielson Group	Gerais	4 domínios subdivididos em 22 referenciais	Conhecimento Competências Práticas Valores
Escócia	Gerais	3 domínios • 23 referenciais, sendo que 19 deles são subdivididos em definições específicas que são diferentes para certificação provisória e definitiva 12 referenciais para o desenvolvimento profissional ao	Conhecimento Competências Práticas Valores

		longo da carreira	
Inglaterra	Gerais	8 referenciais 3 referenciais de ética	Conhecimento Competências Práticas Valores
México	Gerais	5 categorias • 25 referenciais	Competências Práticas
Nova Zelândia	Gerais	4 valores 6 referenciais	Conhecimento Competências Práticas Valores
Peru	Gerais	4 domínios • 9 competências • 40 referenciais	Conhecimento Competências Práticas Valores

Fonte: elaboração própria.

Em relação ao conteúdo, os referenciais dizem respeito às seguintes dimensões: conhecimento, competências, práticas e valores, como mostrado no Quadro 1 e exemplificada pela Figura 2 presente no modelo escocês.

Figura 2: Componentes da matriz de referenciais da Escócia

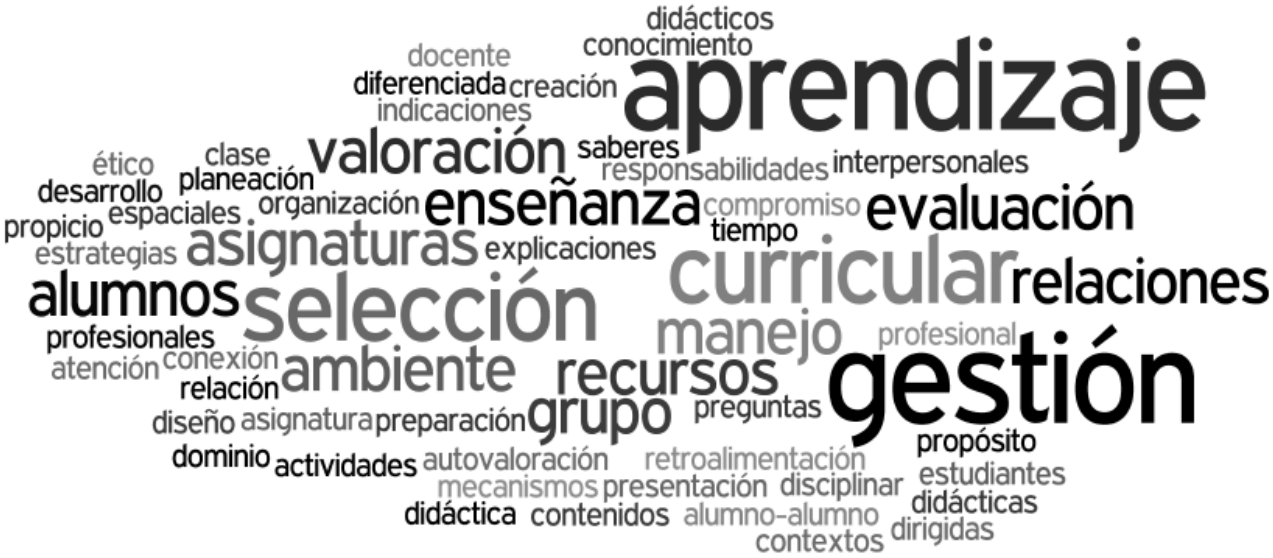
Fonte: GTC (2012, p. 3)

No que refere ao conteúdo dos referenciais, a Figura 3 e 4 mostram as principais palavras usadas pelos países para descrever essas dimensões da carreira docente, como aprendizagem, conhecimento e currículo, prática, alunos, avaliação, gestão, seleção e relações.

Figura 3: Word Cloud dos referenciais da Austrália, Canadá, Cingapura, EUA, Escócia, Inglaterra e Nova Zelândia

Fonte: elaboração própria.

Figura 4: Word Cloud dos referenciais do Chile, Equador, México e Peru



Fonte: elaboração própria.

Os referenciais também se diferenciam no que se refere aos domínios que influenciam a docência. No caso do Chile, os domínios referem-se às seguintes etapas da docência: 1) preparação do ensino; 2) criação de um ambiente propício à aprendizagem; 3) ensino para a aprendizagem de todos os alunos; e 4) responsabilidades profissionais. No caso do *National Education Association* (EUA), o ciclo compreende: 1) planejamento; 2) ensino; 3) avaliação; e 4) reflexão. No caso do México, as dimensões incluem: 1) planejamento; 2) gestão do ambiente da sala de aula; 3) gestão curricular; 4) gestão didática; e 5) avaliação (CPEIP, 2008; Educators Rising, 2016; México, 2010).

Outros modelos são sintéticos, com um número menor de referenciais, como o inglês, canadense (Quadro 2), neozelandês e peruano (Quadro 3). Como mostrado no Quadro 2 e 3, apesar de serem sintéticos, eles incluem explicações sobre os referenciais.

Quadro 2: Exemplo de referenciais de Ontário

Compromisso com os alunos e seu processo de aprendizagem	Busca pelo cuidado e compromisso com os alunos, tratando-os com equidade e respeitando os fatores que influenciam o seu processo de aprendizado.
Conhecimento profissional	Busca pelo conhecimento profissional e reconhecimento da sua relação com a prática docente. Reflexo do desenvolvimentos dos alunos, teoria de aprendizagem, pedagogia, currículo, valores éticos, pesquisa

	educacional e legislação em decisões profissionais e na prática docente
Prática docente	Aplicação do conhecimento profissional e da experiência para promover a aprendizagem dos alunos. Uso de práticas pedagógicas, instrumentos de avaliação, recursos e tecnologia para planejar e responder às necessidades individual dos alunos e comunidades de aprendizagem. Redefinição de suas práticas a partir de questionamento, diálogos e reflexões contínuos.
Liderança e comunidade	Promoção e participação na criação de comunidades de aprendizagem colaborativas, seguras e de apoio. Reconhecimento de seu papel de liderança no processo de facilitação do sucesso dos alunos. Reforço dos princípios éticos nessas comunidades de aprendizagem.
Desenvolvimento profissional e formação continuada	Reconhecimento do compromisso com processo de aprendizagem contínuo para a prática efetiva e aprendizagem dos alunos, informados por experiência, pesquisa, colaboração e conhecimento.

Fonte: elaboração própria baseada em Ontario College of Teachers (s/d).

Quadro 3: Exemplo de referenciais do Peru

Preparação para a aprendizagem dos alunos	Conhece e compreende as características dos seus alunos e seus contextos, os conteúdos das disciplinas que ensina, os enfoques e processos pedagógicos com o propósito de promover capacidades de alto nível e formação integral.	Demostra conhecimento e compreensão das características individuais, socioculturais e evolutivas dos seus alunos e suas necessidades especiais.
Ensino para a aprendizagem dos alunos	Cria um clima propício para a aprendizagem, a convivência democrática e a vivencia na diversidade a fim de construir cidadãos críticos e multiculturais.	Constrói de maneira assertiva e empática relações interpessoais com e entre os alunos baseadas em afeto, justiça, confiança, respeito mútuo e colaboração.
Participação na gestão da escola articulada à comunidade	Participa ativamente com atitude democrática, crítica e colaborativa na gestão da escola, contribuindo com a construção e melhoria contínua do projeto educativo para produzir uma aprendizagem com qualidade.	Interage com seus pares de maneira colaborativa e com iniciativa para trocar experiências, organizar o trabalho pedagógico, melhorar o ensino e construir de maneira sustentável um clima democrático na escola.
Desenvolvimento de profissionalismo e identidade docente	Reflete sobre sua prática e experiência institucional e desenvolve processos de aprendizagem contínuo de modo individual e coletivo para construir e afirmar sua identidade e responsabilidade profissional.	Reflete em comunidades de profissionais sobre sua prática pedagógica e institucional e a aprendizagem dos seus alunos.

Fonte: elaboração própria baseada.

Finalmente, somente na Austrália e Escócia, os referenciais foram definidos segundo a etapa da carreira do professor. Na Austrália, o referencial "conhecer os alunos e como eles aprendem", que se refere ao "desenvolvimento físico, social e intelectual e características dos alunos", é subdivido segundo quatro etapas da carreira:

- Professores recém-graduados: demostrar conhecimento e compreensão dos processos de desenvolvimento físico, social e intelectual dos alunos e como eles afetam o seu aprendizado.
- Professores proficientes: uso de estratégias de ensino segundo os processos de desenvolvimento físico, social e intelectual dos alunos para melhorar o seu aprendizado.
- Professores altamente experientes: selecionar de um repertório flexível e efetivo de estratégias de ensino aquelas que melhor se adequam aos processos de desenvolvimento físico, social e intelectual dos alunos.
- Professores líderes: liderar seus pares na seleção e desenvolvimento de estratégias para melhorar o aprendizado dos alunos usando seu conhecimento e compreensão dos processos de desenvolvimento físico, social e intelectual dos alunos (AITS, s/d).[3]

Na Escócia, o referencial "conhecimento e compreensão profissional" na subdivisão "currículo" aponta que os professores devem ter conhecimento e compreensão sobre a natureza do currículo e seu desenvolvimento. No entanto, os professores com certificação provisória devem desenvolver uma compreensão dos princípios do currículo e dos contextos de aprendizagem, enquanto professores registrados devem ter uma compreensão segura e detalhada dos princípios do currículo e como aplica-los em qualquer contexto no qual a aprendizagem pode ocorrer.

[3] Todos os referenciais por etapa da carreira estão traduzidos no Anexo II.

3.2. O uso dos referenciais na formação inicial[4]

Os países anglo-saxões historicamente adotaram mecanismos de avaliação e acreditação do ensino superior. A partir da década de 1990, eles foram combinados aos referenciais, ou seja, passaram a ser orientados pelos referenciais. Outros países europeus também adotaram referenciais e mecanismos de avaliação e acreditação como resultado do Tratado de Bolonha. O objetivo incluía alinhar e homogeneizar os sistemas nacionais de educação superior dos diversos países e facilitar a mobilidade de alunos e profissionais. A sua adoção influenciou não somente mudanças nos referenciais e processos de avaliação e acreditação de cursos de formação inicial, como também diminuiu a autonomia das instituições de ensino superior e aumentou a concorrência entre elas. Mais recentemente, algumas dessas mudanças foram promovidas pelos países latino-americanos em função das experiências implementadas em outros países e da difusão dessa agenda por organismos internacionais, como UNESCO e OCDE (Campos, 2004; Ingvarson et al., 2006).

Em alguns dos países analisados, foram criados referenciais específicos para orientar a formação inicial, que devem ser seguidos pelas instituições de ensino superior e universidades. Esse é o caso da Alemanha, Cingapura (que inclusive centralizou a formação inicial no Instituto Nacional de Educação), Chile, EUA, Inglaterra e Peru (Hextall et al., 2001; Ingvarson, 2012; Ingvarson and Kleinhenz, 2006; Kleinhenz and Ingvarson, 2007; Menter et al., 2006; Page, 2015; Patrick et al, 2003; Sotomayor and Gysling, 2011).

No entanto, os países promoveram essas mudanças de maneiras distintas. Na Inglaterra, foi criado um órgão, o *Teacher and Trainning Agency*, responsável pelo desenvolvimento dos referenciais e registro de programas de formação inicial. No caso do Chile, o Ministério de Educação solicitou a dois centros de pesquisa que desenvolvessem referenciais para os cursos de graduação em Pedagogia. No Peru, em 2007, o *Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria* construiu referenciais e critérios de avaliação para a acreditação de instituições superiores de formação inicial (Hextall et al., 2001; Ingvarson and Kleinhenz, 2006; Menter et al., 2006; Patrick et al., 2003; Sotomayor and Gysling, 2011).

Em outros casos, a formação inicial deve garantir o alcance dos referenciais que

[4] Destaca-se que não foram encontradas relações explícitas entre os referenciais e os processos de acreditação e avaliação nos seguintes países: Argentina, Equador, Colômbia, México, Portugal, Finlândia.

orientam o ingresso e a carreira docente, determinados nacionalmente. Esse é o caso da Austrália, Escócia e Nova Zelândia. No caso da Escócia, os entrevistados apontaram que as universidades são responsáveis por assegurar que os estudantes alcancem os referenciais para a registro temporário, assim, estão aptos a ingressar na carreira docente. Na Nova Zelândia, em 2007, foram criados os *Graduating Teacher Standards*, que são diferentes daqueles que orientam a certificação. Eles descrevem o que os alunos devem saber ao final da graduação, o que os tornarão professores mais efetivos ao longo de suas carreiras, sendo os alunos da graduação avaliados durante o estágio curricular (Bourgonje e Tromp, 2011).

No caso da Austrália, os entrevistados relataram que os referencias foram desenvolvidos para orientar a carreira docente, principalmente a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, após sua adoção, eles passaram a ser usados para a certificação dos professores no ingresso à carreira (*graduate teachers*) e, em seguida, o governo passou a certificar os cursos de formação inicial a fim de alinhá-los aos referenciais. Os entrevistados destacaram que essa mudança de orientação durante o processo gerou um grande conflito entre o governo e as universidades.

No caso do Canadá, não há uma determinação explícita de que os cursos devem assegurar o alcance dos referenciais, mas os cursos devem ser alinhados aos referenciais para serem acreditados. Diferente dos outros casos, no caso do canadense, esse processo não é nacional, mas subnacional, o que reflete o tipo de federalismo educacional desse país.

Em todos os países analisados, há processos de acreditação e avaliação dos cursos. Na maioria dos países analisados, como Chile, Cingapura, Escócia, Inglaterra, México e Peru, os processos de acreditação são responsabilidade de um órgão nacional. Na Escócia, o *General Teaching Council for Scotland* é responsável por acreditar instituições e professores, enquanto, na Inglaterra isso é uma função do *Ofsted*. No Chile, o sistema de acreditação de instituições de formação inicial de professores é realizado por organizações privadas que são autorizadas e supervisionadas pela *Comisión Nacional de Acreditación*. Esse sistema avalia as taxas de retenção, aprovação, titulação e outras e algumas dimensões organizacionais, ainda que não considere dimensões pedagógicas e curriculares e que seja somente obrigatório no caso das instituições que recebem recursos públicos (Domínguez and Meckes, 2011; Meckes, 2015; Menter et al., 2006; Patrick et al., 2003; Sotomayor and Gysling, 2011; The General Teaching Council for Scotland, s/d).

Há países em que órgãos regionais são responsáveis por isso. Esse é o caso do Canadá. Nesse caso, ambos os processos são descentralizados, sendo responsabilidade dos Ministérios provinciais de Educação. Diferente do que ocorre nas outras províncias canadenses, no caso de Ontário, essa é uma responsabilidade de um órgão autônomo ligado ao Ministério de Educação, o *Ontario College of Teachers*, criado em 1997.

A Austrália, os EUA e a Polônia se caracterizam por modelos mistos, já que incluem processos nacionais e regionais. No primeiro caso, a análise dos questionários mostra que as autoridades de regulação de professores nos estados e territórios são responsáveis pela acreditação dos cursos no que se refere ao seu alinhamento aos referenciais. Apesar disso, há dois órgãos nacionais, a *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (AITSL), que elaborou referenciais, enquanto o *Tertiary Educations Quality Standards Agency* (TEQSA) montou diretrizes para avaliação institucional e monitoramento.

No caso dos EUA, há o *National Council for the Accreditation of Teacher Education,* que desenvolveu os referenciais e processos de avaliação, mas a execução da avaliação é feita pelos estados (NCATE, s/d). No caso da Polônia, a responsabilidade pela avaliação e o credenciamento dos cursos são compartilhados pelo Ministério da Educação e pelas autoridades regionais de educação. Elas estão subordinadas ao Ministério e, portanto, enviam a ele as conclusões sobre o desempenho de instituições de formação de professores em serviço em suas respectivas regiões. Os resultados negativos na avaliação podem resultar na retirada da acreditação de uma determinada instituição e de recursos financeiros (Eurydice, 2006).

Os mecanismos de avaliação para a acreditação também variam entre os países. Na Escócia, o órgão responsável por esse processo, o *General Teaching Council for Scotland*, elaborou algumas questões-chave para orientar o trabalho dos avaliadores. Elas são divididas em perguntas gerais, perguntas sobre o staff, programa, conteúdo e sua implementação e parcerias e ingresso no mercado de trabalho, como está exemplificado no Quadro 4. [5]

[5] Para maiores informações sobre o processo de acreditação na Escócia, ver: http://www.gtcs.org.uk/TeacherJourney/universities.aspx.

Quadro 4: Orientação para avaliação dos cursos de formação inicial na Escócia

Perguntas gerais	Os procedimentos usados pelas instituições são adequados para garantir que o conteúdo, desenho e organização do currículo de formação inicial dos professores seja efetivo na promoção da aprendizagem dos alunos e no alcance dos resultados de aprendizagem?
Staff	Há staff suficiente e expertise adequada e disponível para implementar o currículo, ensino e avaliação e para o alcance dos resultados de aprendizagem esperados?
Programa	Os estudantes recém graduados alcançam as expectativas mínimas para conseguirem a titulação segundo os referenciais para o registro provisório?
Conteúdo e implementação	O que é feito para abordar o tópico de gerenciamento da sala de aula?
Parcerias e ingresso no mercado de trabalho	As parcerias são efetivas em assegurar preparação, suporte e avaliação adequadas dos alunos recém graduados na colocação no mercado de trabalho?

Fonte: elaboração própria baseada em GTCS (2016).

No caso da Austrália, os referenciais da AITSL são como critérios e incluem: resultados, como taxas de graduação; elaboração, desenho e implementação do programa; processo de seleção; estrutura e conteúdo do programa; experiência profissional; avaliação, monitoramento e melhorias do programa (AITSL, 2015). E as diretrizes do TEQSA incluem: 1) participação e assiduidade dos estudantes; 2) ambiente de aprendizagem; 3) ensino; 4) pesquisa e treinamento; 5) qualidade institucional; 6) governança e accountability; 7) representação, informação e gestão da informação (TEQSA, 2015).

Nos EUA, o *National Council on Accreditation of Teacher Education* avalia os cursos considerando não só o conteúdo dos programas, mas também outros instrumentos que mostrem evidências do aprendizado dos alunos, como avaliações com eles e vídeos das aulas (Centre of Study for Policies and Practices in Education, 2013; Ingvarson, 2006). Na Nova Zelândia, o processo de avaliação envolve um painel com pares da universidade e outros representantes do setor, incluindo um do *Quality Advisory Board*. Destaca-se que avaliação feita por pares é comum à maioria dos países, incluindo visitas e reuniões com coordenadores de programas, membros externos de conselhos, professores, alunos e recém graduados.

Em suma, o uso de referenciais na formação inicial pode se dar de duas formas: 1) desenvolvimento de referenciais específicos para orientar e regular os cursos de formação inicial, sendo que, em alguns casos, os referenciais são como critérios de avaliação; 2) uso dos referenciais que orientam a carreira docente na formação inicial. Além disso, três modelos de gerenciamento dos referenciais e dos processos de avaliação e acreditação foram encontrados: 1) nacional; 2) regional; 3) misto. Finalmente, os processos de avaliação para acreditação também variam, incluindo avaliação de pares, visitas, entrevistas e outros.

3.3. O uso dos referenciais na carreira docente

Os referencias influenciaram mudanças distintas na carreira docente entre os países. Enquanto alguns os vincularam ao ingresso à carreira docente, outros atrelaram o seu alcance à progressão na carreira e aumentos salariais, ou ainda ao redesenho da formação continuada de professores. Alguns dos casos analisados adotaram referenciais e mecanismos de ingresso e avaliação, porém não articularam ambos mecanismos. Na verdade, poucos países realizaram mudanças sistêmicas que articulam de maneira mais efetiva a adoção de mecanismos em diversos momentos da carreira docente aos referenciais. Basicamente, isso ocorre mais nas experiências da Austrália e da Escócia, embora possa ser visto em menor medida no caso chileno.

Em relação aos processos de ingresso à carreira, de um lado, há países, como a Inglaterra, em que foram adotados testes e avaliações. De outro, na Finlândia, a única exigência é que os professores iniciantes devem ter o título de mestre – e o Mestrado para os docentes é mais concorrido do que para o similar em Medicina. Apesar disso, o processo mais comum refere-se à análise do currículo e portfólio dos candidatos, o que pode incluir entrevistas, como ocorre na Austrália, Canadá, EUA e Escócia.

Destaca-se que, em alguns dos países latino-americanos, há avaliações para determinar se aluno pode concluir a graduação e ingressar na profissão, mas elas não são baseadas em referenciais, como na Colômbia e no México. Em outros, como no Chile, a avaliação, *Inicia*, funciona como um mecanismo de diagnóstico e não como um exame de habilitação (Darling-Hammond, 2017; Domínguez and Meckes, 2011; Ingvarson, 2012; Kleinhenz and Ingvarson, 2007; Meckes, 2015; Page, 2015; Sotomayor and Gysling, 2011).

Em Ontário, o *Ontario College of Teachers* é responsável pela certificação de

professores. A certificação é concedida a partir de uma análise do currículo dos candidatos, o que inclui quatro dimensões: diplomas; programa de formação de professores; qualificações básicas, que orientam quais etapas de ensino os candidatos podem ministrar; qualificações adicionais para, por exemplo, ministrar aulas a alunos indígenas. Cada professor é certificado para ministrar aulas em duas das categorias elencadas a seguir. Na categoria Junior/Intermediário, os professores devem se qualificar em uma disciplina, e, na categoria Intermediário/Sênior, os professores devem se qualificar em duas disciplinas. Se após o ingresso na carreira, o professor quer dar aula em outros níveis, ele tem que concluir cursos adicionais ofertados pelas universidades e organizações de representação de professores (Ontario College of Teachers, s/d).

- Primário: anos iniciais do ensino fundamental.
- Junior: anos intermediários do ensino fundamental.
- Intermediário: anos finais do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio.
- Sênior: anos finais do ensino médio.
- Ensino técnico: último ano do ensino fundamental e ensino médio (Ontario College of Teachers, s/d).

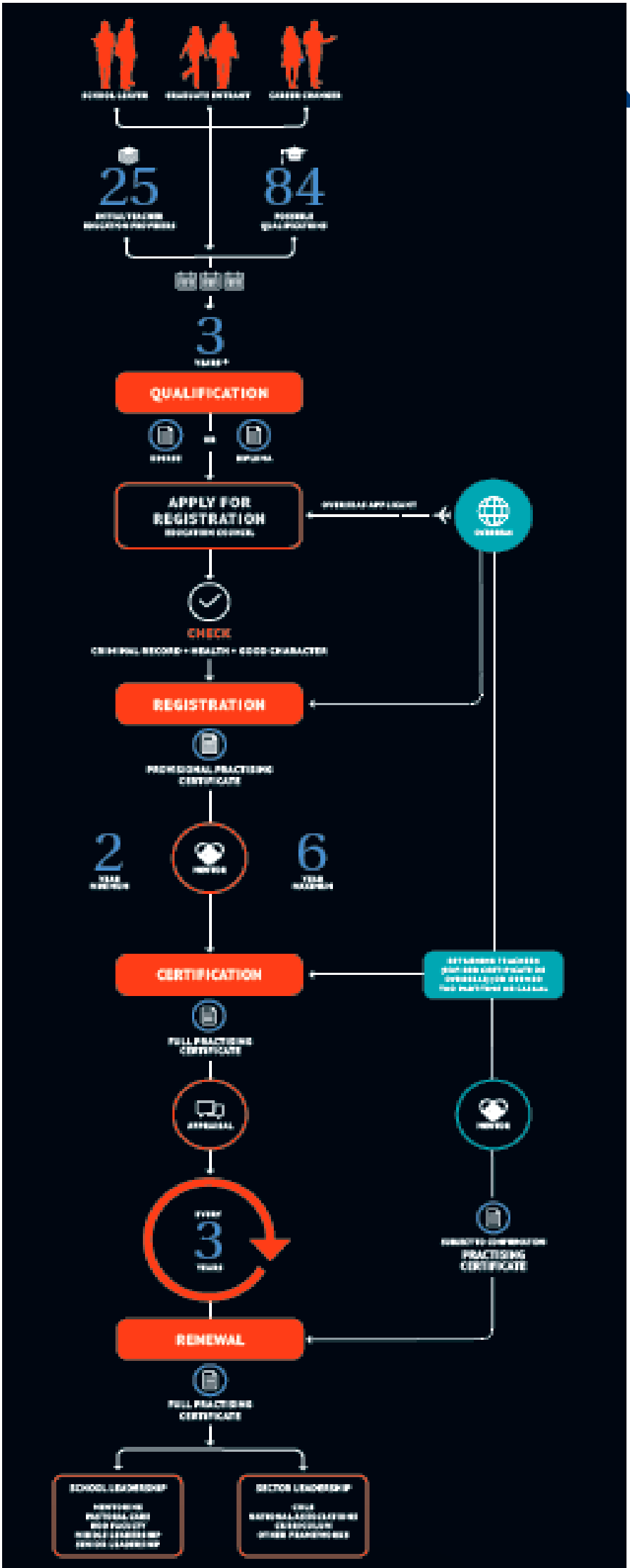
Alguns países adotaram programas de treinamento e mentoria no início da carreira, como a Austrália, Cingapura, Polônia e Portugal – ainda que nesses dois últimos casos, não haja evidências de que os programas de mentoria estejam ligados aos referenciais –, e mecanismos de certificação após o período probatório ou de alguns anos de exercício da profissão, como na Austrália, Equador, Escócia e Nova Zelândia.

Os países também adotaram mecanismos de avaliação ao longo da carreira. É importante apontar que todos os países analisados possuem mecanismos de avaliação ao longo da carreira docente, porém, não foram encontradas evidências de que há uma articulação entre eles e os referenciais na maioria dos países. Nos casos em que há essa articulação, há processos de avaliação, bem como programas de formação continuada e de desenvolvimento profissional, como na Alemanha, Austrália, Cingapura, Chile e Escócia. Ainda, em poucas nações, os referenciais e as avaliações estão ligados à criação de diferentes etapas na carreira docente, como na Austrália, Cingapura, Escócia, Peru e Nova Zelândia (Campos, 2000; Cuervo-Escobar et al., 2016; Ingvarson, 2012; Kleinhenz and Ingvarson, 2007; Meckes, 2015; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia

y la Cultura, s/d; Page, 2015).

O caso da Nova Zelândia exemplifica como mecanismos de treinamento, mentoria e certificação podem ser articulados:

Figura 5: Fases da carreira na Nova Zelândia


25
84
3
QUALIFICATION
APPLY FOR REGISTRATION
CHECK
REGISTRATION
2
6
CERTIFICATION
3
RENEWAL

Fonte: Education Council (s/d).

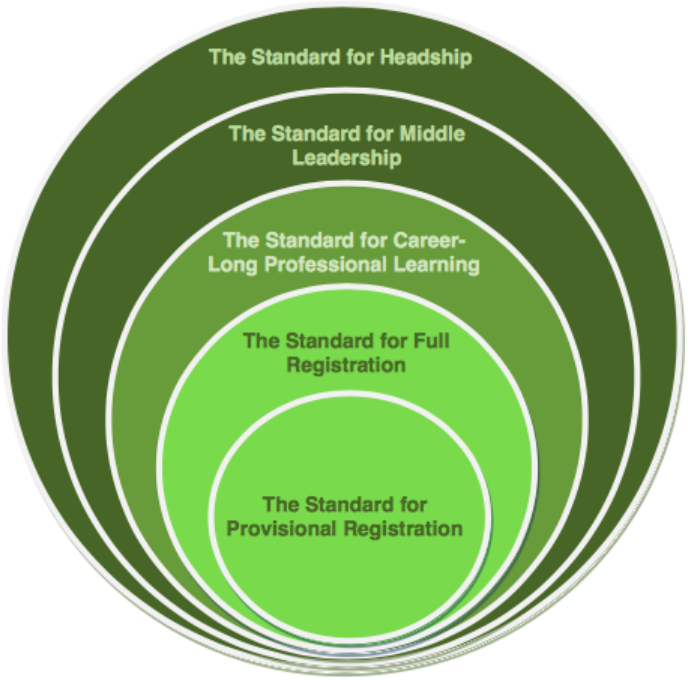
Em relação aos mecanismos de avaliação ao longo da carreira, o Chile adotou um sistema de avaliação de professores e incentivos. Esse sistema se destaca em comparação com outros países, pois incluiu diversas dimensões: a análise do portfolio do professor, vídeo de uma de suas aulas, entrevista com um par, avaliação de um supervisor e autoavaliação (Meckes, 2015; Sotomayor et al., 2011; Taut and Sun, 2014). No caso chileno, a matriz de referenciais não consegue se vincular obrigatoriamente ao ingresso da carreira, além de haver problemas na regulação dos cursos de Pedagogia.

Como apontado, alguns países criaram diferentes trajetórias para orientar a carreira docente. No caso de Cingapura, os professores escolhem a trajetória no início da sua carreira, por exemplo, se querem ser professores ou líderes no sistema, como diretores de escola. Em outros, além dessa escolha, foram definidas trajetórias e etapas na carreira docente que são alcançadas a partir de processos de avaliação. São os casos da Austrália, Escócia, Polônia e Nova Zelândia. Na Polônia, no entanto, não parece haver relação entre essas etapas e os referenciais.

Na experiência australiana, os referenciais são usados para avaliar a performance para cada nível da carreira dos professores e, conforme a progressão nesses níveis, há aumentos salariais. Os níveis compreendem às seguintes fases: professores recém-graduados, professores proficientes, professores altamente experientes e professores líderes. O interessante do caso australiano é que os referenciais são desenvolvidos para cada um desses níveis, como apresentado. O *Australian Institute for Teaching and School Leadership* disponibiliza recursos online e um mapa para desenvolvimento profissional e autoavaliação para orientar os professores nesse processo. Além disso, os estados têm usado os referenciais para orientar a progressão na carreira, cursos de formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores. (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011).

No caso da Escócia, os *Standards for Provisional Registration* certificam os professores no início da carreira. Após o período probatório, eles recebem os *Standards for Full Registration* e, após certas etapas, eles recebem outras certificações como pode ser observado na Figura a seguir.

Figura 6: Certificações na Escócia



Fonte: GTC (2012, p. 1).

No caso dos EUA, o *National Board for Professional Teaching Standards* concede certificação para professores. No entanto, diferentemente da certificação existentes nos demais países, nesse caso, ela é concedida para professores que apresentam um alto nível de qualificação. Esse processo está alinhado aos referenciais criados pela própria organização e a certificação é concedida segundo três dimensões: 1) disciplina; 2) nível de desenvolvimento; 3) idade dos alunos, como pode ser observado no Anexo III.

Esse processo envolve duas fases:

1. Avaliação de conteúdo e de práticas pedagógicas relacionadas ao conteúdo
2. Análise do portfólio que deve conter:
    a. Informações sobre forças e necessidades individuais e uso dessa informação para desenhar e implementar estratégias que melhorem o processo de aprendizagem dos alunos, incluindo amostras de trabalhos dos alunos mostrando seu desenvolvimento ao longo do tempo e comentários escritos que analisam as estratégias pedagógicas adotadas.
    b. Vídeos que mostrem a interação entre o professor e seus alunos com

comentários que descrevem e analisem o ensino e a interação com os alunos.

c. Evidência das habilidades do professor como um efetivo e reflexivo praticante em desenvolver e aplicar seu conhecimento com seus alunos, seu uso das avaliações para planejar de maneira efetiva seu impacto na aprendizagem dos alunos e sua colaboração para avançar a aprendizagem dos alunos e seu crescimento (NBPTS, s/d).

Destaca-se que, no caso dos EUA, os estados são responsáveis por decidir sobre a adoção dessa certificação como mecanismos de progressão na carreira.

No que se refere ao uso dos referenciais na carreira docente, há variações em relação ao seu uso no ingresso e ao longo da carreira. No ingresso, é comum a adoção de mecanismos de registro, certificação e avaliação. No início da carreira, há programas de treinamento, formação e mentoria orientados segundo os referenciais. Ao longo da carreira, é mais comum encontrar programas de formação continuada e desenvolvimento profissional a fim de desenvolver o conhecimento, práticas, competências e valores determinados pelos referenciais, ainda que também haja mecanismos de avaliação e progressão na carreira ligados a eles. No que se refere ao responsável por esse processo, a maioria dos países é dividida em três grupos: 1) países unitários, em que organizações nacionais são responsáveis por esses mecanismos; 2) países federalistas, em que governos subnacionais tem autonomia sobre todo o processo; e 3) organizações nacionais dão diretrizes e governos subnacionais decidem o que adotar e como implementá-los.

4. Os processos de construção e implementação dos referenciais e seus resultados

Os processos de construção dos referenciais são apontados pela literatura como críticos para os resultados das reformas, o que foi reforçado pelas entrevistas realizadas. A literatura aponta que eles devem ser produto de um processo de negociação e construção de consensos entre os principais atores dos sistemas educacionais, nos quais os professores são mencionados como centrais. O processo de construção pode envolver a participação docente, incluindo organizações que os representam, como ocorreu nos casos da Austrália e Nova Zelândia.

Alguns dos países reformistas, como a Austrália, incluíram amplos processos de

consulta aos professores e publicaram seus resultados, o que foi importante para o aumento da legitimidade das mudanças. No Equador, houve uma consulta com gestores, professores coordenadores, diretores, pais e alunos, acadêmicos e especialistas para a sua construção. Na Nova Zelândia, o *New Zeland Teachers Council* iniciou uma revisão dos referenciais em 2006 junto com um grupo que incluía representantes de outras organizações. Em 2007, houve uma consulta por meio de questionários e, em 2009, um projeto piloto. Os resultados de ambos foram discutidos em grupos focais, questionários online, grupos de trabalho com professores, lideranças, especialistas e representantes do sistema e os professores das diversas disciplinas e etapas de ensino, além de representantes dos indígenas, também foram consultados (Ingvarson et al., 2013; Ingvarson and Kleinhenz, 2006; Meckes, 2015; Centre of Study for Policies and Practices in Education, 2013).

Ainda que os professores tenham sido consultados na maioria dos países, segundo um dos entrevistados, eles não devem somente participar desses processos, mas devem liderá-los, já que esse é um instrumento para a profissão docente. Isso reduziria a probabilidade de haver mudanças nos referenciais em função de mudanças políticas. Esse é o caso do Canadá e Escócia, em que órgãos autônomos de auto regulação são responsáveis pelos referenciais.

No que se refere à liderança no processo de construção e implementação das matrizes, na maioria dos casos, ela foi desenvolvida por agências dos governos centrais ou federais, como na Austrália, Equador e Inglaterra. Apesar disso, em alguns casos, coube a organizações independentes ao governo a liderança, como no Canadá, EUA e Escócia, e, em outros casos, por instituições de pesquisa, como no México e Chile. Nas experiências em que os governos subnacionais ou organizações da sociedade civil iniciaram esse processo, o governo federal ou central liderou a sua adoção e implementação. No caso do Canadá, isso não ocorreu, pois não há uma autoridade nacional na política de educação.

Por fim, os autores e entrevistados apontam que é fundamental que haja o amparo de especialistas e pesquisas, já que os referenciais devem estar embasados em evidências empíricas. Isso é especialmente importante para aproximar os referenciais da atuação dos professores em sala de aula e, portanto, para a sua efetividade.

4.1. Casos internacionais

A partir disso, os cinco casos analisados em maior profundidade são discutidos. Buscou-se apresentar as trajetórias de mudanças que resultaram na adoção dos referenciais, incluindo os fatores considerados importantes pelos entrevistados nos processos de desenvolvimento e implementação dos referenciais, as principais características e possíveis inovações dos modelos adotados e mecanismos atrelados a eles, seus resultados, desafios e aprendizados para o caso brasileiro.

4.2. Austrália

A Austrália, assim como o Brasil, é um país federativo, em que a política educacional é compartilhada pelo governo federal e estados. Os estados são os principais responsáveis pela política, ainda que o governo federal tenha um papel forte na coordenação do sistema educacional, incluindo o desenvolvimento dos referenciais. Nesse caso, houve um processo de difusão bottom-up dos referenciais a partir de inovações provinciais, principalmente dos casos de Queensland, South Wales e Victoria. Nos anos 2000, esse processo foi liderado pelo governo federal com a participação de diferentes stakeholders, incluindo os professores. Além dos referenciais, outros instrumentos foram adotados no caso australiano, como mecanismos de avaliação e progressão na carreira. Apesar disso, os estados ainda têm um papel central no uso dos referenciais, já que são responsáveis pela adoção e implementação dos instrumentos.

Ingvarson e Kleinhenz (2004) e Ingvarson e Kleinhenz (2006a) relatam que, até a década de 1960, havia mecanismos de inspeção das escolas e da atuação dos professores, que eram realizados pelos estados. No entanto, eles foram considerados inadequados e foram eliminados sem que um outro mecanismo de avaliação fosse adotado. Em 1973, o governo defendeu que os professores tivessem mais protagonismo no desenvolvimento de referenciais para a prática docente e no desenvolvimento profissional. No final da década de 1980, propostas de reformulação da carreira docente incluíram a adoção de um mecanismo de avaliação, mas que não teve efetividade, segundos os autores, por falta de credibilidade. Somente na década de 1990, os estados passaram a adotar sistemas de gerenciamento da performance dos professores.

Nesse momento, o governo estadual de Victoria adotou o *Professional Recognition Program*, que estabeleceu um sistema de referenciais e indicadores de performance para cada nível da carreira dos professores. Conforme a progressão na carreira, há aumentos salariais. O modelo adotado incluiu oito referenciais em três dimensões: conhecimento profissional, habilidades práticas e compromisso profissional. Além disso, uma agência estatal, the *Victorian Institute of Teaching*, foi criada para controlar os processos de acreditação dos programas de formação de professores e certificação dos professores. Outros estados também adotaram processos de registro para o ingresso na carreira docente, como South Wales e Queensland (Darling-Hammond, 2017; Ingvarson and Kleinhenz, 2006a, 2006b; Ingvarson et al., 2006; Kleinhenz and Ingvarson, 2004, 2007; Sotomayor and Gysling, 2011). No caso de South Wales, segundo as entrevistas realizadas, a discussão sobre os referenciais foi iniciada para o desenvolvimento profissional e formação continuada dos professores.

Em 1998, o Senado produziu um documento (*A class act: Inquiry into the status of the teaching profession*) recomendando que os professores deveriam ser reconhecidos e recompensados em suas carreiras por seu desenvolvimento professional. Além disso, as universidades criaram projetos para o desenvolvimento de referenciais. Por fim, o *Australian College of Educators*, uma associação de professores, liderou um processo de desenvolvimento de referenciais nacionais em articulação com outras organizações do setor. Em 2003, esse trabalho resultou no *National statement from the teaching profession on teaching standards, quality and professionalism*, um documento que apresentava conhecimentos específicos e orientação ética necessários para a atuação docente. O documento também apontava que os referenciais poderiam ser usados para o registro de professores, seu desenvolvimento profissional e melhoria da prática docente (Darling-Hammond, 2017; Ingvarson and Kleinhenz, 2006a, 2006b; Ingvarson et al., 2006; Kleinhenz and Ingvarson, 2004, 2007).

Em 2003, iniciou-se um processo de alinhamento entre os modelos implementados pelos estados com liderança do governo federal. Nesse contexto, foi criado o *Teaching Australia – Australian Institute for Teaching and School Leadership*, que iniciou o processo de construção dos referenciais e solicitou ao *Australian Council for Educational Research* uma pesquisa sobre o tema. Os referenciais do Chile foram mencionados como uma inspiração, no entanto, a matriz chilena era extensa e foi descartada como um modelo. Depois disso, em 2011, o *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (AITSL) foi

criado pelo Ministério da Educação. Segundo os entrevistados, AITSL foi resultado da liderança do governo federal, no entanto, ela é vista como uma organização que congrega os estados e, portanto, é caracterizada por uma liderança compartilhada. É um órgão nacional, que recebe recurso do governo federal, mas tem um alto grau de autonomia. Além disso, seu conselho tem representação do governo federal, estados, setor privado e associações que representam professores, funcionando mais próxima de um modelo de *multi-level government.*

A AITSL foi responsável por liderar o processo de desenvolvimento dos referenciais. Ela buscou apoio dos professores, por ser um governo de centro-esquerda. Um dos entrevistados apontou que o governo dependia do apoio do sindicato dos professores. Além disso, houve um processo de consultas sobre o que impactava os resultados do aprendizado dos alunos com aplicação de questionários online envolvendo seis mil professores e grupos focais com a representação de associações de professores das diversas áreas, escolas independentes, associações, professores coordenadores, pais, sindicatos e outros atores do sistema educacional. Como resultado, a AITSL produziu um documento com os referenciais que foi novamente debatido com todos os interessados. Em seguida, esse processo foi complementado por projetos pilotos com autoridades dos estados e instituições de formação inicial e continuada (Darling-Hammond, 2017; Sotomayor and Gysling, 2011).

O processo de construção dos referenciais levou de três a quatro anos, mais do que o planejado. Foram feitas diversas extensões de prazo durante o processo. No entanto, segundo as entrevistas realizadas, isso foi essencial para assegurar a participação de todos os interessados e a construção de um documento que efetivamente incorporasse todas as suas demandas e que fosse resultado de um consenso entre eles. A intenção inicial era limitar o número de competências, para cerca de 20 competências; não obstante, o documento final inclui mais de 30 referenciais. Apesar disso, um dos entrevistados criticou o processo afirmando que, ainda que os professores tenham participado dele, eles viraram coadjuvantes de um processo liderado pelo governo, ou seja, eles não têm a propriedade sobre o instrumento. Isso fragiliza os referenciais, na medida em que eles podem sofrer alterações segundo mudanças no governo. O que seria evitado se houvesse um órgão permanente e independente.

Os referenciais foram mencionados pelos entrevistados como genéricos. De um lado, isso é importante, pois dá diretrizes comuns a todos os professores e são facilmente

identificados por eles. Entretanto, se o professor já atingiu essas competências mais básicas, a diferença está na vinculação da didática ao seu conteúdo. Nesse sentindo, os referenciais não detalham como um professor de matemática do ensino fundamental pode fazer, mudar ou desenvolver no seu ensino para alcançar aquele referencial. O que, conforme os entrevistados, deve ser baseado em pesquisas que apontam o que é eficaz para aquele conteúdo e etapa do ensino.

Apesar disso, os entrevistados consideram os referenciais australianos inovadores, na medida em que foram divididos segundo quatro diferentes etapas da carreira (*graduate teachers, proficient teachers, highly accomplished teachers* e *lead teachers*), como supracitado. No caso do ingresso à carreira, os entrevistados afirmaram que a ideia é que os professores no início da carreira estejam preparados para a sala de aula, já que essa era uma reclamação recorrente. Os entrevistados também apontam que, após cinco anos de adoção do sistema, há 278 professores que são *highly accomplished teachers*. Nesse caso, os professores passam a ser mentores de outros professores, ou seja, aplicam os referenciais para além da sala de aula, enquanto os *lead teachers* aplicam os referenciais para fora da escola, ou seja, passam a ser lideranças no sistema educacional, incluindo o engajamento com a comunidade.

Os referenciais foram construídos a partir da necessidade de melhorar a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores. No processo de construção, o governo afirmou que não os vincularia à formação inicial e à progressão na carreira. Apesar disso, isso ocorreu direta ou indiretamente depois da adoção dos referenciais. O governo federal liderou um processo para que as faculdades de educação revisassem seus currículos seguindo as competências estabelecidas pelos referenciais. Para isso, o governo articulou um acordo com todas secretarias estaduais e instituições privadas de que elas só contratariam professores formados por faculdades certificadas pela AITSL atendendo todas competências. Nesse sentido, a certificação é opcional, porém para garantir a empregabilidade dos seus estudantes, as universidades tiveram que se adequar aos referenciais. Não há assim processos de certificação, no entanto: o recém-graduado só é entrevistado por uma rede de ensino se seu diploma foi certificado pela AITSL, o que resultou em uma certificação quase obrigatória.

A processo de construção dos referenciais facilitou a sua implementação, na medida em que os professores estavam engajados nele. Apesar disso, na implementação, a AITSL incentivou os estados a partir de mecanismos de indução financeira. Outros incentivos também foram dados às escolas com a intenção de manter o professor na carreira.

Além disso, há recursos online, incluindo vídeos explicativos do que significam os referenciais, e um mapa para desenvolvimento profissional e autoavaliação disponibilizado pela AITSL. No entanto, os mecanismos de avaliação atrelados aos referenciais são administrados pelos estados. Em South Wales, por exemplo, depois de dois anos na carreira, o professor é avaliado para verificar como que ele está atuando em conformidade com os referenciais. Para cada competência avaliada que não está no nível adequado, ele recebe uma formação especificamente voltada à aquela competência. Após três anos de ingresso na carreira, se ele ainda não atingiu o segundo nível, o estado pode demiti-lo.

Para isso, os professores devem comprovar que cumpriram os requisitos, o que é avaliado pelos diretores das escolas. Isso inclui observação na sala de aula feita pelo diretor ou outro profissional da escola e um profissional de fora de escola contratado pela secretaria, como um professor respeitado. Além disso, há avaliação de pares e lideranças da escola, entrevista com o professor e apresentação de portfólio, que inclui exemplos de planos de aula, atividades e outras evidências da prática do professor que demonstrem a sua proficiência em relação às competências. Destaca-se que, no caso do último estágio, os professores devem mostrar liderança, prática e trabalho em colaboração com outros professores.

Essas são as recomendações da AITSL. Contudo, segundo os entrevistados, esses processos variam enormemente entre os estados, pois são demorados e custosos e são orientados de maneiras distintas. Além disso, falta de uma conexão entre o conteúdo e práticas eficazes, o que dificulta ainda mais a existência de certa homogeneidade nos processos de avaliação e também em como os professores podem alcançá-los. A partir disso, o *Australian Council for Educational Research* está realizando uma pesquisa (*Portfolio Project*) para a criação de diretrizes a partir do cruzamento do currículo e referenciais com métodos de como ensinar e práticas efetivas de ensino para orientar os professores.

Apesar desse esforço nacional, os estados usam os referenciais e suas divisões por etapas de maneira distinta. Alguns usam para que o professor ocupe posições sênior e papéis de mentoria e conquiste benefícios. Em South Wales, os professores recebem um salário mais alto para trabalhar em escolas em regiões mais vulneráveis. Para isso, eles precisam ser certificados nos níveis mais altos. Além disso, os estados têm usado os referenciais para o desenvolvimento contínuo da formação continuada.

Apesar disso, os entrevistados apontam que é difícil mensurar o impacto dos referenciais por dois motivos. Uns afirmam que a adoção dos referenciais é recente e, portanto, não há trajetória suficiente para a avaliação de impacto. Em função disso, a AITSL realizou uma avaliação da implementação. Outros apontaram que a adoção dos referenciais aconteceu ao mesmo tempo em que outras mudanças, como a reestruturação do currículo, o que dificultaria a avaliação do seu impacto de maneira isolada.

Os referenciais ainda não foram revisados, mas a AITSL já pensa em processos de revisão. Apesar disso, pouco foi reportado sobre isso, já que não há diversas demandas de mudança. Uma das demandas mencionadas pelos entrevistados refere-se à adaptação de certos termos para que eles fiquem mais adequados à educação infantil.

4.2. Canadá

No Canadá, não há uma política nacional de Educação como na maioria dos países analisados. Apesar disso, os sistemas educacionais das províncias apresentam características similares em função da difusão de políticas entre elas. No que se refere à formação inicial, as universidades são responsáveis por isso, mas são avaliadas e acreditadas pelos Ministérios provinciais de Educação. Diferente do que ocorre nas outras províncias, no caso de Ontário, essa é uma responsabilidade de um órgão autônomo de auto-regulação, o *Ontario College of Teachers*, criado em 1997. Nas demais províncias, os próprios Ministérios da Educação são responsáveis por isso (Bourgonje e Tromp, 2011; Sotomayor and Gysling, 2011 Wallner, 2014).

Não somente os cursos de formação inicial são acreditados pelo *Ontario College of Teachers*, como também os cursos de formação continuada. Para isso, devem estar alinhados aos referenciais, assim como ao currículo de Ontário, legislação, diretrizes da política governamental, expectativas de aprendizagem e conteúdo determinados pelas diretrizes do próprio *Ontario College of Teachers* e devem estar de acordo com o número de horas determinadas a esses cursos. Além desses, há outros critérios adicionais para cursos específicos, como para professores do ensino técnico (Ontario College of Teachers, s/d).

Esse órgão também é responsável pelos referenciais, incluindo desenvolvimento e acompanhamento da implementação, certificação e avaliação da conduta dos professores. Em

relação aos referenciais, eles foram elaborados em 1997 e 1998 a partir de um processo que incluiu cinco fases. Em um primeiro momento, foram realizadas uma sistematização da literatura e análise dos referenciais adotados em outros países (Escócia, Suíça, Austrália, Nova Zelândia, Inglaterra e os EUA). Em seguida, um grupo de parceiros foi consultado para compreender "o que significa ser um professor em Ontário?", foram realizadas entrevistas, questionários, 21 grupos focais e 28 sessões de feedback. A pergunta "o que significa ser um professor em Ontário?" aponta, conforme os entrevistados relataram, que o caráter dos referenciais é de descrição do que significa ser um professor efetivo e, portanto, não é de "aspiração" como em outras experiências.

O processo assegurou uma diversidade de participantes, incluindo representantes das escolas públicas e independentes, universidades, sistemas francófono, anglófilo e indígenas. A partir disso, cinco dimensões foram escolhidas como importantes para a revisão, incluindo compromisso com os alunos e seu processo de aprendizagem, conhecimento profissional, prática docente, liderança e comunidade e desenvolvimento profissional e formação continuada.

Na terceira fase, foram organizadas sessões de apresentação do primeiro rascunho dos referenciais para mais de 800 dos seus membros e para o público em geral. Nessas sessões, foram coletados formulários de feedbacks, foram feitas outras entrevistas e atividades estruturas com os membros. Além disso, organizações do setor escreveram comentários sobre o documento. Na quarta fase, os referenciais foram validados a partir de apresentações estudos de casos e mais de 2.500 pessoas deram feedbacks da implementação dos referenciais. Em 1999, um comitê recebeu os relatórios e respostas, que mostravam que os referenciais poderiam ser aplicados na formação inicial, desenvolvimento profissional, programas de qualificação dos diretores e dos supervisores e formação continuada (Ontario College of Teachers, s/d).

Segundo relatado nas entrevistas, o processo incluiu a participação de diferentes atores do sistema educacional, o que fez com que os referenciais conseguissem representar um consenso entre eles e, por isso, continua atual. Além disso, outra característica importante desse processo refere-se à utilização de diferentes metodologias de coleta e análise de dados, incluindo entrevistas, grupos focais, questionários e análise da narrativa. Por fim, os dados coletados foram usados não só para o desenvolvimento dos referenciais, como também para

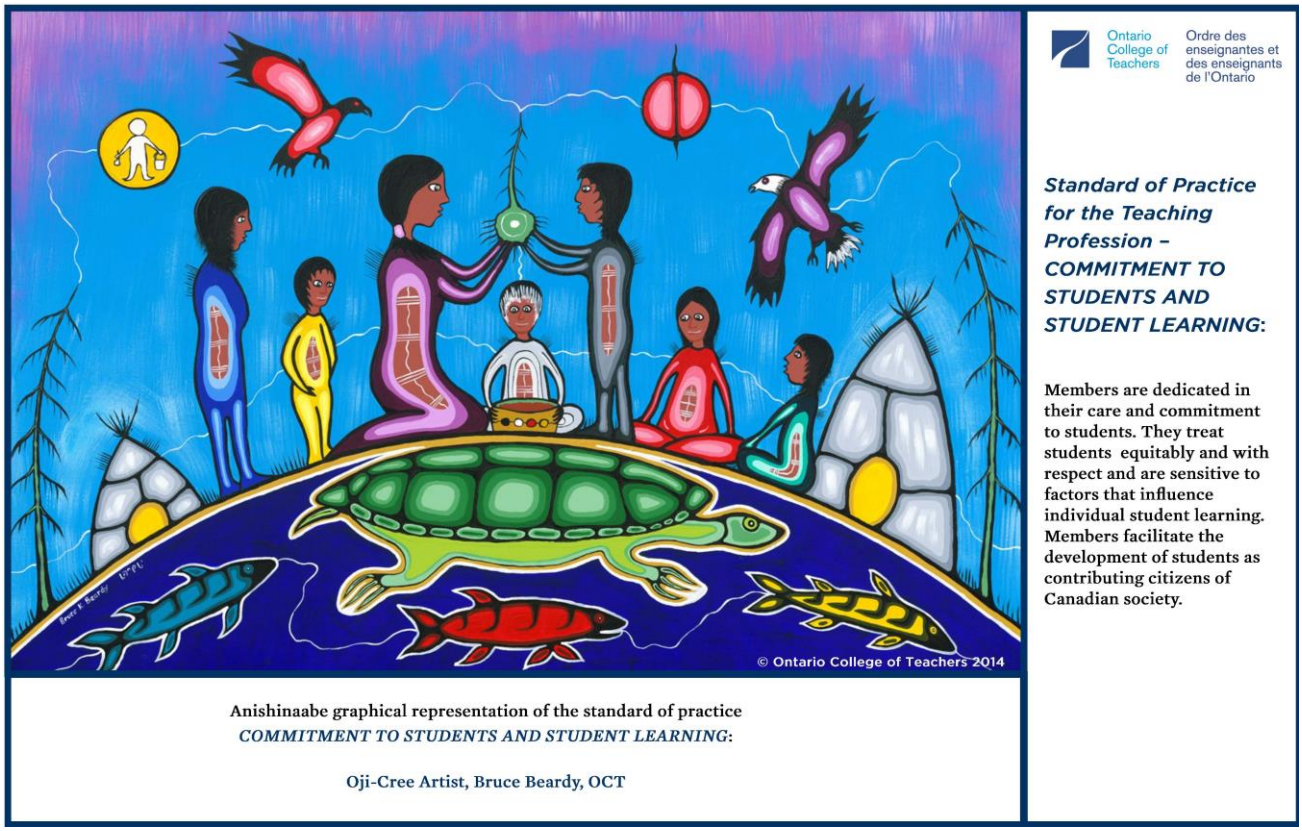
os recursos que ilustram os referenciais e orientam os professores na sua implementação em contextos diversos, disponibilizados pela organização em seu site.

No que se refere à certificação, tais mecanismos existem no Canadá desde o final do século XIX, sendo Ontário a primeira província a adotar um sistema provincial. Antes disso, cada Distrito Escolar determinava os seus critérios. As demais províncias foram influenciadas por essa mudança e também adotaram mecanismos de certificação e, para aumentar a mobilidade de professores entre as províncias, em 1999, o Conselho formado pelos Ministros de Educação assinaram um acordo para homogeneizar os processos de certificação (Wallner, 2014). Ainda que isso esteja consolidado no caso de Ontário, os entrevistados afirmam que os processos de certificação não envolvem processos de comprovação de alcance dos referenciais, mas estão alinhados a eles. Isso ocorre, segundo os entrevistados, porque a acreditação dos cursos de formação inicial é realizada segundo os referenciais, o que já garante um alinhamento aos referenciais.

Duas características do sistema de Ontário são fundamentais para a implementação efetiva dos referenciais. Em primeiro lugar, os entrevistados apontam que a formação continuada é uma competência compartilhada entre organizações de representação dos professores, *Ontario College of Teachers*, Ministério de Educação, distritos escolares e escolas. Em função disso, há negociações e mecanismos de coordenação entre eles para o desenvolvimento profissional dos professores e os cursos devem ser acreditados pelo *Ontario College of Teachers*, o que assegura seu alinhamento aos referenciais. Por exemplo, quando o Ministério decidiu ofertar cursos de formação continuada relacionados ao ensino da Matemática, além de acreditar os cursos ofertados, o próprio *Ontario College of Teachers* elaborou recursos ilustrando como implementar os referenciais nessa disciplina.

Os referenciais são considerados gerais, sintéticos e descritivos. Além disso, eles não são considerados somente um mecanismo para orientar a profissão docente, mas para divulgar ao público qual é o papel do professor no sentido de empoderar as famílias e comunidade, especialmente, no que se refere à dimensão ética dos referenciais. Para isso, o *Ontario College of Teachers* formulou diferentes ilustrações dos referenciais, incluindo um modelo construído a partir de arte indígena, e os distribuiu em diversos órgãos públicos.

Figura 7: Representação do referencial "compromisso com os alunos e sua aprendizagem" em arte indígena



Fonte: OCT (s/d).

Como resultado da adoção dos referenciais, os entrevistados mencionaram que eles estabeleceram uma linguagem e visão comuns do que significa ser um professor efetivo. Ademais, deu orientações éticas para o trabalho dos professores e que orientam os processos de avaliação da sua conduta. Eles também são base para os cursos de formação inicial e continuada na província. A dimensão ética dos referenciais foi reforçada pelos entrevistados, já que orienta as relações entre os atores do sistema, principalmente, entre supervisor e diretor e entre diretor e professor. O valor "confiança" é central no sistema educacional de Ontário, orientando os processos de desenvolvimento profissional, formação continuada e mentoria.

4.3. Chile

Mudanças relacionadas à formação e carreira docente têm sido adotadas no Chile desde a década de 1980 e, com maior intensidade, a partir da década de 1990 (Bellei e Vanni, 2015). Mais recentemente, o Chile desenvolveu duas matrizes de referenciais que orientam a formação inicial e a carreira docente, bem como processos de acreditação e avaliação alinhados a eles. Apesar disso, seu impacto é maior na progressão na carreira e concessão de incentivos, mas é apenas diagnóstico na formação inicial e nulo no controle ao ingresso à carreira docente (Domínguez and Meckes, 2011).

Por seu um país unitário, essas mudanças sempre se deram no plano nacional e foram lideradas pelo Ministério da Educação, ainda que tenha havido participação de outras organizações, principalmente de universidades e professores. Em 2003, o Ministério desenvolveu os referenciais que orientam a carreira docente a partir de um processo de consulta com professores e outras organizações. Atrelado a ele, criou um sistema de avaliação periódica dos professores. Ele é realizado pelo Centro UC Medición (MIDE), que é um centro de pesquisa ligado à Pontifícia Universidade Católica do Chile. Isso mostra, que diferentemente dos outros países analisados, nesse caso, as universidades têm um papel destacado no processo de desenvolvimento e implementação dos referenciais.

Os referenciais, chamados de *Marco para la Buena Enseñanza*, são gerais e comuns a todos os professores, mas são considerados mais detalhados do que os referenciais adotados em outros países. Segundo entrevistados, essa característica é importante para orientar os professores na implementação dos referenciais nas salas de aula e escolas. Referenciais sintéticos dificilmente se traduziriam em mudanças efetivas no ensino e aprendizagem.

As avaliações tem um papel central no processo de adoção dos referenciais. Elas são mecanismos de incentivo e progressão na carreira, mas também de dar um feedback aos professores no que se refere ao alcance dos referenciais, o que já foi alcançado por eles e o que eles precisam desenvolver para alcançá-los. As avaliações são baseadas em diferentes métodos, incluindo autoavaliação, entrevistas por pares, portfólios e avaliação de diretores. Destaca-se que o portfólio inclui vídeos de aulas. Após a avaliação, os resultados são discutidos por uma comissão formada por pares e o feedback é dado ao professor.

As avaliações consideram diferentes dimensões da docência, assim como os referenciais, incluindo, portanto, planejamento, avaliação, reflexão, participação, interação e trabalho colaborativo, por exemplo. Os professores são avaliados em quatro níveis –

destacado, competente, básico e satisfatório – o que influencia sua carreira e a frequência das próximas avaliações (Taut and Sun, 2014).

A partir de 2006, houve a criação de um programa nacional de melhoria da formação docente que instituiu a elaboração de referenciais curriculares para a formação docente relacionando a prática ao conhecimento específico. Ou seja, buscava-se aumentar a efetividade dos referenciais, já que eles não eram específicos a ponto de dialogar com o currículo. O Ministério de Educação solicitou a diferentes universidades a elaboração dos referenciais para os cursos de graduação em Pedagogia, articulando, portanto, os referenciais ao conhecimento específico. Nesse sentido, em 2012, foram publicados os referenciais que orientam a formação inicial, os *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía* (Ingvarson, 2012)

Esse processo também resultou na criação de um sistema de acreditação de instituições de formação inicial de professores realizado por organizações privadas que são autorizadas e supervisionadas pela *Comisión Nacional de Acreditación*. Esse sistema avalia as taxas de retenção, aprovação, titulação e outras e algumas dimensões organizacionais. No entanto, esse sistema é criticado pela literatura, pois a acreditação não considera dimensões pedagógicas e curriculares e somente é obrigatório no caso das instituições que recebem recursos públicos. Isso significa que nem todas as organizações precisam seguir os referenciais (Domínguez and Meckes, 2011; Meckes, 2015; Sotomayor and Gysling, 2011).

Na segunda metade dos anos 2000, o governo central estabeleceu uma comissão, *Panel de Expertos para una Educación de Calidad*, para a elaboração de recomendações em relação à formação e carreira docente. Como resultado, essa comissão elaborou propostas a respeito do sistema de acreditação da carreira pedagógica, da prova *Inicia* para ingresso e de progressão salarial na carreira do docente. Algumas recomendações foram aceitas, mas sofreram alterações. Exemplo disso é o projeto de lei que cria o *Examen de Excelencia Profesional Docente*, regularizando a aplicação da *Inicia* como um mecanismo de diagnóstico e não como um exame de habilitação, ou seja, é apenas um mecanismo de melhoria dos processos formativos (Domínguez and Meckes, 2011; Meckes, 2015; Sotomayor and Gysling, 2011).

É importante apontar que, no caso chileno, todas essas mudanças foram adotadas a partir da aprovação de leis, o que exigiu apoio do Legislativo nacional. Esse não foi o caso dos demais países, em que as mudanças exigiram negociação com diversos atores do sistema

educacional a fim de aumentar sua legitimidade e efetividade, mas não houve necessidade de apoio dos parlamentares a elas.

O modelo chileno é um dos únicos em que os referenciais são detalhados, mas são gerais e comuns a todos os professores. Além disso, é um dos casos em que os referenciais influenciaram mais fortemente a avaliação e progressão na carreira. No entanto, há diversas críticas na literatura em relação à reforma chilena. As principais críticas referem-se à falta de articulação entre os mecanismos que permitam o alcance dos referenciais. Além disso, não há avaliação mensurando se professores alcançaram os referenciais, já que a acreditação é opcional (Meckes, 2015; Sotomayor et al, 2011).

4.4. Escócia

O caso da Escócia representa um modelo mais centralizado de desenvolvimento e implementação de referenciais, similar ao caso chileno. Desde a década de 1960, ocorreram debates e processos de revisão da formação e certificação para professores. Mudanças mais recentes foram influenciadas pela reforma inglesa segundo modelos de desenvolvimento de expertise e de "profissionalismo", ou seja, uma abordagem gerencial (*managerialism*). No entanto, a partir da segunda metade da década de 1990, a reforma tomou um rumo próprio e passou a ter uma orientação mais pedagógica (Patrick et al, 2003). Segundo os entrevistados, o modelo atual busca combater o "*business model*", na medida em que dá suporte aos professores para que eles transformem suas capacidades e conhecimento em ações efetivas.

Os referenciais e mecanismos de avaliação e controle ligados a eles são, portanto, centralizados. Apesar disso, a organização responsável por esses processos, o *General Teaching Council for Scotland*, não é governamental. Ela foi criada na década de 1960 a partir da organização dos professores, mas era parte do governo até 2012, quando passou a ser a primeira organização independente de auto regulação da carreira docente. Seu conselho tem 37 representantes, sendo que 19 são professores. Ela é responsável pelos processos de acreditação das instituições de formação inicial, certificação de professores e aprovação dos cursos de desenvolvimento profissional (Menter et al., 2006; Patrick et al., 2003; The General Teaching Council for Scotland, s/d). Conforme relatado pelos entrevistados, a autonomia na construção e implementação dos referenciais foi fundamental nesse processo, inclusive porque isso aumentou a apropriação dos referenciais pelos professores.

A partir de 1998, o governo aprovou regulações relacionadas às competências necessárias para a prática docente e aos critérios para o exercício da profissão. Em seguida, o um documento produzido por um grupo de trabalho com participação professores e representantes do sistema educacional deu origem à matriz de referenciais para os cursos de formação inicial (*Standards for Initial Teacher Education*). Também foram desenvolvidos referenciais e processos de certificação para duas etapas da carreira. No início da carreira, os professores devem demostrar que tiveram uma formação inicial que englobou os referenciais, o que é certificado a partir do *Standards for Provisional Registration*. As instituições de ensino superior são responsáveis por assegurar que todos os alunos alcancem essa certificação, caso contrário, não podem exercer a profissão. Para isso, os alunos são incluídos no *Teacher Induction Scheme*, que compreende o período probatório de um ano de treinamento em uma autoridade local com número limitado de aulas, tempo para formação e suporte de outros professores. Depois desse ano, eles sejam elegíveis para o *Standards for Full Registration*. Caso os alunos não queiram fazer parte desse processo, eles podem seguir a *Flexible Route*, no qual devem cumprir determinados requisitos durante o período probatório, mas tem autonomia para escolher como cumpri-los. Além desses tipos, os entrevistados mencionaram que há uma certificação para liderança e gestão.

Ao longo da carreira, os professores são avaliados a cada cinco anos a fim de verificar se eles estão engajados em processos de desenvolvimento profissional, o que deve ser compartilhado com seus gestores. Segundo os entrevistados, deve haver um acompanhamento anual dos professores pelos diretores, que é chamado de *Professional Review Development*. Completados os cincos anos, as avaliações devem ser enviadas ao *General Teaching Council for Scotland*. Ademais, o professor pode optar por se desenvolver profissionalmente por meio do *Chartered Teacher* e do *Standard for School Leadership and Management*, caso o professor queira ocupar cargos de liderança. O *Standard for Chartered Teacher* estruturou um modelo de desenvolvimento profissional para os professores a partir de um programa de seis anos para professores experientes. A implementação do programa começou com uma pesquisa feita por um conjunto de universidades com o apoio do governo e contou com a participação de diversos representantes do sistema educacional, incluindo professores. Depois disso, houve a implementação de um programa piloto por dois anos (Christie 2006; Patrick et al., 2003).

O *Standard for Chartered Teacher* é composto por um modelo de quatro componentes: valores profissionais e compromissos pessoais, conhecimento e compreensão profissional, atributos profissionais e pessoais e ação profissional. Ele compreende mestrado e uma qualificação profissional, que envolve os seguintes temas: autoavaliação crítica, questões pedagógicas e profissionais, tecnologias de informação e comunicação, habilidades de pensamento crítico, estudantes com necessidades de apoio ao aprendizado e aprendizado por meio de práticas de projetos. Qualquer professor que alcançou o topo da carreira e que manteve um portfólio de desenvolvimento profissional está habilitado a cursar o programa. A ideia é dar um incentivo salarial conforme os módulos do programa são concluídos e também criar uma trajetória para os professores que querem continuar na sala de aula (Christie 2006; Patrick et al, 2003).

Os referenciais nesse caso são gerais, comuns a todos os professores e são considerados sintéticos. Os entrevistados apontam que esse caso se diferencia dos demais, pois foca no desenvolvimento profissional dos professores e permite que eles se desenvolvam seguindo diferentes trajetórias. O que é feito através de um enfoque no mestrado (*master level*). Em relação ao processo de desenvolvimento dos referenciais, os entrevistados apontam que o engajamento durante o processo é fundamental. Houve um esforço de engajar diferentes grupos nesse processo, ainda que outras pautas governamentais estivessem sendo discutidas naquele momento. O *General Teaching Council for Scotland* tem realizado conversas com professores e outros interessados para verificar quais são as mudanças necessárias nos referenciais. A partir disso, usou diferentes formas para engajar os professores e coletar dados sobre o processo de implementação dos referenciais. Depois da sistematização do material que já foi coletado, haverá novas consultas aos professores para que em 2019 seja publicada uma versão revisada.

4.5. EUA

O caso dos EUA é diferente dos demais, já que, desde a década de 1980, várias organizações, governamentais e não governamentais (nacionais e subnacionais), desenvolveram matrizes de referenciais. Conforme relatado pelos entrevistados, isso é resultado do caráter descentralizado da política educacional, em que os estados são os principais responsáveis por ela. No que se refere aos referenciais, os governos estaduais,

portanto, possuem autonomia para adotá-los e atrelá-los a outros mecanismos de controle e avaliação. Além disso, os contextos de reforma e reorganização da formação e da carreira docente também variam entre os estados.

O *Council of Chief State School Officers (CCSSO)* é uma organização não governamental formada por servidores que trabalham nas secretarias estaduais de educação. Ela desenvolveu os referenciais que dão diretrizes para a maioria dos professores dos EUA, já que, em 2014, eles haviam sido adotados por mais de 40 estados. Além disso, segundo os entrevistados, não há outros referenciais que cubram os professores desde o início da carreira.

Essa matriz foi desenvolvida por meio de uma parceria entre o CCSSO e outras organizações estaduais e nacionais responsáveis por mudanças na formação, certificação e desenvolvimento profissional de professores. Essa parceria criada em 1987 foi denominada de *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium*. Em 1992, o consórcio desenvolveu os referenciais, sendo que em 2011 publicou uma nova edição. A construção dos referenciais envolveu os governos estaduais e professores.

Os referenciais compreendem o que os professores devem saber e saber fazer para assegurar a aprendizagem dos alunos durante toda sua trajetória escolar (K-12). Apesar disso, em um primeiro momento, foram desenvolvidos referenciais para os últimos anos do ensino médio, planejamento de carreira, em seguida, foram criados referenciais para todas as etapas de ensino, integrando os primeiros referenciais. Os referenciais são adequados para o *kindergarten* e todos os anos do ensino fundamental e médio e são comuns a todas as disciplinas. Além deles, o CCSSO desenvolveu referenciais para duas áreas de ensino: 1) inglês, artes e alfabetização e 2) matemática.

Conforme relatado nas entrevistas, a articulação entre diferentes organizações foi fundamental para a efetiva implementação dos referenciais. A participação de pessoas que trabalham nos estados no processo de construção dos referenciais foi chave, pois elas também foram responsáveis pela sua adoção. Foi importante, segundo um dos entrevistados, que essas pessoas acreditassem que elas "detêm a propriedade" dos referenciais. Isso também foi citado no caso australiano em relação à participação do sindicato, que, de acordo com um dos entrevistados, incorporou no seu discurso que os referenciais são resultado do seu trabalho. Além disso, outra estratégia foi importante no processo de implementação que se refere à assessoria em relação ao entendimento dos referenciais pelos programas de formação inicial, bem como ao seu alinhamento aos mecanismos de avaliação e progressão na carreira.

Apesar disso, os entrevistados ressaltaram a necessidade de desenvolver os referenciais segundo a progressão e o desenvolvimento na carreira, similar aos casos da Austrália e Escócia. Provavelmente isso orientará o processo de revisão dos referenciais.

É importante ressaltar que o *Education Commission of the States* tem monitorado a implementação dos referenciais pelos estados. Os documentos produzidos mostram que alguns estados pararam de adotar os referenciais, outros realizaram mudanças relacionadas na denominação, conteúdo ou ainda criaram modelos próprios. Alguns estados adotaram mecanismos para assistir e monitorar a implementação pelos distritos e escolas, mas outros deixaram que eles o fizessem de maneira autônoma a fim de promover o controle sobre a implementação. Além disso, mudanças legais que incluíram aprovação do Legislativo foram necessárias em alguns estados (Salazar and Christie, 2014).

Ademais, a *National Education Association*, maior organização que representa os profissionais da educação, fornece assistência e materiais para o desenvolvimento do que está determinado nos referencias do CCSSO, ou seja, para que os professores consigam alcançar os referenciais.

Além da matriz da CCSSO, outros referenciais foram criados pelo *National Council for Accreditation of Teacher Education*, pelo *National Board for Professional Teaching Standards* e pelo *Danielson Group*. O *National Council for the Accreditation of Teacher Education* é uma organização não governamental fundada em 1954, que abrange as associações que representam professores, gestores públicos e as instituições de formação inicial de professores. Nesse caso, os referenciais foram desenvolvidos por representantes indicados por essas organizações e são destinados aos cursos de formação inicial. No entanto, em 2016, o *Council for the Accreditation of Educator Preparation* passou a ser responsável pelos referenciais para acreditação de cursos de formação inicial e processo de acreditação.

O *National Board for Professional Teaching Standards* é uma organização profissional não governamental, criada em 1987 como resultado da publicação *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform* (1983) pela *National Commission on Excellence in Education*. Nesse documento, a Comissão advertia que os alunos dos EUA apresentavam resultados piores em diversos indicadores do que outros países. A ideia era que a certificação poderia ser um dos mecanismos de melhoria da qualidade da educação.

A partir disso, a organização criou um sistema voluntário de certificação de professores. Tanto o desenvolvimento dos referenciais, quanto a realização dos processos de

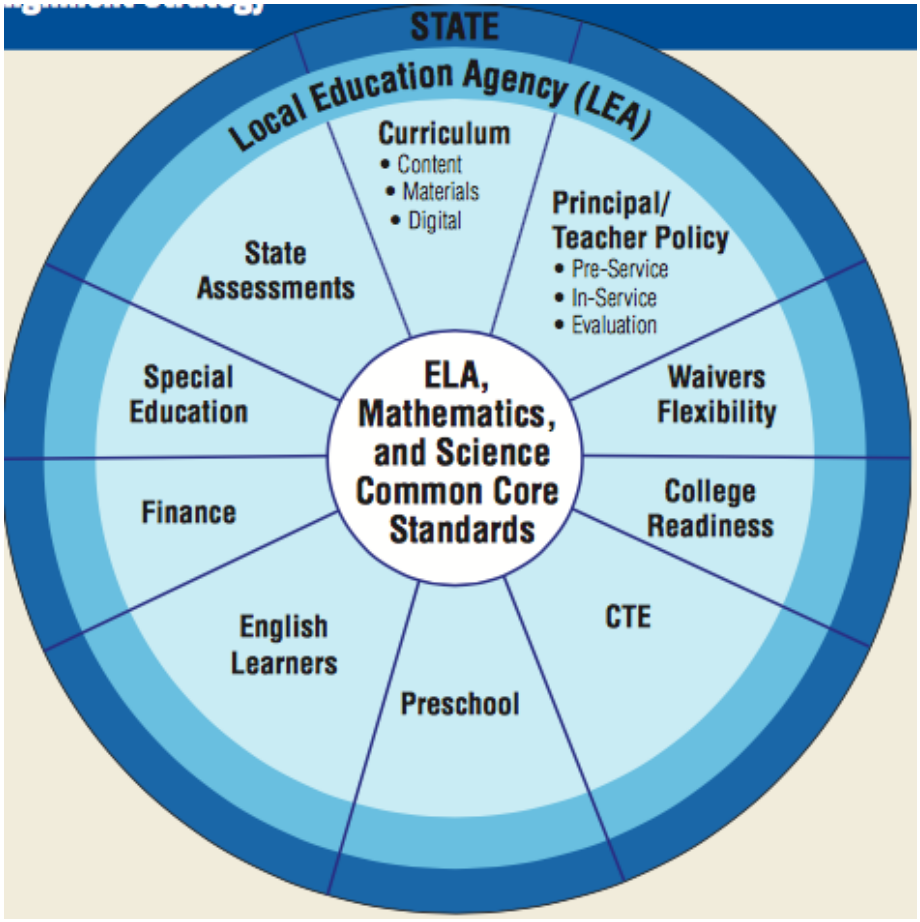
certificação são feitos por grupos de trabalho formados majoritariamente por professores, mas também inclui formadores, pesquisadores, especialistas e outros profissionais. Esses grupos são subdivididos em comitês para cada disciplina e etapa de ensino (Centre of Study for Policies and Practices in Education, 2013; Darling-Hammond, 2017; Ingvarson, 2006; Sotomayor et al., 2011). Como resultado disso, foram desenvolvidos referenciais em mais de 30 campos e concedidas certificação para mais de 100 mil professores. As entrevistas mostram que, diferente dos referenciais do CCSSO, nesse caso eles têm o objetivo de certificar professores que demostram alta proficiência, o que pode ser usado como um instrumento de progressão na carreira pelos governos estaduais. Além disso, os referenciais também foram adotados por políticos, sindicatos, universidades e fundações privadas, como a Fundação Carnegie e a Fundação Ford (Ingvarson and Kleinhenz, 2006).

O *Danielson Group* é uma organização de natureza diversa das demais, já que não representa atores do sistema educacional. Segundo as entrevistas realizadas, os referenciais formulados por ela não são um instrumento que orienta a conduta dos professores, como os referenciais do CCSSO, mas um mecanismo de avaliação. Sendo uma organização que não é formada por atores do sistema, ela fornece assistência a estados, distritos e escolas que querem aplicar o modelo formulado por ela por meio de consultoria.

No plano subnacional, o *National Commission on Teaching and America's Future* aconselhou a formação de comitês independentes em todos os estados para controlar a certificação de professores, melhoria do treinamento pedagógico para refletir o "estado da arte" e incorporar novos conhecimentos em docência. A partir disso, os referenciais foram disseminados nos diversos estados – como apontado, mais de 40 estados adotaram os referenciais do CCSSO e os demais desenvolveram modelos próprios.

No caso da Califórnia, o governo estadual adotou os referenciais do CCSSO e alinhou suas demais políticas a eles. Além disso, adotou o processo de certificação do *National Board for Professional Teaching Standards*.

Figura 8: Estratégia de alinhamento da política do Estado da Califórnia



Fonte: PACE (2013, p. 1).

A literatura também destaca o caso de Nova York. Desde 2000, há uma política de controle dos profissionais docentes, que introduziu a certificação no *Office of Teaching Initiatives* para o ingresso na carreira docente. Para serem certificados, os profissionais devem cumprir algumas exigências, entre elas, obter certificado de uma instituição acreditada e ser aprovado em uma série de exames divididos segundo a etapa de ensino e a disciplina. Há também depois uma certificação permanente concedida alguns anos após o ingresso na carreira. A partir de 2013, foram adotados referenciais que orientam o processo de certificação, dando mais ênfase ao desempenho profissional do que aos conhecimentos. A obtenção da certificação passou a exigir a entrega de um portfólio com evidências do desempenho, mas os exames foram mantidos (Sotomayor et al., 2011).

5. Diferentes modelos e trajetórias

Na maioria dos países, os referenciais são considerados uma ferramenta profissional de proteção dos professores, na medida em que são um consenso sobre o que significa o trabalho docente, incluindo quais são as habilidades, conhecimento e valores necessários nesse trabalho. Isso não é somente importante para orientar o trabalho dos professores, mas para que as famílias e a sociedade tenham clareza do seu papel. Ou seja, os referenciais são um mecanismo de controle ao ingresso e atuação profissional e de desenvolvimento profissional, mas também de *accountability*, o que, por exemplo, foi reforçado no caso canadense. Outra característica comum refere-se ao seu caráter valorativo, ou seja, ele buscam sistematizar o que consiste ser um bom e efetivo professor. Isso está relacionado às definições sobre competências, incluindo habilidades, conhecimento e valores, mas, principalmente, às práticas. Nesse sentido, a maioria dos modelos inclui referenciais relacionados as essas quatro dimensões e comuns a todos os professores.

Apesar disso, os referenciais desenvolvidos pelos cinco países analisados apresentam características distintas. Em primeiro lugar, a maioria dos casos se refere a referenciais gerais e comuns a todos os professores e apenas um caso, o chileno, é caracterizado por um nível de detalhamento maior, ainda que seja comum. Em segundo, há modelos mais descritivos, enquanto outros dão direções do que se espera do professor em determinados momentos da sua trajetória profissional. É importante apontar que os referenciais australianos e escoceses mostram como eles devem evoluir ou ser utilizados de maneira distinta segundo a etapa na carreira, o que os transformaram em um mecanismo de desenvolvimento profissional. O que é distinto do caso do *National Board for Professional Teaching Standards*, que certifica professores que já alcançaram um determinado nível.

Além dessas diferenças, a relação dos referenciais com outros mecanismos de controle, avaliação e desenvolvimento profissional é também diversa. Os mecanismos dão sentido aos referenciais, na medida em que orientam o seu uso na formação inicial e carreira docente. Por exemplo, no caso da Escócia, a articulação dos referenciais aos mecanismos de formação continuada reforça o uso dos referenciais no desenvolvimento profissional. No caso da Austrália, os referenciais também são considerados como um mecanismo de desenvolvimento profissional, assim como de melhoria da formação inicial e progressão na carreira. No entanto, a relação entre eles não é clara em todos os casos. Esse é o caso do

Chile, por exemplo, em que essa relação na formação inicial está restrita a um alinhamento, mas não há nenhuma garantia de que os referenciais sejam alcançados. O caso chileno é mais bem-sucedido, entretanto, na carreira docente ao orientar as avaliações segundo os referenciais.

Em relação ao desenvolvimento dos referenciais, os entrevistados apontam que é importante começar com as experiências que já existem, incluindo, portanto, as organizações que os desenvolveram. No caso da Austrália, as próprias experiências subnacionais influenciaram a entrada desse assunto na agenda do governo federal. Em outros casos, as organizações foram envolvidas no processo de construção a partir do reconhecimento que os referenciais existentes poderiam ser usados como base para a construção de um novo modelo. Destaca-se que os entrevistados não mostraram nenhuma preocupação no convencimento sobre a importância do instrumento para a profissão, já que isso parecia ser um consenso nos países analisados.

A partir disso, identificamos cinco momentos principais no processo de construção dos referenciais:

1. Em alguns casos, houve a criação de uma organização específica responsável por liderar esse processo.
2. Formação de grupos de trabalho e grupos focais e realização de entrevistas para o desenvolvimento da primeira versão ou determinação de dimensões e componentes mais importantes, incluindo a participação dos professores e de especialistas.
3. Consultas da primeira versão com diversos atores do sistema educacional, incluindo, principalmente, professores.
4. Implementação piloto dos referenciais, recebimento do feedback dos professores e revisão.
5. Aprovação e publicação dos referenciais.

Observa-se que a participação dos professores nesse processo é central. Como apontado, em alguns casos, eles são responsáveis por isso, mas, em todos casos, eles foram consultados em diferentes momentos do processo de construção. Além disso, os entrevistados enfatizaram a importância do desenvolvimento de recursos para ilustrar como os professores podem implementar os referenciais em diferentes contextos. Isso foi feito ao mesmo tempo ou após a sua publicação. Segundo um dos entrevistados, o desenvolvimento dos recursos é

tão importante quanto o dos referenciais, já que "*to know is easier, to do is harder*". No caso do Canadá, os dados coletados no desenvolvimento dos referenciais foram também utilizados para a elaboração dos recursos. O que pode, finalmente, orientar o desenvolvimento de formação continuada ou a adaptação do que já existe segundo os referenciais. Isso mostra que os entrevistados defendem que o processo de desenvolvimento deve estar articulado ao de implementação. Ou seja, se o tempo e separação entre eles for menor, eles se retroalimentarão e, portanto, serão mais efetivos.

A Figura 9 sistematiza os diferentes modelos de referenciais e caminhos percorridos pelos países no seu desenvolvimento e implementação:

Figura 9: Modelos e trajetórias de desenvolvimento dos referenciais

Fonte: elaboração própria.

Finalmente, os casos mostram que o desenvolvimento dos referenciais deve considerar experiências prévias e incorporar diversos stakeholders, principalmente professores, mesmo que isso resulte em um processo mais demorado. Todos os entrevistados reforçaram que os referenciais devem ser resultado da construção de um consenso entre todos os interessados. Além disso, eles apontam alguns desafios relacionados ao desenvolvimento e implementação dos referenciais, incluindo falta de articulação entre os mecanismos que permitam o alcance dos referenciais, de orientações, diretrizes e recursos de como os professores devem alcançar os referenciais e de consistência e grau de homogeneidade nos processos de avaliação, especialmente em países descentralizados. Outra característica central, destacada pelos entrevistados, refere-se ao envolvimento dos referenciais segundo a progressão e o desenvolvimento na carreira, isto é, na construção de referenciais que mostrem como os professores podem melhorar sua performance e também seguir carreiras distintas.

Os entrevistados apontam, portanto, que os referenciais podem ser instrumentos de melhoria da qualidade da educação. Suas respostas demostram que os principais resultados são ligados ao número de professores certificados e às mudanças na formação inicial e carreira docente, particularmente, no desenvolvimento profissional. Apesar disso, os entrevistados entendem que os referenciais são fundamentais por serem um mecanismo para a profissão docente, ou seja, para guiarem a atuação dos professores no que se refere ao seu papel, responsabilidade e conduta, independente do seu potencial impacto na aprendizagem dos alunos.

Referências

Australian Council for Educational Research. s/d. The Portfolio Project: Assessing Teachers for Professional Certification. Disponível em: https://portfolio.acer.org/guidelines/primary.

Australian Institute for Teaching and School Leadership. s/d. Australian Professional Standards for Teachers. Disponível em: https://www.aitsl.edu.au/teach/standards.

Australian Institute for Teaching and School Leadership. 2015. Accreditation of initial teacher education programs in Australia, Standards and Procedures. Victoria: Australian Institute for Teaching and School Leadership.

Australian Institute for Teaching and School Leadership. 2011. Australian Professional Standards for Teachers. Victoria: Australian Institute for Teaching and School Leadership.

Australian Government. 2011. Commonwealth on Australia? Tertiary Education Quality and Standards Agency Act 2011. Disponível em: https://www.legislation.gov.au/Details/F2015L01639.

Bellei, C. e X. Vanni. 2015. The evolution of Educational Policy 1980-2014. In S. Schwartzman (ed.). Education in South America, pp. 179-200. Londres: Bloomsbury Academic.

Bourgonje, Paloma and Rosanne Tromp. 2011. Quality educators: an international study of teacher competences and standards. International Education and Oxfam Novib.

Campos, Bártolo. 2000. Teacher education policy in Portugal. Conferência da Presidência Portuguesa.

Campos, Bártolo. 2004. The balance between higher education autonomy and public quality assurance: development of the Portuguese system for teacher education accreditation. Education Policy Analysis Archives, 12(73): 1-33.

Centre of Study for Policies and Practices in Education. 2013. Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study. OECD Education Working papers, 99: 1-78.

Christie, Donald. 2006. The standard for chartered teacher in Scotland: a new context for the assessment and professional development of teachers. Studies in Educational Evaluation, 32: 53-72.

Cuervo-Escobar, Diana M., Cintia Costa e Alicia M. C. Bonamino. 2016. Estudo comparativo exploratório dos planos nacionais de educação no Brasil e na Colômbia. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. 32(1): 171-192.

Darling-Hammond, Linda. 2017. Teacher education around the world: what can we learn from international practice? European Journal of Teacher Education, 1-19.

Demarchi, Thyara A. And Rita B. Rausch. 2014. Formação de professores na Finlândia: uma análise dos documentos oficiais. Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Domínguez, Macarena and Lorena Meckes. 2011. Análisis y propuestas para la acreditación de pedagogías en Chile. Calidad en la Educación, 34: 165-183.

Salazar, Tonette and Kathy Christie. 2014. States and the (not so) new standards 0 where are they now? Education Commission of the States.

Education Council. s/d. Thinking about being a teacher. Disponível em: https://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/Teacher%20Journey.pdf.

Eurydice. 2006. Quality assurance in teacher education in Europe. Brussels: Eurydice.

Federal Register of Legislation. Commonwealth on Australia? Tertiary Education Quality and Standards Agency Act 2011. Disponível em: <https://www.legislation.gov.au/Details/F2015L01639>.

Grahn-Laasonen, Sanni. 2016. Professor, o foco do sistema educacional finlandês. Carta Educação, 30/03/2016. Entrevista concedida a M. Gombata. Disponível em: http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/professor-o-foco-do-sistema-educacional-finlandes/.

Hextall, Ian, Pat Mahony and Ian Menter. 2001. Just testing? An analysis of the implementation of 'skills tests' for entry into the teaching profession in England. Journal of Education for Teaching, 27(3): 221-239.

Ingvarson, Lawrence and Elizabeth Kleinhenz. 2006a. Estándares profesionales de prática y su importancia para la enseñanza. Revista de Educación, 340: 265-295.

Ingvarson, Lawrence and Elizabeth Kleinhenz. 2006b. Standards for advanced teaching: a review of national and international developments. Teaching Australia.

Ingvarson, Lawrence and Rowley, Glenn. 2017. Quality Assurance in Teacher Education and Outcomes: A Study of 17 Countries. Educational Researcher, 46(4): 177-193.

Ingvarson, Lawrence, Alison Elliot, Elizabeth Kleinhenz and Philip McKenzie. 2006. Teacher education accreditation: a review of national and international trends and practices. Teaching Australia.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2015a. Los docentes en Mexico Informe. México: INEE.

Instituto Nacional para la Evalución de la Educación. 2015b. Directrices para mejorar la formación de los docentes de educación básica. México: INEE.

Kalmus, Jaqueline, Marilene P. R. de Souza. 2016. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas. Educ. Pesq., 41(1): 53-66.

Kleinhenz, Elizabeth and Lawrence Ingvarson. 2007. Standards for teaching: theoretical underpinnings and applications. New Zealand Teachers Council.

Kleinhenz, Elizabeth and Lawrence Ingvarson. 2004. Teacher accountability in Australia:

current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning, Research Papers in Education, 19(1): 31-49.

Meckes, Lorena. 2015. Standards and initial teacher education. In UNESCO, Critical issues for formulation new teacher policies in Latin America and the Caribbean: the current debate, p. 47-98. Paris; Santiago: United Nations Education, Scientific and Cultural Organization; Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean.

Menter, Ian, Estelle Brisard and Ian Smith. 2006. Making teachers in Britain: professional knowledge for initial teacher education in England and Scotland. Educational Philosophy and Theory, 38(3): 269-286.

National Board For Professional Teaching Standards. s/d. Get Started. Disponível em: http://www.nbpts.org/national-board-certification/get-started/.

Ontario College of Teachers. s/d. Professional standards. Disponível em: http://www.oct.ca/public/professional-standards.

Ontario College of Teachers. s/d. Standard of Practice for the Teaching Profession.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. s/d. Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica (documento de trabajo). Disponível em: www.oei.es/historico/linea6/informe.PDF.

Page, Tina M. 2015. Common pressures, same results? Recent reforms in professional standards and competences in teacher education for secondary teachers in England, France and Germany. Journal of Education for Teaching, 41(2): 180-202.

Parliament of Australia. A Class Act? Inquiry into the Status of the Teaching Profession, 1998, Commonwealth of Australia, Melbourne.

Patrick, Fiona, Christine Forde and Alastair McPhee. 2003. Challenging the 'New Professionalism': from managerialism to pedagogy? Journal of In-Service Education, 29(2): 237-254.

Pecheone, Raymond L. and Whittaker, Andrea. 2016. Well-prepared teachers inspire student learning. Phi Delta Kappan, 97(7): 8-13.

Policy Analysis for California Education. 2013. The Common Core Meets State Policy: This CHanges Almost Everything. California: PACE.

Polidori, Marlis M., Nathan O. de Carvalho. 2016. Acreditação de instituições de educação superior: uma necessidade. Avaliação, 21(3): 821-836.

Sachs, Judyth. 2003. Teacher Professional Standards: Controlling or developing teaching? Teachers and Teaching, 9(2): 175-186.

Schwille, John; Ingvarson, Lawrence and Holdgreve-Resendez, Richard. 2013. TEDS-M Encyclopedia: A Guide to Teacher Education Context, Structure, and Quality Assurance in

17 Countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics.

Sotomayor, Carmen and Jacqueline Gysling. 2011. Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. Calidad en la Educación, 35: 91-129.

Taut, Sandy and Yulan Sun. 2014. The development and implementation of a national, standards-based, multi-method teacher performance assessment system in Chile. Education Policy Analysis Archives, 22(71): 1-30.

The General Teaching Council for Scotland. 2016. Evaluation Framework: Accreditation of Programmes of Initial Teacher Education in Scotland. Disponível em: http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/education-in-scotland/evaluation-framework-accreditation-of-programmes-of-ITE-in-Scotland.pdf.

The General Teaching Council for Scotland. s/d. Disponível em: http://www.gtcs.org.uk/TeacherJourney/universities.aspx.

The General Teaching Council for Scotland. s/d. Professional standards. Disponível em: http://www.gtcs.org.uk/professional-standards/professional-standards.aspx

The National Council for Accreditation of Teacher Education. s/d. Disponível em: http://www.ncate.org/.

Wallner, Jennifer. 2014. Learning school: federalism and public schooling in Canada. Toronto: University of Toronto Press.

Zuzovsky, Ruth and Zipora Libman. 2006. Standards of teaching and teaching tests: is this the rights way to go? Studies in Educational Evaluation, 32: 37-52.

Anexo I

Questionnaire

1. Are there standards that guide or control the initial teacher education? If yes:
    a. Describe their main characteristics and who is responsible for this process.

2. Are there evaluation and accreditation mechanisms to assess and certify institutions and universities to offer courses for initial teacher education? If yes:
    a. Describe their main characteristics and who is responsible for this process.

3. Are there standards for teaching that guide or control the admission in the career? If yes:
    a. Please attach the standards or provide the like to the website.
    b. Explain when and how they were adopted, including who led and who participated in this process.

4. Are there other mechanisms, like registration, certification and tests, which control the entrance in the career aligned to the standards for teaching? If yes:
    a. Explain when and how they were adopted, including who led and who participated in this process.
    b. Describe their main characteristics, including if they consist of interviews, tests, and curriculum analysis, and who is responsible for this process.

5. Is there any training process or mentorship program aligned to the standards for teaching? If yes:
    a. Explain when and how they were adopted, including who led and who participated in this process.
    b. Describe their main characteristics and who is responsible for this process.

6. Do the standards for teaching guide teacher career and professional development? If yes:
    a. Explain when and how they were adopted, including who led and who participated in this process.
    b. Explain how they guide teacher career and professional development.

7. Have other mechanisms, like evaluation, incentives, sanctions, and training or other mechanisms of professional development, been adopted aligned to the standards for teaching? If yes:
    a. Explain when and how they were adopted, including who led and who participated in this process.
    a. Describe their main content.

8. Give our opinion on the process of the developing and implementation of standards for teaching, including the learning process, challenges and innovations.

9. Is there any other information that you would like to add?

Interview guide

2. Main characteristics of the standards for teaching, including any characteristic that could be considered an innovation.

3. The existence of mechanisms or other policies aligned to the standards and main characteristics of the standards, including any characteristic that could be considered an innovation.

4. The inspiration for standards, like another experience or scholarship.

5. The development process of the standards, including those who participated and led it.

6. The approval of the standards and critical factors for it, including those who participated and led it.

7. Changes during the process of development and approval.

8. The process of implementation, including those who participated and led it, critical factors for it, and changes that occurred during the implementation process.

9. Reviews of the standards, reasons and main characteristics of this process.

10. Main standards' outputs and differences between them and the expected ones.

11. Opinion on standards and their outcomes in the education system.

12. Opinion on the learning process, challenges and innovations regarding the adoption of the standards for teaching.